



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sandra da Silva Viana

**Integração curricular: efeitos nas relações e práticas  
na Educação de Jovens e Adultos**

Rio de Janeiro

2017

Sandra da Silva Viana

**Integração curricular: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutora, no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

V614 Viana, Sandra da Silva.  
Integração curricular: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos / Sandra da Silva Viana. – 2017.  
198 f.

Orientador: Luiz Antonio Saléh Amado  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Políticas Públicas – Teses. 2. Cartografia – Teses. 3. Educação de jovens e adultos – Teses. I. Amado, Luiz Antonio Saléh. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Sandra da Silva Viana

**Integração curricular: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de doutora, no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana.

Aprovada em 01 de junho de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado (orientador)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Profª Dra. Sonia Maria Schneider  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Profª Dra. Rosimeri Oliveira Dias  
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Profª Dra. Jaqueline Pereira Ventura  
Faculdade de Educação - UFF

---

Prof. Dr. Marcelo Sayão  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ

Rio de Janeiro  
2017

## **DEDICATÓRIA**

Ao Deus da minha vida. A Ele a honra, a glória e todo o louvor!

## AGRADECIMENTOS

Às minhas lindas e queridas filhas, Bruna e Beatriz, por serem o meu estímulo, apoio e suporte.

À minha mãe, pelo carinho, e por suportar as minhas ausências nestes anos de estudos.

Ao meu pai (*in memoriam*), que sempre acreditou em mim e me incentivou a superar os meus limites.

À minha irmã, cunhado e sobrinhos que fazem dos nossos encontros em família, sempre um espaço de muita alegria.

Aos demais familiares e amigos pelo apoio e por suportarem a minha conversa, sempre repetitiva, nestes anos de pesquisa.

Ao grupo de professores do Curso MSI/PROEJA/IFRJ, Campus Nilópolis, pela participação e engajamento nas atividades propostas por esta pesquisa.

Ao meu orientador pela confiança, e por ter sido um grande parceiro nesta caminhada.

## RESUMO

VIANA, S. S. **Integração curricular**: efeitos nas relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Esta pesquisa objetivou contribuir para a multiplicação dos olhares investigativos no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contrariamente à concepção de formação aligeirada e compensatória, nesta pesquisa a EJA é considerada um campo potente de formação humana integral: formação científica, cultural e tecnológica. As ferramentas metodológicas adotadas nesta pesquisa foram a cartografia e o diário de campo, visando analisar os efeitos produzidos nas relações e práticas pela integração curricular, no âmbito de um curso de ensino médio técnico, na modalidade EJA, Campus Nilópolis, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). Os sujeitos participantes foram os estudantes e os professores do referido curso. O método cartográfico permitiu apostar na potência dos encontros, na experimentação do pensamento, e no acompanhamento de percursos, a partir de múltiplas entradas, sem regras pré-estabelecidas. Os referenciais teóricos desenvolvidos por Foucault, Deleuze e Guattari foram centrais para esta pesquisa. Partindo do conceito de currículo como uma construção social e histórica, este trabalho entende a integração curricular como um dispositivo pedagógico que se constitui como alternativa à concepção de currículo como simples transmissão de conteúdos formalizados. A aposta na formação de professores na EJA, na perspectiva da formação inventiva, também foi abordada neste trabalho como prática de resistência e produção de subjetividade. A cartografia, entendida também como uma pesquisa-intervenção, considerou os efeitos do encontro entre a pesquisadora e os pesquisados, algo fundamental para os processos de transformação. Mesmo sem a pretensão de afirmar uma verdade absoluta, esta pesquisa pontua que as práticas curriculares e pedagógicas podem atuar de forma contrária à produção de subjetividades que contribui com os valores do sistema de produção capitalista. Neste sentido, aponta possibilidades de existência de caminhos a serem percorridos e, também, as possibilidades de lutas no campo das micropolíticas.

Palavras-chave: Cartografia. Educação de Jovens e Adultos. Integração Curricular.

## ABSTRACT

VIANA. S. S. **Curricular integration**: effects on relationships and practices in youth and adult education. 2017. 196 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This research aimed to contribute to the multiplication of research perspectives in the field of Youth and Adult Education (EJA). Contrary to the conception of lightning and compensatory formation, in this research EJA is considered a potent field of integral human formation: scientific, cultural and technological formation. The methodological tools adopted in this research were the cartography and the field diary, aiming to analyze the effects produced in the relations and practices by the curricular integration, within the scope of a technical secondary education course, in the modality EJA, Campus Nilópolis, Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ). The subjects were the students and the teachers of that course. The cartographic method allowed us to focus on the power of encounters, on the experimentation of thought, and on the tracking of trajectories, from multiple entries, without pre-established rules. The theoretical frameworks developed by Foucault, Deleuze and Guattari were central to this research. Starting from the concept of curriculum as a social and historical construction, this work understands the curricular integration as a pedagogical device that constitutes as an alternative to the curriculum conception as simple transmission of formalized contents. The focus on teacher training in the EJA, from the perspective of inventive training, was also approached in this work as a practice of resistance and subjectivity production. Mapping, also understood as an intervention research, considered the effects of the encounter between the researcher and the researched, something fundamental for the processes of transformation. Even without the claim to affirm an absolute truth, this research points out that curricular and pedagogical practices can act contrary to the production of subjectivities that contributes to the values of the capitalist production system. In this sense, it points out possibilities of existence of paths to be covered and, also, the possibilities of struggles in the micropolitical field.

Key Words: Cartography. Curricular Integration. Youth and Adult Education.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartaz / convite .....	74
Figura 2 - Mapa da Baixada Fluminense.....	111
Figura 3 - IFs e seus <i>Campi</i> .....	112
Figura 4 - Campus Nilópolis/IFRJ .....	114
Figura 5 - Matriz curricular do curso MSI/PROEJA.....	115
Figura 6 - Cartaz de divulgação processo seletivo/2017 curso MSI/PROEJA/IFRJ.....	119
Figura 7 - Cartaz-convite - 1º Grupo de Estudo - Currículo Integrado .....	136
Figura 8 - Cartaz/Convite da Oficina de Integração.....	151
Figura 9 - Roda de Conversa: Docentes e alunos curso MSI/PROEJA com alunos do Curso de Especialização em EJA .....	153
Figura 10 - Pinturas de Henri Matisse.....	156
Figura 11 - Tirinha da Mafalda .....	159
Figura 12 - Docentes do curso MSI/PROEJA, professores supervisores (rede estadual), professores coordenadores e alunos que participam do PIBID/IFRJ .....	166

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil (2007 -2014) .....	24
Tabela 2 - População residente nos municípios onde há campus do IFRJ por faixa etária e perfil educacional para EJA - IBGE 2010 .....	116
Tabela 3 - Número acumulado de alunos ingressantes no PROEJA e integralização da carga horária por <i>campus</i> 2006.2 a 2015.2.....	117
Tabela 4 - Vagas ofertadas e ingressantes IFRJ/2015 .....	129
Tabela 5 - Números finais da turma de 1º período/2015.2.....	133

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
1	<b>DESCONTINUIDADE – O MARCO DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b> .....	22
1.1	<b>Marcos históricos da EJA no Brasil</b> .....	25
1.2	<b>Educação Profissional e a EJA: das escolas de aprendizes à criação dos Institutos Federais</b> .....	38
1.3	<b>Sujeitos produzidos na EJA</b> .....	47
1.4	<b>Rumos para políticas na EJA: Educação Popular ou Educação Mercadológica?</b> .....	50
2	<b>TEORIAS CURRICULARES: SENTIDOS DO CURRÍCULO</b> .....	54
2.1	<b>Mapeando as trajetórias das Teorias Curriculares</b> .....	56
2.1.1	<u>Currículo na Teoria Tradicional</u> .....	57
2.1.2	<u>Currículo na Teoria Crítica</u> .....	63
2.1.3	<u>Currículo na Globalização: competências e habilidades</u> .....	68
2.1.4	<u>Currículo na Teoria Pós-Crítica</u> .....	70
3	<b>CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS</b> .....	73
3.1	<b>Currículo Integrado no PROEJA: tensão entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade</b> .....	93
4	<b>TRILHAS PERCORRIDAS... EXPERIÊNCIAS VIVIDAS</b> .....	104
4.1	<b>A opção pela cartografia</b> .....	106
4.2	<b>Mapeando territórios</b> .....	109
4.3	<b>Pesquisa-Intervenção no espaço escolar</b> .....	117
4.3.1	<u>Espaço – tempo: processo seletivo</u> . .....	118
4.3.2	<u>Espaço-tempo: PROEJA no IFRJ</u> .....	120
4.3.3	<u>Espaço-tempo: Conselhos de Classe – COC</u> .....	131
4.3.4	<u>Espaço-Tempo: Projeto Integrador</u> .....	137
4.3.5	<u>Espaço-tempo: Reunião de Colegiado</u> .....	139
4.3.6	<u>Espaço-Tempo: Reunião Pedagógica</u> .....	144

<b>5</b>	<b>FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA, RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE .....</b>	<b>147</b>
<b>5.1</b>	<b>Oficina de Integração – 1º DIA.....</b>	<b>153</b>
<b>5.2</b>	<b>Oficina de Integração – 2º DIA.....</b>	<b>166</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>180</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE A –Questionários aos professores.....</b>	<b>195</b>
	<b>APÊNDICE B - Questionário aos alunos .....</b>	<b>196</b>
	<b>ANEXO A - Carta de Ciência .....</b>	<b>197</b>
	<b>ANEXO B – Autorização da direção da instituição.....</b>	<b>198</b>

## INTRODUÇÃO

Conhecer é, portanto, fazer criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas.

*Passos e Barros, 2009*

Conhecimento. Saber. Poder. Realidade. Produção de subjetividades. Temas instigantes que, durante a trajetória no processo de doutoramento, foram responsáveis pelo norteamento da pesquisa agora apresentada. Tais assuntos, certamente, vêm sendo estudados há bastante tempo por autores renomados e de acordo com estes teóricos, e outros estudiosos escolhidos para o embasamento teórico deste trabalho, a produção de conhecimento se dá a partir dos contextos históricos e políticos que propiciam a produção de sujeitos e de saberes.

O campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido alvo das minhas pesquisas desde a graduação, assim, os estudos baseados nos autores pesquisados ampliaram minha perspectiva de que podemos descobrir/inventar espaços de luta no cotidiano vivido nesta modalidade de ensino, desnaturalizando verdades instituídas e ampliando a luta macropolítica para os espaços da luta na micropolítica. Este foi, portanto, o elemento motivador para trilhar este caminho investigativo.

A narrativa do presente trabalho tem início a partir de minha história pessoal e profissional. Sou profissional de Educação por gosto, convicção e comprometimento social. Minha formação acadêmica se deu na área da Ciência da Educação, Pedagogia e até cursar o doutorado, no PPFH\UERJ, meus conhecimentos na área de Psicologia, assim como os conhecimentos filosóficos que possuía, eram basicamente referentes à Teoria da Aprendizagem e vinculados às questões educacionais.

Ao não acreditar em um mundo dividido entre o ideal e o real, defendido pelo filósofo Platão, estou convencida de que teoria e prática não são excludentes, daí a constante busca pelo aprendizado de teorias que, de alguma forma, atuem como suporte para minha prática pessoal e profissional, sendo assim, a oportunidade de estudar e aprofundar saberes na área de Filosofia e Psicologia apresenta-se para mim como uma instigante oportunidade de crescimento e agregação de saberes.

Minha formação acadêmica (graduação) aconteceu aos 30 anos, quando já era casada e tinha duas filhas pequenas. O término do 2º Grau aconteceu aos 18 anos, casei dois anos

depois e aos 22 fui mãe pela primeira vez. A origem familiar foi a melhor possível e, ainda que menos favorecida economicamente, valorizava a importância da educação e do trabalho honesto. O primeiro emprego formal aconteceu aos 18 anos como estoquista em uma loja de materiais esportivos; estava iniciada, assim, a trajetória de jovem trabalhadora.

A partir de então outras experiências profissionais surgiram (datilógrafa, secretária, assistente de contabilidade, auxiliar de tesouraria) sempre relacionadas à área administrativa de escritórios, a maioria deles no centro da cidade do Rio de Janeiro e ao voltar para casa, em Jacarepaguá, percorria sempre o mesmo trajeto, assim, diariamente passava em frente à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e não foram poucas as vezes em que ao me deparar com os prédios da universidade pensava “Como gostaria de estudar aí!” e na sequência “Mas, quem sou eu para estudar aí? Eu, que sou pobre e sempre estudei em escola pública...”. Era claro que, apesar da imensa vontade de continuar os estudos, eu compreendia o espaço universitário público como o meu “não-lugar”.

Em 1996, no bairro em que morava, tive acesso ao projeto "Pré-Vestibular para Negros e Carentes"; no ano seguinte fui aprovada no processo seletivo deste projeto social e a notícia foi recebida com imensa alegria, pois não estava trabalhando na época e não tinha como pagar um cursinho pré-vestibular. A frequência letiva foi de apenas cinco meses, pois a necessidade para a realização de uma cirurgia impediu a presença nas aulas, porém, durante todo período de recuperação os estudos continuaram, desta vez em casa.

O conteúdo aprendido nas aulas promovidas pelo projeto social foi bastante importante, porém o elemento transformador apreendido durante este tempo foi a descoberta e o reconhecimento de mim mesma como pessoa adulta capaz de continuar a jornada de aprendizado e, também, como cidadã dotada de deveres, mas, acima de tudo, com direitos, entre eles o direito a uma educação pública e de qualidade independente da minha condição social. Agradeço, ainda hoje, a todos os voluntários do "Pré-Vestibular para Negros e Carentes", pois doaram, e doam, parte do seu tempo e conhecimento à luta pela transformação social através da educação.

Em 1998, 12 anos após o término do 2º grau, meu sonho foi realizado: Fui aprovada no vestibular da UERJ/Maracanã, para o curso de Pedagogia. O primeiro dia em sala de aula permanece vivo, nítido, pulsante, em minha memória e naquele momento eu, dentro da universidade, pensava no tempo em que passava em frente ao prédio da UERJ achando que aquele espaço não era para mim. Ria sozinha dentro da sala de aula, sem que os demais alunos e professores pudessem avaliar a importância do momento que eu estava vivenciando.

Eu costumo dizer que ter cursado a faculdade de Pedagogia foi um marco em minha vida, a oportunidade de estudar autores como Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Marx, entre tantos outros importantes referenciais teóricos, foi transformadora e contribuiu imensuravelmente para minha formação intelectual e profissional.

A análise do histórico da minha formação escolar me permite dizer que, durante este processo, fui atravessada por duas maneiras de conhecer o mundo, o primeiro ocorrido na época da Educação Básica quando fui educada sob os moldes da tradição positivista, que preconiza o alcance da realidade através do rigor, da quantidade e da observação neutra e imparcial; o segundo na graduação quando tive contato com a tradição crítica, oposta a visão positivista, através dos conceitos marxistas e metanarrativas que buscam compreender a realidade através do uso da dialética. O papel determinante dos conceitos da tradição crítica foi de grande contribuição para minha formação pessoal, intelectual e profissional, no entanto, sem a intenção de desconsiderar as profundas diferenças entre estas duas epistemologias, o que ambas as tradições têm em comum diz respeito à crença numa realidade exterior que se pode acessar de forma racional.

A graduação foi concluída em 2001, no ano seguinte fui aprovada como professora para o 1º segmento do estado do Rio de Janeiro. A primeira experiência como professora aconteceu em uma das unidades do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), turma de 4ª série, no município de Duque de Caxias. É possível afirmar, sem dúvida alguma, que esta experiência como docente da rede estadual de ensino contribuiu bastante para meu aprendizado pessoal e profissional. Este momento foi vivenciado em toda sua intensidade, com todos os limites e possibilidades do cotidiano de uma escola pública, em um município pertencente à Baixada Fluminense.

O ano de 2002 proporcionou também, enquanto atuava como docente, a continuação dos estudos através da participação em curso de Especialização em Educação para Gestão Ambiental, no Programa de Despoluição da Baía de Guanabara (PDBG/UERJ). Em 2005 passei a atuar como professora substituta no IFRJ que, nesta época, recebia o nome de Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, situado no município de Nilópolis, e foi nesta instituição que tive a primeira experiência como docente no Ensino Médio Técnico, lecionando as disciplinas de Filosofia e Sociologia para este nível de ensino; a experiência, apesar da insegurança experimentada no início da vivência letiva, foi muito importante para meu processo de formação continuada.

Após o término do contrato de professora substituta no CEFET Química de Nilópolis, hoje IFRJ, fiz parte do processo seletivo para o cargo efetivo de Técnico em Assuntos Educacionais, nesta mesma instituição; na mesma época participei de novo processo seletivo, desta vez para o cargo de professora do 1º segmento da Prefeitura de Duque de Caxias. A aprovação aconteceu para os dois concursos, assim, atuei profissionalmente em ambas as instituições durante todo o ano de 2007.

A primeira experiência com Alfabetização Infantil ocorreu na rede municipal de ensino de Duque de Caxias, foi um grande desafio onde tive a oportunidade de colocar em prática meus conhecimentos sobre o tema, com o viés da perspectiva da educação popular, com os alunos do 1º ano do 1º segmento do Ensino Fundamental. Em 2008 solicitei exoneração do cargo, já que com a aprovação o curso de Mestrado no IFRJ, neste mesmo ano, não permitiu a conciliação de horários para atender aos dois locais de trabalho e, ainda, o horário de estudo.

A partir de 2007, como Técnica de Assuntos Educacionais, vivenciei o cotidiano do setor de Pós-Graduação com todas as questões administrativas, políticas e pedagógicas a ele inerentes. Em 2009, buscando uma maior articulação entre os conhecimentos de Pedagogia e Ensino de Ciência, terminei o Mestrado Profissional em Ensino de Ciências no Campus Nilópolis do IFRJ. Vale destacar que, assim como na graduação, continuei a adotar os referenciais da tradição crítica em minhas pesquisas nos cursos de Pós-Graduação. Em 2010, deixei o setor da Pós Graduação da Diretoria do IFRJ, passando a atuar como Coordenadora Técnica Pedagógica no IFRJ/Campus Realengo.

Nove anos após a graduação em Pedagogia, já especialista em Educação para Gestão Ambiental e Mestre em Ensino de Ciências, além da experiência profissional acumulada no estado, na prefeitura e na rede federal, tive a oportunidade de atuar como pedagoga em um Campus que oferecia apenas cursos de graduação em Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional e esta foi outro episódio marcante para minha vida pessoal e profissional porque atuei oferecendo assistência aos alunos graduandos e, também, criando um espaço-tempo de formação continuada para os docentes dos três cursos.

A realização profissional, no entanto, não ocupava a falta que eu sentia do espaço da sala de aula, então, em 2011 me candidatei para o cargo de docente efetivo de disciplina pedagógica nos cursos de licenciaturas das cadeiras de Química, Física e Matemática, do IFRJ/Campus Nilópolis, e sendo aprovada no processo seletivo deixei o cargo de Coordenadora Pedagógica (Campus Realengo) para atuar como professora da disciplina Estrutura de Ensino; neste mesmo ano participei da elaboração do projeto de criação do curso



de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (Campus Nilópolis), passando a atuar como coordenadora do curso a partir de 2012.

Ressalta-se que o Campus Nilópolis, antes do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, havia oferecido por três anos (2008-2010) o curso de Especialização em PROEJA, com subsídios da SETEC/MEC<sup>1</sup>, ressalta-se também que um grupo de docentes do Campus Nilópolis, após o fim do incentivo político e financeiro do governo federal, submeteu aos Conselhos Acadêmicos da instituição o projeto de criação do curso *lato sensu* em EJA que teve, então, sua primeira turma em 2012.

A candidatura ao doutoramento, também ocorrida em 2012, teve origem na crença de que, como profissional da Educação, é preciso estar comprometida com o ser/fazer docente e, para isso, o prosseguimento dos estudos era fundamental e esta continuação tinha o objetivo de aprofundar os estudos/pesquisa no campo da Educação, mais especificamente na área da Educação de Jovens e Adultos.

Esta nova etapa de aprendizado me levou a optar pela tarefa de pesquisar sobre um dos temas mais caro para a Pedagogia e a Educação: a integração curricular. Outras lentes e outras formas de ver e perceber, foram utilizadas para maior compreensão da temática escolhida, ou seja, busquei uma linha de pesquisa diferente da que vinha participando ao longo da minha trajetória de formação intelectual e profissional. Uma tarefa nada fácil de realizar.

Ao iniciar os estudos passei a frequentar, como aluna ouvinte, as aulas do prof. Luiz Antonio Saléh Amado, hoje meu orientador. A partir das leituras e debates sobre autores como Foucault, Deleuze, Guattari, entre outros, passei a me dedicar aos estudos sobre os efeitos dos discursos e enunciados sobre o mundo e, mais especificamente, sobre o cotidiano escolar. Acredito, em concordância com os autores citados, que os discursos fazem mais do que representar o mundo: eles produzem o mundo.

Ao partir do princípio de que o discurso, as palavras, não apenas representam uma realidade e, sim, as constituem, tenho me debatido com muitas dúvidas e questionamentos, tais como: O que é subjetividade? Quais os efeitos da integração curricular no processo educacional e na produção de subjetividades dos alunos jovens e adultos? O que está em jogo quando dissertamos sobre subjetividade? Como a subjetividade de jovens e adultos na EJA se constitui? Se a subjetividade se constitui como fruto das relações, isto é, ela é produzida, quem ou o que, de fato, a produz?

---

<sup>1</sup> Vide capítulo 1

Sempre entendi minha profissão de educadora como uma militância educacional, ao atuar no campo da pesquisa é possível notar a ampliação dessa militância, pois ao me deixar subjetivar pelo pensamento "foucaultiano" tenho a oportunidade de construir novos conceitos e desconstruir verdades estabelecidas, entendendo que “verdades” são inventadas e que por isso é possível inventar coisas novas, assim como é possível buscar alternativas para uma realidade social e educacional diferente da que temos hoje.

[...] nos interessamos pela micropolítica porque acreditamos que é nela que existem as brechas e são estas que podemos aproveitar para fazer algo, para inventar outro modo de viver formação e escola básica (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p.231).

Vale destacar que durante os dois primeiros anos do curso de doutorado atuei como diretora geral em um dos *Campi* da instituição pesquisada, já que no mesmo dia em que saiu o resultado da minha aprovação para o doutorado no PPFH/UERJ também fui notificada pelo reitor do IFRJ de que assumiria o cargo de Diretora Geral do Campus Realengo. Então sai, novamente, do Campus Nilópolis, onde estava atuando como docente da disciplina História, Política e Legislação da Educação e, também, exercia a função de coordenadora e professora do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, e voltei a trabalhar no Campus Realengo. A experiência, embora recompensadora, não foi das mais fáceis porque havia a imensa responsabilidade em relação aos estudos no doutorado e, ao mesmo tempo, a missão de exercer com excelência, e pela primeira vez, a função de diretora geral de uma instituição de ensino na rede federal. Acredito que esta experiência, assim como as demais vividas como profissional da Educação, transformou-se em importante oportunidade para a evolução de formação geral, como pessoa e profissional.

A experiência do exame de qualificação no doutorado foi um marco neste processo de doutorado, foi necessária uma cuidadosa análise de como eu estava sendo afetada pelo acúmulo de tarefas e responsabilidades, deste modo, por entender não ser possível conciliar as atividades de gestora com as atividades de pesquisadora, visto que ambas exigiam dedicação intensa e exclusiva, após a qualificação optei pela exoneração da função de diretora geral para, assim, me dedicar à escrita da tese; a decisão não foi simples nem fácil, porém seria o melhor caminho a tomar naquele momento. Esclarece-se que ao deixar a função de gestora não me desliguei da instituição, continuando o vínculo profissional como servidora/professora da instituição, mas voltando novamente para o Campus Nilópolis.

A história de formação aliada a trajetória profissional são pontos importantes para uma análise de implicação, tanto no que diz respeito à escolha do tema e da linha de pesquisa quanto da minha relação com o objeto pesquisado; faltava no entanto a escolha do caminho metodológico que fosse coerente com os referenciais teóricos adotados e muitas foram as dúvidas e incertezas surgidas no decorrer deste processo. Porém, o fato de não adotar a concepção positivista do trabalho do pesquisador já me proporcionava um grande alívio, visto que não defendo uma pesquisa científica baseada na separação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa.

A escolha da cartografia como metodologia para esta pesquisa aconteceu após a leitura de alguns textos sobre o assunto, recebendo também a influência do curso, como aluna ouvinte, em março de 2015, de uma disciplina oferecida pelos professores Virginia Kastrup, Pedro Paulo Gastalho de Bicalho, Arthur Ferreira e Rosa Pedro, no Instituto de Psicologia da UFRJ.

De acordo com Barros e Kastrup (2015), “[...] a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de dados” (p.53). Esta metodologia, portanto, atende aos objetivos desta pesquisa que se propõe a acompanhar o curso MSI/PROEJA do IFRJ/Campus Nilópolis não para desvelar uma realidade, mas para vivenciar uma experiência com o objeto pesquisado.

A cartografia, deste modo, apresenta-se como método de pesquisa-intervenção, tal como defendem os autores e organizadores do livro "Pistas do método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades". Os autores entendem que a cartografia está baseada na contribuição da análise institucional e que se propõe a discutir a indissociabilidade entre o conhecimento e a transformação, tanto da realidade quanto do pesquisador; apoiam-se em Lourau (2004), para afirmar que implicados estamos em qualquer atividade de produção de conhecimento e, por esse motivo, faz-se sempre necessária a realização de análise de implicações Assim:

[...] Tomar o tema da implicação é criar o constrangimento para quem defenderia a neutralidade indispensável para a objetividade científica, defenderia a distância entre sujeito e objeto, defenderia a separação entre teoria e prática, e ainda diríamos, entre conhecimento e política. A análise de implicações é uma operação crítica ao que se supõe “desimplicado”, porque rigorosamente comprometido com os métodos científicos (PASSOS, EIRADO, 2009, p. 117).

A escolha deste caminho metodológico, porém, apresentou-se com muitas dúvidas e questionamentos e considero minha atuação de “aprendiz-cartógrafo”, como um grande

desafio! Mas decidi enfrentar este desafio na busca do conhecimento caminhando e aprendendo, motivada pela “vontade de saber”.

A implicação do aprendiz-cartógrafo deve posicioná-lo sempre ao lado da experiência, evitando os perigos da posição, bastante comum nas pesquisas tradicionais, do falar sobre. O aprendiz-cartógrafo deve cultivar uma posição de estar com a experiência e não sobre esta (ALVAREZ, PASSOS, 2009, p. 142).

O interesse em pesquisar sobre a Educação de Jovens e Adultos vêm desde a graduação. Ao cursar Pedagogia me habilitei em Magistério das Matérias Pedagógicas e EJA e estagiei em alguns programas voltados para formação inicial e continuada de jovens e adultos trabalhadores. Em minha dissertação de Mestrado defendi a temática do “Uso de filmes comerciais para o Ensino de Ciências na EJA”.

Foi, no entanto, o estudo do pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari que fez com que eu percebesse que por melhor que fossem as minhas intenções a pesquisa que realizei foi adotando o paradigma de falar “sobre” e não “com” os jovens e adultos, ou seja, ao escolher a minha temática busquei validar uma prática de ensino que utilizava em minhas aulas e que defendia como uma boa prática.

Hoje ainda continuo interessada na temática da Educação de Jovens e Adultos, pois, acredito que minhas vivências acadêmicas, somadas à minha história de vida, me trouxeram até aqui. Sabe-se que a trajetória de Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada por campanhas e movimentos sociais visando à diminuição do analfabetismo e a formação de mão-de-obra em um espaço de tempo reduzido, neste sentido, a Constituição Federal (CF) de 1988 apresenta-se como um importante avanço, pois é a partir dela que jovens e adultos, que não tiveram acesso ao ensino na idade regular, alcançaram a garantia da Educação como direito adquirido.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Educação Básica prevista na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi inserida como tal, tendo o objetivo de combater o analfabetismo da população de jovens e adultos que não tiveram acesso, na faixa etária apropriada, ou obtido sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

A EJA é um campo complexo, pois além do setor educacional, envolve situações de desigualdade socioeconômica e:

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no início do 3º milênio a população brasileira superou 170 milhões de habitantes, metade dos quais são crianças e jovens com menos de 25 anos de idade, e a ampla maioria (81,25%)

vivem em zonas urbanas. Trata-se de uma sociedade multi étnica, composta por brancos (53,6%), negros (45,3%), orientais (0,6%) e indígenas (0,5%). (DI PIERRO, M.C. e GRACIANO, M., 2003, p.3-4).

O Brasil é um país produtor e exportador de mercadorias de diversos tipos, é considerado um país emergente e, atualmente, ocupa o 7º lugar no ranking das maiores economias do mundo; porém, apesar do desenvolvimento econômico, o Brasil ainda é um dos países do mundo com maior desigualdade social apresentando elevadas parcelas da população destituídas dos seus direitos sociais.

Sabe-se que ao longo de sua história o Brasil tem enfrentado a questão da exclusão social, fato que gerou impacto no sistema nacional de ensino; de acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013 e divulgada em setembro de 2014, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país foi estimada em 8,5%, o que corresponde a 12,7 milhões de analfabetos. É possível, então, observar que não foi suficiente a CF/88 garantir a Educação como direito de todos e reconhecer o dever do Estado com a oferta gratuita de ensino ao público alvo da EJA, assim como também não bastou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 ter introduzido uma seção dedicada à EJA para que os desafios vivenciados – há décadas – fossem vencidos.

A pesquisa acadêmica sobre a EJA nas últimas décadas vem permitindo a apreciação do estado da arte sobre este tema, por isso, esse trabalho investigativo pretende contribuir para reflexão sobre os limites e desafios da Educação de Jovens e Adultos. O presente trabalho tem por objetivo geral a análise dos efeitos da integração curricular nas relações e nas práticas dos agentes educacionais envolvidos, partindo do entendimento da Educação como instituição social, e, como tal, produtora de subjetividades. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) problematizar a existência de um curso com modelo de currículo integrado no âmbito da educação profissional da rede federal, frente à oscilação das políticas para o setor; b) analisar o papel da formação de professores (inicial e continuada) em sua prática pedagógica; c) discutir os limites e possibilidades entre o prescrito e o realizado no cotidiano pedagógico.

Esta pesquisa, como dito anteriormente, tem como objeto de investigação o Curso de Manutenção e Suporte em Informática integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA, em instituição de educação profissional da rede federal, sendo os sujeitos participantes nesta pesquisa os professores e estudantes do referido curso.

A escrita dos capítulos desta pesquisa tem como princípio o compromisso do registro do acompanhamento do desenvolvimento das atividades do Curso de Manutenção e Suporte

em Informática, utilizando como ferramentas metodológicas a cartografia e o diário de campo e, também, visando a produção de dados e não simplesmente sua coleta.

Registra-se que uma das etapas da pesquisa consistiu na observação dos encontros dos professores e gestores que atuam no Curso, buscando investigar os efeitos produzidos nas relações e práticas dos mesmos com o cotidiano escolar. Vale destacar que desde o início também foi realizada a revisão bibliográfica para embasamento teórico das análises realizadas no trabalho investigativo, além de pesquisa documental sobre as políticas para o setor e os efeitos das oscilações sobre as práticas dos atores envolvidos.

A primeira etapa da pesquisa foi o encontro com a Coordenação do Curso para apresentação dos objetivos e solicitação de autorização para acompanhamento das atividades realizadas no curso; a seguir deu-se a participação em reuniões dos professores e gestores, onde a observação era uma atitude fundamental assim como a realização de entrevistas com os atores envolvidos; ao mesmo tempo realizou-se o acompanhamento da apresentação de projetos integradores, também com o olhar observador e conversando com professores e estudantes do Curso.

As etapas deste trabalho foram registradas por meio de gravações e fotos, sempre com autorização dos participantes. A partir destas observações e dos dados produzidos foi realizada análise destes em interface com os referenciais teóricos escolhidos para embasamento da pesquisa.

O primeiro capítulo traz a apresentação da instituição de ensino e o curso pesquisado através de um recorte histórico de cada um, bem como breve apresentação dos atores implicados no processo, a saber: professores e estudantes. O capítulo também discute a descontinuidade como um marco nas políticas governamentais para Educação de Jovens e Adultos. Este capítulo, portanto, se propõe a problematizar a EJA no cenário das políticas públicas no Brasil através de levantamento bibliográfico da documentação normativa e registros oficiais sobre esta modalidade de ensino visando discutir a falta de continuidade das políticas públicas voltadas para a EJA.

No segundo capítulo realiza-se mapeamento sucinto dos sentidos atribuídos ao currículo por diferentes teorias curriculares ao longo da história da Educação. Na sequência o terceiro capítulo apresenta um debate sobre o Currículo Integrado e suas implicações na constituição dos sujeitos, este capítulo se propõe a discutir o desafio da elaboração e adoção do Currículo Integrado em um curso na modalidade EJA a partir dos documentos oficiais em interface com a visão dos sujeitos envolvidos no microcosmo estudado.

Busca-se, ao continuar no quarto capítulo a aposta na potência dos encontros, tecer os fios das conversas e das percepções vividas nos diferentes espaços-tempos no campo pesquisado, além das diferentes experiências vividas e produzidas ao longo da pesquisa descrevendo ações/ reações/ resistências no decorrer do processo, procurando investigar as práticas e seus efeitos sobre os sujeitos envolvidos.

No quinto e último capítulo relata-se a experiência vivida na Oficina de Integração, um espaço-tempo desenvolvido e oferecido para professores e estudantes do curso MSI/PROEJA. Esta atividade foi desenvolvida em dois dias, buscando possibilitar um espaço-tempo no qual se pudesse pensar, sentir, ouvir e trocar experiências de vida e pedagógicas. O primeiro dia de oficina contou com a presença de alunos do Curso de Especialização em EJA, Campus Nilópolis; no segundo dia a Oficina recebeu a presença de alunos e professores participantes do PIBID/IFRJ.

É importante pontuar que a atividade da Oficina de Integração foi elaborada e realizada sob a perspectiva da formação inventiva, numa aposta de habitação do território escolar tendo em vista o reconhecimento e a valorização da sensibilidade e da busca pelo exercício do pensamento.

Buscou-se nesta pesquisa, como aprendiz de cartógrafo, a análise dos efeitos e as intensidades da rede de forças presentes no processo de investigação, lembrando sempre que este trabalho não se propõe a explicar ou interpretar uma realidade, mas, seguindo os princípios da pesquisa cartográfica, construir conhecimento com o campo pesquisado.

## **1 DESCONTINUIDADE – O MARCO DAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio.

*Gentili, 1995*

O presente capítulo se propõe a problematizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário das políticas públicas no Brasil através de levantamento bibliográfico, do estudo da documentação normativa e de registros oficiais sobre a Educação de Jovens e Adultos, visando discutir a falta de continuidade das políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino.

Deve-se registrar, apesar do enfoque dado na temática na modalidade EJA, que é perceptível a descontinuidade nas políticas educacionais também como uma característica geral da Educação no Brasil, no entanto, o objetivo aqui concentra-se nas análises nos efeitos da descontinuidade na EJA. Outro ponto importante é a abordagem sobre a questão da EJA em uma perspectiva ampliada, ou seja, será discutido o processo de alfabetização e da educação básica, bem como o processo de profissionalização. Esta tarefa terá o suporte teórico de autores clássicos como Paulo Freire, e também de autores que ainda hoje pesquisam e militam pela causa da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entre eles: Jaqueline Ventura, Luiz Antonio Cunha, Miguel Arroyo, Maria Clara Di Pierro, Leôncio Soares, Osmar Fávero e Jane Paiva. Em relação à educação profissional traz-se para a discussão os estudos sobre ensino profissional no Brasil, de Luiz Antonio Cunha entre outros.

A EJA é um campo educacional que desde sua origem foi marcado por conflitos e disputas de poder e, ainda hoje, segundo Arroyo (2005, p.19) é “[...] como um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”.

O foco deste trabalho concentra-se na EJA, mas entendo os limites e as dificuldades enfrentadas pela Educação do Brasil de forma geral. Os estudos sobre a história da educação brasileira comprovam os ranços e avanços que enfrentamos na busca pela organização do nosso sistema educacional, destaca-se neste trabalho que a modalidade estudada é ainda apresentada como um campo aberto, complexo e sujeito às intervenções indefinidas e passageiras.



O marco da descontinuidade é notado ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tanto no âmbito político-administrativo quanto no teórico-metodológico, o que a caracteriza como uma “educação política e pedagogicamente frágil, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento” (VENTURA, 2008).

É interessante pontuar, a título de esclarecimento, que a descontinuidade nas políticas governamentais na EJA diz respeito à sua consolidação enquanto possibilidade de educação formal, este capítulo aborda também os marcos históricos na EJA no Brasil e como as experiências educacionais, propostas para essa modalidade de ensino, tiveram como elemento indutor as iniciativas individuais ou de grupos isolados que atuaram/atua na luta pela EJA, provocando e despertando a efetivação das políticas governamentais.

Em relação à descontinuidade pedagógica na EJA, me refiro ao fato de as práticas pedagógicas oscilarem entre a valorização e desvalorização/desqualificação das vivências dos educandos como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem. Daí a importância de uma análise mais aprofundada sobre a EJA no que diz respeito à conceituação e às diferentes experiências pedagógicas, assim como uma reflexão sobre os posicionamentos adotados pelas políticas públicas educacionais no Brasil visto que, concordando com o Arroyo (2005), acredito que a EJA:

Pode-se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido esta uma das marcas da história da EJA: indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais. (ARROYO, 2005, p. 19-20).

Pensar sobre a EJA, ao mesmo tempo, requer também pensar sobre os educadores e educandos que fazem parte deste universo educacional; são atores sociais que atuam dentro de um contexto social, econômico, cultural e político resultado de relações de saber e poder ao longo da nossa história, ou seja, são sujeitos produzidos na EJA.

Reforço que a EJA nesta pesquisa é entendida como uma modalidade de ensino, em uma perspectiva para além dos processos de alfabetização, que abarca a Educação Básica, assim como os projetos e programas destinados à profissionalização destes jovens e adultos. A EJA tornou-se uma modalidade de Educação Básica, a partir da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi inserida como tal, tendo o objetivo de combater o analfabetismo da população de jovens e adultos que não tiveram acesso, na faixa etária apropriada, ou obtido sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Sabe-se que a EJA situa-se tanto no âmbito das questões relativas ao setor educacional, quanto nas questões que envolvem situações de desigualdade socioeconômica. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o 1% dos mais ricos, em 2014, ganhava em média, R\$ 14.548 por mês, ante R\$ 155,00 no caso dos 10% mais pobres.

O Brasil ocupa atualmente o 9º lugar no ranking das maiores economias do mundo<sup>2</sup>. É um país produtor e exportador de mercadorias de diversos tipos e, apesar de já ter ocupado o 6º lugar nas últimas décadas, hoje se apresenta como um dos países do mundo com maior desigualdade social, com elevadas parcelas da população destituídas dos seus direitos sociais.

Ao longo da história brasileira a questão da exclusão social tem sido alvo de inúmeras críticas e posicionamentos que geraram impacto no sistema nacional de ensino. Apesar da luta da sociedade civil por direitos sociais mais justos e abrangentes, como o direito à educação para todos, ainda estamos longe da efetivação deste direito. Segue abaixo um mapeamento da taxa de analfabetismo no período de 2007-2014.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo no Brasil (2007 -2014)

Taxa de analfabetismo no Brasil (2007 -2014)							
	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
10 a 14 anos	3,1	2,8	2,5	1,9	1,8	1,7	1,8
15 ou mais	10,1	10	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3

Fonte: IBGE. Brasil em síntese, 2015.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2014, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais no país foi estimada em 8,3%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos. Considerando que, segundo a mesma pesquisa, a população da cidade de São Paulo, corresponde a cerca de 12 milhões de pessoas, temos um número de analfabetos no país maior do que a população da maior cidade brasileira.

Observa-se, assim, não ter sido suficiente a CF/88 garantir a educação como direitos de todos e reconhecer o dever do Estado com a oferta gratuita da educação ao público alvo da EJA, também não bastou a LDB 9.394/96 ter introduzido uma seção dedicada à EJA para que os desafios vivenciados – há décadas – fossem vencidos.

<sup>2</sup> Dados do IBGE e do Fundo Monetário Internacional mostram que o tamanho do **Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil** caiu 24,6% na comparação com 2014 quando convertido para a moeda norte-americana.

A pesquisa acadêmica sobre a EJA nas últimas décadas vem permitindo a apreciação do estado da arte sobre este tema, por isso, esta pesquisa pretende contribuir para reflexão sobre os limites e desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

### **1.1 Marcos históricos da EJA no Brasil**

A reflexão sobre a organização curricular na EJA requer uma breve reconstrução do percurso histórico desta modalidade de ensino, assim, no presente tópico foram destacados alguns importantes marcos históricos para que se possa ter uma concepção mais ampla da questão da EJA no Brasil.

A trajetória de Educação de Jovens e Adultos no Brasil foi marcada por campanhas e movimentos sociais visando à diminuição do analfabetismo e a formação de mão de obra em um espaço de tempo reduzido, entretanto, a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, também está vinculada à Educação Popular que nasceu a partir de movimentos sociais que lutavam pelos direitos das camadas populares e, conseqüentemente, com a luta pela superação de exclusão e de toda forma de discriminação social.

Não faz parte do escopo desta pesquisa estudar o período anterior à Revolução Industrial no país, embora saibamos que a história da Educação de adultos no Brasil venha se dando desde o período colonial (de forma assistemática e com enfoque muito mais religioso do que apenas educacional), assim sendo, a opção escolhida foi iniciar o estudo sobre a trajetória da EJA a partir da década de 1920; os dados do IBGE a respeito deste período indicam que, aproximadamente, o analfabetismo atingia 65% da população, e com o avanço urbano e industrial intensificaram-se os movimentos contra o analfabetismo.

Entre 1500 e 1930, de acordo com Freitag (2007, p.81-82), “[...] uma política educacional estatal é quase inexistente, basta ressaltar que o primeiro Ministério de Educação é criado pelo governo de Getúlio Vargas, em 1930”. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que se responsabilizou pelos estudos e pesquisas sobre educação.

Importa observar que, desde o movimento que deu origem à Semana de Arte Moderna, também chamada de “Semana de 22”, que tinha como objetivo a promoção de encontro de novas ideias estéticas, que mudaram a arte e a literatura, outros movimentos desencadeados por transformações econômicas, políticas e sociais também marcaram este momento histórico.

(...) 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. Os renovadores da educação passaram a exigir que o Estado se responsabilizasse definitivamente pela oferta desses serviços. Além do mais, os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados de outros países da América Latina ou do resto do mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras. Essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 110).

Destaca-se também, nesta esteira, o Movimento Escola Nova (1932) que foi um desdobramento das ideias liberais fomentadas à época. Os líderes desse movimento educacional acreditavam na reforma da Educação como instrumento eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Estes primeiros educadores<sup>3</sup> defendiam a reconstrução da sociedade levando em consideração a questão educacional, porém, sem o devido questionamento aos determinantes econômicos e políticos, fato este que colocou este movimento ainda na perspectiva da pedagogia tradicional.

No ano de 1930 a educação de adultos começou a delimitar seu lugar na história da Educação no Brasil, pois foi na Constituição de 1934 que apareceu pela primeira vez, no art. 150, a referência sobre o tema ao afirmar que esta deveria ser oferecida gratuita e sendo dever do Estado, portanto, a consolidação de um sistema público de educação elementar no Brasil, se deu exatamente, devido às várias transformações no contexto nacional tais como a industrialização e a urbanização.

Na década de 1940, ainda sob a influência de fatores nacionais e internacionais, a educação de adultos entrou de vez na agenda política como preocupação do governo brasileiro, sendo assim, as políticas educacionais foram efetivadas por conta da necessidade de qualificação da mão de obra, o que inaugurou um período marcado por propostas para a educação de adultos trabalhadores.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), realizada em 1947, foi estimulada por vários fatores, dentre eles: o fim da Segunda Guerra Mundial e da ditadura de Getúlio Vargas, o período de redemocratização, o desenvolvimento das indústrias que buscavam incremento da produção e a necessidade de formação de bases eleitorais.

A primeira etapa da Campanha foi de Ação Extensiva e visava alfabetizar os adultos, pelo método silábico em três meses, e oferecia o curso primário em 14 meses dividido em

---

<sup>3</sup> Profissionais que se destacaram em reformas estaduais: Sampaio Dória (São Paulo - 1920), Lourenço Filho (Ceará - 1923), Anísio Teixeira (Bahia - 1925), Francisco Campos (Minas Gerais - 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal - 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco - 1928).

dois períodos de sete meses. A segunda etapa denominava-se Ação em Profundidade e tinha como objetivo capacitar e desenvolver profissionalmente os alunos das comunidades.

No início de 1950, 55% da população brasileira maior de 18 anos era constituída por analfabetos. Diante desse diagnóstico, ancorada no conceito de educação funcional, a UNESCO liderou um movimento de estímulo à criação de programas nacionais de educação de adultos analfabetos para atender, principalmente, as regiões consideradas mais atrasadas do País. Nos moldes e em paralelo à anterior, em 1952, após o 1º Congresso de Educação de Adultos, realizado para discutir e preparar seu lançamento, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), especificamente voltada para o Nordeste. Nesse Congresso, foi também lançado o slogan “Ser brasileiro é ser alfabetizado”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania (VENTURA, 2006, p.61-62).

O caráter emergencial desta ação pode ser analisado, inclusive, pelo termo empregado “campanha”, que de acordo com Ventura (2001), remete a algo provisório e à parte do sistema regular de ensino. Importante também destacar que, as *campanhas* foram organizadas em muitos países após a Segunda Guerra Mundial, incentivadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), visto que, os analfabetos eram vistos como um impedimento para o avanço dos países em direção ao desenvolvimento industrial. Segundo Fávero (2011, p.2):

No que diz respeito à alfabetização, o Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos era analfabeta. Esse dado tornou-se muito importante porque o Brasil estava acelerando o processo de industrialização, com o consequente processo de urbanização. Começou-se a colocar nesse momento, com muita ênfase, o discurso contra o analfabetismo. Havia uma influência muito grande dos médicos, numa visão higienista do problema. Desde os anos de 1920, Miguel Couto, particularmente, havia chamado o analfabetismo de uma “chaga” nacional. O analfabeto era visto então como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. “Erradicar o analfabetismo” era quase entendido como “erradicar o analfabeto”, como se erradica uma praga – concepção que perdura até hoje, quando são repetidas ações educativas de mera alfabetização. Antigamente, nos bondes, havia anúncios, mais ou menos assim: (...) “Ou o Brasil acaba com a saúva, ou a saúva acaba com o Brasil. Use formicida...” Parodiava-se: “Ou o Brasil acaba com o analfabeto ou o analfabeto acaba com o Brasil.” FÁVERO (2011, p.2)

Osmar Fávero (2011), ao analisar a história da educação no Brasil, aponta que Lourenço Filho, diretor desta Campanha, foi responsável pela criação de escolas supletivas, que ficaram sob a responsabilidade dos estados e municípios.

A função supletiva foi inteiramente assumida pela primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES), a partir de 1947. Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência, designadas como de ensino supletivo e organizadas com apoio das secretarias de educação e entidades privadas. As aulas eram noturnas, com professores do antigo ensino primário ou voluntários, e material didático produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES: cartilha de alfabetização Ler, livro de leitura Saber, elaborados segundo o método Laubach, e Manual de Aritmética,

além de fascículos sobre higiene e saúde, civismo, técnicas agrícolas rudimentares, dentre outros pontos (FÁVERO, 2011, p. 368)

Estes investimentos na educação dos adultos levaram a uma mudança de visão com relação à capacidade do trabalhador analfabeto. Convém destacar que a divulgação dos estudos de Psicologia muito contribuiu para este avanço. Ainda segundo Fávero, (2011, p. 367), Lourenço Filho, influenciado pela literatura estrangeira, defendia que:

[...] a capacidade de aprender dos adultos requer a necessidade de uma metodologia especial de ensino que considere o desuso da aprendizagem, desenvolva a autoconfiança e parta do diálogo. Para tanto, deveriam ser disponibilizados o rádio, a imprensa, o cinema, a biblioteca, as discotecas, dentre outros meios. (FÁVERO, 2011, p. 367),

A Campanha, contudo, ainda segundo Fávero, foi restrita ao processo de alfabetização, pois havia o interesse de que os adultos aprendessem apenas a “ferrar o nome” para que pudesse obter o título de eleitor. Estas ações, apesar de consideradas como um aumento das atribuições e responsabilidades do Estado brasileiro, também serviam como promoção de qualificação da mão-de-obra para o desenvolvimento do projeto nacional, ou seja, tais Campanhas atendiam às demandas provocadas pelo jogo de forças e poder atuantes na época.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.111), em relação à educação de adolescentes e adultos “A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entres as classes sociais nos meios urbanos nacionais”.

Pode-se, então, afirmar que neste período o analfabeto adulto era visto como responsável pela dificuldade do desenvolvimento brasileiro, e que o não poderia ter o seu direito garantido de votar e ser votado nas eleições e, ainda, que apesar do entusiasmo dos idealizadores da Campanha, a concepção de educação de adultos foi marcada pela ideia salvacionista da Alfabetização e da Educação. A Campanha se extinguiu antes do final da década de 1950. As críticas eram dirigidas tanto às falhas administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica.

Os primeiros anos da década de 60 até ao Golpe Militar em 1964, são considerados por estudiosos como um momento ímpar na Educação de Jovens e Adultos. A partir de 1960 acentuou-se o debate político sobre o analfabetismo. Para Ventura (2008, p. 63), entre 1960 e 1964, duas concepções de educação de adultos entram em disputa,

(...) confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebia como “educação libertadora”, como “conscientização” e outra que a entendia como

“educação funcional”, isto é, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. VENTURA (2008, p. 63).

Algumas experiências surgiram articulando Educação e Cultura Popular, tais como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em 1960, em Recife. Ainda de acordo com Ventura (2008, p. 63), para o MCP “[...] a educação concebida como um meio que proporciona as condições intelectuais para o esclarecimento dos trabalhadores, ampliaria o engajamento deles no processo de transformação social”.

O Movimento de Educação de Base (MEB), o único movimento que atuou exclusivamente na área rural, surgiu em 1961, sob a responsabilidade da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), e iniciou sua atuação através de escolas de alfabetização radiofônicas; no mesmo ano desenvolveu-se a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal, do estado do Rio Grande do Norte. Retornando à Ventura (2008):

A Campanha objetivava a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As dificuldades financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, onde se alfabetizava crianças e adultos das classes populares. Surgiram também bibliotecas, centros de formação de professores, círculos de leitura, praças de cultura e esportes etc. (VENTURA, 2008, p. 64).

Os Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), atuavam na Educação de Jovens e Adultos encarando-a como mais um espaço da luta popular. No entendimento de Haddad e Di Pierro (2000):

Esse quadro de renovação pedagógica deve ser considerado dentro das condições gerais de turbulência do processo político daquele momento histórico. Diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por suas características de prática política. (HADDAD e DI PIERRO p. 112).

É preciso ressaltar que neste período o pensamento de Paulo Freire, bem como sua proposta para alfabetização de adultos, inspirou os principais programas de alfabetização do país. O “método” de Freire consistia em alfabetizar a partir da conscientização, isto é, para o autor a leitura de mundo era precedida pela leitura da palavra<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O tópico 1.4 discutirá com maior profundidade a relação entre Educação Popular e a EJA, e o pensamento de Paulo Freire.

O ano de 1964 foi de grande efervescência cultural, onde significativa parcela da sociedade envolveu-se na militância e no voluntariado. Todo esse movimento serviu como base para a estruturação do Plano Nacional de Alfabetização, implementado pelo governo. O Plano apresentou um novo paradigma pedagógico que ressaltava a problemática social como causa do analfabetismo, ou seja, a pobreza e a estrutura social passaram a ser consideradas como responsáveis pela problemática educacional.

No entanto, neste mesmo ano, com o golpe militar, todo este processo de desenvolvimento educacional foi prejudicado. Recorre-se novamente aos estudos de Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), onde: “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariávamos interesses impostos pelo golpe militar”. Muitos políticos, educadores e pessoas que lutavam pelo direito de educação para todos e por uma sociedade mais justa foram exiladas, assim como o educador Paulo Freire.

O governo militar assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, tornando-os assistencialistas e conservadores. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, criado pelo governo em 1967, que tinha o objetivo de acabar com o analfabetismo em dez anos, e voltado para a população de 15 a 30 anos possuía administração centralizada e vultosos recursos.

A presidência do MOBRAL foi entregue ao economista Mário Henrique Simonsen. A partir das suas articulações, criaram-se mecanismos para seu financiamento e procurou-se “vender” a ideia do MOBRAL, junto à sociedade civil. Os recursos foram obtidos com a opção voluntária para o MOBRAL, de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 114).

O MOBRAL atuava através de comissões municipais e tinha o objetivo de alfabetizar os adultos, porém não mais dentro da concepção de conscientização defendida por Paulo Freire. O método usado era o da silabação, com a lógica da alfabetização funcional e da semiprofissionalização, sem a preocupação e sem o compromisso com a formação crítica do educando.

Vale destacar que a lei de reforma nº 5.692/71 atribuiu um capítulo ao ensino supletivo e recomendou aos estados atender jovens e adultos. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), o “Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Apesar da concepção equivocada da educação de adultos, não se pode



negar que o reconhecimento legal da educação de adultos, representou um avanço para o campo da EJA no país.

Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade: a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (Capítulo IV Do ensino supletivo).

Nos anos 1980, denominado como período da redemocratização da sociedade brasileira, uma nova visão se incorporou ao processo de alfabetização e o pensamento dentro do campo educacional estendeu-se, também, para a pós-alfabetização e, dessa forma, em 1985 foi extinto o MOBREAL que foi substituído pela Fundação Educar com o objetivo de viabilizar apoio técnico e financeiro já existente. Em 1988, com a nova Constituição Federal, considerada como a Constituição Cidadã, estendeu-se o direito ao Ensino Fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias. Esta constituição significou para o Brasil a reconquista da cidadania.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Apesar das conquistas advindas da promulgação da CF/1988, na década de 90, segundo Haddad e Di Pierro, (2000), o processo de relativização nos planos cultural, jurídico e

político, dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistados ainda não é uma realidade. Os estados, municípios e Organizações Não-Governamentais (ONGs) etc, procuraram atender à grande demanda por educação, porém a oferta não foi suficiente para o atendimento da demanda reprimida, pois havia falta de materiais didáticos e também um grande vazio no que se refere às políticas públicas.

No âmbito internacional a UNESCO anunciou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, no entanto, com o avanço da política neoliberal no país, no governo Collor, foi extinta a Fundação Educar que não foi substituída por nenhuma outra instituição. Sobre este retrocesso Ventura (2008, p. 76) analisa:

No âmbito da educação de jovens e adultos, o início dos anos 1990 assiste às primeiras medidas de desmonte do reconhecimento constitucional (CF de 1988) da educação de adultos como direito; em sintonia com o modelo neoliberal de reforma do Estado, divulgam-se promessas que não se materializam em ações. (VENTURA 2008, p. 76)

No período entre 1989 e 1992, na esfera municipal, não se pode deixar de citar o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP)<sup>5</sup> que foi desenvolvido sob coordenação do educador Paulo Freire, que havia sido convidado para exercer a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Paulo e desenvolveu o projeto junto com os movimentos organizados da cidade.

O governo federal, em 1995, baseado na doutrina neoliberal, inicia um período de reforma educacional com o objetivo de ajuste e de estabilização econômica, deste modo, era imprescindível a adoção de medidas que promovessem a diminuição dos gastos com a educação.

Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento e da produção dos serviços. O principal instrumento da reforma foi a aprovação da Emenda Constitucional 14/96, que suprimiu das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 o artigo que comprometia a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998, desobrigando o governo federal de aplicar com essa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação, o que implicaria elevar o gasto educacional global” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 122-123).

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) criado em 1998, com a nova redação dada ao art. 60 da CF/1988, segundo o qual

---

<sup>5</sup> Este assunto voltará a ser abordado no tópico 1.4

haveria um regime de colaboração entre as esferas de governo, cabendo à União “[...] cumprir a função supletiva e redistributiva complementando os Fundos daqueles Estados cuja arrecadação não assegurava o valor mínimo por aluno ao ano” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123).

Logo, este novo arranjo se constituiu em um retrocesso no que diz respeito ao dever do Estado com o financiamento da Educação, tal como defendido pela CF/1988, visto que, não englobava a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, pertencentes à Educação Básica.

O processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que vinha ocorrendo desde 1988, pode ser considerado com resultado deste jogo de forças onde duas concepções distintas de educação estavam em disputa. A nova lei aprovada, tendo como relator o senador Darcy Ribeiro, desprezou a contribuição e acordos firmados ao longo de oito anos de tramitação da matéria. Apesar de toda crítica que se faça a este processo de elaboração da nova lei de Educação, se faz necessário reconhecer que, na LDB nº 9394/96, a EJA passou a ser reconhecida como um direito adquirido, e não mais como uma ação assistencialista ou filantrópica.

A Educação de Jovens e Adultos, mesmo que na forma de modalidade de ensino, passa a ser integrada, organicamente, ao ensino básico comum. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (art. 37). O que se considera como a grande ruptura desta legislação em relação a anterior, e, portanto, um grande avanço na luta pela EJA no Brasil.

A partir da aprovação da Lei 9.394/96 a EJA é assumida como modalidade de ensino e parte integrante da Educação Básica, coube ao Conselho Nacional de Educação regulamentar através de legislação complementar a Educação Nacional. O Parecer nº 11/2000, aprovado pela Câmara de Educação Básica, do CNE, foi elaborado com objetivo de fixar as diretrizes curriculares para a EJA. Este documento destaca a necessidade de se reparar uma dívida social com essa parcela da população que não teve o seu direito garantido de acesso à escola e à aprendizagem da leitura e da escrita, e hoje se encontra impedida de exercer integralmente sua cidadania.

A EJA passa, assim, da visão de suplência e deficiência, para um olhar ampliado que articula as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000,p.6).

A estratificação social, ao longo da história do Brasil e do mundo, sempre teve o acesso ao conhecimento como um dos elementos mais significantes para sua legitimação, portanto, para que os jovens e adultos possam ter igualdade de condições a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio com o objetivo de criar situações pedagógicas que permitam satisfazer as necessidades de aprendizagem destes alunos.

Na busca deste direito, e da igualdade de todos perante a lei, o Parecer apresenta a função equalizadora da EJA como possibilidade de reinserção daqueles que foram excluídos do sistema educacional.

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, que sofreram interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novos canais de participação (BRASIL, 2000, p. 8).

Por último, ao destacar a importância de propiciar a aquisição e a atualização dos conhecimentos a todos e a valorização de suas trajetórias de vida, perpassando diferentes faixas etárias, o Parecer define como sentido da EJA a função permanente ou qualificadora.

O que mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares... ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p.10).

Vê-se, portanto, o avanço nas concepções e nas políticas públicas relativas à EJA. Em 2003 o MEC assumiu a alfabetização de jovens e adultos como prioridade e, para tanto, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, buscando a erradicação do analfabetismo durante os quatro anos do governo Lula. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) surgiu com a meta de contribuir com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização.

Convém destacar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF) foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), aprovado em 06 de dezembro de 2006, pela Emenda Constitucional nº53, após intensas críticas, principalmente pelo Fórum Nacional da EJA, a exclusão dos demais níveis e modalidades da educação básica.

No período entre os anos 2003 e 2006 outros projetos de Educação de Jovens e Adultos surgiram como propostas do governo para preparar estes alunos como trabalhadores, a saber: Projeto Escola de Fábrica, PROJOVEM, PROEJA entre outros. Acredita-se que apesar do Decreto nº 5154/2004 tais projetos apresentam-se dissonantes com a proposta de um ensino integrado na Educação Profissional, visto que as propostas foram implementadas na forma de programas de governo e não inseridos diretamente no ensino das redes federais e estaduais de ensino profissional, o que caracteriza tais ações educacionais como políticas de governo e não de Estado.

O Projeto Escola de Fábrica foi uma iniciativa do Governo Federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que tinha como objetivo possibilitar a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em Unidades Formadoras no próprio ambiente de trabalho, aproximando o setor produtivo dos processos educativos e promovendo maior responsabilidade social das empresas.<sup>6</sup>

O Programa Nacional de Inclusão de Jovem – PROJOVEM, foi implementado pelo MEC, em 2005, voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o Ensino Fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho; este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA foi instituído pelo governo federal, através da publicação do Decreto Nº 5478/2005 e, posteriormente o Decreto Nº 5840/2006, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o objetivo de atender a demanda de jovens e adultos, através da oferta de Educação Profissional Técnica de

---

<sup>6</sup> Este projeto será discutido no tópico 1.2 que trata da Educação Profissional e EJA

Nível Médio, da qual, em geral, como também, em muitos casos, do próprio Ensino Médio, encontram-se excluídos.<sup>7</sup>

O documento base da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura postula que:

(...) o que realmente se pretende é a formação humana do jovem e do adulto, no seu sentido amplo, no qual eles possam ter acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, MEC/SETEC, 2006, p.7)

Percebe-se, portanto, que a partir de 2004, o governo brasileiro investe no alargamento político de EJA entendendo que um programa de alfabetização é muito limitado para garantir o direito constitucional, sendo necessária a garantia do direito de continuidade dos estudos no Ensino Médio através da modalidade de EJA.

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, em 2004, foram reconhecidos pelo MEC como interlocutores de políticas públicas. Estes fóruns surgiram no âmbito nacional em 1996 como um espaço plural, envolvendo diversos segmentos governamentais e não-governamentais, que assumiu o desafio de organizar a EJA, como política pública, não se limitando apenas à alfabetização e sim com um processo que se dá ao longo da vida.

Segundo Paiva (2006), a partir deste mesmo ano, o governo brasileiro investiu no alargamento político da EJA, entendendo que um programa de alfabetização é muito limitado para garantir o direito constitucional, e assume o direito de continuidade dos estudos no Ensino Médio por meio da modalidade da EJA, na perspectiva de que Educação se faz ao longo da vida, segundo defende a Declaração de Hamburgo de 1997.

A inclusão da EJA, em 2009, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) são também, importantes marcos desta evolução a serem registrados; em 2010 foi criada a Resolução CNE/CEB nº. 02, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e em 2011, através do Decreto nº. 7626/2011, o governo instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional com o objetivo de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais.

---

<sup>7</sup> Este assunto ainda será discutido no tópico 1.2 que trata sobre a Educação Profissional.

Art.2º O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.

Art. 3º São diretrizes do PEESP: I - promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação; II - integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal; e III - fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe.

Parágrafo único. Na aplicação do disposto neste Decreto serão observadas as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo governo federal ainda no ano de 2011, pela Lei 12.513/2011, tinha o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. A proposta do Pronatec é ampliar as oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda.

A partir de 2014, as ações do governo federal relacionadas à EJA ficam vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>8</sup>, por meio de duas diretorias: Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – DPAEJA e Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude.

O presente capítulo, longe de querer dar conta de todo o processo histórico da educação brasileira e da EJA, apresentou apenas alguns marcos considerados importantes para análise da falta de continuidade nas políticas públicas educacionais para a EJA.

Ao longo do processo histórico, como já mencionado, observamos que a descontinuidade acontece na esfera política e pedagógica. Outra questão importante que o histórico nos demonstra é que a luta pelo acesso ao direito a uma educação pública de qualidade para todos, ainda não terminou. Já conseguimos, mesmo que parcialmente, que a legislação oficial nos garanta este direito, mas ainda não conseguimos a ampliação e a efetivação destes direitos.

O tópico seguinte, com o objetivo de continuar a caminhada em busca do entendimento sobre este processo de descontinuidade das políticas públicas em relação à EJA, terá como ponto de abordagem o desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil a partir da criação das escolas de aprendizes artífices, em 1909, passando por alguns momentos marcantes no século XX, e chegando à atualidade analisando, mais especificamente, a

<sup>8</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (Portal MEC)

proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

## 1.2 Educação Profissional e a EJA: das escolas de aprendizes à criação dos Institutos Federais

As reformas educativas sempre estiveram vinculadas ao contexto de reforma social vigente em cada época. As disputas de poder desenvolvidas deram origem a políticas públicas educacionais, quase sempre contraditórias em sua dimensão político-pedagógica, deste modo, a história da educação profissional é marcada por um forte viés dicotômico que separa trabalho manual de trabalho intelectual, o que trouxe consequências para o ensino destinado às camadas pobres da população. Fato que pode ser comprovado ao observarmos o início da educação profissional no Brasil.<sup>9</sup>

A organização da educação profissional teve início em 1909, com o Decreto nº 7566/1909, promulgado pelo então presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices que, segundo a concepção burguesa, seria a solução para o problema de instrução popular.<sup>10</sup>

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime (PEÇANHA, 1912, In. CUNHA, 2000, p. 18).

Percebe-se, portanto, o quanto a educação profissional era vista como forma de prevenção, pois “propiciaria o disciplinamento e qualificação técnica das crianças e dos jovens cujo destino era evidentemente o trabalho manual”; e também poderia ser vista de maneira corretiva, visto que, “nas oficinas das escolas correcionais, o trabalho seria o remédio adequado para combater aqueles desvios, caso as crianças e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas” (CUNHA, 2000, p. 24).

---

<sup>9</sup> A educação profissional tratada neste capítulo diz respeito à EP ligada ao trabalho industrial.

<sup>10</sup> As escolas de formação propedêutica eram destinadas aos filhos da classe dominante.



Cabe ressaltar, que a despeito desta concepção burguesa e positivista havia também, no início do século XX, grande manifestação por parte dos operários. Segundo Cunha (2000, p. 11),

Em maio de 1907, uma greve de pedreiros paulistanos, reivindicando a redução da jornada de trabalho para 8 horas, foi engrossada com a paralisação de outras categorias – tecelões, ferroviários, metalúrgicos, carpinteiros, marmoristas, vidraceiros, pedreiros, e outros. Algumas categorias reivindicavam elevação de salários, outras, pagamento semanal, outras, mensal, outras, ainda por hora de serviço. Essa foi, talvez, a primeira greve geral realizada em uma cidade brasileira, embora a violenta repressão e as concessões a categorias isoladas (logo retiradas) acabassem por levar o movimento à derrota. (CUNHA, 2000, p. 24).

Em 1910 mais 19 escolas de ensino profissional foram colocadas em funcionamento, o objetivo continuava a ser a formação de operários “mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício, em oficinas de trabalho manual ou mecânico” (CUNHA, 2000, p. 63). Estas escolas existiram por 33 anos e, segundo os estudos de Luiz Antonio Cunha (2000), as escolas eram destinadas aos menores de 10 a 16 anos de idade, e em cada escola deveria ter até cinco oficinas.

O tópico anterior apontou que, a partir da década de 1930, o ensino profissional era considerado como elemento primordial para o desenvolvimento do projeto de nação desenvolvida, daí o papel de protagonista do Estado com relação à profissionalização dos seus jovens e adultos, porém, faz-se necessário esclarecer que a função destinada aos trabalhadores mais pobres, não exigia escolarização específica, nem técnicas aprimoradas cabendo a este profissional cumprir ordens estabelecidas por seus superiores que exerciam a função de gerenciamento que tinha como missão o atendimento às demandas do processo de industrialização, assim como o crescimento da população urbana, políticas educacionais na década de 30 foram sendo implementadas. A começar pela criação do Ministério da Educação e da Saúde que tinha como objetivo reestruturar o sistema educacional brasileiro, em especial o ensino profissional.

As Escolas de Aprendizizes e Artífices, em 1937, foram transformados em Liceus destinados a oferecer ensino profissional em todos os ramos e graus; em 1940 os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas.

As bases da organização da rede federal de instituições de ensino industrial foram realizadas através do Decreto nº 4127/1942, que tinha como finalidade a qualificação da mão de obra necessária ao processo de industrialização em curso no país. A partir do Decreto nº

4.073/1942, o ensino industrial foi reorganizado e passou a ser ofertado articulado ao ensino propedêutico.

Podemos dizer que o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão de obra, sendo que a partir das transformações que se operaram, principalmente a partir de 1942, verificamos que ele pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>11</sup>, e um outro ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial. (SANTOS, 2000, p. 217)

É perceptível, portanto, que a visão de ensino profissional oferecido através de cursos de curta duração para atendimento imediato das demandas das indústrias era uma grande preocupação por parte do Governo Vargas, daí o seu protagonismo na criação do SENAI. Após a queda do Estado Novo, em 1945, os pioneiros da educação voltam ao espaço de luta e com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961, foi estabelecido a subordinação de todas as instituições de ensino ao Ministério da Educação e também a equivalência entre os cursos técnicos e propedêuticos.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional (SANTOS, 2000, p. 218).

A concepção tecnicista é predominante a partir de 1970, ampliando as ofertas nos cursos profissionalizantes. O governo militar tentou inverter o discurso do ensino profissional destinado aos miseráveis e passa a difundir um discurso de valorização do ensino profissional que deveria ser almejado por todos.

Segundo os estudos de Cunha (2000, p. 128), tendo como referência Costa (1971), ao início da década de 1970, as escolas técnicas industriais ofereciam 26 cursos:

Química, Eletrotécnica, Eletrônica, Estradas, Agrimensura, Têxtil, Cerâmica, Decoração, Construção Naval, Prótese, Economia Doméstica, Artes Aplicadas, Laboratório, Mecânica, Eletromecânica, Minas e Metalurgia, Edificações, Desenho de Máquinas, Curtimento, Desenho de Móveis e Arquitetura, Telecomunicação, Refrigeração, Meteorologia, Dietética e Alimentação, Saneamento e Manutenção de Aeronaves.

---

<sup>11</sup> O SENAI foi criado pelo Governo Vargas em 1942, em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

A Lei Federal nº. 5.692/1971 determinou a substituição da equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o então chamado 2º grau.

Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar. Podemos apontar alguns fatores que contribuíram para o fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante, dentre outros: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau (SANTOS, 2000, p. 219).

Este processo de ampliação do número e das atribuições advindas da “cefetização” das escolas técnicas da rede federal foi reflexo de um esforço governamental para implementação de uma política voltada para multiplicação dos cursos de curta duração. Os CEFETs, porém, além dos cursos de nível médio técnico também poderiam oferecer cursos de Ensino Superior. No entendimento de Cunha (2000, p. 211), esse processo não representou de fato uma valorização dessas instituições.

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o *status* de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor das instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira. CUNHA (2000, p. 211),

Pode-se inferir, portanto, que a rede federal criada neste momento passou a ser composta, principalmente, pelas antigas escolas de aprendizes artífices que foram criadas em 1909; mas estas novas escolas já não tinham mais os mesmos objetivos das escolas voltadas para os “desvalidos da sorte”, ou seja, o ensino já não preparava para o exercício de ocupações socialmente comparadas com a condição de escravos.

E mais, com o advento da Revolução Tecnológica, a partir da década de 80, o trabalhador é mais exigido e apenas a desenvoltura manual já não basta, sendo esta postura considerada passiva na organização do trabalho como no início da industrialização; no novo mundo do trabalho, ao contrário, é faz condição *sine qua non* que o trabalhador seja criativo, autônomo, e que possua habilidade para o trabalho em equipe dando origem a necessidade de uma nova concepção de educação profissional para este trabalhador. É transparente, então, o quanto os interesses da classe hegemônica influenciaram e influenciam os destinos da Educação no país.

Cabe pontuar que aliada a esta nova concepção de educação para o trabalhador está a influência das políticas eleitorais na criação de escolas e de currículos no país na década de 1980. Aponta-se, como exemplo desta afirmação, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), criado pelo governo federal, em 1986, que tinha como objetivo instalar, especialmente nas cidades do interior do país, 200 escolas profissionais de 1º e 2º graus apenas com objetivo político-eleitorais.

Esta meta ambiciosa foi estabelecida sem base objetiva alguma que indicasse a necessidade de duas centenas de novas escolas técnicas em cidades do interior. Mas isso não a privava de objetivos político-eleitorais. A pretensão era estabelecer uma contrapartida à política educacional do governador Leonel Brizola, do Estado do Rio de Janeiro (1983-1987), que prometia construir 500 grandes prédios para escolas de 1º grau para ensino em tempo integral – os CIEP. (CUNHA, 2000, p.148).<sup>12</sup>

No período de redemocratização do Brasil outras concepções de educação profissional conseguiram espaço no campo das políticas públicas, o que culminou com importantes incorporações de propostas advindas do Fórum em Defesa da Educação, à Constituição Federal de 1988.

A década de 90, no entanto, foi marcada pela adesão à doutrina neoliberal, que reformou o Estado, com objetivos de adaptá-lo aos interesses do capital. Na LDB 9394/96<sup>13</sup>, a educação profissional no Brasil recomenda um ensino profissional para além do cumprimento de tarefas pelo aluno/trabalhador; mas, apesar do uso do termo “educação profissional”, uma importante crítica que se faz a esta nova lei diz respeito a manutenção do marco da distinção entre a educação profissional e a educação regular.

O capítulo 3 abordará a referida lei, que trata da educação profissional e defende a educação profissional articulada com as diferentes formas de educação. Segundo o artigo 39, da referida lei: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

Outra crítica diz respeito à forma generalista como a lei trata a educação profissional, o que possibilitou uma “brecha” para que, por meio do Decreto nº. 2.208/97, o governo do

---

<sup>12</sup> Em 1989, final do governo Sarney, a despeito da propaganda, apenas dezesseis novas escolas foram construídas.

<sup>13</sup> Apesar da importância, não cabe aqui um relato sobre os trâmites do projeto de LDB no Congresso Nacional e no Senado Federal, visto que o interesse neste capítulo está na educação profissional após a promulgação da nova LDB.

presidente Fernando Henrique Cardoso separasse o Ensino Médio propedêutico da educação profissional.

A educação profissional, devido à forma generalista como a LDB 9394/96 trata essa modalidade de ensino, passou a ser regulamentada pelo Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, e esse ramo de ensino passa a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral (SANTOS, 2000, p. 221).

O que a LDB 9394/96, portanto, previa em seu artigo 40 “[...] articulação entre o ensino médio regular e a educação profissional”, o Decreto nº. 2.208/97 desconsidera e determina que ocorra apenas de forma concomitante ou subsequente. Percebe-se, então, que, mais uma vez, a educação profissional, fica sujeita à disputa concernente às concepções de educação e plano de desenvolvimento para o país. Neste bojo, cabe também inferir que as políticas governamentais voltadas para a EJA, na década de 1990, se desenvolveram de acordo com as concepções políticas e econômicas adotadas pelo poder hegemônico, tal como destaca Ventura (2008):

A promulgação do Decreto nº. 2.208/97 armou legalmente o Estado para intensificar o processo de divisão de tarefas entre o MEC e o MTE. A educação profissional passou a ser um processo de educação permanente, aberto aos egressos da escola formal (ensino fundamental, médio e superior) e aos trabalhadores em geral (independente da escolaridade), vinculando-se direta e imediatamente ao mundo do trabalho. Estruturada em diferentes níveis, a educação profissional permitiu a articulação com o ensino regular ou em diferentes modalidades que contemplam estratégias de educação continuada. Nessa “divisão de tarefas”, o MTE estabeleceu, como principal diretriz, a ampliação da educação fundamental (noções básicas, mínimas) e da formação profissional de nível básico, executadas a partir de projetos e atividades com uma perspectiva predominantemente assistencialista. O MEC, compartilhando a visão do Banco Mundial de que é infértil educar jovens e adultos no mundo “globalizado e competitivo”, procurou resolver o “problema” como mandam os financistas internacionais, isto é, valorizando a universalização do ensino fundamental voltado para as crianças de 7 a 14 anos e transferindo para a esfera privada a responsabilidade pela EJA, mediante o discurso das parcerias. (VENTURA p.80-81).

O Decreto nº 5.154/2004, assinado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revogou esta separação entre a formação propedêutica e formação técnica, mas, segundo Frigotto (2005, p. 3), a exarção deste decreto não provocou as mudanças necessárias. Além disso, “[...] a reestruturação do MEC colocou a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional”.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA<sup>14</sup>, apesar de ter sido mencionado no tópico anterior, passa a ser agora comentado mais detidamente, foi instituído com a publicação do Decreto nº. 5.478 de 2005 e, também, com o Decreto 5.840 de 2006. As instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica foram obrigadas a destinar, em 2006, 10% de suas vagas oferecidas em 2005 para o Ensino Médio integrado à educação profissional destinado aos jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado o Ensino Fundamental.

Em que pese o fato de o PROEJA ser um programa de governo, e não uma política de Estado, seu sentido positivo baseia-se na busca pela integração da formação profissional à educação básica e surge como proposta para enfrentar o aligeiramento e a fragmentação que marcam a EJA no Brasil, visto que a proposta do PROEJA abandona o aspecto compensatório (que limita o atendimento a curto prazo) desenvolvido ao longo da história da EJA no Brasil, e também de Educação como sinônimo de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O PROEJA adota o conceito de Educação como direito adquirido e a formação profissional integrada à formação cidadã. O documento base da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura postula que a EJA é entendida tanto como modalidade de ensino quanto estratégia de formação continuada.

Essa política concebe a educação como direito de todos e processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Nesse sentido, é essencial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos. É necessário, também, estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA, trançando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além das segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 33).

Destaca-se que esta concepção está estritamente em concordância com a Declaração de Hamburgo, de 1997, por ocasião da V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA)<sup>15</sup>:

---

<sup>14</sup> Esta pesquisa tem como objeto de estudo o curso de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), na modalidade PROEJA, oferecido por uma instituição da rede federal.

<sup>15</sup> A V Conferência foi realizada em Hamburgo em 1997. Obteve uma participação significativa de diferentes parceiros, inclusive da sociedade civil. Para os idealizadores da Declaração de Hamburgo, a Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal. Na V CONFINTEA os participantes reafirmam que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável.

A perspectiva de aprendizagem durante toda a vida exige, por sua vez, complementaridade e continuidade. É de fundamental importância a contribuição da educação de adultos e da educação continuada para a criação de uma sociedade tolerante e instruída, para o desenvolvimento socioeconômico, para a erradicação do analfabetismo, para a diminuição da pobreza e para a preservação do meio ambiente.

Nesta perspectiva, considerando a educação profissional em uma dimensão social que extrapola a simples preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, o documento base define os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular do PROEJA:

a) integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva; b) a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) a escola vinculada à realidade dos sujeitos; f) a autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino; g) o trabalho como princípio educativo (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p. 38)

Quanto à organização curricular, o documento defende que “[...] a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” (BRASIL, MEC/SETEC, 2007, p.38).

Defende-se, então, nesta tese, a necessidade de ressignificação do papel da educação profissional no país, o que implica na busca pela superação do dualismo entre formação propedêutica e formação técnica; defende-se também a possibilidade da adoção de um currículo e de metodologias de ensino articulados com a vida, com o ambiente de trabalho e com os avanços científicos e tecnológicos, com vistas ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Dá a importância de uma análise sobre as políticas de governos, federal, estadual e municipal que continuam investindo em elaboração e execução de projetos e programas de educação profissional que atendam às demandas do mercado produtivo, pois entendo que um dos principais pressupostos para educação profissional deve ser a não redução da educação às necessidades do mercado de trabalho.

Considera-se, neste sentido, importante destacar o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que foi aprovado e sancionado no dia 26 de outubro de 2011, pela então presidenta Dilma Rousseff, sob a Lei nº 12.523/2011, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

O Programa, visando o alcance das metas estabelecidas, define os seguintes objetivos: I – ampliar o número de vagas na educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância em cursos de formação inicial e continuada; II – fomentar e apoiar a expansão da rede física da educação profissional e tecnológica; III – contribuir para a melhoria do ensino médio público, articulando-o à educação profissional; IV – ampliar as oportunidades de educação e qualificação profissional dos trabalhadores; V – estimular a difusão de recursos pedagógicos para auxiliar nos cursos de educação profissional e tecnológica; VI – estimular a articulação entre educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

O Programa se desenvolve através de oferecimento de bolsa-formação para estudante e bolsa-formação para trabalhador, tendo por prioridade atender aos estudantes de Ensino Médio da rede pública, inclusive alunos que cursam a EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas federais de transferência de renda e estudante que tenha cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas como bolsista integral.

O PRONATEC prevê também o financiamento público em organizações privadas, como as do sistema “S” (SENAI, SESI, SENAC e SESC), visando a possibilidade de que alunos do Ensino Médio propedêutico público estadual possam realizar cursos técnicos de forma concomitante nessas organizações; e também que jovens e adultos trabalhadores possam realizar cursos de curta duração.

Pode-se, assim, inferir que o PRONATEC não apresenta compromisso com o processo de escolarização destes jovens e adultos, o que denota que, apesar do avanço na prescrição legal, ainda se continua a adotar o caráter utilitarista na EJA, pois os cursos do PRONATEC são cursos de curta duração, de natureza compensatória e que visam atender a uma demanda imediata do mercado por mão de obra qualificada, ou seja, o financiamento do governo na implementação do PRONATEC continua deixando de lado a concepção da EJA tal como adotada na Declaração de Hamburgo, que defende o caráter ontológico da Educação e, portanto, defende o direito da aprendizagem ao longo da vida. Além de continuarmos na eterna disputa entre formação propedêutica e formação técnica, dualismo histórico, que acompanha toda a trajetória da EJA no Brasil.

No Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), a meta 10 contempla o PROEJA, quando propõe o aumento de 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, o que destoaria totalmente da proposta de formação defendida pelo PRONATEC.



Percebe-se, portanto, que ainda estamos longe de superar as contradições e descontinuidades nas implementações de políticas públicas para educação de jovens e adultos trabalhadores e compreende-se que, a despeito do forte discurso em favor da Educação Profissional como mola propulsora do desenvolvimento do país, que se realiza desde os anos de 1930, não se pode abrir mão do conceito de Educação enquanto formação humana. Por isso, algumas questões devem ser debatidas *a priori*: Que educação profissional queremos? Para qual trabalho? Que trabalhadores queremos formar?

### 1.3 Sujeitos produzidos na EJA

Acredita-se, na tentativa de contribuir para a construção de possíveis respostas às questões levantadas no tópico anterior, que uma análise sobre que sujeitos-estudantes e sujeitos-professores estão sendo produzidos pela EJA apresenta-se como um importante caminho na busca pela definição do que entendemos como educação profissional integrada ao ensino regular (Fundamental e/ou Médio).

A análise realizada neste capítulo permitiu observar que nossas legislações atuais (CF/88 e a LDB 9394/96) determinam que a escola deva ser democrática e aberta a todos e, sendo assim, é preciso garantir não apenas o acesso e, sim, também a permanência daqueles que foram “expulsos” da escola, ou a ela não chegaram, questão que se apresenta como um grande desafio para a educação brasileira.

Pensar nos sujeitos-educandos da EJA é pensar nos sujeitos que por variados motivos não concluíram o processo de escolarização. Estes jovens e adultos chegam à vida escolar com conhecimentos adquiridos sobre o mundo letrado, seja por meio de passagens pela escola e/ou por meio das atividades cotidianas; são trabalhadores do comércio e da indústria, donas de casa, operários, serventes da construção civil, imigrantes de distintos países, agricultores, homens e mulheres, mais jovens ou mais velhos que professam diferentes religiões e que, portanto, possuem conhecimentos, crenças e valores já constituídos e soma-se, ainda, a este perfil a grave questão da discriminação racial e sexual a que muitos deles são submetidos.

Por isso se faz necessário a ampliação do olhar sobre os sujeitos-educandos da EJA, conforme nos alerta Arroyo (2005),

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. (...) As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (p. 24).

Por isso, pensar na Educação de Jovens e Adultos requer uma ampliação e ressignificação do conceito de Educação que entenda a diversidade de contextos e de pluralidade de sujeitos.

Os jovens e os adultos, em toda e qualquer sociedade, vivenciam múltiplas e diferentes experiências sociais e humanas. Sendo assim, suas temporalidades, trajetórias, vivências e aprendizagens não são as mesmas, e, mesmo que participem de processos socioeconômicos, políticos e educativos semelhantes, esses sujeitos atribuem significados e sentidos diversos à vida, à sociedade e às práticas sociais das quais participam no seu cotidiano. Esse processo está intimamente relacionado com a vivência do seu ciclo/idade social de formação (GOMES, 2005, p. 87-88).

A exclusão a que são submetidos os educandos da EJA provoca, na maioria dos casos, um sentimento de baixa autoestima que influencia diretamente no processo de aprendizagem, pois faz com que se considerem, muitas vezes, como incapazes, inferiores e inúteis. É, portanto, fundamental, uma prática de análise sobre os processos e práticas desenvolvidos nos programas de Educação de Jovens e Adultos a fim de que possamos perceber se tais sentimentos estão sendo reforçados ou se, pelo contrário, os estudantes estão sendo estimulados e incentivados a se reconhecerem como sujeitos dotados de inteligência, capazes de atuarem na sociedade como profissionais, e acima de tudo como cidadãos.

Verifica-se, portanto, a importância que tem na EJA o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado nas histórias de vida, nos interesses e nos saberes advindos da experiência de cada um dos estudantes, buscando assim superar as práticas tradicionais de sala de aula que não levam em consideração a articulação do saber escolar com o saber da vida.

Ressalta-se que o encontro em sala de aula de educandos com diferentes faixas etárias (jovens, adultos e idosos), também se apresenta como um desafio e uma oportunidade de aprendizagem. O processo de juvenilização na EJA vem aumentando consideravelmente, visto que tais jovens não conseguem êxito no ensino regular e buscam na EJA uma oportunidade de conclusão de seus estudos, ou seja, o ensino regular continua produzindo “excluídos” do processo de escolarização básica.

Neste encontro de geração entre jovens, adultos e idosos, não raras vezes, encontramos embates e dificuldades de relacionamentos em sala de aula; alguns jovens não entendem o ritmo de aprendizado do educando adulto e idosos o que, por vezes, faz com que se afastem e o idoso, por sua vez, não conseguem entender a falta de interesse de alguns jovens educandos com relação à escola. É por isso vital o papel do sujeito-educador como mediador do processo de ensino-aprendizagem e também como mediador destes e outros conflitos advindos deste encontro de pluralidade de sujeitos.

Sabe-se que a formação de educadores ocorre em múltiplos espaços e tempos e que a licenciatura compreende apenas uma parte de sua formação. Vários são os estudos que abordam a importância da formação dos educadores da EJA, o presente trabalho não tem a pretensão de abordar todos os aspectos apontados por tais estudos (falta de enfoque da EJA na formação inicial, amadorismo e improvisação das práticas pedagógicas, visão da EJA como segunda categoria de educação etc.), mas, no entanto, tem interesse em tentar compreender o papel central dos sujeitos-educadores para o desenvolvimento da EJA ao perceber como suas histórias de vida, pessoal e profissional, suas experiências, suas crenças e valores influenciam no seu fazer pedagógico.<sup>16</sup>

O rótulo de socialmente excluídos pela nossa sociedade capitalista atinge tanto os sujeitos-educandos quanto os sujeitos-educadores da EJA; sabe-se que muitos educadores da EJA também são trabalhadores e estudantes em situações precárias de trabalho e estudos, tal como seus educandos e mesmo em condições melhores de atuação funcional do educador, ainda assim, são tratados de forma desigual e discriminatória por seus pares.

A EJA, portanto, cumpre um papel social no sentido de promover a inclusão social, emancipatória e democrática de jovens e adultos na sociedade ao proporcionar sua inserção e qualificação no mercado de trabalho ao mesmo tempo em que também é responsável pela produção de subjetividades.

É possível reafirmar, a partir do que foi dito, que educandos e educadores são produzidos no processo de desenvolvimento da EJA no Brasil, e que desde as Campanhas de Alfabetização realizadas no início do século XX aos programas de alfabetização e de educação profissional dos dias de hoje as políticas públicas para a EJA propõem determinadas formações visando sujeitos adequados aos projetos de sociedade de cada época.

Esta afirmação, porém, longe de apregoar um pessimismo em relação à EJA, alerta para a importância do estímulo ao protagonismo de educandos, educadores e gestores na luta

---

<sup>16</sup> Os dados produzidos junto aos educadores do PROEJA serão apresentados nos capítulos 4 e 5.

pela consolidação da EJA como um direito adquirido, e pelo não condicionamento da mesma como dispositivo de dominação do sujeito. Em outras palavras, acredita-se que os sujeitos da EJA podem e devem atuar de maneira a contribuir com a configuração da EJA como campo de direitos e como espaço-tempo de invenção de um novo olhar sobre a EJA, sobre si mesmo e sobre o mundo.

#### **1.4 Rumos para políticas na EJA: Educação Popular ou Educação Mercadológica?**

Após traçar o percurso histórico da EJA no Brasil, destacando a educação profissional como dispositivo para o projeto de país desenvolvido, e também refletir sobre a produção de sujeitos na EJA, este tópico visa buscar nova reflexão sobre os possíveis rumos para políticas na EJA. Entende-se que a história nos permite refletir sobre o passado, compreender o presente e pensar em possibilidades para o futuro. Em outras palavras, a problematização das questões históricas possibilita a desnaturalização do que não é natural.

Acredita-se, então, que diante do cenário que temos para EJA atualmente, que existem duas possibilidades bem distintas: uma que entende a EJA diretamente articulada com os princípios da Educação Popular, defendidos por Paulo Freire; e outra que entende a EJA como dispositivo de poder do Estado para efetivação da concepção do mercado capitalista.

As experiências em Educação Popular apesar de terem sido silenciadas pelo governo militar, continuaram através dos movimentos populares, mesmo que clandestinamente. No entanto, após o governo militar, entre 1989 e 1991, o educador Paulo Freire pode voltar à militância de forma mais contundente e atuou como secretário de Educação da cidade de São Paulo, a convite da prefeita da cidade, Luiza Erundina. Freire estabeleceu sua gestão baseado na participação popular e criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP) em parceria entre o governo municipal e representantes da sociedade. Este programa foi a última experiência de Freire com a educação de adultos.

O objetivo do programa era contribuir para a superação do problema do analfabetismo em nosso país, através de políticas públicas ancoradas em uma parceria entre Estado e sociedade civil. Para Freire esta aproximação dos movimentos sociais com a rede pública, ou seja, da “educação formal” com a “educação não formal”, seria o início de um relacionamento contínuo que permitiria um esforço conjunto na busca por uma educação pública de qualidade. Paulo Freire, como se sabe, defendia a educação como um ato político, por isso ele

não aceitava o discurso de que havia criado um método de alfabetização; para ele sua pedagogia possuía uma dimensão política inseparável de sua dimensão pedagógica que, portanto, buscava desenvolver um projeto de emancipação humana.

A despeito do preconceito de alguns com relação à educação não-formal, defendo a potência que o Movimento de Educação Popular apresenta para o melhor desenvolvimento da teoria e prática educativa nas instituições escolares, tanto para o ensino regular de crianças, adolescentes e jovens, quanto para o ensino da população de jovens e adultos trabalhadores. Conforme nos lembra Arroyo (2005),

Ainda é dominante a visão de que a forma de educação escolar-formal que se consolidou nos últimos séculos, com sua rigidez, hierarquias, disciplinas e grades, é a organização ideal para garantir o direito ao conhecimento; conseqüentemente, qualquer outra forma de organização será vista como indefinida, não formal, conseqüentemente será avaliada como negativa, atrasada, desprofissionalizada. (p. 32).

Vive-se hoje um momento de recusa total aos princípios da Educação Popular, onde movimentos conservadores da sociedade lutam pela imposição do discurso da *Escola sem Partido*<sup>17</sup>, segundo os defensores deste movimento os princípios filosóficos defendidos pela Educação Popular devem ser combatidos e não devem mais influenciar os discursos veiculados nas escolas. “Chega de pedagogês”! Esse é o argumento dos reformadores empresariais da Educação, pois de acordo com eles o processo de conscientização, ou de despertar da visão crítica, concentra-se apenas na inculcação de ideias esquerdistas nas cabeças dos alunos.

Em contrapartida defendem o discurso de que o mercado e o modo de organização da iniciativa privada como uma proposta mais adequada para “consertar” a Educação, deste modo, no modelo empresarial de educação a escola passa a ser encarada como uma empresa e precisa adotar estratégias para o aperfeiçoamento de suas ações: fortalecimento da gestão, avaliação externas de larga escala, adoção do processo da meritocracia, e a criação de um mercado educacional.

No entendimento dos neoliberais a crise na qualidade da educação deve ser enfrentada conforme os modelos adotados nas empresas, a Pedagogia da Qualidade Total, segundo Gentili (2004), é uma política defendida pelos neoliberais como forma de “consertar” a

---

<sup>17</sup> Segundo o site <http://www.escolasempartido.org/>, trata-se de um movimento de um grupo da sociedade civil que através de um projeto de lei tem por objetivo impedir que temas como o machismo, orientação sexual, doenças sexualmente transmissíveis etc. sejam trabalhados em sala de aula sob o argumento de que podem ferir os princípios religiosos e morais da família do estudante.

educação e nesta concepção ocorre a transferência dos conceitos do campo produtivo - eficiência, eficácia e produtividade - para os processos educacionais.

Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos, labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo", a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, conforme veremos mais adiante, constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de equidade (GENTILI, 2004, p. X).

A Educação, como se vê, continua inserida em um espaço-tempo de disputa de poder no qual o discurso da classe hegemônica busca adeptos para implementação de políticas que atendam aos objetivos do sistema capitalista, no entanto, aqueles que militam por uma educação na perspectiva da formação humana continuam resistindo aos processos de alienação e expropriação dos saberes concernente a uma educação integral.

É oportuno lembrar, neste ponto que, conforme foi abordado no tópico que trata sobre os marcos históricos da EJA, até o ano de 2016 a EJA estava sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), visto A EJA ser uma modalidade que tem como sua principal marca o respeito à diversidade de seus sujeitos.

A SECADI teve sua origem em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta secretaria foi resultado de lutas dos movimentos em torno da EJA e da diversidade. Em 2011, a SECADI absorveu a inclusão como mais um espaço de luta dos sujeitos diversos e passou a acolher também a luta de pessoas com necessidades específicas no conjunto das propostas educativas para os sujeitos da EJA; o governo brasileiro interino, contudo, em junho de 2016, com a justificativa da necessidade de ajuste fiscal realizou cortes que acabou por extinguir esta secretaria, com a proposta de alocar a EJA na Secretaria de Educação Básica (SEB), o que é considerado, pela autora do presente trabalho, como mais um retrocesso no cenário das políticas públicas para esta modalidade, pois a luta sempre foi pela manutenção da Educação Popular como

paradigma político e pedagógico para a EJA, portanto, mais uma vez evidencia-se o caráter da descontinuidade das políticas para a EJA.

A EJA, então, deve atuar como um *lócus* pulsante de Educação e Cultura participando ativamente do movimento em prol de uma educação concebida como capacidade criadora e inventiva dos seres humanos; uma educação, no meu ponto de vista, que esteja cada vez mais próxima dos princípios da Educação Popular; uma educação que defende a formação humana em seu aspecto integral: formação científica, cultural e tecnológica, e não apenas como dispositivo de controle e regulação da população de jovens e adultos.

Encerro este capítulo reafirmando o entendimento de que o currículo e a história da educação continuam em movimento e construção social, desse modo, acredito na possibilidade de invenção de espaços tempos de experiência que propiciem a formação humana de maneira integral, ou seja, acredito na possibilidade de existência de caminhos a serem percorridos, e de múltiplas possibilidades de lutas no campo das micropolíticas.

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho. A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (FREIRE, 2005, p.17).

“Queremos ou não queremos afirmar a nossa condição de seres humanos?” “Se o currículo é o que nós queremos compartilhar por que não podemos inventar um currículo diferente do que está proposto pela concepção empresarial da educação?” O próximo capítulo ampliará esta argumentação e discutirá com maior profundidade a temática do currículo.

## 2 TEORIAS CURRICULARES: SENTIDOS DO CURRÍCULO

Pergunta: Que palavras você associa à palavra currículo<sup>18</sup>

Respostas: Conteúdos, conhecimento, cultura, planejamento, habilidades e competências.

O capítulo tratará sobre as diferentes teorias e sentidos do Currículo, mas, para início de conversa: O que é currículo? Esta é uma pergunta com muitas possíveis respostas. A discussão no campo do Currículo vem sendo alvo de muitas pesquisas realizadas por estudiosos ao longo da história da Educação.

Pela relevância e para compreensão dos sentidos atribuídos ao currículo, destaco autores como: Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flavio Barbosa Moreira e Alfredo Veiga-Neto, entre outros.

Ainda sobre a conceituação o vocábulo "currículo" em nosso "Aurélio" significa: "ato de correr, atalho, corte. Parte de um curso literário. As matérias constantes de um curso. Adaptado de curriculum vitae". Considero, porém, que tal definição apresenta o currículo de forma limitada, entendo que currículo é muito mais que uma seleção de conteúdos, tratando-se de um jogo de relações de força e poder que poderá contribuir com a reprodução, invenção ou transformação dos conhecimentos.

E, assim sendo, considera-se interessante pontuar conceitos de currículo que se encontram mais de acordo com a definição adotada por esta pesquisa. Segundo Moreira (2005, p. 11), currículo é um "[...] conjunto de experiências a serem vividas pelos estudantes sob orientação da escola"; concorda-se com Moreira e Tadeu (2013, p.13) quando afirma "[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural; e (...) conhecimento escolar e experiência de aprendizagem". E segundo, Macedo e Lopes, (2002), "[...] o currículo disciplinar pode ser compreendido como uma tecnologia de organização curricular, controlando sujeitos, espaços, tempos e saberes".

Não se apresenta nesta pesquisa uma verdade a dizer sobre o conceito de currículo, mas, para fins de referência, vale registrar que entende-se, assim como outros autores, (VEIGA-NETO, 2010; SILVA, 2011) que o currículo é uma invenção da Modernidade, no qual as formas de conhecimento estão atreladas ao processo de regulação e disciplinarização

---

<sup>18</sup> Entrevista realizada com docentes do Curso MSI/PROEJA, do Campus Nilópolis/IFRJ



do sujeito e, neste sentido, o currículo pode ser encarado como movimento, como uma construção histórica, social e cultural.

Percebe-se, então, a importância dos estudos sobre currículo, visto que, nas instituições de ensino este se apresenta como fio condutor de práticas e relações pedagógicas, possuindo um caráter organizador e hierarquizador de conhecimentos e saberes. É mais, é a partir do currículo que são definidos quais conhecimentos devem ser ensinados aos estudantes, mas, acima de tudo, também que tipo de ser humano será formado para viver e atuar na sociedade.

O currículo não deve ser encarado como meramente um conjunto de aspectos técnicos voltados para métodos e técnicas do “que” e “como” ensinar. Estudos já comprovaram que além das questões relativas à dimensão técnica do fazer pedagógico, se faz necessário problematizar “por que” ensinar, ou seja, destacam a importância da dimensão política aliada à dimensão técnica das ações pedagógicas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, o Currículo está para além dos documentos organizadores da Educação e da escola. O currículo é atravessado por tudo que é vivido, sentido e praticado no âmbito escolar e conforme nos alerta Carvalho (2012, p. 191) “[...] o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla”.

Esta problemática será abordada com mais detalhes no capítulo 3, quando se discutirá a questão do currículo integrado e suas implicações procurando demonstrar o quanto a expansão dos estudos sobre currículo vem contribuindo para problematização do conceito de currículo para além da dimensão técnica e organizacional do conhecimento.

## 2.1 Mapeando as trajetórias das Teorias Curriculares

Pergunta: Que assuntos devem ser ensinados na escola?

Resposta: Não sei se hoje em dia tem assuntos preferíveis, porque a internet hoje facilita muito. Eu acho que a base deve ser ensinar a ler, escrever, pesquisar e compreender.<sup>19</sup>

O que ensinar? O quanto ensinar? Estas questões sempre estiveram presentes nos estudos e discursos que se destinam a pensar sobre o papel da escola no processo educativo. Foi a partir de 1918, com o livro “The curriculum”, de Bobbit, que a denominação currículo surgiu como objeto de estudo. A preocupação com a organização do ensino visava à educação das massas para o trabalho na indústria, e a escola então passa a ser encarada sob a ótica de funcionamento de uma empresa comercial ou industrial.

Apesar da grande influência desta concepção outros sentidos sobre currículo foram construídos ao longo da história. No entendimento de Moreira (1990, pg.85), no início do século XX existiam “[...] tradições curriculares fundamentadas em uma base filosófica híbrida que combinava os princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos Jesuítas”.

As diferentes teorias curriculares foram elaboradas buscando justificar a seleção de conhecimentos e saberes em detrimento de outros, vistos como menos importantes, contudo, apesar desta ênfase na dimensão técnica e organizacional ressalta-se aqui que as teorias curriculares classificadas como tradicional e crítica, através das “verdades” construídas, possuem um potente efeito no processo de subjetividade do professor e o do aluno.

Este tópico, sem a intenção de fazer um mapeamento exaustivo, tem por objetivo descrever a trajetória de algumas concepções curriculares adotadas na história da Educação brasileira buscando analisar os efeitos de tais concepções na elaboração das políticas curriculares, na formação e nas práticas pedagógicas.

---

<sup>19</sup> Entrevista realizada com docentes do Curso MSI/PROEJA, do Campus Nilópolis/IFRJ

### 2.1.1 Currículo na Teoria Tradicional

O ensino tradicional jesuítico entendia as disciplinas como tendo conteúdos próprios e as atividades como facilitadoras do raciocínio lógico e da ampliação da memória. Sabe-se pelo estudo da história da Educação no Brasil que o currículo da escola dos jesuítas dividiu-se em duas seções ou classes distintas; nas classes inferiores, com duração de seis anos, ensinava-se Retórica, Humanidades, Gramática Portuguesa, Latim e Grego; nas classes superiores, com três anos, os alunos aprendiam Matemática, Física, Filosofia, que inclui Lógica, Moral e Metafísica, além de Gramática, Latim e Grego.

Percebe-se, portanto, que esta concepção de currículo defendida pelos jesuítas preocupava-se com a organização e com a transmissão dos conteúdos com o objetivo de atingir a eficiência e responder aos interesses hegemônicos. E mais, na teoria tradicional, defendida pelos jesuítas o conhecimento era concebido como algo estático e objetivo; o papel do professor era apenas de transmissor de conhecimentos e ao aluno cabia apenas o papel passivo de receptor dos conteúdos. Isso sem mencionar o fato de que a seleção de conteúdos privilegiava o contexto sócio-cultural-econômico da classe dominante, desconsiderando totalmente os saberes dos grupos minoritários o que, sem sombra de dúvida, tornava a educação e suas práticas como mecanismo de exclusão natural dos dominados.

Aqui cabe inferir que, lamentavelmente, apesar de estarmos no século XXI, esta concepção de educação ainda hoje influencia fortemente as concepções e práticas curriculares das instituições de ensino; o que já se apresenta como um entrave para a educação de crianças, quanto mais para a Educação de Jovens e Adultos.

Passa-se a discorrer agora sobre outra corrente da teoria tradicional, a Filosofia Positivista. O sentido de currículo na visão dos positivistas considerava o conhecimento científico como único conhecimento útil e válido, e cabe aqui um registro: mesmo discordando da crença ilusória na positividade da ciência é inegável o progresso da ciência e da técnica na história da humanidade e, neste sentido, mesmo sem adotar uma postura de culpabilização da ciência por todos os males da humanidade é preciso que se diga que os avanços da ciência e da tecnologia não podem ser encarados de forma alguma de maneira neutra e imparcial.

Esta crença absoluta no conhecimento científico trouxe sérias consequências para as práticas sociais e curriculares ao longo da nossa história, são notórios os problemas advindos desta concepção na relação do homem com a natureza, só para citar um exemplo.

Porém, no que diz respeito à Educação o modelo de escola pautado pela crença na ciência moderna e no saber formal como única forma de conhecimento favoreceu e legitimou o processo de exclusão dos grupos minoritários, visto que as práticas educativas baseadas nesta concepção não reconhecem e nem valorizam os saberes e experiências dos alunos para organização do processo ensino-aprendizagem.

A Filosofia positivista, ainda assim, encontrou muitos adeptos no Brasil já que o país ainda não possuía uma filosofia definida que lhe orientasse na busca de respostas aos problemas enfrentados nesta época. Para Silva (1982 p.3), “[...] foi durante o Segundo Império, por volta de 1850, que as ideias positivistas chegaram ao Brasil trazidas por brasileiros que foram completar seus estudos na França, tendo mesmo alguns sido alunos de Augusto Comte”.

“O homem é fruto do meio, ou o meio é responsável pela formação do homem?” Esta questão foi objeto de estudos dos primeiros sociólogos. Sabe-se que a Sociologia nasceu no século XIX, após a revolução burguesa, fortemente influenciada pelo positivismo. Vale destacar que apesar de Auguste Comte ser considerado como o “pai da Sociologia”, Emile Durkheim, sociólogo francês, também adepto do positivismo, foi considerado como o responsável pelo reconhecimento da Sociologia como conhecimento científico, no final do século XIX e início do século XX.

Comte e Durkheim defendiam que o indivíduo é formado pela sociedade e às instituições têm o dever de transmitir as normas e regras estabelecidas pela mesma. Em sua obra "Curso de Filosofia Positiva" Comte buscou demonstrar que o pensamento positivista deveria imperar entre os homens, já que a filosofia positivista se propunha a estabelecer leis que pudessem conduzir o espírito humano do estado teológico ao estado científico ou positivo. A citação de Auguste Comte abaixo nos permite melhor compreensão sobre o esquema que Comte acreditava que seria o esquema de evolução da humanidade.

Essa lei consiste em que cada uma de nossas concepções principais, cada ramo de nossos conhecimentos, passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstrato, estado científico ou positivo. (...) Daí três sortes de filosofia ou de sistemas gerais de concepções sobre o conjunto de fenômenos que se excluem mutuamente: a primeira é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição.” (COMTE, 1988, p. 4)

A chamada era do positivismo foi marcada por um otimismo que encarava o progresso como uma consequência lógica de uma sociedade organizada. Em sua obra, "Curso de Filosofia Positiva", Comte, considerado o pai da Sociologia, defende a ideia de que somente

através do positivismo seria possível a evolução da sociedade. Para o sociólogo, “Só a filosofia positiva pode ser considerada a única base sólida da reorganização social, que deve terminar o estado de crise, no qual se encontram, há tanto tempo, as nações mais civilizadas.” (COMTE, 1988, p.17)

A base dessa nova sociedade passou a ser o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. (SILVA, 1982, p. 5), daí as autoras Aranha e Martins (2003), afirmarem que a Revolução Industrial no século XVIII, expressão do poder do avanço da burguesia, evidencia o efeito do saber introduzido pela ciência moderna, ou seja, este advento comprova que a ciência e a técnica unidas provocaram transformações na sociedade jamais vistas. Ao partir desse princípio este novo saber torna-se responsável pelo aumento do poder, o que leva à concepção do cientificismo segundo o qual a ciência é encarada como o único conhecimento possível e o método das ciências da natureza passa a ser o único a ter validade.

O método científico, como já citado, segundo essa concepção, seria o referencial para validar um conhecimento e deveria ser estendido a todos os campos da investigação e atividade humana. Para Aranha e Martins (2003), o pensamento positivista exerceu muita influência nos países latino-americanos. Em 1876 foi fundada a Sociedade Positivista do Brasil e em 1881 os filósofos Miguel Lemos e Teixeira Mendes criaram a Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, cujo templo foi construído na cidade do Rio de Janeiro.

O caráter pedagógico da filosofia positiva procurou reorganizar a sociedade utilizando o estudo da ciência positiva, também buscou na educação científica a base para que as ciências especializadas se desenvolvessem. Esta nova concepção de educação buscava romper com a educação jesuítica predominante na época. No entanto, as políticas e as práticas educacionais baseadas no positivismo não contribuíam para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. De fato, não se constituía como importante ou necessário o preparo de cidadãos para atuar na sociedade de forma responsável e democrática. Além disto, não reconhecem a validade de outras formas de conhecimento, como o conhecimento religioso e o conhecimento do senso-comum.

Segundo Aranha (2003), no período da Primeira República do Brasil (1889-1929), a organização escolar passa a ser fortemente influenciada pela filosofia positivista. A Reforma de Benjamim Constant, um dos representantes do positivismo no Brasil, tinha como princípios balizadores a liberdade e laicidade do ensino, assim como a gratuidade do ensino primário. É o que podemos observar analisando os artigos do Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, a seguir:

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende: Leitura e escripta; Ensino pratico da lingua portugueza; Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos; Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria); Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil; Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e historia natural; Instrução moral e civica; Desenho; Elementos de musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos); Trabalhos de agulha (para as meninas); Noções praticas de agronomia.

Art. 4º O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende: Calligraphia; Portuguez; Elementos de lingua franceza; Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Elementos de sciencias physicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito patrio e de economia politica; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico; Musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas).

Quanto ao ensino secundário, lê-se o seguinte:

**Art. 26.** O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica.

Esta reforma foi responsável pela substituição da tradição humanista clássica pela educação científica, o que estava de acordo com a proposta comteana de ordenação e hierarquização das disciplinas (Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral), porém a reforma não eliminou as disciplinas tradicionais de Latim e Grego.

Percebe-se, assim, que esta reforma tornou o ensino secundário ainda mais enciclopédico, acrescentando as disciplinas científicas ao currículo anterior. A grande questão é que tal reforma baseada na concepção tradicional do currículo ignorou o caráter político das práticas curriculares, não levando em consideração o quanto a reforma continuou contribuindo para a reprodução do *status quo* da sociedade e com a conseqüente manutenção das desigualdades sociais.

E, sendo assim, além da forte influência da visão dos jesuítas, segundo a história do campo do Currículo nos anos 1920 dois grandes movimentos surgiram: eficientismo ou tecnicismo, que defendia o currículo numa perspectiva científica; e escolanovistas, que defendiam um currículo voltado para o interesse dos estudantes.

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes respostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte (MOREIRA; TADEU, 2013, p.18).

A escola e o currículo, dessa forma, se tornaram campos em disputa nas relações de poder, pois se tornaram instrumentos de controle social. O ensino na visão dos eficientistas foi marcado pelo contexto das demandas da industrialização que precisava de trabalhadores úteis para o setor produtivo.

O movimento Escola Nova acreditava na educação como possibilidade para a construção de uma sociedade harmônica e democrática. “A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (DEWEY, 1967, p.7). Assim apregoava o filósofo e psicólogo norte americano, John Dewey (1859-1952), que criticava o ensino tradicional e defendia o currículo baseado na experiência direta do estudante como forma de superar a dicotomia entre a escola e o interesse dos estudantes.

Dewey pregava uma educação que propiciasse aos estudantes condições de resolver por si próprios seus problemas. Na concepção do movimento Escola Nova,

O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três núcleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos – assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação – deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhe coloca (LOPES; MACEDO, 2011, p.23-24).

No Brasil os principais representantes do Movimento Escolanovista são: Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo; ambos são responsáveis pela reforma educacional ocorridas nos anos 1920 sendo Anísio Teixeira, na Bahia, em 1925 e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1927. Convém destacar que, posteriormente, a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) também possui elementos dos ideais progressivistas.

Apesar da defesa da Escola Nova pelo reconhecimento da importância do papel ativo do estudante no processo educativo e da articulação do saber escolar com o saber da vida, ainda assim, são classificados como colaboradores da teoria tradicional, por darem ênfase maior às práticas curriculares dissociadas do caráter político; porém esta classificação não

anula a grande contribuição dada pelos representantes deste movimento para o desenvolvimento das políticas curriculares no Brasil.

Entre 1930 e 1937 acirrou-se o confronto político-ideológico nacional. Em relação à educação tivemos em 1931 a reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.851), que tratava não só do Ensino Médio, mas também do Ensino Superior. Para os historiadores eram os efeitos da Revolução de 30 que convocava políticos e educadores para um amplo debate sobre a necessidade de garantir ensino a todo povo brasileiro (CAVALCANTE, 2004, pg.5).

A Reforma de Francisco Campos (1931) pode ser considerada como o declínio da influência positivista no ensino brasileiro.

Art. 1º O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (Decreto 19.851/31).

Em 1949, Ralph Tyler desenvolveu uma teoria curricular que se propôs a articular a dimensão técnica dos eficientistas, com o pensamento progressivista do movimento escolanovista. No entendimento de estudiosos esta concepção se impôs por mais de 20 anos, no Brasil e nos EUA.

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição de objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo (LOPES, 2011, p. 25).

No entanto as ideias positivistas também se mantiveram atuante no início do governo republicano brasileiro e também na década de 1970, por ocasião da ditadura militar.

[...] Por defender a confiança do homem no conhecimento científico, o positivismo conduz a uma visão de mundo coerente com a visão tecnicista de planejar, organizar, dirigir e controlar que foi introduzida no Brasil durante a ditadura militar e que prejudicou, sobretudo, as escolas públicas, por submeter o plano pedagógico ao administrativo [...] (BROLEZZI; MOTTA, 2008, p. 4667)

O governo militar elaborou as reformas do Ensino Superior – Lei nº 5.540/68 – e a dos ensinos primário e médio – Lei nº 5.692/71, inaugurando a chamada fase tecnicista da educação no Brasil. (CAVALCANTE, 2004, p.8). O objetivo maior da Educação passa a ser dar condições para o Brasil tornar-se uma potência mundial.



O capítulo anterior apontou detalhes do contexto no qual, em âmbito federal, as Escolas Industriais foram transformadas em Escolas Técnicas Federais que junto com as Escolas Agrotécnicas Federais tinham disponibilidade de recursos para implantação de laboratórios e contratação de professores. Vale pontuar o grande prestígio destas instituições junto aos empresariados, pois de lá eram recrutados alunos que tinham empregos garantidos nas empresas públicas e privadas, no entanto, não apenas os alunos das classes menos favorecidas recorriam a estas escolas, pois até mesmo os filhos de famílias da classe média, viam nestas escolas uma oportunidade para conseguir chegar ao Ensino Superior.

Lopes e Macedo (2002, pg. 13) afirmam que no período compreendido entre as décadas de 20 e 80 “[...] o campo do currículo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas”. O currículo defendido deveria ser essencialmente técnico e a educação encarada como um processo de moldagem. Para as autoras o currículo adotado neste período estava baseado em modelos curriculares de natureza funcionalista, tendo financiamento garantido pelos acordos bilaterais ente Brasil e Estados Unidos, com vistas a atender às demandas do modo de produção capitalista.

Concorda-se com Silva (2002), quando este diz que as concepções de currículo adotado pelos jesuítas e pelos positivistas podem ser classificadas como teorias tradicionais; em ambas as teorias a ênfase encontra-se na organização dos conceitos pedagógicos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, eficiência e objetivos, desconsiderando totalmente a dimensão social e política da educação e currículo.

### 2.1.2 Currículo na Teoria Crítica

As teorias críticas do currículo, ao contrário da visão tradicional, não apresentam como foco as dimensões organizacionais e técnicas do currículo. Para esta teoria importa entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, ou seja, os estudiosos deste campo passam a se ocupar com a relação entre currículo e poder, e buscam compreender as formas de resistências ao processo.

No Brasil, a década de 80 foi marcada pela estagnação e, segundo Moreira (1990, p.158), no cenário econômico constatava-se

o aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deteriorização dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo, etc. MOREIRA (1990, p.158)

A sociedade brasileira, diante dessa conjuntura de crise, intensificou a luta por um Brasil menos desigual e mais democrático. Esse novo cenário também trouxe mudanças no campo da Educação e do Currículo. Nesta época outros autores e estudiosos (brasileiros e estrangeiros) se destacaram no campo das teorias do currículo, mas neste trabalho foram elencados apenas alguns estudiosos que julgo necessários para o entendimento dos conceitos defendidos pelas teorias curriculares críticas.

Sabe-se que muitos educadores brasileiros também se posicionaram diante da realidade política, econômica e educacional do país. Destaca-se a contribuição de Paulo Freire, reconhecidamente um importante educador brasileiro, crítico da pedagogia tradicional de ensino. Lembra-se aqui que, conforme discutido no primeiro capítulo desta pesquisa, a teorização de Freire é a base da educação popular.

O educador criticou o currículo que predominava nas práticas educativas baseadas na concepção tradicional do ensino, conceituando-o como educação bancária. Segundo Freire (1987, pg.66) “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

Contra essa concepção de conhecimento estático da educação bancária, Freire propõe os saberes de uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situação de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade (LOPES, 2011, p. 85).

O foco central do trabalho de Paulo Freire foi baseado na alfabetização de trabalhadores rurais. O educador defendia a utilização de temas geradores para promoção da articulação entre o saber escolar e o saber da vida, pois para ele o processo de alfabetização vai muito além da “decoreba”, ou seja, defendia que não bastava ao aluno/trabalhador apenas aprender a decodificar as letras, mas deveria aprender a “ler o mundo” antes mesmo da leitura da palavra.

A prática do diálogo é outro ponto central da teoria de Freire “O diálogo para Freire é o encontro dos homens, mediados pelo mundo” (LOPES, 2011, p86). O trabalho de Freire teve um grande impacto sobre/nos estudos referentes à Educação de Jovens e Adultos. E convém pontuar que outro autor, Dermeval Saviani, contemporâneo de Paulo Freire,

desenvolveu a Pedagogia histórico-crítica, cuja proposta também defendia o diálogo entre professores e alunos, a valorização dos saberes e interesses dos alunos na construção do conhecimento. Vale destacar que Saviani defende a importância do ensino historicamente acumulado ao longo da história da humanidade, pois, caso contrário, segundo o autor, não existe possibilidade de superação dos problemas sociais enfrentados pelos alunos.

Em seu livro “Documentos de Identidade”, Tomas Tadeu da Silva (2002) afirma que a crítica ao modelo tradicional teve início com Althusser enfatizando a escola enquanto propagadora da ideologia dominante através das disciplinas e conteúdos de seu currículo. No entanto, a visão de Althusser era extremamente pessimista em relação aos processos de resistência. O autor entendia o poder como um lugar absoluto, e não como relação de forças.

A ideologia em Althusser se dilui em uma teoria da dominação capaz de invalidar qualquer resistência e também capaz de tornar as escolas espaços sem vestígios de conflito, contradição e luta. Em outras palavras, não há espaço para a agência humana (ação social de mudança) (LOPES, 2011, p.168).

Silva (2002) destaca também a contribuição de Bowles e Gintis que denunciavam que a ideologia capitalista era incorporada através da vivência das relações sociais da escola, de modo a qualificar o aluno como trabalhador capitalista. Porém, tal como Althusser, estes autores não acreditavam em possibilidade de resistência por parte dos sujeitos pertencentes à classe dominada.

É igualmente relevante a contribuição de Bourdieu e Parsseron que defendem que a reprodução social ocorre por meio da cultura, pela transmissão da cultura dominante como única, desprezando os costumes e valores das classes dominadas. Apesar de menos deterministas estes autores também não acreditam na possibilidade de resistência e mudança social.

As teorias críticas, desta forma, denunciavam que a escola servia aos interesses da sociedade capitalista na medida em que moldava trabalhadores obedientes e subordinados, adequados à necessidade do mercado de trabalho. Cabe pontuar que nesta época a Educação de Jovens e Adultos era vista como assistencialismo e caridade, visto que esta parcela da população, de acordo com a legislação vigente, não tinha direito à escolarização, por estarem fora da idade série regular.

Em síntese, as teorias críticas entendem o currículo como espaço de lutas em torno de valores e significados. Ainda segundo Silva (2002), as teorias críticas entendem o currículo com ênfase nos conceitos de ideologia, poder, reprodução cultural e social, classe social,

capitalismo relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Para a autora desta pesquisa mesmo sendo considerada um avanço em relação à teoria tradicional, as teorias críticas não conseguem lidar com questões importantes e necessárias para transformação social, conforme nos aponta Lopes (2011, p. 181).

Como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem desesperanças que nos levem ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança (agência)? Como teorizar, por sua vez, a possibilidade de o sujeito atuar imaginando e produzindo uma transformação social, sem voluntarismo, visões românticas e dependentes de conceitos também fixos e estruturados como consciência de si e do mundo?. (LOPES, 2011, p. 181).

Esta foi, sem sombra de dúvida, uma fase de profundas mudanças no cenário social, educacional, econômico e político do país. No que diz respeito às políticas curriculares foi a partir da Constituinte que se estabeleceram metas visando à melhoria da qualidade e da eficiência da Educação pública.

A promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CFB/88), portanto, trouxe avanços significativos para o campo educacional, pois garantiu em forma de lei a Educação como direito de todos, responsabilizado o Estado e a família pela efetivação da mesma, e, mais, ter inserido na lei quais os objetivos da educação.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CFB/88).

Ainda na busca pela universalização e democratização do ensino, na década de 90, foi aprovada a LDB 9.394, em dezembro de 1996, que apesar de considerada o marco das mudanças nas políticas educacionais, visto que, contemplou parte das inúmeras reivindicações da sociedade civil, também é considerada como a LDB do governo (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74). O seu processo de elaboração foi lento e desgastante, muitos dos princípios defendidos pela sociedade civil foram descaracterizados ao longo do período. Verifica-se, portanto que a lei apresenta ranços e avanços<sup>20</sup>, e destaca-se a inserção da Educação de Jovens e Adultos na referida lei com um dos avanços obtidos.

---

<sup>20</sup> Conforme Pedro Demo (2008), pontuou em seu livro “LDB: ranços e avanços”.

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A EJA, desta forma, deixa de ser vista como caridade para se tornar direito adquirido, o que representa uma grande conquista para aqueles que sempre lutaram em favor de uma Educação pública, gratuita e de qualidade para esta parcela da população e, finalmente, após anos e anos de luta, a sociedade civil obteve conquistas na esfera macropolítica, atravessada pela aprovação de leis e normas que garantiram a educação pública e de qualidade para todos; mas, para que o direito seja efetivado na prática não basta apenas estar presente em leis, pois é no espaço micropolítico que a vida acontece. Este modo de pensar encontra ressonância em Guattari (2013), quando o autor afirma que todas as situações sociais em que estamos inseridos envolvem dimensões do desejo e da subjetividade.

Surge daí alguns questionamentos: Como não continuar reproduzindo o modelo de escola que seleciona os melhores e exclui os considerados piores? Como criar saídas para os processos de singularização no cotidiano escolar?

Estas questões também inquietam alguns professores que atuam no curso MSI/PROEJA, como se pode verificar através da narrativa de um deles:

Trabalho já dois anos e meio no PROEJA. Me identifico com o público alvo. Eu venho de uma família humilde e quando vejo a perseverança dos alunos, eu me identifico. Mas, eu admito que a cada semestre eu me aperfeiçoô. Eu trabalho também com o ensino médio técnico regular. Vejo diferença na velocidade, no ritmo da aprendizagem entre os dois grupos. Mas, o aproveitamento é igual, apesar da turma do PROEJA ter um ritmo diferenciado. Eu me forço muito para desmistificar o senso comum. Eu escutei a duas semanas de um professor novo no IFRJ algo que me impactou. Ao perguntá-lo sobre como estava sendo o trabalho no instituto, ele me respondeu que estava dando aulas no ensino médio técnico regular, e, infelizmente, também ministrava aulas no curso MSI/PROEJA. É um desafio não se deixar contaminar com este discurso e esta postura. Acho importante discutir sobre currículo. Precisamos pensar que tipo de conteúdo deve ser passado para não repetir a exclusão (Professor curso MSI/PROEJA - Campus Nilópolis/IFRJ).

Diante destes questionamentos, reporto-me a um texto de Guattari (2013, p.22-23), que nos aponta algumas pistas neste sentido.

Eu oporia a essa máquina de produção de subjetividades a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de

produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos.<sup>21</sup>

Neste ponto cabe uma importante consideração: apesar das conquistas no que diz respeito à legislação, sabe-se que muitos brasileiros e brasileiras ainda não conseguiram efetivar o tão sonhado direito adquirido pela nossa Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>22</sup>.

Tão grave quanto esta não efetivação de direitos sociais adquiridos, é o processo de subjetividade capitalística a que são submetidos os jovens e adultos na EJA, mesmo sob o discurso de educação inclusiva.

### 2.1.3 Currículo na Globalização: competências e habilidades

“O mundo é uma aldeia”. Vivemos hoje no chamado mundo globalizado, por isso a defesa de muitos e diferentes autores sobre a importância do currículo na busca por uma reforma educacional que atenda os anseios atuais das áreas, sociais, políticas, culturais e econômicas.

Nesse sentido, a partir das reorientações da LDB 9394/96, as concepções de currículo passaram a defender a construção de propostas curriculares com ênfase no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências da globalização da economia.

Como discutido no tópico anterior, a luta travada durante toda a história da educação brasileira para que os princípios de uma formação do sujeito autônomo, crítico e criativo, estivessem garantidos nos documentos oficiais, não foi suficiente para garantir que tais princípios fossem efetivados. O que na realidade verifica-se é a colocação da Educação a serviço da inserção do sujeito no mundo globalizado, mantendo, desta forma, a submissão da educação ao mundo produtivo.

---

<sup>21</sup> Abordarei sobre o conceito de dispositivo, desenvolvido por Foucault, no capítulo 3

<sup>22</sup> No momento em que escrevo esta tese, o Fórum da EJA/RJ apresenta uma denúncia ao Ministério Público Estadual sobre o fechamento de escolas e diminuição de ofertas de vagas para EJA. Conforme pode ser verificado no site do Fórum EJA/RJ: <http://forumeja.org.br/rj/node/482> Acessado em 20/12/16.

Os documentos oficiais, deste modo, mesmo que utilizando o discurso da integração curricular, apostam na melhoria da escola utilizando os princípios desenvolvidos em uma empresa; daí a difusão do conceito de competências e habilidades no âmbito das políticas curriculares. No que diz respeito ao Currículo por competência, Lopes (2002, p. 33) afirma que,

a ênfase na integração curricular relaciona-se com o entendimento de que, no contexto do paradigma pós-fordista, há necessidade de formação de habilidades e competências mais complexas e superiores, as quais seriam mais facilmente desenvolvidas em uma perspectiva integrada. LOPES (2002, P. 33)

Convém destacar que a partir do momento em que a LDB 9394/96, seguida pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio primam pelo currículo baseado nas competências, toda a luta pela não fragmentação do conhecimento, democratização e universalização do ensino ficam submetidos à lógica do capital.

Ainda segundo Lopes (2004, p. 114),

O currículo por competências é concebido nos parâmetros curriculares para o ensino médio como associado às tendências construtivistas, visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado. Mas igualmente é associado à fragmentação das atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medidas individuais. É constituído um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Igualmente é sustentada a idéia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle de entrada de “insumos” e da “saída” de produtos). [...] Os sistemas de avaliação centralizada nos resultados articulam-se ao currículo por competências e configuram uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade. (LOPES, 2004, p. 114),

Ao se relacionar o currículo por competências com a educação profissional, que é o caso do curso MSI/PROEJA, a questão que se apresenta é: Como definir o que é ser “capaz de”? Como estabelecer a relação entre a atividade profissional e a aprendizagem dos conceitos? Tais questões aliadas às questões relativas à “capacidade” de aprendizagem por parte dos alunos da EJA aumentam ainda a angústia dos docentes comprometidos com o fazer pedagógico no curso MSI/PROEJA.

Julga-se, neste sentido, importante destacar que a proposta de organização curricular expressa no Projeto Pedagógico de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em

atendimento ao Decreto 5.840/2006<sup>23</sup>, apresenta-se em total consonância com a concepção de Currículo por Competências.

O técnico em instalação e manutenção de computadores<sup>24</sup> é o profissional com competências em operação, hardware e software, com habilidades para realizar a instalação e manutenção de equipamentos de informática, e com atitudes para intervir criticamente na sociedade. Assim, o profissional técnico de nível médio da área de Informática deverá, ao longo do curso, desenvolver as seguintes competências e habilidades: a) Competências: verificar o correto funcionamento dos equipamentos e softwares do sistema de informação interpretando orientações dos manuais; organizar atividades de entrada e saída de dados de sistemas de informação; selecionar programas de aplicação a partir da avaliação das necessidades dos usuários; analisar os serviços e funções de sistemas operacionais, utilizando suas ferramentas e recursos em atividades de configuração, manipulação de arquivos, seguranças e outras; selecionar o sistema operacional de acordo com as necessidades do usuário. Habilidades: utilizar adequadamente os recursos de hardware dos computadores; efetuar configurações nos softwares aplicativos; identificar e utilizar adequadamente os principais softwares dos computadores; efetuar configurações nos softwares aplicativos na resolução de problemas, analisando seu funcionamento; distinguir arquiteturas de sistemas operacionais e seus níveis de privilégio, analisando desempenho e limitações de cada opção (PPC PROEJA, 2006, p. 10-11).

Reforça-se, portanto, a importância do estudo sobre currículo em uma perspectiva para além da dimensão técnica, pois a questão central é que estamos diante de um jogo de relações de força e poder onde se encontra em disputa a produção de subjetividades que atendam aos interesses hegemônicos.

Em síntese, o currículo por competências se apresenta associado com as ideias dos escolanovistas, pois ambas as teorias possuem foco na dimensão técnica do currículo, atuando de forma que o papel da escola esteja plenamente adequado aos princípios do mercado de trabalho. O que significa um retrocesso na luta por uma educação nos ideais das teorias críticas e progressivistas.

#### 2.1.4 Currículo na Teoria Pós-Crítica

Vivencia-se na contemporaneidade momentos de dúvidas e incertezas em todas as áreas da existência humana. No capítulo a seguir será abordada, com maior profundidade, a

<sup>23</sup> Este grupo de trabalho foi composto pela equipe técnico-pedagógica e pela equipe de docente das unidades de Nilópolis e Maracanã, do então CEFET Química de Nilópolis.

<sup>24</sup> O curso mudou a nomenclatura, no ano de 2009, para Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática.



questão do pensamento moderno de progresso e evolução ter sido responsável pelas nossas certezas em relação a um futuro melhor para a humanidade.

Mas, para início de conversa, destaca-se que os discursos totalizantes e universais propagados na modernidade já não dão conta de entender e responder as diferentes demandas e, dessa forma, as teorias pós-críticas, segundo Silva (2004), buscam refletir sobre o currículo enfatizando os conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Para os teóricos pós-críticos, ciência e conhecimento não são a verdade, mas campos de luta em torno da legitimação de verdades. É nesse sentido que Silva (2004, p.16) afirma,

[...] o currículo é também uma questão de poder. [...] Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é operação de poder. SILVA (2004, p.16),

De acordo com os teóricos pós-críticos as desigualdades criadas na escola não são consequência apenas das questões econômicas, mas também aparecem a partir das questões raciais, de sexo e de gênero, ou seja, tais questões quando colocadas como valores dominantes também produzem desigualdades no processo escolar.

A narrativa de uma aluna, quando questionada sobre as desvantagens em estudar no curso MSI/PROEJA, onde ela aponta a dificuldade em conseguir estágio por ter mais idade e por ser mulher é um exemplo do discutido na teoria pós-crítica do currículo: “Na hora de estagiar as pessoas com mais idade e do sexo feminino tá (sic) tendo grande dificuldade”<sup>25</sup>.

Em síntese, as teorias críticas defendem a visão do conhecimento e da linguagem como representação e reflexo da realidade, e o modelo racionalista e humanista da constituição do sujeito e da consciência. Ao contrário dessa perspectiva, as teorias pós-críticas, ancoradas no chamado movimento pós-modernista, e na denominada “virada linguística” questionam essas concepções que constituem o fundamento de nossas concepções de educação e currículo. Tal como nos aponta Moreira e Tadeu (2013, p.43-44),

A contestação pós-moderna coloca em questão o papel das “grandes narrativas” e da noção de razão e racionalidade que tem sido centrais ao projeto cognitivo moderno, e, derivadamente, àquilo que entendemos como conhecimento educacional (currículo). Ao mesmo tempo, a “virada linguística” descentra o sujeito soberano, autônomo, racional, unitário, sobre o qual se baseia nossa compreensão convencional do conhecimento e da linguagem e, naturalmente, da educação e do

<sup>25</sup> Questionário respondido por alunos e alunas da turma do 5º período, do semestre de 2015.2.

currículo. Nessa visão, é a linguagem, o discurso e o texto que ganham importância central. MOREIRA E TADEU (2013, p.43-44).

Sendo assim, se a realidade é constituída pela linguagem pode-se inferir que nem a cultura, nem ao menos o conhecimento podem ser considerados como espelho da realidade; ao contrário disso, eles precisam ser entendidos como sistemas de símbolos e linguagem contingentes. Cabe, ainda, pontuar que para os teóricos pós-críticos o poder não ocupa um lugar, tal como concebido pelos teóricos críticos. Novamente recorro aos autores para esclarecimento desta assertiva.

Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não poder, mas a relações de poder transformadas (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 39).

Nota-se, portanto, a complexidade e a diversidade do campo do Currículo. Por isso, longe de apregoar “verdades”, termino aqui com algumas construções realizadas ao longo deste capítulo: o currículo é uma prática discursiva e fruto das relações de poder.

O currículo é cheio de intenções e significados. O processo de luta e disputa em torno do currículo continuam em movimento. Chegamos ao século XXI e a Educação ainda vem sendo tratada como atividade econômica, e não como formação cultural. A história continua em movimento.

No cenário educacional presente, mais do que nunca, se faz necessário ampliar os estudos e as pesquisas sobre a temática do currículo visando pensar sobre o papel do currículo e suas implicações nos processos de subjetivação, tema que será desenvolvido no capítulo seguinte.

### 3 CURRÍCULO INTEGRADO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS

Pergunta: Que palavras você associa à palavra currículo?

Respostas: Conteúdos, conhecimento, cultura, planejamento, habilidade e competências.

Neste capítulo, continuando a problematizar o Currículo, o foco será a temática do Currículo Integrado no curso MSI/PROEJA, oferecido no Campus Nilópolis do IFRJ. Para alcançar tal objetivo algumas ações foram realizadas. A primeira delas foi o mapeamento dos movimentos de elaboração dos documentos oficiais, nacionais e locais, referentes ao curso pesquisado<sup>26</sup>.

A segunda ação, certamente, sem intenção de desvelamento da realidade, mas exercitando a capacidade de pensar, foi analisar tais documentos em interface com os dados produzidos durante entrevistas com alguns docentes, e alguns alunos do curso pesquisado, nos encontros realizados no espaço-tempo Grupo de Estudos (GE) Currículo Integrado.

Cabe contextualizar preliminarmente que, ao iniciar a pesquisa de campo, buscou-se uma estratégia que me permitisse habitar o território do curso MSI/PROEJA, na concepção da pesquisa cartográfica. Conforme nos lembra, Alvarez e Passos (2010),

A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. (...) Tal aprendizado não pode ser enquadrado numa técnica e em conjunto de procedimentos a seguir, mas deve ser construído no próprio processo de pesquisa. ( p.135).

Neste sentido, ao final do semestre de 2015, propus a criação de um espaço-tempo, que denominei de Grupo de Estudos sobre Currículo Integrado. Na tentativa de facilitar a presença do corpo docente e dos alunos representantes de turma, o convite (figura 1) para participação no grupo de estudo foi feito para dois dias (10 e 13/11/15), e em horários diferentes.



---

<sup>26</sup> A saber: LDB 9394/96, Decreto 5.478/05, Decreto 5.840/2006, Documento Base do PROEJA e Projeto Pedagógico de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Matriz curricular do curso MSI/ PROEJA 2006 e atual, de 2012.

Figura 1 - Cartaz / convite

**CURRÍCULO INTEGRADO**

- Dia : 10/11/15 3ª f. - 15h
- Dia: 13/11/15 6ª f. - 10h
- Local: sala de aula (a confirmar)
- Público alvo: docentes e discentes do Curso MSI

“A organização curricular não está dada *a priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa”.

(Documento Base do PROEJA, p.38)

Esta pesquisa, como aludido anteriormente, foi realizada sob as diretrizes e princípios do método da cartografia e, assim, teve como objetivo o acompanhamento de movimentos e processos. O diário de campo foi utilizado como ferramenta importante para produção dos dados, pois além da importância do registro da atividade, permite a releitura da experiência vivida. A seguir transcrevo a anotação feita no diário de campo, no primeiro dia proposto para o Grupo de Estudos Currículo Integrado (GE).

Foi uma grande surpresa contar com a presença de 04 professores, 02 alunos e 01 estagiária de Pedagogia, no 1º encontro do GE Currículo Integrado. Não tinha ideia de com quem efetivamente poderia contar. Fiz o convite na última reunião de Conselho de classe, por email, e também espalhei alguns cartazes/convite pela escola. Mas não obtive confirmação de presença de nenhum dos professores. No entanto, ao chegar à sala combinada me deparei com 07 pessoas. De fato, foi uma grata surpresa! A reunião começou. Todos pareciam interessados no tema e bem participativos. Percebi que o fato do horário das reuniões pedagógicas não contar como horário de ensino em sala de aula se apresenta como um entrave para o grupo. Tivemos duas horas de conversa animada com apoio do material didático que produzi tendo como referencial o Documento Base do PROEJA, e em alguns artigos acadêmicos sobre Currículo Integrado (Diário de Campo, 10/11/15).

Na abertura do primeiro encontro escolhi a frase de Paulo Freire (2004, p.76): “O mundo não é. O mundo está sendo”, porque apresenta a noção provocativa que eu precisava para o início da pesquisa. A ideia era que o grupo percebesse o movimento e a provisoriade do mundo, dos discursos e dos conceitos, e mais especificamente, dos conceitos atribuídos à Educação de Jovens e Adultos.

No encontro seguinte os docentes que haviam combinado não puderam comparecer, mas contei com a presença de um professor que não havia participado do primeiro encontro e conversamos livremente, a sua narrativa contribuiu muito para a construção deste capítulo.

Após estes dois encontros foram programados mais dois: um no dia 18 de novembro, e o último no dia 15 de dezembro de 2015. Lembrando que estávamos no final do segundo semestre letivo do ano de 2015. A ideia era conseguir o maior número possível de professores e alunos neste GE Currículo Integrado.

No terceiro encontro, novamente, contei apenas com a presença de um professor, desta vez uma professora, o que me proporcionou realizar uma entrevista individual muito interessante.

No último encontro do GE contei com a participação de dois professores que estiveram presentes também no primeiro dia do encontro do grupo. Cumpre destacar que, estes professores estiveram presentes nestes dois dias de encontro do GE, e também nos dias de Oficina de Integração: formação inventiva<sup>27</sup>. Neste último dia de encontro com o grupo decidi realizar uma entrevista coletiva, em forma de roda de conversa, o que também rendeu uma boa discussão.

Quanto à participação dos alunos do curso, contei com a participação de apenas dois alunos do curso MSI/PROEJA, no GE Currículo Integrado e, por isso, optei por aplicar um questionário com questões fechadas e abertas, para uma turma do 5º período, do semestre 2015.2,<sup>28</sup> e também para uma turma do 3º período, do semestre 2016.2.

A turma do 5º período (2015.2) era composta por seis alunos. Convém destacar que neste semestre o total de alunos do curso era de, aproximadamente, 60 alunos; a do 3º período era composta por 13 alunos; tendo o semestre 2016.2, aproximadamente, 50 alunos matriculados. O objetivo do questionário foi investigar a percepção dos alunos sobre o curso, assim como perceber os efeitos das práticas pedagógicas sobre eles<sup>29</sup>.

Mesmo sem intenção de generalizar os dados, no perfil traçado através dos questionários, encontramos 52,7% do total de alunos, do sexo feminino, e 47,3% do sexo masculino. No que diz respeito à escola de origem, 68,5% vieram de escola pública. Quanto ao trabalho, 63,2% dos alunos disseram estar trabalhando. A idade dos alunos varia de 20 a 68 anos, sendo que 52,6% são jovens entre 20 e 25 anos.

---

<sup>27</sup> Oficina de integração realizada nos dias 22 e 30 de março de 2016.

<sup>28</sup> A aplicação do questionário foi realizada em um momento disponibilizado por um professor, no horário de sua disciplina.

<sup>29</sup> Os dados produzidos com a aplicação do questionário serão apresentados ao longo deste capítulo.

Quase todos os alunos residem na Baixada Fluminense (apenas um aluno não é morador desta região), o que indica a relevância de uma instituição de ensino federal na Baixada Fluminense; e, mais especificamente a importância de um curso na modalidade EJA para os moradores desta região.

O destaque no decorrer deste capítulo, além de trechos dos documentos analisados, será para algumas narrativas dos participantes deste grupo (professores e alunos), ambos em interface com os estudos dos referenciais adotados nesta pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada com olhar questionador e problematizador, procurando investigar os efeitos da integração curricular nas relações e práticas dos envolvidos com o curso MSI/PROEJA, no Campus Nilópolis/IFRJ e, de forma alguma, este trabalho pretende colocar sob julgamento, qualificação ou classificação o objeto de estudo, assim como os atores participantes desta pesquisa.

Falar em currículo integrado pressupõe o entendimento de que ele se apresenta como uma das opções metodológicas de organização curricular. Como visto anteriormente<sup>30</sup>, existem várias possibilidades para pensar e organizar o currículo. William Kilpatrick, em 1918, propôs a pedagogia do projeto como um método para o desenvolvimento do currículo integrado. A partir de então, o currículo integrado, geralmente, é associado com a ideia de inovação ou de renovação educacional, em contraposição à fragmentação e a disciplinarização do conhecimento, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Ao cartografar os movimentos de elaboração dos documentos oficiais de regulamentação do curso MSI/PROEJA no IFRJ pude constatar que o grupo de trabalho<sup>31</sup>, criado para elaboração do Projeto de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), adotou o princípio da integração curricular, assumindo a Pedagogia de Projetos como concepção filosófica e metodológica.

O fracasso escolar é uma questão muito presente ainda na nossa sociedade, e é, justamente, a maior causa para que os atuais jovens e adultos não tenham tido a oportunidade de permanecer no sistema regular de ensino, durante a faixa etária pertinente. Segundo Perrenoud (1998), esse elevado índice de insucesso é o fracasso da própria escola, pois os alunos tem um bom ou mau desempenho, a partir da sua inserção com a escola e o mundo de conhecimento que lhes são oferecidos. Perrenoud propõe: (...) organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente ou, ao menos, com bastante frequência, com situações didáticas mais fecundas para ele (PERRENOUD, 2001, p.26-27). Quando

---

<sup>30</sup> Vide capítulo 2

<sup>31</sup> Em atendimento ao Decreto 5.840/2006.

a escola assume seu verdadeiro papel de transformar a sociedade, conscientizando-se do que necessita ser melhorado, ela ressignifica seu valor e seu potencial. Assim, é com o olhar voltado para esse conceito de escola e, considerando que a Pedagogia de Projetos valoriza a participação do aluno e do professor no processo de construção do conhecimento, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada projeto de trabalho, que o CEFET Química decide optar por esta concepção filosófica para assentar o Projeto Pedagógico Institucional do PROEJA. A Pedagogia de Projetos é uma mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas (PPC/PROEJA, 2006, p.7).

O grupo de trabalho, como esclarecido no capítulo anterior, foi composto pela equipe técnico-pedagógica e pela equipe de docente das unidades de Nilópolis e Maracanã, do então CEFET Química de Nilópolis<sup>32</sup>. O curso oferecido, inicialmente, denominava-se Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores (IMC), sendo alterado a sua nomenclatura, em 2009, para Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA foi criado com uma proposta que entende a política educacional como direito, e também com a concepção de currículo que possibilite a integração entre cultura geral e cultura técnica. Um programa que propõe uma formação para jovens e adultos com o objetivo de integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.<sup>33</sup>

Em outras palavras, segundo o Documento Base de criação do PROEJA (BRASIL, 2006), são duas as finalidades do programa: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil, e, integrar à educação básica uma formação profissional que contribua para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos.

Segundo Moura e Henrique (2012), após o Decreto 5.478/2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC – realizou uma série de oficinas pedagógicas pelo território brasileiro, com o propósito de capacitar os gestores acadêmicos das instituições de ensino da Rede Federal, com vistas à implantação do PROEJA. Esta ação resultou em um conjunto de análises, reflexões e críticas relativas ao conteúdo, e acima de tudo, à forma de implantação do Programa.

Ainda de acordo com Moura e Henrique (2012), os atores envolvidos na elaboração do Documento Base, na tentativa de correção e ajuste do processo de implantação do PROEJA, que vinha ocorrendo desde o Decreto 5.478/2005, acreditavam que o documento poderia

<sup>32</sup> Até 2008 o IFRJ denominava-se CEFET Química de Nilópolis.

<sup>33</sup> Vide capítulo 1

contribuir para transformar o PROEJA em política pública educacional, indo além da concepção de programa.

Voltando à questão do currículo, a organização curricular integrada, proposta pelo Documento Base de criação do PROEJA, vem sendo considerada como mais democrática porque defende uma articulação maior entre as diferentes áreas de conhecimentos, além de maior articulação entre o conhecimento da vida cotidiana dos alunos com o conhecimento escolar.

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007, p.29).

No entanto, apesar de o Documento Base (BRASIL, 2007) PROEJA indicar como proposta metodológica a integração, durante a pesquisa de campo, percebi que os praticantes do currículo ainda possuem dúvidas sobre a efetivação da proposta de integração na prática do dia-a-dia escolar. Segue um diálogo<sup>34</sup> entre eles, que corrobora com a minha percepção:

Professor I - Desde que entrei aqui no IFRJ eu tenho uma questão: qual é o limite entre a formação do técnico e a formação do cidadão? Onde está a balança? O aluno é bom em algumas matérias técnicas e não tão bom nas disciplinas humanas.  
Professor II – Se a gente está pensando no ser humano integrado, seria mais lógico trabalhar de forma integrada com os conteúdos. Pensando na minha própria formação, eu nunca consegui entender bem os conteúdos de matemática. Precisava estudar muito para passar.

A partir do problema ora posto posso inferir que as intenções da implantação do PROEJA refletem as políticas públicas para educação profissional e tecnológica do governo federal à época<sup>35</sup>, que em meu entendimento, são positivas; mas uma crítica contundente ao programa, da qual também comungo, diz respeito ao programa não ter sido estudado e discutido em espaços mais amplos, para que pudesse ser construído de forma comprometida com a melhoria das ofertas educacionais do campo da EJA.

Em síntese, apesar de discordar da criação do PROEJA como um programa de governo, e não de uma política educacional de Estado, não se pode negar o avanço da proposta curricular deste programa, visto que, não se propõe a atender apenas à demanda de

<sup>34</sup> Entrevista realizada no Grupo de Estudo Currículo Integrado

<sup>35</sup> Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 -2010)



mão de obra para o mercado de trabalho, mas, busca proporcionar uma formação integral do aluno/trabalhador/cidadão.

Convém, porém, destacar que no ano de 2008 a Lei nº. 11741, de 16 de julho, alterou os dispositivos da LDB 9.394/96, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica; sendo assim, arrisco a inferir que, com tais alterações na lei, efetiva-se uma importante conquista no sentido de transformar o programa em uma política pública de Estado. O artigo 37, parágrafo 3º desta lei estabelece que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, art. 37, 2008).

O artigo 39, também modificado por esta mesma lei, em seu 1º parágrafo, estabelece que: “Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino”.

Em que pese à importância da efetivação do direito expresso na legislação educacional, o curso PROEJA ainda encontra-se longe de ser considerado um caminho educacional que atenda aos anseios dos jovens e adultos que buscam uma educação que lhes permita uma integração entre educação básica e educação profissional.

Conforme discutido no capítulo 1, a EJA no Brasil tem como marca a descontinuidade das políticas públicas, assim como também é marcada por construção de discursos e verdades com relação ao papel da escola e do currículo na formação destes sujeitos marginais ao sistema.

(...) a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa **exclusivamente**<sup>36</sup> à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (BRASIL, 2007, p. 10).

As teorias educacionais, segundo Tomaz Tadeu da Silva, visando dar respostas às demandas sociais, econômicas, políticas e educacionais, contribuíram e contribuem para a construção de um discurso e de uma verdade que defende o papel redentor da escola.

---

<sup>36</sup> Grifo meu

A teoria educacional, em geral, baseia-se na noção de que o conhecimento e o saber constituem fonte de libertação, esclarecimento e autonomia. A teoria educacional crítica, em particular, acredita que os presentes arranjos educacionais, afetados por objetivos de interesse e poder, transmitem saberes e conhecimentos contaminados de ideologia, mas que é possível, através de uma crítica ideológica, penetrá-los e chegar a um conhecimento não mistificado do mundo social (SILVA, 2011, p.252).

Esta concepção de educação foi influenciada fortemente pelo paradigma moderno. A Modernidade é concebida como um período histórico que teve seu início no século XVI e consolidou-se no século XVIII, e ainda continua em processo de mutação até os dias atuais. Segundo historiadores, o projeto moderno, de um ponto de vista político, começa com a Revolução Francesa, mas consolida-se com a Revolução Industrial e também é relacionado com o desenvolvimento do capitalismo.

O sujeito construído na modernidade ocidental foi sendo definido com algumas características básicas desse tempo histórico:

A modernidade vem sendo apresentada como um momento específico de hegemonização da ideologia individualista, através da implantação de instituições políticas crescentemente comprometidas com os valores da liberdade e da igualdade, ou como espaço cultural global de sua afirmação, mediante a secularização dos costumes e a laicização e universalização sistemática do conhecimento. (MANCEBO, 2002)

Desta forma, segundo Mancebo (2002), uma das verdades universais defendidas pela modernidade ocidental é a suposição de que o homem é o centro e o fundamento do mundo, que defende o cultivo e o respeito da sua intimidade, através da proteção de sua privacidade. Instituiu-se assim, segundo a autora, a separação entre as esferas públicas e privadas da vida. O homem, como efeito deste pensamento, tornou-se cada vez mais individualista, abrindo mão de sua responsabilidade na esfera pública.

Para que os direitos e a liberdade individuais pudessem ser resguardados, constituiu-se uma nítida clivagem entre a esfera da vida privada e a pública, cabendo à primeira, o exercício da liberdade individual livre de interferências alheias e à última, o comportamento convencional, racional e civilizado. Assim, a autonomização da esfera pública e a consolidação do indivíduo enquanto categoria central do pensamento ocidental, apresentam-se como desenvolvimentos correlatos, que possibilitam ao século XVIII comportar uma sociedade com fronteiras claramente demarcadas entre as esferas complementares da vida social – a pública e a privada (MANCEBO, 2002, p.4).

O liberalismo surgiu da corrente de ideias de alguns pensadores europeus a partir do século XVII. Do ponto de vista econômico, a doutrina do liberalismo defendia redução radical da presença do Estado na vida econômica na Modernidade. Entre outros pensadores, John

Locke teve grande influência no desenvolvimento desta doutrina. Segundo o pensador, a liberdade é um bem natural dos indivíduos, ou seja, as pessoas são livres para fazer o que quiserem o que traz como consequência a ideia de livre mercado. Sendo assim, segundo o liberalismo não há necessidade de regulação e intervenção estatal sobre as atividades do mercado.

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre esta ninguém tem qualquer direito, exceto ela” (LOCKE, 1994, p. 42).

O liberalismo concebia os indivíduos como “portadores de personalidades soberanas, com identidades claramente delimitadas e autocontidas”. (MANCEBO, 2004, p. 39-40). Pode-se inferir, portanto que com a doutrina liberal surgiu também a noção de indivíduo. E, em nome da liberdade e da autorregulação do mercado, o resultado da adoção desta doutrina foi a defesa do lucro sempre acima da defesa do direito da pessoa humana.

Mancebo (2004) destaca também que o liberalismo teve como contraponto o ideário tecnocrático e disciplinar, defendido por Jeremy Bentham (1748-1872), o criador do “utilitarismo”. Para o defensor do utilitarismo o Estado deveria investir na organização mais racional da sociedade buscando melhorias para a coletividade. Segundo esse ideário, “as instituições educacionais, corretivas, de saúde e de lazer passam a assumir funções disciplinares e preventivas” (MANCEBO, 2004, p.41).

Neste ponto, trago para a discussão partes do questionário preenchido por uma aluna do curso MSI/PROEJA - *Campus Nilópolis*. As narrativas da aluna, além de apontarem um conflito de geração no âmbito da EJA, demonstram claramente os efeitos dos atravessamentos causados pelos discursos e pelas relações produzidas no período da Modernidade.

Qual o motivo que a levou a fazer o curso MSI/PROEJA?

– “Ótima oportunidade de cursar um técnico em uma instituição conceituada com ótimos professores”.

Quais as vantagens que você considera ao fazer o curso de Ensino Médio Integrado ao técnico, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?

– “A vantagem é porque quem quer estudar realmente, e ter junto uma profissão, esse projeto é o melhor caminho”.

Quais as desvantagens?

– “Está na **inclusão de pessoas**<sup>37</sup> que estão só para passar o tempo e atrapalham os demais. As pessoas confundem o que realmente o técnico é em todo o seu contexto.

Avalie o formato do seu curso em relação aos outros cursos:

- “Como havia dito ele é ótimo pelo horário que estimula aqueles que trabalham e não tem tempo para estudar, **mas precisa melhorar na seleção**”.<sup>38</sup>

<sup>37</sup> Grifo meu.

Como você percebe a organização interna do curso (relação entre disciplinas, relação professor/aluno, avaliação)?  
 - “As avaliações em determinadas disciplinas são consideradas bem organizadas, mas em outros, não considero tanto, pois posso notar que **por alguns alunos terem dificuldades, as matérias não avançam, onde dificultam os demais, no caso do ensino regular é diferente**”.<sup>39</sup>

Como visto acima, na modernidade a categoria “indivíduo” foi sendo construída social e historicamente. O homem, portanto, é produzido através múltiplos agenciamentos e em diversos espaços. É o que Deleuze e Guattari entendem como produção de subjetividades. Para iniciar a discussão sobre esta temática, se faz necessário tecer algumas considerações sobre a diferença entre individualidade e subjetividade.

Em seus estudos, Guattari (1996) argumenta que “subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31), ou seja, a subjetividade não pode ser entendida como algo do domínio de uma suposta natureza humana.

Para o autor, portanto, a subjetividade não pode ser considerada como um “recipiente” no qual se colocam coisas exteriores para serem “interiorizadas”. Ao contrário, tais “coisas” são elementos que afetam a construção da subjetividade. Pode-se inferir, assim, que todas as relações travadas pelo ser humano consigo mesmo, e com os outros funcionam como elementos da produção de subjetividades. Ou seja, de acordo com o autor (idem) “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social”.

Para Foucault (1997) falar de sujeito é falar de modos de subjetivações: “há múltiplas maneiras de se subjetivar no decorrer da história, na qual o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade”. Ao se dedicar aos estudos investigativos sobre as maneiras de existir do sujeito Foucault utilizou diferentes recortes históricos, tais como os gregos e suas práticas de “cuidado de si”, e analisou a sociedade disciplinar.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2012, p. 133).

---

<sup>38</sup> Grifo meu.

<sup>39</sup> Grifo meu.

O autor defende que esta produção de subjetividades é realizada por meio de controles sociais que tanto podem atuar sobre o indivíduo (disciplina) quanto sobre a população (biopolítica). Os dispositivos disciplinares teriam a função de domesticar os corpos, tornando-os dóceis e “úteis, e a função da biopolítica seria a de regulação das populações.”. Assim, aponta Foucault:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.(FOUCAULT, 2012, p. 133).

Pois qual pode ser o objetivo do governo? Não certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc. E quais são os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins, que em certo sentido são imanentes à população? Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se deem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc.(...) A população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça (FOUCAULT, 1979, p. 289).

O termo “sujeito” para Foucault, desta forma, é entendido no estrito sentido etimológico da palavra, ou seja, em latim, a palavra denota aquilo ou aquele que é “colocado por baixo”. Ao longo de sua obra, ele aprofundou o problema de como o ser humano se fez objeto.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam (FOUCAULT, 2012, p. 131).

Em síntese, os estudos do autor denunciaram todas as formas de sujeição do homem, presentes nos diferentes campos institucionais e nas variadas técnicas, procedimentos e estratégias, discursos e arquiteturas. E, apesar do poder não ser o tema fundamental de sua obra, Foucault, defendia que o poder não existe, o que existe são as práticas ou relações de poder: “o poder é uma relação de forças e qualquer força já é uma relação de poder. É sempre uma ação sobre ação” (FOUCAULT, 1995, p.243, In. RABINOV, Paul; DREYFUS, H.).

O filósofo queria mostrar que o poder não existe estático em apenas um lugar; que o poder não é sinônimo de “mal”; que o poder não se encontra apenas no nível do direito; e também que o poder não está relacionado apenas com a violência.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 1979, p. 8).

Os estudos de Foucault permitem uma problematização do conceito de currículo como dispositivo para produção de subjetividades. Em sua obra "Vigiar e Punir" (2012), o autor explicita a atuação da disciplina sobre o corpo humano.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica do poder", está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediências). (FOUCAULT, 2012, p. 133-134).

Neste sentido, a partir dos estudos de Foucault, posso inferir que a escola se apresenta como um espaço do conhecimento e do ser; e que a escola educa e disciplina, desde a modernidade. A Educação e o Currículo, portanto, foram/são influenciados diretamente pela concepção do paradigma moderno, ou seja, pelo discurso do saber e de verdades estabelecidos pelo campo científico, buscando produzir sujeitos que atendam às demandas de mercado no mundo moderno.

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos (LOPES, 2011, p.41).

A concepção de realidade defendida pelo paradigma moderno privilegiou o saber científico como único legítimo e o universalismo e as metanarrativas como única forma de expressão. Nessa concepção, a escola era vista como espaço essencial para reprodução de discursos totalizantes, homogenizadores e hegemônicos. Vale a pena, destacar, a crítica foucaultiana sobre as produções de verdades absolutas.

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de

discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, pg. 12).

Pensar na organização curricular, portanto, implica em pensar as relações de poder constituídas nas políticas educacionais e também no cotidiano escolar; de acordo com o pós-modernismo, o sujeito não é o centro da ação social porque não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido, vem daí a defesa do PROEJA por uma condição humanizadora da educação.

Nesse sentido, o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007, p.12).

A discussão sobre currículo integrado levanta questões sobre a concepção de disciplina e de currículo disciplinar. O desenvolvimento do conhecimento científico, baseado na concepção positivista, favoreceu uma visão de mundo fragmentada e limitada, desconsiderando a complexidade da realidade e da natureza humana.

Assim, mesmo tendo significado uma ruptura com o conhecimento dogmático defendido por filósofos medievais o paradigma positivista não se apresenta nos dias de hoje como capaz de oferecer respostas adequadas à compreensão da realidade atual.

O currículo disciplinar é concebido “[...] como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”, por outro lado, os currículos integrados “[...] são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos” (LOPES, 2001, p.148).

Ao lado desta questão, conforme discutido no capítulo 1, também se percebe o quanto a dicotomia entre a formação propedêutica e a formação profissional é histórica e está diretamente ligada às questões sociais e econômicas. Ao longo da história do país verifica-se o movimento descontínuo das concepções de Educação e Currículo.

Encontra-se com muita frequência a oferta de educação marcada pela separação entre aquela que se voltava para o trabalho, para as demandas do mercado por mão de obra, e outra para a formação geral do sujeito, como o PRONATEC que é o programa oferecido pelo governo brasileiro a partir do ano de 2011.

A adoção do currículo integrado no PROEJA se propõe, portanto, a romper com o dualismo entre a formação humana e a formação profissional. Para além desta ruptura a proposta de currículo integrado é a que me parece mais apropriada para atender à necessidade de integração entre ensino, trabalho e formação humana; mas como não existem receitas “prontas” para a efetivação desta proposta quero, tão somente, assinalar que a elaboração de um currículo integrado (em qualquer nível ou modalidade de ensino) favorece a invenção de práticas pedagógicas que possibilitem um exercício de diálogo entre as diferenças, possibilitando o aprendizado da convivência na pluralidade, e neste sentido, abrindo espaços para a construção de outras subjetividades.

Entendo a contribuição de Foucault para análise desta temática, concordando com o pensamento de Jorge Larrosa (1994, p. 37).

É nesse sentido que se pode utilizar a obra de Foucault para questionar as inércias teóricas das quais falava antes: não porque implique uma teoria diferente do que é a pessoa humana como sujeito, como capaz de certas relações reflexivas sobre si mesma, mas porque mostra como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos, de subjetivação). (LARROSA, 1994, p. 37).

Foucault, apesar de não destinar as suas investigações diretamente à educação, defendia que para pensar em sujeito seria preciso falar de modos de subjetivações o que, conseqüentemente, aponta a contribuição do pensador que com suas teorias agregam positivamente para a discussão sobre a relação entre a educação e a produção de subjetividades.

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995, p.231).

Ainda reforçando a presença dos estudos de Foucault no campo da educação, estudiosos da educação, como Rosa Fischer, entre tantos outros, tem mostrado que,

Michel Foucault oferece inúmeras ferramentas, teóricas, metodológicas e mesmo temáticas, para nossos estudos em educação: as práticas de vigilância na escola, a construção disciplinar dos currículos, as relações de poder no espaço da sala de aula, a produção de sujeitos confidentes – são apenas alguns dos muitos temas que há pelo menos dez anos tem sido estudados em nossa área, com base no pensamento do filósofo (FISCHER, 2003, p. 372).



Neste sentido, vale a pena trazer para discussão a visão do autor Gilles Deleuze, que compõe a tríade da Filosofia francesa que se dedicou aos estudos sobre o sujeito, "o sujeito se constitui no dado" (DELEUZE, 2001, p. 118). O autor também rompe com a noção de essência do sujeito. Para ele o sujeito não é inato, mas se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos.

Sob esta perspectiva, o sujeito não pode ser entendido como algo pronto, mas ele se constitui na medida em que vivencia as relações de forças que circulam no fora e afetam o seu corpo e passam, em parte, a circular também do lado de dentro.

O lado de fora diz respeito à força: se a força está sempre em relação com outras forças, as forças remetem necessariamente a um lado de fora irreduzível, que não tem mais sequer forma, feito de distâncias indecomponíveis através das quais uma força age sobre a outra ou recebe a ação da outra (DELEUZE, 1988, p.93).

Pode-se inferir, portanto, que para Deleuze não existe qualquer tipo de controle ou planejamento sobre o que se dará no contato do sujeito com os acontecimentos. A composição de si envolve um processo ativo, mas provisório, uma vez que o sujeito encontra-se em constante constituição e propenso à ação de novas relações, forças e novos acontecimentos.

O filósofo Deleuze, partindo dos estudos de Foucault, formulou a ideia da sociedade de controle, pois entendia que novas formas de controle muito mais sofisticadas entram em ação, substituindo os antigos métodos do rigor disciplinar.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um "interior", em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. (...). Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, p.4).

No cenário contemporâneo, evidencia-se a produção das subjetividades que ocorrem nas instituições de ensino, não somente na relação professor-aluno, mas acima de tudo no papel que o ensino escolar desempenha na sociedade, pois a escola utiliza o poder disciplinador e normatizador para fazer circular determinadas relações de poder que atendam os objetivos do sistema vigente.

Mesmo não sendo necessário dar os mesmos nomes que Foucault e Deleuze deram aos conceitos, o meu modo de pensar a Educação e Currículo, me leva a inferir que se nós fizermos o melhor que podemos fazer efeitos serão produzidos pelo nosso trabalho docente. E

mais, que por mais limites e entraves encontrados no caminho da Educação de Jovens e Adultos não podemos deixar que o sentimento de impotência nos vença e nos paralise, pois ainda podemos apostar nas brechas, com as quais podemos contribuir com a construção de novos sujeitos e novos mundos.

Por isto, tais autores foram escolhidos para que nesta tese possam ajudar a analisar os efeitos na produção de subjetividades dos agentes envolvidos no curso MSI/ PROEJA.

Que sujeito é esse que voltou aos bancos escolares para o curso MSI/PROEJA? Sabe-se que os jovens e adultos chegam à vida escolar com conhecimentos adquiridos sobre o mundo letrado, seja por meio de passagens pela escola e/ou por meio das atividades cotidianas. É o que podemos observar nas narrativas de alguns alunos ao falarem sobre as vantagens de fazer o curso MSI/PROEJA.

“As vantagens é (sic) rever todas as matérias que já tive há anos atrás e aprender mais sobre todos os assuntos abordados em sala”.

“O ensino médio eu ainda não havia terminado e pra (sic) mim foi e está sendo uma oportunidade única e proveitosa”.

“Para melhor me integrar ao grupo de trabalho e estar integrado na sociedade”.

Daí a importância do conceito de modos de subjetivação (Foucault) para investigar os efeitos nos processos de produção de subjetividades a que são submetidos os professores e os jovens e adultos que atuam neste programa.

Segundo Veiga-Neto (2011, p.108), a noção moderna parte do entendimento de que “o sujeito é uma entidade natural e, assim, preexistente ao mundo social, político, cultural e econômico”. Nesta perspectiva, o sujeito seria a matéria-prima da educação, pois caberia à escola o papel levar o sujeito de um estágio a outro. Será que ainda encaramos o estudante do PROEJA nesta perspectiva?

O papel da escola, como se vê, sempre foi marcado por grandes disputas. Na passagem do século XVIII para o século XIX, a sociedade vivenciou a chamada Revolução Industrial, a qual demandou trabalhadores disciplinados e obedientes. Neste contexto, era de extrema importância e urgência pensar em uma educação voltada para atender a esta demanda.

Dessa forma, a Educação deveria ser direcionada aos operários e, principalmente, aos filhos de operários; destinada aos pobres e transmitindo conhecimento acumulado, mas, principalmente, deveria atuar de forma a ajustar, adaptar e garantir a manutenção do *status quo*.

A escola, porém, adotou dispositivos e práticas com o propósito de homogeneizar e padronizar comportamentos e formar/produzir pessoas úteis à sociedade. Entende-se, portanto, que a escola foi concebida com o objetivo de atender a um conjunto de demandas específicas para a sociedade daquele momento histórico. Nessa perspectiva, ao longo do tempo, manteve o compromisso com a formação dos sujeitos de acordo com a concepção de homem de cada época e, deste modo, contribui para a produção de modos de ser e estar no mundo – a subjetividade – de acordo com os paradigmas das sociedades em que está inserida.

Nos dias atuais os modos de ser e estar no mundo se encontram fortemente atravessados pelo pensamento neoliberal. E como dito anteriormente, o neoliberalismo consiste em uma defesa do posicionamento da hegemonia burguesa, iniciada a partir do esgotamento do modelo fordista. (MANCEBO, 2002).

A partir dessa nova realidade exige-se do trabalhador que seja capaz de enfrentar desafios, que desenvolva competências e habilidades e que contribuam para o alcance dos objetivos de sua atividade. A escola, assim, se apresenta como um local propício para a produção de subjetividades que atendam aos anseios do capitalismo sob a doutrina neoliberal.

Porém, como dito antes, apesar de estarmos condicionados aos princípios da doutrina neoliberal, nem tudo se encontra determinado aos domínios do capitalismo, pois em decorrência da reforma na educação baseada na concepção neoliberal, também “multiplicam-se as possibilidades de os homens se organizarem subjetivamente” (MANCEBO, 2002, p.77).

Em outros termos, a regulamentação política da sociedade, e a burocratização das diversas esferas do socius delineiam horizontes, mas não impedem a construção de uma nova economia das relações de poder; não impedem uma arte de viver que possibilite o estabelecimento de uma relação sólida conosco mesmo e a tomada de decisões pessoais; o exercício de uma micropolítica que não abandone a política aos representantes do Estado ou a qualquer outra instância soberana, que pretenda substituí-lo ou suplantá-lo; uma organização da existência insubmissa à norma e às convenções, que reivindica a si possibilidades de escolher (SCHMID, 1996 apud MANCEBO, 2002, p.8).

Nesta perspectiva, acredito que as práticas educativas devem promover experiências que contribuam para uma formação que supere a concepção individualista defendida pelos ideais neoliberais. As práticas curriculares e pedagógicas devem contribuir para a formação de sujeitos que aprendam a se relacionar consigo mesmo, mas, que acima de tudo aprendam a enfrentar o desafio da relação com os outros em uma perspectiva de alteridade e solidariedade.

Ainda há sentido de pensar a escola como espaço educativo? Esta é uma das grandes questões do nosso tempo. Eu penso que sim. Ainda é possível pensar a escola como um

espaço educativo, mas creio ser necessário antes de responder a esta pergunta, problematizar o próprio conceito de educação. Não creio ser mais possível pensar no processo de educação como pensavam os iluministas que pelo uso da razão poderíamos nos tornar maiores.

Penso que a escola e o trabalho do professor podem atuar na contramão da visão hegemônica do mundo, propondo um processo educativo no qual o sujeito consiga elementos que o ajudem a construir a sua própria vida como uma obra de arte.

Ressalta-se que uma das práticas polêmicas do fazer docente, diz respeito ao papel da avaliação no processo educativo. Sobre este assunto trago um diálogo entre alguns professores do curso MSI/PROEJA do Campus Nilópolis/IFRJ, que pode nos ajudar a pensar sobre as relações de poder que atuam na produção de subjetividades no ambiente escolar.

Você acha que nosso regulamento engessa nossa prática de avaliação? Quando eu falo prova a turma não vai bem. Quando falo em trabalho a turma apresenta um melhor (Professor I).

Nunca dou nada em grupo. Sempre individual. Todas as provas são práticas, do 1º ao 6º período. Seguindo o regulamento, eu dou duas avaliações por semestre (Professor II).

Ministro aulas do 3º ao 5º período. Eu utilizo seminários, provas e trabalhos em grupos (Professor III).

É preciso ter um documento oficial (prova), caso contrário o aluno pode entrar com recurso contra o professor, se ele não for bem sucedido (Professor IV)

Eu tenho colocado objetivos nas tarefas a serem executadas. Aumentei o número de exigências porque já fui acusado de não estar dando prova. Faço avaliação diária. A maioria das provas é feita com consulta. No entanto, eu preciso provar que estou fazendo o meu trabalho (Professor I).

Ainda nesta análise sobre o processo de avaliação, no curso pesquisado, julgo importante destacar (quadro 1) quais são as orientações dadas pelo Documento Base (2006) do PROEJA, e as indicações apontadas no PPC do curso MSI/PROEJA.

Quadro 1 – Sobre o tema “avaliação” nos documentos oficiais do PROEJA

<b>DOCUMENTO BASE PROEJA (2006)</b>	<b>PPC CURSO MSI/PROEJA/IFRJ (2006)</b>
A avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso. A avaliação não privilegia a mera polarização entre o “aprovado”	Atendendo à legislação vigente (Lei 9.394/96, art. 24, inciso V), e o Regulamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Médio/2006, do CEFET Química (art. 27 e 28), a avaliação da aprendizagem é contínua, cumulativa e articulada ao projeto pedagógico de ensino, considerando-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento do curso oferecido.

<p>e o “reprovado”, mas sim a real possibilidade de mover os alunos na busca de novas aprendizagens. Muito embora exista a preocupação com a escolaridade, o processo de ensino-aprendizagem traz no seu bojo a concepção que não separa a avaliação da aprendizagem. São partes constitutivas de um mesmo processo. A avaliação nesse sentido ocorre como parte do processo de produção do conhecimento. Evidencia-se que a avaliação tem como função priorizar a qualidade e o processo de aprendizagem, isto é, o desempenho do aluno ao longo do período letivo, quer seja bimestral, semestral, modular, entre outros, não se restringindo apenas a uma prova ou trabalho, conforme orienta a LDBEN. (...) A avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re) construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos (...) tornando-o capaz de transformações significativas na realidade. (BRASIL, 2006, p.42 - 43).</p>	<p>Então, para efetivar o processo de avaliação de cada aluno devem ser trabalhados e observados, em sua totalidade e de forma interdependente, os aspectos cognitivos, afetivos e psicotores da aprendizagem. Nesse processo, deve haver prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Os critérios de avaliação, segundo a proposta pedagógica deste Programa, terão como base a compreensão de que avaliar, tal como explica Hernandez, em <i>Transgressão e mudança na educação</i>, implica realizar um conjunto de ações com vistas a recolher uma série de dados em torno do aluno, com base em critérios prévios e com a finalidade de registrar evidências para uma posterior tomada de decisão. (...) Pretende-se que o processo de avaliação contemple as seguintes dimensões: diagnóstica (...), formativa (...) e acreditativa(...). (PPC Curso MSI/PROEJA/IFRJ, 2006, p. 14).</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Retomando Deleuze (1992), para refletir sobre o papel da escola na produção de subjetividades o filósofo alertou que a escola tende a atuar como uma empresa, ao utilizar processos de avaliação contínua e do sistema de recompensas, promovendo uma competição entre os alunos que se inicia ainda na sala de aula.

É notório que o sistema educacional brasileiro na contemporaneidade também criou novos mecanismos de manipular as subjetividades, utilizando políticas educacionais que implementaram ações e diversos sistemas de avaliação como: ENEM, ENADE, entre outros, com vistas a produzir demanda por um tipo de formação que garanta subjetividades adequadas à atualidade.

Com a implementação das políticas educacionais, também são produzidos discursos que garantam a absorção e circulação das “verdades” coerentes com a proposta de educação vigente; mas, ao lado destas ações na esfera da macropolítica da educação, também podemos encontrar o inédito do comum, no cotidiano escolar, tal como podemos observar na narrativa de uma professora do curso MSI/PROEJA:

“Consigo bom desempenho na EJA tanto quanto no ensino regular. Eu acho um prêmio trabalhar com a EJA porque é exercitar mais ainda a minha criatividade. É um desafio porque tenho que achar caminhos alternativos. Para mim, educação não é uma ciência exata. A gente precisa fazer alguma coisa. Não dá pra desistir” (professora X)

Portanto, pensar a educação e a escola nesta perspectiva me leva a refletir sobre o conceito de rizoma<sup>40</sup>, tal como pontua Deleuze e Guattari (2000), pois favorece o entendimento sobre a possibilidade que temos de escapar dos processos de sujeição deterministas, pois podemos seguir por múltiplas e diferentes linhas de pensamento e de atuação. É o que podemos verificar com a narrativa de outro professor do curso MSI/PROEJA:

Tenho dado ultimamente trabalho de escrita de jornal e poderia ter uma integração com as disciplinas de informática. Também penso ser possível uma avaliação conjunta. Eu quero debater conhecimentos do tempo presente e fazer conexões. Vivemos um tempo em que os alunos tem acesso ao conhecimento. Eu devo orientar para a pesquisa. Nem todos os conteúdos eu poderei dar conta. (Professor Y)

Outro conceito que pode contribuir nesta reflexão é o conceito de dispositivo desenvolvido por Foucault, pois ele pode apontar algumas pistas para atuação nesta direção. Para Foucault, dispositivo consiste em:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas, administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entres estes elementos (FOUCAULT, 1979, p.244).

Sendo assim, o dispositivo se apresenta como um conceito múltiplo e aberto que atua de modo a produzir sujeitos. No que diz respeito ao processo de educação quer dizer que existem dispositivos que formam segundo a doutrina neoliberal, visando sua concepção e sustentação, por outro lado, tal como se defende nesta tese, acredita-se ser possível a invenção de outros dispositivos que favoreçam a produção de sujeitos diferentes do modelo vigente, ou seja, penso que o dispositivo articulado com o conceito de linhas de fuga, aponta caminhos possíveis para ver o mundo e a Educação de maneira diferente da proposta pelo paradigma dominante; pois, apesar do condicionamento histórico-social e econômico do mundo capitalista neoliberal, pensar em dispositivos, como estratégias de linhas de fuga, me parece um bom começo para invenção de um novo mundo.

Entendo que a adoção do currículo integrado no PROEJA como um dispositivo pedagógico se constitui como alternativa à concepção de currículo como simples transmissão

---

<sup>40</sup> Deleuze e Guattari (2000), também são responsáveis pelo deslocamento do conceito de rizoma da botânica, para ser aplicado na filosofia. Contrariando a metáfora da árvore criada por Descartes, os autores criaram a metáfora do rizoma, pois segundo eles, rizoma é uma raiz que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, que cresce horizontalmente e não tem uma direção clara e definida.

de conteúdos formalizados. As práticas curriculares e pedagógicas, desta forma, podem atuar de modo contrário à produção de subjetividades que contribuem com os valores do sistema de produção capitalista.

### **3.1 Currículo Integrado no PROEJA: tensão entre disciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade**

Pergunta: O que sabe sobre interdisciplinaridade?

Respostas: integração de conteúdos, diálogos entre professores.<sup>41</sup>

O conhecimento nas sociedades antigas não era compartimentalizado como temos hoje. Em busca de respostas às demandas de uma realidade difícil de decifrar os homens buscavam produzir conhecimentos que dessem sentido à vida. Com o acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade, também foi se desenvolvendo uma especialização deste saber. No entanto “[...] a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder” (GALLO, 2000, p.23).

O aparelho burocrático da escola, portanto, passou a sustentar esta compartimentalização do saber, assim como o exercício do poder. Daí que a busca pela integração entre os saberes se apresenta como um caminho possível para inventar novos modos de organização do currículo.

A concepção de integração curricular vem sendo discutida por vários autores, sob muitas e diferentes perspectivas, uma delas diz respeito à interdisciplinaridade como uma possibilidade de integração entre os conteúdos escolares, ou seja, o termo currículo integrado vem abarcando diferentes conceitos de integração curricular, dentre eles a interdisciplinaridade.

O currículo integrado converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem (SANTOMÉ, 1998, p.27)

<sup>41</sup> Entrevista realizada com docentes do Curso MSI/PROEJA, do Campus Nilópolis/IFRJ

Segundo o Documento-Base do PROEJA “[...] o currículo enquanto processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar” (entre outros) “[...] a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade” (BRASIL, 2007, p.39).

Vale a pena destacar que nem todos os professores que atuam no curso MSI/PROEJA conhecem ou tiveram algum contato com o Documento Base do PROEJA, em uma entrevista com professores do curso foi perguntado o que sabiam sobre o Documento Base e a proposta de currículo integrado, ao que um professor respondeu “Eu não conhecia o documento. A primeira vez que tive contato foi com o grupo de estudo (GE Currículo Integrado)”.

Esta resposta muito me afetou, pois percebi o efeito da pesquisa-intervenção no processo de criação de uma realidade. Este fato encontra ressonância em Passos e Barros (2010, p.30) quando dizem que: “Conhecer é, portanto, fazer e criar uma realidade de si e do mundo, o que traz conseqüências políticas”.

Voltando a questão do ensino de forma interdisciplinar, segundo Fazenda (2002), o enfoque interdisciplinar na Educação teve início na Europa (principalmente na França e na Itália) em meados da década de 60 e, desde então, busca contribuir para reflexão sobre a importância da articulação entre teoria e prática, estabelecendo relação entre o conhecimento escolar e a realidade social, visando superar a visão de ensino fragmentado e descontextualizado.

A interdisciplinaridade se constitui em um conceito que entende que o excesso de especialização faz com que o conhecimento produzido faça sentido apenas para os especialistas de cada área. Desta forma o conhecimento científico disciplinar ensinado nas escolas, desligado do mundo real, não faz sentido para a maioria dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental, assim como do ensino médio.

Neste ponto entende-se como avanço as propostas do Documento Base do PROEJA, que apresenta um conjunto de abordagens possíveis como estratégias de efetivação de integração curricular, assim como do PPC do curso MSI/PROEJA, que apresenta a abordagem CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) como opção na elaboração do currículo. Para uma melhor análise dos trechos dos documentos, segue um quadro comparando as duas propostas:



Quadro 2 – Organização curricular e estratégias

DOCUMENTO BASE PROEJA (2006)	PPC CURSO MSI/PROEJA/IFRJ (2006)
<p>A organização curricular não está dada <i>a priori</i>. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa. A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade. (...) Nessa esfera, tem-se como referência Machado (2005), para quem as abordagens metodológicas de integração podem ser agrupadas, entre outras possibilidades, da seguinte forma: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; (...) abordagem por meio de esquemas conceituais; (...) abordagem centrada em resoluções de problemas; (...) abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade; (...) abordagem por áreas do conhecimento. (...) De qualquer maneira, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática (BRASIL, 2006, 40-41)</p>	<p>Como se vive hoje em um mundo notadamente influenciado pela ciência e pela tecnologia, conseqüentemente, as sociedades modernas passaram a confiar na ciência e na tecnologia como se confia em uma divindade. Como conseqüências do cientificismo que emerge desse processo, destacam-se: a supervalorização da ciência que desencadeou o mito da salvação da humanidade, ao se imaginar que todos os problemas humanos podem ser resolvidos cientificamente; o mito da neutralidade científica (JAPIASSU, 1999) e a função ideológica de dominação. Por isso, desde a década de 1960, currículos de ensino de ciências com ênfase em Ciência, tecnologia e sociedade – CTS vem sendo adotados no mundo inteiro. Esses currículos se caracterizam por uma abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social. A partir de um currículo com ênfase em CTS, o PPC do Curso Técnico de Instalação e Manutenção de Computadores integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, vai efetivar essa articulação, através da integração do conhecimento científico, tecnologia e mundo social. Serão abordados, em conjunto, os conteúdos científicos e tecnológicos, sob aspectos históricos, éticos, políticos e sócio-econômicos. Ainda, em termos de conhecimentos e habilidades, serão priorizados a auto-estima, a comunicação escrita e oral, pensamento lógico e racional para solucionar problemas, tomada de decisão, aprendizagem colaborativo/cooperativo, responsabilidade social, exercício da cidadania e interesse em atuar em questões sociais. (PPC Curso MSI/PROEJA, 2006)</p>

Documento Base PROEJA (2006) e PPC curso MSI/PROEJA (2006)

Importa destacar que durante o percurso da pesquisa de campo ouvi apenas de uma professora o interesse pela abordagem CTS, mesmo assim, não creio que o interesse por esta abordagem esteja relacionada com o PPC do curso, pois em nenhum momento dos encontros com os professores e alunos fez-se referência ao mesmo.

E, continuando a discussão sobre a organização curricular, segundo Luck (1994), as disciplinas foram construídas a partir do paradigma positivista que norteou a determinação da

visão especializada de mundo com base nas ideias de René Descartes e Isaac Newton, combinando empirismo e lógica formal.

A visão de mundo positivista que orientou o desenvolvimento de disciplinas ou áreas especializadas de estudo continua ocorrendo, mesmo que, muitas vezes, ainda de forma inconsciente, pois esse pensamento se faz presente, principalmente, através do rigor do “método científico” para validação do conhecimento acadêmico.

Para Ivani Fazenda (2002), principal representante do movimento interdisciplinar no Brasil, os professores não foram preparados nas Universidades para trabalhar interdisciplinarmente, devido a suas formações terem ocorrido sob o paradigma cartesiano, portanto sentem-se inseguros frente à nova tarefa de integrar as disciplinas.

Creio que o depoimento de um professor do curso MSI/PROEJA, a seguir, corrobora com as afirmações de Fazenda, quanto à falta de formação e a insegurança dos professores para atuarem de forma interdisciplinar:

Quando assumi minha primeira turma de EJA me senti despreparado. Não estava acostumado com regime semestral. Na turma havia muitos alunos há anos fora da escola, e ensinar inglês aos alunos com dificuldade em Português foi desafiador. No IFRJ, o inglês é instrumental. É uma proposta mais pragmática. Eu **intuitivamente**<sup>42</sup> estava fazendo com os alunos o ensino de inglês numa abordagem interdisciplinar. Acho que como proposta de trabalhar de forma interdisciplinar é uma proposta **nova**, precisamos ser perseverantes. É um desafio porque é mais seguro ficar na minha zona de conforto. (Professor Z).

Defende-se, portanto, que a interdisciplinaridade só é possível em um ambiente de colaboração que prevaleça o trabalho em equipe entre os professores. Ensinar interdisciplinarmente exige diálogo entre as diferentes disciplinas visando a construção de conhecimento que seja útil na formação integral do aluno.

De qualquer maneira, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do currículo integrado, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (BRASIL, 2007,41).

Sobre a questão do trabalho em equipe, para realização de um ensino interdisciplinar, considero de suma importância considerar as falas e percepções de alguns professores do

---

<sup>42</sup> Grifo meu.

curso MSI/PROEJA, para que se possa pensar na efetivação da interdisciplinaridade como proposta pedagógica.

“Não vejo como realizar a interdisciplinaridade pela falta de contato entre os professores. Ao entrar para o corpo docente do curso não pude participar das reuniões pedagógicas que ainda havia na época”.

“Nós já fizemos muitos passeios no semestre passado, como o passeio na Floresta da Tijuca, entre outros. Esta atividade foi fruto das reuniões que tínhamos, e agora não temos mais”.

“Temos dificuldade de realizar a integração na realização do projeto integrador. Contatar professores é difícil, mas o projeto apresenta outros fatores positivos”.

“Alguns projetos dão certo. Não sei se calham, mas dá certo (sic). Eu digo que é mais sorte do momento. Depende da disponibilidade e disposição de professores para ajudar. Fatores para dar certo o projeto integrador: tema e professores”.

“Seria primordial uma integração entre os professores que ministram a mesma disciplina. Enquanto um professor trabalha com conceitos outros trabalham apenas com fórmulas”.

“Falta de comunicação entre os professores da mesma área. Falta espaço para a gente conversar. Desde que entrei no PROEJA não participei de planejamento pedagógico. Eu acho que é importante. É preciso elencar de forma conjunta os conteúdos a serem ministrados na mesma disciplina”.

“Como integrar se a gente não consegue garantir encontros pedagógicos?”

Novamente, percebo os efeitos da pesquisa-intervenção sobre currículo integrado, produzidos no corpo docente do curso pesquisado, o que considero um primeiro passo para uma produção de subjetividades inventivas/criativas. Acrescenta-se que a interdisciplinaridade não consiste numa desvalorização do conhecimento produzido pelas disciplinas. Conforme Morin (1985, p.33),

O problema não está em que cada uma perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras competências (disciplinas e conhecimentos) que, ligadas em cadeia, formariam o anel completo e dinâmico, o anel do conhecimento do conhecimento. (MORIN,1985, p.33),

Em seu livro "Interdisciplinaridade e Patologia do Saber", (1976), Hilton Japiassu defendia que a interdisciplinaridade era o “remédio” adequado para combater a “doença” da estratificação do conhecimento, resultado do pensamento racional da Ciência Moderna:

O saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lastimável estado de carência. Tudo nos leva a crer que o saber em migalhas seja o produto de uma inteligência esfacelada. (...) Encontramos-nos diante de uma alienação científica. Diagnosticar o mal é apenas o primeiro momento. O interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber (JAPIASSU, 1976, p.30-31).

Apesar de concordar com o autor quanto à necessidade de combater a fragmentação do saber, discordo do caráter prescritivo da interdisciplinaridade proposto por ele. Este movimento interdisciplinar tornou-se bastante comum a partir dos anos 1990 no Brasil, porém, segundo Veiga-Neto (1999), muitas práticas educativas baseadas na busca pela integração do conhecimento, ficaram restritas à reorganização dos conteúdos e procedimentos de ensino, sem necessariamente uma análise mais aprofundada sobre as relações de poder presentes na concepção de currículo, assim como nas diferentes variáveis que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como baixo salário de professores, falta de recursos e de infraestrutura das escolas etc.

Além deste ponto de discordância com autor quanto ao caráter prescritivo da interdisciplinaridade, também discordo da noção de totalidade do saber que o autor propõe como busca pela unidade do saber, ou seja, concordando com Deleuze e Guattari (2000) em minha percepção não existe um saber absoluto; assim como não há possibilidade de uma totalidade do pensamento e do saber para ser recuperada através da interdisciplinaridade. Recorro, mais uma vez, aos estudos de Veiga-Neto (2010, p.10) para explicitar alguns dos equívocos do movimento interdisciplinar.

De modo muito resumido, relaciono a seguir o que considero os principais equívocos dos topoi que ainda dão sustentação e alimentam a retórica das promessas do movimento pedagógico pela interdisciplinaridade: (...) 3. pressupor uma harmonia ontológica entre o Homem, o mundo e Deus, na forma de uma aliança que teria sido arruinada pelo advento da ciência moderna; 4. localizar na disciplinaridade dos conhecimentos — e não principalmente na separação cartesiana entre a res cogitans e a res extensa — as raízes da (assim chamada) separação entre o Homem e o mundo; 5. pressupor que o exercício de aproximação ou mesmo fusão disciplinar consiga fazer, por si só, com que a prática científica se torne numa atividade mais ética; 6. contrapor, em polos opostos e incompatíveis ou excludentes, a especialização e uma visão mais holística do mundo; 7. assumir que as ações humanas, na Modernidade, desequilibraram a natureza das coisas, tomando como certa a (antiga e sempre problemática) premissa de que existe mesmo uma natureza última das coisas; 8. assumir como tranquilas — ou seja, sem problematizar — algumas das metanarrativas modernas, tais como a unidade da razão, uma realidade independente das representações que construímos sobre a materialidade do mundo, uma epistemologia única capaz de abranger e compreender todo o entendimento humano, o social como uma totalidade compósita e apreensível em toda a sua complexidade.

No entanto, apesar das críticas à proposta de interdisciplinaridade dos anos 1970, devo registrar que é inegável o esforço desta proposta na superação da noção de currículo tradicional, do tipo coleção de conteúdos, defendido pela teoria tradicional de currículo.

Reconhecendo a polissemia nesse campo de estudos, convém elucidar algumas nomenclaturas que podem atrapalhar o entendimento desta temática: interdisciplinaridade,

multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade (termo que não aparece no Documento Base do PROEJA), e transdisciplinaridade.

Para Japiassu (1976) existe diferenciação entre estes conceitos, vejamos: multidisciplinaridade compreende um sistema onde as disciplinas trabalham o mesmo tema, mas não há nenhuma cooperação entre elas; pluridisciplinaridade trata da cooperação entre as disciplinas, mas cada disciplina continuaria apegada ao seu fim original; transdisciplinaridade significa que os limites disciplinares parecem deixar de existir, e as disciplinas dialogam não somente entre elas, mas também com o conhecimento socialmente produzido dos estudantes e professores.

O impacto destes estudos nas práticas curriculares brasileiras denota também a crise do paradigma dominante. Sobre a crise de paradigmas, gostaria de abordar a teoria do sociólogo Boaventura Souza Santos (1991), autor de vários estudos sobre a crise do paradigma dominante.

Para Santos (1991) essa crise se apresenta como sendo, não só profunda, como também irreversível, visto que o paradigma vigente não mais dá conta das complexidades de nossa realidade atual. Para o autor a visão holística, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora do paradigma emergente supera a visão fragmentada e disciplinar defendida pelos positivistas.

Volta-se à questão da interdisciplinaridade e, como se pode notar, a adoção da interdisciplinaridade como uma estratégia para efetivação do Currículo Integrado não se apresenta como consenso entre os educadores. Esta hipótese sempre foi vista como uma potente alternativa para a teoria crítica; no entanto, para alguns teóricos pós-críticos, a interdisciplinaridade, por melhor intencionada que seja, supõe o diálogo “entre” as disciplinas, portanto, a disciplinaridade continua existindo como elemento organizador do currículo.

Tal fato, neste sentido, se apresenta como um equívoco já que não basta apenas uma “aproximação superficial” dos conteúdos, para que se efetive um currículo integrado. Para Lopes (2002), a interdisciplinaridade já foi vista como uma das possibilidades de trabalho com o Currículo Integrado, mas, segundo a autora, agora se transforma em um “sinônimo” deste. A autora reafirma que se faz necessário a ruptura com a concepção de campos disciplinares distintos para que a proposta de integração curricular realmente aconteça.

Veiga-Neto, neste sentido, corrobora com Lopes quando também discorda da interdisciplinaridade como sinônimo de currículo integrado. O autor utiliza o termo "interdisciplinar" para dizer que “[...] inclui qualquer nível de aproximação, conexão e fusão

entre diferentes disciplinas: a pluri, a multi, a inter, a transdisciplinaridade nos termos em que as definiu o movimento pedagógico pela interdisciplinaridade” (VEIGA-NETO, 2010, p.12).

E baseado nas teorias de Foucault o autor Veiga-Neto abandona as definições adotadas por Japiassu e Fazenda, precursores do movimento interdisciplinar no Brasil, e questiona o fato da disciplinarização ser vista como o “mal” a ser combatido, pois, segundo ele “[...] a disciplinaridade não é uma doença que veio de fora para contaminar nossa maneira de pensar: ela é a nossa própria maneira de pensar e engendra, ao fim e ao cabo, nossas relações com tudo o que nos cerca” (VEIGA-NETO, 2010, p. 111)

O autor, em outras palavras, argumenta como a disciplinaridade constitui-se em um dos pilares do conhecimento moderno e o quanto fomos e somos atravessados por este modo de ver e entender o mundo; daí para ele não ser possível a extinção de tal concepção por simples substituição de práticas educativas ou opções epistemológicas.

Tal assertiva não significa que Veiga-Neto defenda a disciplinarização, mas o autor questiona o currículo e as práticas brasileiras da interdisciplinaridade que mais se aproximam da pluridisciplinaridade, conforme conceitos defendidos pelo movimento interdisciplinar.

Além das inúmeras frustrações e do abandono de tais tentativas, não há como negar que vários projetos interdisciplinares obtiveram sucessos variáveis. Mas, conforme anunciei anteriormente, isso a que se chama interdisciplinaridade tem pouco ou quase nada a ver com o conceito epistemológico tradicional. Mantendo-nos fiéis à nomenclatura circulante entre nós (...) o máximo que conseguimos foi estabelecer currículos e/ou práticas pedagógicas pluridisciplinares (VEIGA-NETO, 2010, p.114).

Ao analisar os efeitos de diferentes concepções sobre currículo retorno ao paradigma rizomático desenvolvido pelos franceses Deleuze e Guattari, pois julgo que esta concepção se apresenta como alternativa para superação da especialização do saber. Este paradigma, porém, vai além do conceito da interdisciplinaridade. Ao contrário do paradigma arbóreo, o conceito de rizoma rompe com a compartimentalização e a hierarquização do saber.

No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros campos de saberes: podemos encontrá-la na transversalidade (GALLO, 2000, p.32).

Ao levar em consideração o conceito de rizoma percebe-se que a transdisciplinaridade se apresenta como um caminho mais adequado, visto que a interdisciplinaridade, apesar da busca pelo diálogo entre os saberes, prossegue em numa busca de superação da

disciplinarização e hierarquização do conhecimento e, ainda assim, tenta integrar o que não pode ser considerado uno, visto ser múltiplo.

Aqui cabe mais um esclarecimento: na presente tese procurou-se apontar, mesmo sendo entendidos como polos opostos, os principais autores e suas teorizações que contribuem para o estudo sobre o campo do currículo. Entendo que o diálogo com estes autores nos possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre o papel do currículo e das práticas educativas na produção de subjetividades. Isto esclarecido dá-se destaque ao conceito de transversalidade, criado por Guattari e muito bem explicado por Silvio Gallo (2000, p. 33).

A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas. SILVIO GALLO (2000, p. 33).

Percebe-se, portanto, que o conceito de transversalidade, apesar de não poder ser entendido como sinônimo, estando intrinsecamente ligado ao conceito de transdisciplinaridade, discutido anteriormente. E, face ao exposto, é possível inferir que existem diferentes concepções sobre integração curricular, no entanto, se faz necessário olhar para o Currículo Integrado com disposição para questionar os discursos e verdades sobre as propostas de integração curricular.

Vale pontuar que, na maioria das instituições escolares, os conhecimentos são organizados com base na multidisciplinaridade: conteúdos apresentados em disciplinas independentes e isoladas. O que, em meu entendimento, não favorece o processo de aprendizagem visto que as disciplinas não dialogam entre si, e nem muito menos, dialogam com a própria vida.

Afirmo, por fim, que nesta pesquisa não se pretende apontar/criar verdades absolutas sobre a temática Currículo Integrado no PROEJA, busco dialogar com os diferentes autores, a partir de alguns questionamentos, tais como: De que forma os professores e gestores são afetados, quando buscam efetivar a prática do Currículo Integrado na Educação de Jovens e Adultos? Que efeitos o currículo produz nas subjetividades dos jovens e adultos? Em que medida as concepções de Educação e de Currículo interferem na prática pedagógica dos docentes? Quais os atravessamentos político-ideológicos presentes nas concepções pedagógicas de algumas políticas públicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores?

Desta forma, à luz dos princípios defendidos pelos teóricos franceses, entende-se que não se pode buscar uma integração curricular sem antes problematizar a própria noção de que os conhecimentos são disciplinares, ou seja, defendo uma reflexão sobre os discursos a respeito de currículo, pois os mesmos são invenções sociais, e não podem ser considerados como dados naturais.

Além disso, mais do que se colocar contra ou a favor da disciplinaridade ou da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, defendo, tal qual, Veiga-Neto (2010, p.12) que “[...] o que faz sentido é mantê-las num jogo de tensões permanentes. Trata-se de um jogo sem fim, o que significa não colocar um objetivo final no próprio jogo, um final em que um lado sairia vitorioso sobre o outro, ou pelo menos, igualado ao outro”.

Esta tensão pode produzir como resultado a possibilidade de diálogo entre os diferentes. O que não é, de forma alguma, uma tarefa fácil; mas, para Veiga-Neto (2010) seria um resultado desejável e interessante, a “[...] promoção da conversação interdisciplinar como prática cultural”. E é exatamente neste ponto que minhas ideias sobre interdisciplinaridade se associam com as ideias defendidas pelo autor.

Apesar de não encarar a interdisciplinaridade como única e melhor estratégia para a adoção do Currículo Integrado; de não a defender como ferramenta de unificação do conhecimento e nem, tão pouco, entender a prática curricular interdisciplinar em uma perspectiva utópica de salvação para o fracasso escolar, acredito na possibilidade da interdisciplinaridade como uma das possibilidades para efetivação do Currículo Integrado no âmbito dos cursos oferecidos pelo PROEJA ao menos como um exercício, uma primeira etapa, na busca pela efetivação da tão sonhada transdisciplinaridade.

Reafirmo que vale a pena o incentivo para o desenvolvimento de uma proposta curricular interdisciplinar, pois a abertura para o diálogo entre os diferentes possibilita que práticas pedagógicas de aproximação, acolhimento, tolerância sejam desenvolvidas no cotidiano escolar favorecendo que professores e alunos possam exercitar o aprendizado da convivência com o pluralismo disciplinar e o pluralismo de ideias, crenças e concepções. A respeito disso, Veiga-Neto (2010) faz uma análise utilizando a metáfora da aliança.

Trata-se, sim, de uma aliança horizontalizada, situada inteiramente neste mundo. Num mundo tão desigualmente segmentado e marcado pela diferença, as práticas sociais de aproximação e tensionamento são cada vez mais importantes. Na medida em que tais aproximações e tensionamentos desenvolvem sensibilidades e imprimem formas de ver o mundo mais igualitárias, elas podem ser ainda mais significativas em se tratando de crianças e jovens. ( p. 13)



É possível que este capítulo, talvez por conta de nossa formação baseada no pensamento moderno, que insiste em nos colocar na busca por verdades absolutas, se apresente um tanto quanto controverso; mesmo que entre as concepções apresentadas pesem as contradições, o objetivo deste capítulo foi apresentar e analisar os diferentes sentidos dados ao currículo, não com a intenção de criar “verdades” sobre o tema Currículo Integrado, mas de provocar o diálogo entre diferentes e incentivar a invenção de novos modos de pensar a Educação e o Currículo, pois ainda continuo acreditando no mundo.

Acreditar no mundo é o que mais nos falta: nós perdermos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (DELEUZE, 1992, p. 218).

Por fim, devo dizer que a despeito de geralmente o pensamento pós-moderno estar associado à doutrina neoliberal, que apóia o modo de produção capitalista, o paradigma pós-moderno apresenta outros modos de perceber a realidade escolar e social, sem adotar o discurso da verdade universal e inquestionável, formulada pela racionalidade moderna.

Acredito, então, que o pensamento pós-moderno contribui para que possamos continuar na luta pela construção de uma concepção de saber que privilegie a multiplicidade, a diferença, sem compartimentalização e hierarquização. No próximo capítulo novos dados produzidos serão descritos a partir das experiências vividas nos espaços-tempo do cotidiano escolar, com os professores e alunos do curso pesquisado.

#### 4 TRILHAS PERCORRIDAS... EXPERIÊNCIAS VIVIDAS...

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto.

*Larrosa, 2015, p.10*

Inicia-se este capítulo com uma citação de Larrosa (2015), pois ao concordar com este educador espanhol percebo a experiência muito mais como uma vibração, um “tremor”, do que como um conceito ou uma coisa. Espero, assim, ser capaz de dar forma à experiência vivida ao longo das trilhas percorridas na expectativa de que ela se transforme em um canto que se converta em outros cantos, em outros tremores, e em outras experiências.

Apostar na experiência significa dizer que apostei na potência dos encontros realizados durante esta pesquisa, sem a intenção de “desvelamento” da realidade, sendo assim, o encontro com o campo pesquisado não teve a pretensão de encontrar “resultados” específicos.

A minha escrita, neste sentido, está relacionada com o ato de tecer fios dos encontros, visto que, durante esta tessitura viva busco transformar a experiência em conhecimento e conhecimento em experiência ao utilizar relatos de informações e impressões dos encontros, reuniões, conversas e entrevistas realizadas com os atores envolvidos neste processo investigativo. Convém pontuar que as conversas foram gravadas e as fotos capturadas com autorização dos participantes.

Ao iniciar a tessitura da narrativa da pesquisa de campo veio à memória o que Lucrecia D’Aléssio Ferrara escreveu em um trecho do livro de (2009, p.12), em seu livro "Como se faz uma tese" “[...] a tese tem algo a ver com invenção”, em seu livro Eco defende que fazer uma tese está relacionado com o aprendizado da organização das próprias ideias, e dos dados produzidos durante a pesquisa.

Ao tecer os fios que dão forma à experiência vivida espero ser capaz de inventar a minha tese, ainda que neste exercício sofra desconforto, estranhamento e muita insegurança. E, assim, me reporto a Larrosa (2011), quando afirma que “Pensar é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”, inicio o desafio da escrita deste capítulo com muitas ideias,

pensamentos, muito material produzido, e com algumas perguntas inquietantes: Como descrever de forma acadêmica as trilhas percorridas e as experiências vividas durante o processo desta pesquisa, mas sem cair na armadilha do “relatório”? Como pensar a educação, não mais como uma técnica ou uma prática, mas a partir da experiência?

A escolha do título deste capítulo se deve à forma como fui afetada por um dos trabalhos de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 25), onde o autor apresenta os diferentes modos como podemos nos colocar diante da experiência. É exatamente a experiência vivida durante esta pesquisa que pretendo “descrever” neste capítulo.

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (...) É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Iniciei a pesquisa de campo a partir da observação do Conselho de Classe realizado em setembro do ano de 2015, o último Conselho do 1º semestre do ano. É necessário esclarecer que a instituição pesquisada estava com o calendário alterado devido a participação em greves. Antes, porém, apresentei a proposta da pesquisa e solicitei autorização do Coordenador do Curso MSI/PROEJA, e também do Diretor de Ensino do Campus Nilópolis (em anexo) para a realização da pesquisa. As minhas impressões e observações foram anotadas em um diário de campo que me acompanhou em todas as reuniões e encontros durante a realização desta pesquisa.

A elaboração deste capítulo se apresentou como um grande desafio, pois ao adotar o método da cartografia procurei apresentar os dados produzidos durante o processo de pesquisa, tentando “fugir” da narrativa como simples relatório, mas de descrição e de impressões vividas pelas experiências; outro desafio diz respeito à apresentação da interface entre as questões macropolíticas e micropolíticas nesta narrativa. Tal como defende Kastrup (2011),

(...) a discussão sobre formação de professores no mundo contemporâneo não pode abrir mão do problema de sua inserção no contexto do neoliberalismo e dos modos de perceber, sentir, aprender e desejar que este produz. Na interface entre educação e psicologia, questões macropolíticas se articulam com questões micropolíticas.  
(p. 11)

Após muita crise e reflexão decidi organizar este capítulo da seguinte forma: em primeiro lugar, destaco a opção pelo método da cartografia nesta pesquisa; a seguir, passo a rastrear o território pesquisado, caracterizando o local, a instituição e o curso; assim como os atores envolvidos, através das conversas nos encontros realizados; e por último, descrevo o espaço-tempo das conversas e da Oficina de Integração, uma experiência de formação inventiva dos docentes do curso MSI/PROEJA.

#### 4.1 A opção pela cartografia

Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção.

*Passos e Barros, 2010, p.31*

Esta pesquisa se define como pesquisa intervenção, porém segundo o método da cartografia toda pesquisa é intervenção, visto não ser possível a separação entre pesquisar e intervir. A cartografia realizada nesta pesquisa teve múltiplos pontos de entrada e de saída, tal como a perspectiva de um rizoma, o que nos levou a percorrer trilhas imprevisíveis.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. Lançados num plano implicacional, os termos da relação de produção de conhecimento, mais do que articulados, aí se constituem (PASSOS; BARROS, 2009, p.30).

A cartografia como método de pesquisa-intervenção implica numa atuação sensível do pesquisador no sentido de que se permita ser afetado e que também afete o campo a ser pesquisado. Longe de querer explicar ou revelar uma realidade, para o cartógrafo “[...] não há nada em cima - céus da transcendência -, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão” (ROLNIK, 2007, p.66 apud. BARROS; KASTRUP, 2010, p.61).

Ao realizar a imersão no cotidiano do Curso MSI/PROEJA, do Campus Nilópolis/IFRJ, por aproximadamente um ano e meio, não me apresentei como especialista na temática PROEJA. Até porque, não estava no grupo com o papel de técnico da educação, nem com o papel de crítico da educação. Não estava ali para apresentar soluções aos problemas, mas me propus a estar com o grupo na busca de possibilidades de problematização, e invenção de caminhos possíveis para o enfrentamento das questões do cotidiano escolar.

Tomar o mundo como fornecendo informações prontas para serem apreendidas é uma política cognitiva realista; tomá-la como uma invenção, como engendrado conjuntamente com o agente do conhecimento, é um tipo de política, que denominamos construtivista (KASTRUP, 2010, p. 34).

Reforço que ao optar pela cartografia precisei aprender e a desaprender o saber-fazer de uma pesquisadora, pedagoga e professora. Lembrei-me novamente de Larrosa (2015, p. 13) quando diz que,

(...) não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2015, p. 13)

Como não tinha experiência com o método da cartografia, me senti, por muitas vezes, insegura e confusa. O suporte dado através da leitura de alguns estudiosos do assunto, em especial com os estudos de Virgínia Kastrup (2010) e Rosimeri de Oliveira Dias (2011), foi essencial para a superação do medo inicial e para habitar o campo de pesquisa, pois “a pesquisa se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (KASTRUP, 2010, p.73). Por isso, embora não possa dizer que tenha sido fácil, durante todo o processo busquei desenvolver a escuta, os sentidos e privilegiar a troca com o grupo pesquisado.

Registro, como exemplo, que em um dos encontros com os docentes do Curso MSI/PROEJA propus um espaço que denominei de “Roda de Conversa”<sup>43</sup>, conversamos sobre assuntos diversos: questões pedagógicas, administrativas, sobre aquilo que gostamos ou sentimos, entre outros assuntos. Ao questionar os docentes sobre o que eles estavam *sentindo* naquele momento, percebi na prática o que a teoria sobre cartografia defende, pois alguns assim responderam: “Feliz em poder conhecer e ser afetado pelos companheiros”, e “Nós não sabemos o quanto afetamos os nossos alunos”.

<sup>43</sup> Esta experiência fez parte da Oficina de Integração com docentes que será descrita capítulo 4.

Tais depoimentos me permitem inferir que este processo ocorre devido ao inacabamento do ser humano. Tal como defende Freire (2004, p.50), “Onde há vida, há inacabamento. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Certamente esta foi uma experiência muito rica e prazerosa, pois fomos afetados mutuamente por este processo de formação que também é um processo de produção de subjetividade<sup>44</sup>.

Não tive, como mencionado antes, contato com este método de pesquisa anteriormente. Posso dizer que fiquei encantada com a possibilidade de realização de uma pesquisa científica com um método que valoriza a experiência e não apenas a coleta de dados da pesquisa, pois “A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS, 2009, p. 17-18).

A busca obsessiva por neutralidade e imparcialidade defendida pela pesquisa científica nos moldes da pesquisa positivista, sempre foi um fato que muito me incomodou durante o meu percurso acadêmico, portanto, esta pesquisa não se propõe a explicar, interpretar e muito menos revelar uma realidade. Como aprendiz de cartógrafo (tal como me considero), busco analisar os efeitos e as intensidades da rede de forças presentes no processo de investigação, lembrando sempre que uma pesquisa cartográfica constrói o conhecimento com e não sobre o campo pesquisado.

A cartografia foi desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995), como um método para investigar um processo de produção, ou seja, o método da cartografia visa acompanhar um processo, e não meramente representar um objeto. No Brasil, Suely Rolnik, V, Eduardo Passos, Virginia Kastrup entre outros, são alguns dos autores que exercitam a cartografia em seus trabalhos investigativos.

É oportuno lembrar que, apesar dos estudos divulgados pelos autores citados, não se aprende cartografia nos livros e segundo Barros e Barros (2009, p.17), “A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos”.

O aprendiz de cartógrafo, deste modo, precisa investir na prática deste método; o que devo dizer foi um grande desafio a ser enfrentado no desenvolvimento desta pesquisa. Vários foram os momentos de angústias, dúvidas e estranhamentos durante o percurso, porém, com o

---

<sup>44</sup> O conceito de subjetividade nesta pesquisa é entendido como um fluxo contínuo de sensações, de modos de ser, modos de comunicar, que são produzidos pelos atravessamentos sociais, institucionais e individuais.

auxílio do método cartográfico apostei no acompanhamento dos processos buscando realizar o mapeamento do fenômeno estudado, levando em consideração as suas conexões, na perspectiva da produção e não da coleta de dados.

Importa destacar que a experiência aqui relatada se constitui como uma tentativa de produzir uma pesquisa cartográfica, visto que continuo ainda na categoria de aprendiz de cartógrafo. Reforço que não me considero uma pesquisadora especialista em EJA que investiga sobre o tema Integração Curricular/Currículo Integrado, pelo contrário, a postura adotada sempre foi de engajamento, me colocando em uma posição de composição com o território mesmo sem garantias do que poderia encontrar ou de como poderia ser afetada por este território.

Intervir para o cartógrafo não pode ser, portanto, conduzir ou dirigir o outro como se levasse nas mãos coisas. O cartógrafo acompanha um processo que, se ele guia, faz tal como o guia de cegos, que não determina para onde o cego vai, mas segue também às cegas, tateante, acompanhando um processo que ele também não conhece de antemão (PASSOS; EIRADO, 2009, p. 123).

Portanto, mais do que a obrigação da escrita de um texto acadêmico ao final de um processo investigativo no doutoramento, a intenção desta escrita é dar forma ao que sinto, tal como expressa Fernando Pessoa, em um de seus pensamentos: “Se escrevo o que sinto é porque assim diminuo a febre de sentir. O que confesso não tem importância, pois nada tem importância. Faço paisagens com o que sinto”. E, sendo assim, com esta tese tento expressar a forma como fui afetada por esta experiência, porque ao caminhar lado a lado com o grupo pesquisado sofremos atravessamentos que constituíram o nosso caminho e também nos constituíram como sujeitos coletivos.

## 4.2 Mapeando territórios

Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos

*Barros e Kastrup, 2010, p. 61.*

O que acontece no campo a ser pesquisado? Como a cartografia não trabalha na perspectiva de procedimentos previamente estabelecidos, de que forma organizar as visitas ao campo? Em que devo deter a minha atenção? E quanto aos objetivos da minha pesquisa? Estas foram algumas das perguntas sobre as quais me debrucei para dar início ao processo investigativo.

Na tentativa de responder a estas questões, busquei novamente em Kastrup (2010) algumas pistas que pudessem ajudar em minha experiência como cartógrafo. A autora assinala quatro modalidades de atenção para discutir o trabalho do cartógrafo: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento.

O rastreio é uma varredura do campo, de forma aberta e sem foco; o toque é o que acontece e exige atenção do pesquisador, sem o seguimento de um caminho unidirecional; o pouso acontece quando a atenção realiza uma parada, um zoom no campo; e o reconhecimento atento decorre do gesto de pouso, quando o pesquisador se lança e faz o convite para o que é que está acontecendo. E, desta forma, a escrita desta tese, ancorada na experiência, tem por objetivo descrever o percurso de acompanhamento de processos vividos no campo pesquisado; processos estes nos quais sujeito e objeto se fizeram juntos e conjuntamente.

Início o processo de mapeamento do território reforçando o já mencionado na introdução desta pesquisa que foi pensada tendo como questão central os efeitos da perspectiva da adoção do currículo integrado, em um curso na modalidade PROEJA, que seria implantado no Campus Realengo do IFRJ. Na ocasião atuava como diretora geral da instituição a ser pesquisada e a criação do referido curso também fazia parte do escopo de atividades da direção.

Após a qualificação do doutorado percebi que não havia mais possibilidade de conciliação entre as atividades de pesquisadora e diretora geral, deste modo, ao deixar o cargo de diretora geral voltei a atuar como docente dos cursos de licenciatura, no Campus Nilópolis e, sendo assim, optei por dar continuidade ao tema da pesquisa no curso MSI/PROEJA, do Campus Nilópolis (onde atuo como professora nos cursos de licenciaturas) que vem sendo desenvolvido na instituição desde o ano de 2006, em cumprimento ao Decreto 5.840/2006. Foi por mim solicitada licença de estudo para que pudesse ter mais tempo para a pesquisa de campo e a escrita da tese; a licença, deferida, teve início a partir de dezembro de 2015 e foram 12 meses nos quais pude participar de várias reuniões locais e institucionais, encontros, conversas, Conselhos de Classe, apresentações de projetos integradores etc.

O presente tópico descreverá características do campo pesquisado, que julgo importantes para a tessitura desta narrativa. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição



de ensino federal no município de Nilópolis, na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. O município de Nilópolis, segundo dados do IBGE, possui 19,3 Km<sup>2</sup> de área territorial e é considerado o menor município da Baixada Fluminense.

A Baixada Fluminense possui mais de três milhões de habitantes, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e é formada por treze municípios do estado do Rio de Janeiro (figura 1): Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

Figura 2 - Mapa da Baixada Fluminense



O município de Nilópolis possui uma população estimada de 157.425 pessoas, e seu nome foi dado em homenagem ao presidente da república Nilo Peçanha. Localiza-se onde era a antiga Fazenda São Mateus, onde até hoje existe a capela de mesmo nome. O município apresenta-se como o menor dos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Nas primeiras décadas do século XX recebeu presença de imigrantes de origem judaica e notavelmente imigrantes de origem sírio-libanesa. Atualmente, é habitado por nilopolitanos de várias origens, desde interioranos fluminenses a nordestinos.

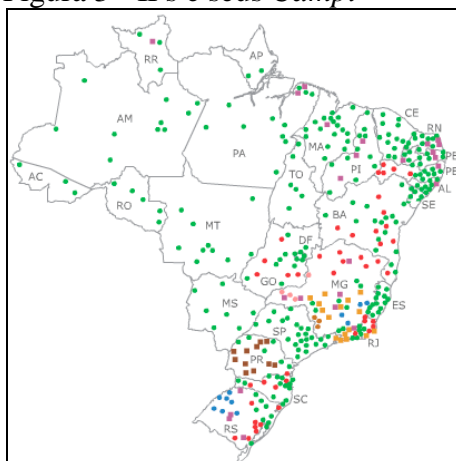
Nilópolis está situada em uma das microrregiões do Rio de Janeiro, distante 23,6 quilômetros da capital. Sua população apresentava uma média de 7,4 anos de estudo e uma Renda *per capita* média de R\$ 298,3 reais em 2000 (PNUD, 2003). Com um índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,788, segundo a classificação do PNUD, o município está entre as regiões consideradas de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8) e, em relação aos outros municípios do Estado, Nilópolis ocupa a 19<sup>a</sup> melhor posição. O município de Nilópolis apresenta como principais atividades econômicas o Comércio e a Prestação de Serviços, possuindo cerca de 1.162 empresas instaladas que

contribuem para a geração de um Produto Interno Bruto em torno de R\$ 565 milhões de reais (IBGE, 2008).

Como discutido no capítulo 1 as instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em sua grande maioria, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha. O objetivo do presidente era dar uma ocupação aos órfãos e desvalidos da sorte, evitando que se transformassem em transtorno para a sociedade da época.

O Centro Federal de Educação Tecnológica em 29 de dezembro de 2008, já com quase 70 anos de tradição oferecendo cursos técnicos, passa através da Lei nº 11.892 a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), incorporando o Colégio Agrícola Nilo Peçanha, juntamente com mais 37 outros Institutos Federais<sup>45</sup>.

Figura 3 - IFs e seus Campi



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica/ 2016.

Hoje o IFRJ é constituído por uma Reitoria e 15 campi: Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda. Esta expansão foi e é muito debatida pelos servidores e alunos do IFRJ. Mesmo considerando a proposta de criação dos Institutos Federais como uma proposta de inclusão social, não se pode negar as implicações desta expansão no que diz respeito à

<sup>45</sup> IF Acre, IF Alagoas, IF Amapá, IF Amazonas, IF Bahia, IF Baiano, IF Brasília, IF Ceará, IF Espírito Santo, IF Goiás, IF Goiano, IF Maranhão, IF Minas Gerais, IF do Norte de Minas Gerais, IF Sudeste de Minas Gerais, IF do Sul de Minas Gerais, IF do Triângulo Mineiro, IF Mato Grosso, IF Mato Grosso do Sul, IF Pará, IF, Paraíba, IF Pernambuco, IF Sertão Pernambucano, IF Piauí, IF Paraná, IF Fluminense, IF Rio Grande do Norte, IF Rio Grande do Sul, IF Farroupilha, IF Sul-rio-grandense, IF Rondônia, IF Roraima, IF Santa Catarina, IF Catarinense, IF São Paulo, IF Sergipe, IF Tocantins (BRASIL, 2008, art.5º).

manutenção da qualidade da estrutura física e, conseqüentemente, na qualidade do ensino ofertado pelos institutos federais.<sup>46</sup>

Segundo o catálogo de cursos da Instituição, 2016, o IFRJ atua nos diferentes níveis e modalidades de ensino, desde formação inicial e continuada, passando pelo ensino técnico de nível médio e graduação até a pós-graduação *lato e stricto sensu*. O IFRJ realiza também trabalho de inclusão social nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, de populações em situação de vulnerabilidade social e de pessoas com deficiência; também desenvolve pesquisa científica em vários campos do saber, visando à inovação tecnológica, à divulgação e à popularização da Ciência.

O Campus Nilópolis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, território no qual realizamos esta pesquisa, foi criado em 1994, como uma Unidade de Ensino Descentralizada da antiga Escola Técnica Federal de Química do Rio de Janeiro (ETFQ-RJ), oferecendo os cursos Técnicos de Química e de Saneamento. Em 1999 passou a ser a sede do CEFET Química - RJ e criou, em 2002, o Centro de Ciência e Cultura do CEFET Química de Nilópolis/RJ, um espaço destinado à formação e treinamento de professores, divulgação e popularização da ciência e suas interações com as mais diversas atividades humanas. E em 2008, torna-se parte integrante do IFRJ.

O Campus Nilópolis funciona com uma estrutura física instalada em uma área construída de cerca de 9.500 m<sup>2</sup>, além do setor administrativo, possui as seguintes dependências: 24 salas de aula, nove salas de uso administrativo, quatro salas ambiente, três secretarias escolares, biblioteca, auditório com capacidade para 180 pessoas, duas plantas para tratamento de efluentes: uma de tratamento físico-químico e outra de tratamento biológico, quadra coberta poliesportiva, piscina semi-olímpica, sala de musculação, posto médico e enfermaria, almoxarifado, horto de plantas medicinais, um Centro de Ciências.

Além dessas dependências, o Campus Nilópolis (figura 3) conta ainda com 29 laboratórios, a saber: de Pesquisas e Prestação de Serviços, de Química Geral, de Química Orgânica, de Química Inorgânica, de Físico-Química e Corrosão, de Química Analítica, de Análise Instrumental, de Bioquímica, de Sistema Residuário, de Metrologia, de Biologia, de Microbiologia, de Bioensaio, de Informática, de Hardware, de Pesquisa e Informação, de Física Básica, de Física Moderna, de Produção Cultural, de Áudio, de Vídeo, de Construção

---

<sup>46</sup> Cabe pontuar que a criação dos Institutos Federais faz parte das políticas do governo PT, e que no momento em que escrevo esta tese, com a mudança de governo, os IFs percebem-se extremamente fragilizados e ameaçados pela PEC 241, que busca equilibrar as contas do governo, limitando os gastos com a Educação e Saúde por 20 anos.

de Materiais Educativos, das Licenciaturas, de Estratégias Didáticas, de Microscopia e de Aplicações Computacionais.

Figura 4 - Campus Nilópolis/IFRJ



O Campus Nilópolis, atualmente com mais de 2.500 alunos, funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo à comunidade cursos presenciais de Educação Profissional desde o Ensino Técnico de nível médio até Pós-Graduação *Stricto Sensu*.<sup>47</sup>

O objetivo desta pesquisa foi investigar os efeitos da integração curricular sobre os docentes, discentes e gestores envolvidos no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), na modalidade PROEJA, do Campus Nilópolis do IFRJ. Cabe destacar, porém, que o IFRJ também oferece o curso integrado de Agroindústria, na modalidade PROEJA, no Campus Pinheiral.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi implantado no IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, (antigo Cefet Química), a partir do Decreto nº 5.478, de 2005, posteriormente reformulado pelo Decreto nº 5.480 de 2006), no segundo semestre de 2006, com o objetivo de contribuir com a integração entre a formação básica e a formação profissional<sup>48</sup>.

O curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, segundo o catálogo de cursos o IFRJ 2016 oferece uma formação profissional integrada, dentro do PROEJA, adota a pedagogia de projetos como metodologia de ensino-aprendizagem e tem a duração de seis períodos semestrais, com total de horas de 2430 horas, mais 480 horas de Estágio Curricular. O aluno cursa as disciplinas que constituem o Ensino Médio e as disciplinas que fornecem a formação profissional, organizados em um currículo único e integrado (figura 4),

<sup>47</sup> Segundo site do Campus Nilópolis – IFRJ

<sup>48</sup> Conforme já discutido no Capítulo 1

concentrados em um único turno, podendo, eventualmente, ocorrer aulas em outros turnos e/ou aos sábados.

O curso tem por objetivo formar profissional: com atitudes para intervir criticamente na sociedade; com competências em operação, hardware e software de computadores; com habilidades para realizar instalações e manutenção de equipamentos de informática e dar suporte ao usuário final.

Figura 5 - Matriz curricular do curso MSI/PROEJA

	<b>Disciplinas</b>	<b>1o P</b>	<b>2o P</b>	<b>3o P</b>	<b>4o P</b>	<b>5o P</b>	<b>6o P</b>
Base Comum	L. Portuguesa / Literatura	3	3	3	3	3	
	Artes	2					
	Geografia	2	2	2			
	História		3	3	2		
	Sociologia				2		
	Filosofia	2					
	Matemática	3	3	3	3	3	
	Física	3	3	3			
	Biologia	3	2	2			
	Química	2	2	2			
Parte Diversificada	Introdução à Informática	3					
	Qualidade de Vida	2	2				
	Inglês				3	3	4
Parte Técnica	Projeto Integrador (orientação)	2	2	2	2	2	
	Operação de Computadores		3	3			
	Princípios de Gestão			2	2	2	3
	Sistemas Operacionais				3		
	Arquitetura e Montagem de Computadores		2	2			
	Instalação de Periféricos				2		
	Redes de Computadores					5	8
	Manutenção de hardware				3	3	5
	Segurança de Computadores				2	2	5
	Sociologia do Trabalho					2	
Gestão Orçamentária					2		

São candidatos ao Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, indivíduos que tiverem 18 anos completos no ato da matrícula e que sejam oriundos da 8ª série ou 9º ano do Ensino Fundamental, ou que já tenham concluído esse nível de ensino.

Convém destacar que, inicialmente, o curso MSI/PROEJA no Campus Nilópolis era oferecido no turno da tarde, pois a gestão do Campus alegava não ter espaço físico no campus para ofertar o curso no turno da noite. Apenas o último período (6º) era oferecido no turno da noite para facilitar a realização do estágio por parte dos alunos. Este fato causou algumas críticas por parte de alguns alunos e também por parte de alguns professores, pois segundo este grupo o curso oferecido na parte da tarde não favorecia que alunos trabalhadores pudessem frequentar o curso; desta forma, durante este período havia mais alunos jovens, oriundos do Ensino Médio, e donas de casa.

O curso foi oferecido no turno da tarde desde a sua criação, em 2006, até o ano de 2014 quando uma nova gestão assumiu o Campus Nilópolis e, atendendo a antiga reivindicação da comunidade reorganizou o espaço físico, transferindo o curso do turno da

tarde para o turno da noite. Fato muito comemorado por aqueles que pleiteavam esta mudança; a partir desta reorganização pode-se observar a matrícula de mais alunos trabalhadores no curso. Apresento uma tabela a seguir que apresenta o perfil educacional para EJA nos municípios onde o IFRJ oferece cursos na modalidade PROEJA.

Tabela 2 - População residente nos municípios onde há campus do IFRJ por faixa etária e perfil educacional para EJA - IBGE 2010

População residente nos municípios onde há campus do IFRJ por faixa etária e perfil educacional para EJA - IBGE 2010													
Municípios	População	Por faixa etária (anos)								Perfil para EJA			
		0-14	15-19	20-24	25-29	30-39	40-49	50-59	60 ou mais	Nunca foi à escola	25 ou mais - Sem instrução e EF incompleto	25 ou mais - EF completo e EM incompleto	
Arraial do Cabo	27.715	3.798	2.172	2.116	2.041	4.189	4.178	3.264	11.631	1.525	3.700	1.632	
Duque de Caxias	855.048	128.078	121.265	72.585	72.336	136.297	118.022	89.093	86.049	73.728	67.165	33.163	
Nilópolis	157.425	19.838	19.597	12.556	13.075	24.537	22.490	19.276	20.885	9.351	7.721	9.318	
Pinheiral	22.719	3112	3.077	1.938	1.991	3.428	3.157	2.809	2.442	1.937	3.429	1.053	
Rio de Janeiro	6.320.445	757.706	741.184	508.746	551.447	992.815	876.347	759.865	939.955	355.617	306.517	332.533	
			887.295	597.941	640.890					442.158	388.532	377.699	
			2.126.126										

Fonte: IBGE Cidades, 2010

No início do curso de doutoramento, meu projeto de pesquisa tinha como objetivo mapear os Cursos de Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade PROEJA, desenvolvido em três campi do IFRJ: Duque de Caxias, Nilópolis e Rio de Janeiro. No entanto, percebi a necessidade de delimitar o espaço a ser investigado, daí a escolha de apenas um campus. E em função das condições citadas acima, optei em investigar o curso desenvolvido no Campus Nilópolis.

A fim de realizar um mapeamento do curso apresento a seguir uma tabela (2) com dados quantitativos do Curso MSI/PROEJA do Campus Nilópolis desde o seu início, no segundo semestre de 2006 até ao segundo semestre de 2015.

Tabela 3 - Número acumulado de alunos ingressantes no PROEJA e integralização da carga horária por *campus* 2006.2 a 2015.2

<b>Campus</b>	<b>N. de alunos ingressantes</b>	<b>N. de alunos que integralizaram carga horária</b>	<b>%</b>
<b>(CAAC) Arraial do Cabo (2011.1 a 2015.2)</b>	177	06	3,4
<b>(CDUC) Duque de Caxias (2007.2 a 2015.2)</b>	497	108	21,7
<b>(CNIL) Nilópolis (2006.2 a 2015.2)</b>	494	90	18,2
<b>(CANP) Pinheiral (2007 a 2015)</b>	235	69	29,3
<b>(CRJ) Rio de Janeiro (2006.2 a 2015.2)</b>	517	144	27
<b>TOTAL (acumulado geral)</b>	1920	417	21,7

Fonte: IFRJ/DAPI, 2015

O índice de reprovação e de evasão no curso, como se pode inferir pela tabela, no curso é algo preocupante e que persiste mesmo depois de dez anos do desenvolvimento do curso. Fato também que é alvo de debate nas reuniões que tratam sobre o PROEJA na instituição.

#### 4.3 Pesquisa-Intervenção no espaço escolar

A pesquisa de campo teve início através de uma imersão no cotidiano escolar a partir do segundo semestre de 2015. O processo seletivo nesta instituição acontece semestralmente, e para o segundo semestre de 2015 o Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) lançou o edital nº 40/2015 do processo seletivo para os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio; na modalidade de EJA, de acordo com o edital, poderiam se candidatar estudantes que tivessem o Ensino Fundamental completo e que, na data da matrícula, tivessem a idade mínima de 18 anos. O campus Nilópolis oferece o total de 35 vagas por semestre.

A inscrição para o processo seletivo é gratuita e efetivada por meio de formulário de inscrição (em anexo) preenchido pelo próprio candidato, ou por seu representante legal, acompanhado por uma foto 3x4. O processo seletivo consiste em uma palestra sobre o curso técnico, que foi ministrada pelo coordenador do curso no campus para o qual o candidato se inscreveu, e pelo preenchimento de um questionário, de caráter avaliativo (em anexo), que pontuado de 0,0 a 10,0. O questionário avalia o interesse, as expectativas e a capacidade de leitura e de expressão escrita do candidato, bem como a forma de selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas.

#### 4.3.1 Espaço – tempo: processo seletivo.

Um sábado do mês de julho de 2015. Nove horas da manhã. Lá estava eu no auditório do Campus Nilópolis, juntamente com o coordenador do curso MSI/PROEJA, para a realização do processo seletivo, do segundo semestre do ano de 2016. Estava curiosa, pois era a primeira vez que iria participar deste momento no processo seletivo.

Vale destacar que foram 64 inscritos para o processo seletivo, mas apenas 42 compareceram. O coordenador me convidou para estar presente na ocasião. Ele apresentou a instituição e o curso através de alguns slides, e me deu a oportunidade para explicar aos candidatos as características de um curso na modalidade PROEJA.

A apresentação foi rápida, mas muito acolhedora. O grupo era composto de muitos jovens, mas também de um bom número de adultos. Não contabilizei o número exato. Pude perceber que muitos candidatos pareciam tímidos e nervosos, outros pareciam excitados com a possibilidade da volta aos estudos. Após a apresentação foi aberto um espaço para perguntas. Uma senhora perguntou se teria direito a uma declaração, pois estava faltando ao trabalho para estar ali e verbalizou sua inquietação, pois não tinha certeza se conseguiria conciliar o horário das aulas com o horário de seu trabalho.

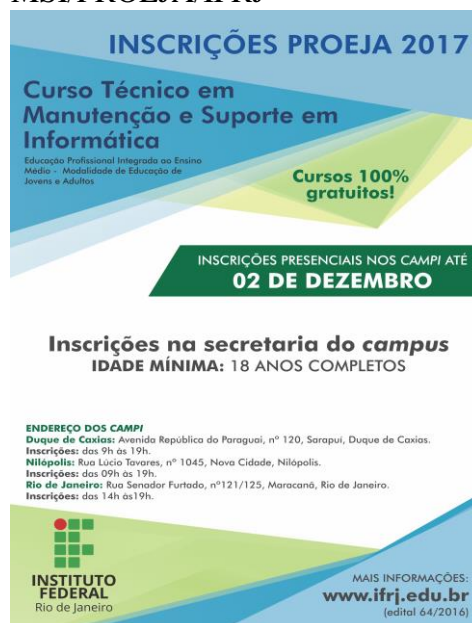
Outro fato que me chamou muita atenção foi uma mãe com dois filhos, gêmeos, que estavam participando do processo seletivo; a cena da mãe com os filhos, sentados juntos, um incentivando ao outro e ouvindo a palestra, e a cena da angústia vivida pela senhora dividida entre o trabalho e o estudo, retrata o compromisso que temos no oferecimento de cursos, na modalidade EJA, e mais ainda na Baixada Fluminense.

O que me causou preocupação foi ouvir da maioria dos candidatos que, antes da divulgação deste edital, não conhecia o Campus Nilópolis/IFRJ, mesmo sendo morador do município. O que nos leva a pensar sobre a necessidade de novas estratégias de divulgação do Campus e do curso.

Desde que iniciei as observações, a cada período de inscrição para os referidos editais os coordenadores, professores e Pró Reitoria do Ensino Médio Técnico do IFRJ se articulam na tentativa de divulgação através de diferentes mídias (impressas e digitais) para o maior número possível de locais em que o público alvo do curso possa ser encontrado, tais como: escolas de ensino fundamental, rádios comunitárias, estações de trens etc.



Figura 6 - Cartaz de divulgação processo seletivo/2017 curso MSI/PROEJA/IFRJ



Percebi, apesar deste esforço conjunto, pelos dados obtidos e também ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, uma baixa procura pelo curso tendo em vista o reduzido número de candidatos para as vagas ofertadas, o que provoca frustração por parte dos gestores e professores comprometidos com o curso. Muitas questões se levantavam: Quais as causas para a baixa procura pelo curso? Seria falta de interesse pelo curso ofertado? Seria falta de divulgação adequada?

Cabe destacar que apesar da modalidade PROEJA ter sido inserida no IFRJ através de um decreto, alguns gestores e um bom número de professores envolvidos e comprometidos com esta modalidade de ensino tem se mostrado verdadeiros militantes em defesa da Educação de Jovens e Adultos nesta instituição da rede federal e algo que comprova tal militância é o fato de que durante o tempo de investigação soube da participação de alguns professores do curso que realizaram ação de planfetagem do processo seletivo, no centro de Nilópolis, em horário de maior movimento por parte de trabalhadores.

A partir deste momento iniciarei a tessitura dos fios dos diversos encontros vividos em diferentes espaços-tempo no cotidiano da instituição pesquisada.

#### 4.3.2 Espaço-tempo: PROEJA no IFRJ

No início do ano de 2015, com o objetivo de refletir e avaliar os cursos oferecidos na modalidade PROEJA pelo instituto, a Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico do IFRJ (PROET) organizou um Fórum com participação dos Diretores de Ensino, Coordenação Técnica Pedagógica (COTP), Diretoria de Assistência Estudantil (DIRAE) do IFRJ, alguns docentes dos cursos PROEJA e, também, alunos representantes dos cursos MSI/PROEJA dos campi: Arraial do Cabo, Duque de Caxias, Nilópolis, Pinheiral e Rio de Janeiro. Ao saber do meu interesse pelo PROEJA o diretor de ensino do Campus Nilópolis me convidou para participar destes encontros, foi uma oportunidade ímpar poder ouvir e trocar impressões sobre como estamos e como podemos desenvolver o curso na modalidade PROEJA em nossa instituição.

Dez horas. Dia 11 de novembro de 2015. Chego à sala de reuniões do Campus Nilópolis. É a primeira vez em que me encontro em uma reunião institucional, não mais na condição de diretora geral de um campus do IFRJ, mas como professora e pesquisadora. Eu estava iniciando uma nova experiência na qual minha expectativa era fazer variar outras formas de pensar e, diante desta situação, talvez seja oportuno trazer novamente o conceito de experiência de Larrosa (2004, p. 163), “O sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”.

Cumprimento meus colegas e sou apresentada pelo diretor de ensino do Campus Nilópolis, que explicou ao grupo a razão de eu ter sido convidada para participar da reunião. Eles me recebem cordialmente, mas ainda assim, me sentia inquieta e com certo constrangimento, mas também muito animada porque este espaço institucional foi criado para análise e avaliação do curso ofertado para jovens e adultos.

Observo atentamente as falas e o posicionamento dos participantes. O debate foi intenso. Muitas questões foram levantadas. Alguns se mostram incomodados com o resultado quantitativo e qualitativo do trabalho desenvolvidos com os alunos do curso. Entre as variáveis apontadas pelos participantes para o êxito ou o fracasso do PROEJA registrei as seguintes: horário oferecido do curso em Nilópolis (tarde), formação de professores, programa de nivelamento/apoio, e “grade curricular” e/ou conteúdos das disciplinas. Ao ouvir o termo “grade curricular”, a minha veia “pedagógica” me impulsionou a contrapor com o termo “matriz curricular”, mas desisti porque percebi que naquele momento era mais interessante ouvir do que falar.

Outra questão apontada foi a dificuldade de divulgação do processo seletivo dos cursos, de acordo com um dos participantes este fator é de suma importância para que o curso não tenha turma com apenas um aluno, e ainda quanto à divulgação a questão do curso MSI/PROEJA ter entrada semestral faz com que o processo seletivo ocorra separado dos cursos de ensino médio técnico regular no IFRJ, segundo explicou um dos participantes.

A dificuldade de aprendizagem por parte de alguns alunos também foi levantada. Foi quando surgiu no debate o tema “currículo”. Neste momento pensei que talvez fosse o momento de intervir, mas preferi continuar ouvindo o debate. Um dos professores participantes afirmou que o problema é que o currículo do curso encontra-se “inchado”. Neste momento fui interpelada por um dos participantes que me perguntou: “Como “especialista” em PROEJA, como entende esta questão da aprendizagem dos adultos?”

Devo dizer que ser chamada de “especialista” me trouxe muita angústia, por isso, antes de responder a questão, achei importante esclarecer ao grupo que não estava ali como especialista, que não possuía a verdade sobre todas as questões debatidas, mas que estava ali para junto com o grupo buscar caminhos possíveis para o aperfeiçoamento de nossas práticas.

Após este necessário preâmbulo deixei clara a minha posição dizendo que o PROEJA é uma política pública de inclusão social, resultado de luta política em favor do direito ao ensino com qualidade, na modalidade de jovens e adultos, e mais, que entendia que o estranhamento que sentimos com relação ao ritmo de aprendizagem dos jovens e adultos, principalmente, dos adultos, diz respeito à quebra de paradigmas educacionais que entendem a concepção de Educação apenas por série e etapas, daí o aluno jovem/adulto trabalhador se apresentar como uma “figura da desordem”, pois nos obriga a romper com esta concepção de educação conservadora e tradicional que não entende que a educação é um processo que se dá ao longo de toda vida.

O debate continuou com outras questões, porém, quero destacar um fato em especial: um dos participantes ressaltou que a partir do relatório de evasão (divulgado em outubro de 2015) existe uma regularidade nas taxas de evasão e considerou que, talvez, o modelo do PROEJA tenha problemas e que existe a necessidade de se repensar o formato do curso oferecido, sinalizou ainda que a instituição pode e deve pensar novos cursos e novos modelos pedagógicos.

Após esta fala um aluno adulto do curso MSI/PROEJA, do Campus Duque de Caxias, solicitou a palavra e deu um depoimento emocionante: “O índice de evasão é grande, mas o benefício para quem fica é muito grande!” O aluno ponderou que a alta evasão no primeiro período acontece por não haver um acompanhamento dos alunos. Fiquei muito tocada por esta

fala, pois mesmo que os indicadores quantitativos sejam importantes não podemos esquecer o quanto o curso produz singularidades que muitas vezes nem nos damos conta.

Sobre esta questão, mesmo que pareça marginal para alguns, em concordância com Deleuze (2013, p. 42), considero que os processos de singularização são produtores da subjetividade em sua pluralidade “[...] a subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares”.

O aluno continuou com seu depoimento: “Eu aprendi a falar no curso. Não sabia falar. Foi nas aulas de artes cênicas, no primeiro período, que consegui desenvolver o potencial da minha fala”. Um silêncio comovido se espalhou pelo ar. Quantas vezes falamos tanto sobre os alunos, mas não damos oportunidade de que alunos se posicionem; quantas vezes focamos apenas nas questões negativas, como repetência, evasão, dificuldade de aprendizagem, falta de divulgação do curso etc e não atentamos para aquilo que está acontecendo com os nossos alunos.

Retornando a questão de produção de singularidades, Deleuze (2013, p.22) fornece outras pistas importantes, ao afirmar que,

(...) é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. DELEUZE (2013, p.22)

Percebe-se que a instituição escolar produz e define o sujeito pela forma como realiza a aprendizagem e transmite o saber, mas também por meio das relações travadas por e entre seus atores sociais. Pensando sobre isso me lembrei da famosa citação de Boaventura Souza Santos (1999, p. 62), “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Quando estava me refazendo do impacto sofrido pelo que havia ouvido deste aluno, outra aluna adulta, cursando o terceiro período, ainda do Campus de Duque de Caxias, relatou que foi promovida no atual trabalho por conta do curso e sinalizou que por questões pessoais quase desistiu do curso, mas a coordenadora deu apoio e suporte para continuar e afirmou, ainda, que a motivação para continuar no curso é “[...] a paixão pelo conhecimento, o dia a dia da escola e o incentivo dos professores”. Informou também que foi aprovada na primeira fase das Olimpíadas de Matemática.

Daí a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, pois elas constituem e mediam a relação do aluno consigo mesmo. Para com Foucault (1994), a ontologia do sujeito<sup>49</sup> diz respeito à experiência de si do sujeito, o que ele denomina de modos de subjetivação. Experiência de si, para o filósofo, se constitui como forma de atividade sobre si mesmo, ou seja, como práticas que permitem ao sujeito transformar seu próprio ser (FOUCAULT, 1984).

Larrosa (2011, p. 43), em concordância com Foucault, analisa a experiência de si da seguinte forma:

A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. LARROSA (2011, p. 43).

Nesta perspectiva a constituição do sujeito envolve um processo de subjetivação. A subjetivação, ainda de acordo com Foucault, se constitui como um processo contínuo, articulado com o tempo histórico em que se situam os sujeitos. Em seus estudos, Foucault (1994), aponta o sujeito moderno como produto de práticas de subjetivação que engendram e coengendram.

Portanto, é possível inferir que, em primeiro lugar, não existem práticas pedagógicas neutras; e mais, que há espaço para que diferentes práticas de subjetivação se engendrem e que produzam outros possíveis sujeitos. Tais conceitos reforçam a importância de uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas, pois elas atuam como dispositivos que regulam e/ou modificam as experiências que o sujeito tem de si, atuando na fabricação de sujeitos.

A fala de uma aluna no penúltimo período do curso é bastante significativa neste sentido: “O curso ampliou muito meus horizontes, me fez entender que não tem idade para voltar a estudar”. A partir destas falas, arrisco a dizer que a mediação do professor no processo ensino-aprendizagem facilita a exposição do outro, produzindo singularidades, visto que de acordo com Deleuze (2013), o processo de singularidades produzem novas formas de ver o mundo, e por consequência, produzem outro mundo.

---

<sup>49</sup> Para Foucault (1994), Ontologia do Sujeito significa a busca pelo entendimento do homem historicamente constituído.

Ainda pensando sobre a fala do aluno, recorro a Larrosa (2000), que defende que as práticas pedagógicas constroem e modificam a experiência que os educandos têm de si mesmo. Para o autor, a experiência de si,

(...) pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação (...) (LARROSA, 2000, p. 38).

Visando um melhor entendimento sobre o conceito de dispositivo pedagógico, Larrosa (2011, p. 56-57), aponta que:

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo uma prática pedagógica de educação moral, uma assembléia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um consultório, em um grupo político, ou em um comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. LARROSA (2011, p. 56-57)

Compartilhando as ideias defendidas pelos autores citados, entendo a Educação como um processo permanente que acontece ao longo das nossas vidas, que tanto objetiva quanto subjetiva o ser humano. A fala destes alunos vai ao encontro daquilo que acredito sobre o processo educacional e, mesmo não sendo intencional, os depoimentos destes alunos responderam ao questionamento anterior sobre a questão do ritmo de aprendizagem dos alunos adultos. As falas dos alunos contradizem a concepção de senso comum que considera o adulto como alguém que tem dificuldade de aprendizagem, ou que, definem a Educação como um processo que se dá apenas na idade/série adequada.

A fala de uma aluna adulta do Campus Nilópolis, que pediu a palavra, relatou que a turma na qual ela ingressou no curso, no ano de 2013, iniciou com 35 alunos matriculados, mas que a maioria desistiu do curso porque o curso era oferecido no turno da tarde e os alunos precisavam trabalhar. De acordo com o depoimento da aluna dos 35 apenas quatro seguiram para o segundo período, ela afirmou que o campus precisa conhecer a comunidade e melhorar seu sistema de divulgação e, por fim, sinalizou que o fim do curso seria muito ruim. Ao ouvir este depoimento fiquei a pensar: Para onde teriam ido os alunos que desistiram do curso? Será que desistiram de estudar, ou buscaram outras instituições com horário mais adequado à sua realidade?

No município de Nilópolis, ainda segundo a mesma aluna, existe uma outra instituição pública de ensino que oferece um curso de montagem de computador em seis meses. Pensei novamente: Espero que os alunos que desistiram daqui pelo menos tenham ido estudar nesta instituição. Entendo, por outro lado, que mesmo que eles tenham cursado a parte técnica em outra instituição, e quanto à questão da formação propedêutica? Muitas perguntas sem respostas.

Ao final do debate o grupo resolveu listar as principais questões debatidas para a melhoria do desenvolvimento do PROEJA no IFRJ. São elas:

1. Processo seletivo: Prova ou sorteio; Prospecção do público alvo; Integração entre banca e coordenadores; Devolução dos questionários aos coordenadores.
  2. Evasão; Adequação do IFRJ aos alunos (e não os alunos ao IFRJ); Pesquisar os motivos.
  3. Escolha do curso técnico: MSI foi escolhido para formar trabalhadores autônomos.
  4. Matriz (desequilíbrio das disciplinas): Não houve debate sobre Informática na imersão.
  5. Divulgação do curso na comunidade: Precisa ser mais eficiente; Falta avaliar o processo de divulgação.
  6. Importância do curso ser integrado ao Ensino Médio.
  7. Desigualdade entre os cursos técnicos.
  8. Integração dos alunos do PROEJA ao IFRJ da mesma maneira que os demais cursos.
  9. Demandas do 1º Período: Falta acompanhamento dos alunos; Listar necessidades específicas de cada campus.
  10. Estágio: Contabilizar atividades acadêmicas; Reavaliar a obrigatoriedade para um curso noturno volta a alunos trabalhadores.
  11. Equipamentos: Falta equipamentos para os cursos.
  12. Concepção de EJA
  13. Metodologia de projetos
  14. Avaliação
  15. Recuperação
  16. Evasão e repetência (permanência e êxito)
  17. Reuniões semanais da equipe PROEJA
  18. Formação continuada do corpo docente
  19. Produção de material didático
- (QUESTÕES ELENCADAS PELO FÓRUM DES, COTPs e DIRAE)

Convém destacar que estas questões aparecem em diversos encontros e conversas ao longo da pesquisa. O encontro foi muito produtivo, pois neste espaço-tempo institucional, no qual as questões relativas ao PROEJA foram debatidas de forma tão apaixonada e compromissada, pude perceber o quanto a EJA em nossa instituição já nos afetou e trouxe inquietações sobre a forma como a instituição exerce o seu papel de ensinar também no ensino médio técnico regular.

Muitos docentes e gestores, segundo minha percepção, já não se satisfazem com os discursos e “verdades” estabelecidas difundidas pela pedagogia tradicional, da escola de “excelência”, da prova como único instrumento de avaliação etc, e buscam entender como podem exercer de forma mais eficiente o seu papel como professores de jovens e adultos trabalhadores, e de que forma podem ajudar no processo de aprendizagem dos alunos que apresentam ritmos próprios de aprendizagem.

Procurei contribuir com o debate defendendo o posicionamento de que a instituição não faz nenhum favor ao receber estes alunos, ou seja, de que por mais problemas e dúvidas que tenhamos em como ensinar a este público alvo é direito deles terem acesso a uma educação pública de qualidade; que se faz necessário investir para a permanência dos alunos no curso e, por fim, que é preciso investir em todas as possibilidades de práticas pedagógicas para que eles tenham possibilidade de permanecer no curso e de terem êxito ao final do curso escolhido.

O fato de ter sido mencionada e considerada como especialista em PROEJA foi um incômodo, pois fui instigada a falar, a opinar, sobre uma questão como se eu tivesse todo conhecimento técnico suficiente para solucionar a questão apresentada. No entanto, acredito que ao ter me colocado diante do grupo com o posicionamento de atuar COM o grupo na problematização das práticas administrativas e pedagógicas, e também na busca pela solução dos problemas apontados, sem a prescrição de verdades e normas pré-estabelecidas, trouxe um esclarecimento necessário sobre a minha presença no grupo.

Ao sair da reunião fiquei pensando que neste caminhar estava “experenciando” abrir mão de minhas palavras, certezas e verdades pedagógicas, buscando aprender a não pedagogizar, nem didatizar, nem programar, apenas viver a experiência. Pensando sobre esta situação vivida, lembrei-me de um dos poemas de Manoel de Barros, um dos poetas mais originais de nosso tempo.

O apanhador de desperdícios  
 Uso a palavra para compor meus silêncios,  
 Não gosto das palavras  
 Fatigadas de informar.  
 Dou mais respeito  
 às que vivem de barriga no chão  
 tipo água pedra sapo.  
 Entendo bem o sotaque das águas.  
 Dou respeito às coisas desimportantes  
 e aos seres desimportantes.  
 Prezo insetos mais que aviões.  
 Prezo a velocidade  
 das tartarugas mais que a dos mísseis.  
 Tenho em mim esse atraso de nascença.



Eu fui aparelhado  
 para gostar de passarinhos.  
 Tenho abundância de ser feliz por isso.  
 Meu quintal é maior do que o mundo.  
 Sou um apanhador de desperdícios:  
 Amo os restos  
 como as boas moscas  
 Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.  
 Porque eu não da informática:  
 eu sou da invenção.  
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.  
 (BARROS, 2015, p.149)

Daí minha preferência pelas poesias de Manoel de Barros, pois concordando com Antônio Houaiss (1992) em sua carta escrita e registrada no livro de Manoel de Barros (2015): "Meu quintal é maior do que o mundo", "[...] a poesia de Manoel de Barros nesta nossa conjuntura, nacional e humana em geral, é um maravilhoso filtro contra a arrogância, a exploração, a estupidez, a cobiça, a burrice – não se propondo, ao mesmo tempo, ensinar nada a ninguém, senão que à vida”.

Para a reunião do mês seguinte ficou acordado que apontaríamos a ordem de prioridade para ação referente às questões levantadas e que faríamos, eu e mais duas servidoras da Diretoria de Assistência Estudantil - DIRAE, a apresentação do Documento Base do PROEJA para o debate com o grupo.

Chega o dia da reunião. Encontro minhas colegas de mesa no auditório do Campus Nilópolis. O auditório ainda estava vazio. Alguns poucos participantes do Fórum estavam presentes. Minha expectativa era de que, se não muitos professores que atuam no PROEJA no IFRJ, mas pelo menos os professores que atuam no curso MSI/PROEJA do Campus Nilópolis estivessem presentes para que pudéssemos discutir o Documento Base e avaliar o que estamos desenvolvendo em nossa instituição. Fiquei decepcionada, pois não tivemos muitos professores presentes além dos participantes no Fórum.

Iniciamos a nossa fala e apresentamos em forma de debate os principais pontos do Documento Base do PROEJA (Dados sobre a EJA no Brasil, Concepções e Princípios e Currículo Integrado). Cabe pontuar que, apesar de o curso PROEJA estar sendo desenvolvido há quase dez anos no IFRJ, muitos nunca tinham estudado ou até mesmo lido o referido documento.

O debate foi realizado pela manhã e à tarde continuamos em reunião debatendo os dezenove pontos listados na reunião anterior. Apesar das dúvidas que ainda persistiam após o debate pela manhã, percebi o grupo com muito interesse e animação com as questões

propostas. Pude perceber que a partir do debate sobre o PROEJA, alguns conceitos, como educação e avaliação, também passaram a ser questionados pelos presentes.

O ano de 2015 terminou, mas não o semestre letivo. Por conta de termos participado de duas greves em períodos anteriores o semestre de 2015.2 só terminaria no início do ano seguinte. Era visível na comunidade escolar um cansaço coletivo pelo incômodo do ano estar terminando e ainda estarmos no meio do segundo semestre letivo.

No ano seguinte retomamos as reuniões do Fórum e os debates sobre os 19 itens listados continuaram, no entanto, em abril de 2016 houve uma mudança na equipe da Pró-Reitoria de Ensino Médio Técnico (PROET), e as reuniões do Fórum foram substituídas por reuniões de um Grupo de Trabalho (GT) convidado pela nova equipe da PROET. Este GT deu início a sua atividade em junho 2016, com o objetivo de continuar a análise e acompanhamento dos cursos PROEJA no IFRJ. Tive o prazer de também ter sido convidada para participar como membro deste grupo de trabalho.

O GT é composto por um grupo menor do que o grupo do Fórum, mas a proposta é de ampliação do debate sobre o PROEJA com a comunidade do IFRJ. A composição do GT está assim estabelecida: um membro da PROET, quatro membros da DIRAE, três coordenadores dos cursos MSI/PROEJA, um coordenador do curso de Agroindústria/PROEJA, e eu como professora/pesquisadora do IFRJ. Entendo a minha participação neste novo grupo, que se propõe a discutir o PROEJA no IFRJ, como mais um dos efeitos da pesquisa-intervenção desenvolvida no Campus Nilópolis.

Vale ressaltar que este grupo de trabalho é composto por servidores que entendem e defendem o papel social da instituição, assim como defendem a EJA como um direito adquirido e que, portanto, entendem que cabe à instituição cumprir com seu compromisso legal e social perante esta população de jovens e adultos trabalhadores.

O compromisso com esta modalidade de ensino na instituição está inteiramente coerente com a concepção e diretrizes propostas para a criação dos Institutos Federais. Neste documento, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação, apresenta os aspectos conceituais dos Institutos Federais.

A implantação dos Institutos Federais, desde os primeiros registros e debates, sempre esteve relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso. Isso significa que, para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação à distância (EAD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da

rede federal com a formação de mais mestres e doutores; e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (MEC/SETEC, 2010,p. 6)

Continuando com as reuniões do GT, em setembro de 2016, foi agendado um encontro com todos os Diretores de Ensino do IFRJ. O objetivo do encontro era que os membros do GT dialogassem com os Diretores de Ensino visando a reflexão sobre a necessidade de planejamento para o processo seletivo de 2017, com ações que garantam o preenchimento das vagas. Um dos membros do GT alertou sobre: a necessidade de melhoria no atendimento na secretaria de cada *Campus*; o desafio de ter atitudes emergenciais; o compromisso da instituição com a meta 10 do Plano Nacional de Educação - PNE, que determina o oferecimento de, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional; além do planejamento para atendimento da meta de 10% do total de vagas de todo o IFRJ para atendimento a Educação de Jovens e Adultos – EJA.<sup>50</sup>

O IFRJ, segundo dados obtidos, no ano de 2015 ofereceu 268 vagas para cursos na modalidade PROEJA, o que corresponde a apenas 6,6% do total de vagas oferecidas no IFRJ. Além deste fato, apenas 131 alunos ingressaram efetivamente no curso, conforme tabela abaixo.

Tabela 4 - Vagas ofertadas e ingressantes IFRJ/2015

Vagas ofertadas e ingressantes no IFRJ para o PROEJA Médio – 2015		
Campi	Ofertadas	Ingressantes
Arraial do Cabo	36	7
Duque de Caxias	72	44
Nilópolis	70	37
Pinheiral	30	22
Rio de Janeiro	60	21
<b>Total</b>	<b>268</b>	<b>131</b>

<sup>50</sup> “As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007” (DECRETO 5.840/2006 , art 2º §1º)

Neste encontro estavam presentes os diretores de ensino dos *Campi* que já oferecem o curso PROEJA e os demais que, mesmo por motivos justificáveis, ainda não oferecem cursos nesta modalidade. Novamente tive a oportunidade de compartilhar com o grupo sobre a concepção de Educação de Jovens e Adultos e o compromisso social que temos com esta população no oferecimento de um curso de qualidade na modalidade PROEJA.

Os membros do GT alertaram para o compromisso social, mas também legal do IFRJ oferecer vagas para cursos PROEJA. Os diretores se posicionaram a favor, mas pontuaram as suas limitações de infra-estrutura física dos *Campi* e da falta de professores com formação para atuarem em EJA. A PROET se colocou como parceira dos *Campi* para que possamos pensar em estratégias para ampliação da oferta de vagas e cursos para esta modalidade de ensino. Convém pontuar que até o momento de escrita deste capítulo o trabalho do GT PROEJA ainda continua.

Participar destas reuniões me permitiu entender de que forma o PROEJA é pensado pelos gestores do IFRJ, ou seja, para além dos muros do Campus Nilópolis. Mas, fora a minha participação nestas reuniões institucionais, continuava a participar das reuniões internas do curso MSI/PROEJA no Campus Nilópolis: Conselhos de Classe, Reunião Pedagógica, Colegiados e Apresentação de Projetos Integradores.

Para escrita desta tese selecionei apenas alguns dos momentos vivenciados nestes espaços-tempo de discussão sobre o PROEJA, o que Kastrup (2010) denomina como reconhecimento da atenção.

O reconhecimento atento é o quarto gesto ou variedade atencional. O que fazemos quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação? (...) A atitude investigativa do cartógrafo seria mais adequadamente formulada como um “vamos ver o que está acontecendo”, pois o que está em jogo é acompanhar um processo, e não representar um objeto (p. 44-45).

A intenção desta pesquisa, como já foi dito, não é fazer um extenso relatório apresentando os dados coletados como se pudesse revelar uma realidade, muito pelo contrário, o objetivo desta pesquisa, que se propõe uma pesquisa cartográfica, consiste na investigação de um processo de produção.

#### 4.3.3 Espaço-tempo: Conselhos de Classe – COC

Todo professor já vivenciou esta experiência. Faz parte da atividade administrativa e pedagógica de qualquer instituição de ensino que atue na educação básica. Considero um dos momentos mais curiosos da profissão de docente e, por vezes, se assemelha a uma terapia de grupo na qual os participantes, em uma catarse coletiva, buscam alívio para suas frustrações. Em outros, o COC parece mais com um ritual apático para repassar notas para a coordenação pedagógica.

Sempre me questionei: “Por que a maioria dos professores só compartilha suas dúvidas e inquietações no momento do COC?” “Por que não priorizamos, durante o semestre, espaços-tempos para reuniões pedagógicas, para trocarmos experiências e buscarmos refletir sobre as questões que se apresentam?”

Em cada semestre o curso tem dois Conselhos de Classe (G1 e G2). Pude observar e participar de cinco Conselhos durante a pesquisa. Sendo um Conselho, no primeiro semestre de 2015; dois Conselhos no segundo semestre de 2015; e dois Conselhos no primeiro semestre de 2016.

Participar dos Conselhos de Classe foi muito importante para minha pesquisa, pois tive oportunidade de conhecer a maioria dos professores que atuam no curso e ter contato com os alunos representantes de cada turma. Tive oportunidade de participar do COC das **seis** turmas, do 1º ao 6º período. Enfim, esta experiência contribuiu para que eu pudesse conhecer a realidade do curso como um todo. A partir desta aproximação ficou mais fácil a conversa com professores e alunos do curso em outros espaços.

As reuniões do COC, de todas as turmas, são agendadas para um mesmo dia. Iniciando pelo 1º período até ao 6º período. No planejamento, as reuniões deveriam durar, aproximadamente, 30 minutos; mas, dependendo do debate realizado sobre as questões da turma, pode se estender por mais tempo.

Minha primeira vez no COC foi em setembro de 2015. Não estava no Campus Nilópolis por ocasião do 1º COC. Convém destacar que, tratava-se do 2º COC do 1º semestre de 2015.<sup>51</sup> Sendo assim, o segundo e último do semestre. O curso contava na época com o total de 65 alunos matriculados. O regulamento da instituição afirma que os alunos representantes não participam do segundo COC do semestre. Entro na sala de reuniões e os

---

<sup>51</sup> Conforme dito anteriormente, por conta do calendário pós greve.

professores do primeiro período já estavam presentes, juntamente com membros da CoTP e do Diretor de Ensino, o projetor mostrava as fotos dos alunos da turma. Esta estratégia tem o objetivo de facilitar as discussões sobre cada aluno. Era o primeiro contato com o campo a ser pesquisado e sentia-me animada, mas, ao mesmo tempo, preocupada. Como seria recebida pelo grupo? Procurei um lugar vago para sentar e o Diretor de Ensino explicou ao grupo a razão da minha presença, assim, fui recebida com alguns sorrisos e acenos de cabeça.

O Conselho tem início com o membro da Coordenação Pedagógica citando os nomes dos alunos e cada professor respondendo se os mesmos estavam aprovados ou não. Alguns comentários são realizados para situações específicas dos alunos, como uma aluna grávida foi reprovada porque mesmo tendo direito a trabalhos e avaliações em seu domicílio, a aluna não contactou a Coordenação Pedagógica para solicitar a efetivação deste direito e, desta forma, não recebeu as avaliações e trabalhos e foi reprovada no período. Por que a aluna não entrou em contato? E se algum membro da CoTP entrasse em contato com a aluna?

Ao continuar a checagem de alunos aprovados ou reprovados, um professor comentou: “Muitos alunos foram aprovados **graças** ao projeto integrador!” (grifo meu) Alguém comentou que a nota do projeto integrador corresponde a 20% da nota final do aluno. Ao ouvir tal comentário, pensei novamente: Qual a concepção do uso do projeto integrador no curso? Fiquei com a impressão de que o projeto integrador era visto, por parte de alguns professores, como um instrumento de avaliação que servia para favorecer a nota final do aluno.

A checagem continua. Uma das professoras questionou se “alguns alunos tomam remédios controlados”. Novamente pensando comigo mesma: Ainda somos fortemente influenciados pelo discurso da medicalização, quando acreditamos que os alunos apresentam problemas de aprendizagem.

Uma aluna foi reprovada em uma única disciplina técnica. Segundo o regulamento, o professor tem a prerrogativa de abrir a questão para o Conselho, ou não. O professor não abriu a para discussão e a aluna foi reprovada, mesmo que alguns professores tenham lamentado porque a aluna em questão foi aprovada nas demais disciplinas.

Percebo no ar a inquietação de muitos professores. A dicotomia entre disciplinas propedêuticas e técnicas se apresenta ainda muito forte no grupo, mesmo sendo o curso concebido com currículo de forma integrada. “Como podemos formar para cidadania, sem abrir mão da formação técnica?”. Esta dicotomia se reflete muitas vezes quando o (a) aluno (a) chega ao COC com nota abaixo da média nas disciplinas técnicas, tendo sido aprovado nas disciplinas propedêuticas.

A disputa entre as disciplinas se apresenta na forma de discursos que ora defendem a aprovação dos alunos nas disciplinas técnicas, mesmo que a nota esteja abaixo da média; ora se apresenta em discursos que apontam o desenvolvimento do projeto integrador como dispositivo que facilita o aumento de nota para o aluno.

Próximo aluno. Reprovado com dificuldade de leitura e interpretação/escrito-oral. Aluno com mais de 70 anos. Um professor questionou: “Mas, este aluno vem de moto! Como pode?” Interpretei esta frase da seguinte maneira: “Como este aluno pode ter aprendido a dirigir uma moto, se não consegue aprender a ler, escrever e interpretar de acordo com o que o saber escolar determina?” Percebo com esta fala que ainda é muito forte a concepção hierarquizada de saberes e também continua a concepção de inteligência ligada à capacidade de assimilação do conteúdo escolar, em detrimento dos saberes diversos adquiridos pelo aluno ao longo da vida.

Aluno reprovado. Ficou doente e foi reprovado apenas em uma disciplina propedêutica. A professora abriu a discussão para o Conselho. Os professores deram depoimentos favoráveis sobre o desenvolvimento do aluno e o mesmo foi aprovado pelo Conselho. Termina o COC do 1º período. Dos 26 alunos matriculados (sendo três alunos repetentes do período), o período termina com 21 alunos, pois cinco alunos abandonaram ou evadiram. Segundo os professores, estes alunos conseguiram emprego.

Tabela 5 - Números finais da turma de 1º período/2015.2

Total de professores na turma	08
Total de alunos matriculados na turma	26
Alunos aprovados	15
Alunos aprovados pelo COC	01
Alunos reprovados por faltas	02
Alunos reprovados por notas	03

Alguns comentários finais: “Esta turma é muito heterogênea: idosos e jovens”. “A turma se ajudou muito durante o semestre”. Refletindo sobre estes comentários: Não é a heterogeneidade que se espera de uma turma de EJA?” “Esta atitude de solidariedade dos alunos não deveria ser estimulada nas demais turmas?”

Ao final do Conselho, por tudo que presenciei, fiz o convite aos professores para que participassem de um Grupo de Estudos (GE)<sup>52</sup> sobre Currículo Integrado, parte integrante da minha pesquisa de doutorado; expliquei que o GE tinha como objetivo possibilitar um outro

<sup>52</sup> A descrição do Grupo de Estudo – GE será feita no Capítulo 4.

espaço-tempo para troca de experiências e saberes, que não o espaço-tempo do Conselho de Classe.

Próxima turma. Segundo período. Apenas seis alunos na turma. Mesmo ritual: checagem dos alunos aprovados ou não. 50% dos alunos foram reprovados. Segundo os professores presentes, esta turma, no 1º período, era composta de 18 alunos matriculados. Chegou ao segundo período com seis e agora está indo para o terceiro período com apenas três alunos. Fiquei extremamente impactada com esta situação. Continuo com meus pensamentos: “O que levou a evasão destes alunos?” “Qual a atuação da instituição diante deste quadro alarmante de evasão?” O Conselho desta turma não demorou mais do que 10 minutos. Mesmo não verbalizando todos os meus pensamentos, a experiência vivida nos COCs me fez refletir em leituras que apontam que “[...] o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa cria e legitima exclusões” (OLIVEIRA, 2012, p. 41).

Terceiro período. 11 alunos matriculados. Mesmo ritual de checagem de alunos aprovados ou reprovados. Seis alunos aprovados. Aluno reprovado novamente neste semestre em uma disciplina técnica, de acordo com o professor o aluno (jovem) teve auxílio de monitoria, mas não conseguiu aprender os conteúdos necessários para ser aprovado.

Aluna reprovada. Uma senhora de mais de 40 anos. O professor abriu para ouvir comentários dos outros colegas professores sobre o desenvolvimento do referido aluno. Foi dito também que o pai da aluna havia falecido e que seu esposo havia sido acometido por uma enfermidade. Após a fala dos colegas, o professor decidiu aprová-la, apesar de a aluna ter ficado com média final 4,5. A média para aprovação no curso é 6,0.

Percebo ainda a presença de dúvidas comuns sobre o que significa avaliação. Os professores se mostram inseguros quanto ao processo de avaliação, pois historicamente, o conceito de avaliação esteve associado ao conceito de provas e notas. Neste sentido, ainda é forte a presença da avaliação como sinônimo de exame, apesar do amparo da LDB 9394/96 ao processo de avaliação contínua e cumulativa.

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

A esta altura eu já estava com muitos pensamentos e muitas perguntas. Mas, optei por continuar a observação e a escuta atenta.



Quarto período. Turma de sete alunos matriculados, mas três não frequentaram as aulas. Todos os alunos desta turma já possuem o Ensino Médio. Estão fazendo o curso pela possibilidade da formação técnica, segundo fala de alguns professores. Comentários: uma das alunas foi aprovada “graças” ao projeto integrador. Outra aluna foi reprovada em uma disciplina propedêutica. Foi informado que o curso oferece um projeto para auxiliar aos alunos na leitura e escrita. Fato muito comemorado pelos presentes: uma aluna (de aproximadamente 60 anos) que cursou três vezes o quarto período, finalmente, foi aprovada para cursar o quinto período. Fiquei me perguntando: Será que o problema está apenas na aluna? O que fez com que esta aluna não desistisse do curso após tantas reprovações?

Quinto período. Turma de 11 alunos. Seis alunos aprovados e um aluno reprovado por falta, quatro alunos reprovados por nota. Segundo o regulamento do curso, no quinto e no sexto período o aluno repete apenas a disciplina no qual foi reprovado, sem a necessidade de cursar novamente as demais disciplinas em que obteve aprovação.

Finalmente o sexto e último período. Turma de quatro alunos. Duas alunas aprovadas e uma aluna aprovada pelo COC. Um aluno reprovado. Devo dizer que já estava me sentindo muito cansada, mas ao mesmo tempo preocupada com os números e relatos obtidos ao longo dos Conselhos. Quero deixar como registro final desta experiência as questões levantadas por parte de alguns professores e gestores: “O que fazer com os alunos que não aprendem?” “Vamos aprová-los por pena?” “E a qualidade do curso?” Segundo eles, este é o grande dilema no processo de ensino destes jovens e adultos.

Em todos os Conselhos repeti o convite aos professores para que aderissem ao Grupo de Estudo que teria início no mês seguinte. Expliquei que no grupo poderíamos discutir com mais profundidade todos os temas e dilemas levantados ao longo dos Conselhos. Alguns professores manifestaram interesse e outros apenas ouviram com atenção.



instituição entende com clareza que a EJA se constitui como modalidade de ensino, e que por isso possui especificidades diferentes do ensino regular? Que sujeito está sendo produzido a partir dos efeitos do poder disciplinar escolar? Será que os alunos se percebem como assujeitados? Se eles percebem, de que forma resistem a este poder?

Sobre o papel da escola e a produção de sujeitos, Foucault (2013, p. 41) nos traz algumas considerações:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. FOUCAULT (2013, p. 41)

Os estudos de Foucault (1994) sobre como nos constituímos como sujeitos, contribuem para que possamos ampliar a discussão sobre que tipo de sujeitos estão sendo produzidos no/pelo PROEJA, visto que para o filósofo o sujeito não é uma substância, mas forma e experiência; ou seja, não existe um sujeito pronto, o que existe é um processo de produção de subjetividades por meio de práticas.

Daí a importância da reflexão do papel social e pedagógico dos educadores que atuam na EJA, pois, “[...] ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos (...) ou, ao contrário, (...) vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de sua possibilidades e dos agenciamentos que consigam por para funcionar” (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 37).

#### 4.3.4 Espaço-Tempo: Projeto Integrador

O projeto integrador faz parte da matriz curricular do curso MSI/PROEJA e tem por objetivo a produção e articulação de conhecimentos a partir da elaboração de um projeto realizado pelas turmas do 1º ao 4º período. A turma do 6º período é liberada da apresentação do projeto integrador porque neste período os alunos estão atarefados com as atividades do estágio, porém são convidados a estarem presentes na apresentação dos projetos.

Segundo o plano de curso, os temas para os projetos são os seguintes: 1º período – o aluno inserido na família; 2º período – o aluno inserido na comunidade; 3º período – o aluno inserido na sociedade; 4º período – o aluno inserido no mercado de trabalho. A partir destes

temas geradores, cada turma escolhe o projeto que deseja desenvolver. Tive oportunidade de observar algumas aulas de organização do Projeto Integrador. Segue abaixo um registro feito no diário de campo por ocasião de participação em uma dessas aulas. Apesar de longo, optei por colocá-lo na íntegra, pois foi a primeira vez que pude observar uma aula de organização do projeto integrador.

Cheguei à sala de aula por volta das 19h45min, e a aula já havia começado. Ao entrar na sala fui muito recebida pelo professor, que já sabia que iria participar neste dia. Ele me apresentou aos alunos dizendo que eu era professora da casa e que estava realizando uma pesquisa sobre o PROEJA. Apesar de terem me recebido cordialmente, os alunos não fizeram nenhuma demonstração de afeto. Ao contrário, nos alunos mais novos pude sentir certa desconfiança e incômodo com a minha presença. No último COC havia ouvido falar que nesta turma havia um clima tenso entre os alunos mais novos e os alunos mais idosos da turma.

O professor orientava a turma quanto à apresentação do projeto em *power point* para o dia da prévia do projeto. Questionei-me se isto era realmente importante, quando a aula tem a duração de apenas uma hora e meia. Sentei à frente, ao lado de uma aluna adulta. Ela se mostrava insegura e passou a me solicitar ajuda para entender o que deveria fazer e falar na apresentação do projeto. Pude perceber que os alunos adultos apresentavam muita insegurança em relação aos conceitos defendidos no projeto, dificuldade de interpretação e timidez para exposição oral e havia certa impaciência dos alunos mais jovens quanto a esta situação.

A divisão na sala de aula era clara. Alguns alunos jovens sentados juntos na frente, que lideravam a discussão. No fundo da sala, havia mais alguns alunos jovens, mas que se mantinham calados, a maior parte do tempo. Ao meu lado, uma aluna adulta que procurou interagir comigo desde o momento que cheguei, e atrás de mim um outro aluno adulto, que só conhecia de ouvir falar nas reuniões de conselho de classe. Percebi no ar uma tensão entre os alunos mais jovens e mais adultos.

Em boa parte do tempo, percebi uma preocupação com a preparação dos slides e da apresentação, em detrimento do debate sobre os conceitos do trabalho. Imaginei que a discussão havia sido feita em aulas anteriores, visto que, naquela aula o objetivo era a elaboração da apresentação do projeto. Após a preparação dos slides, os alunos fizeram um pequeno ensaio. Um dos alunos mais jovens mostrava-se falante e animado com a apresentação oral. A aluna mais adulta, ao contrário, mostrava-se insegura, apesar de também demonstrar interesse na apresentação.

Tentei fazer algumas intervenções na forma de apresentação, mas fui informada pelos alunos mais jovens que as ideias que serviriam para “enfeitar o pavão” deveriam ser para o dia da apresentação final. No momento em que estavam pensando em frases afirmativas para resumir os tópicos que seriam apresentados, o aluno mais falante sugeriu uma pergunta, ao invés de uma afirmação. Como o professor havia orientado que a apresentação prévia seria um momento para instigar o público a entender o tema do projeto, achei que a ideia da pergunta era bem mais interessante do que uma frase afirmativa. Sendo assim, verbalizei esta minha opinião, que foi acatada pelo grupo.

Em dado momento a aluna adulta e que se mostrava insegura expôs ao professor o que entendia de determinado conceito que aparecia na apresentação. Percebi que a aluna não havia compreendido corretamente o conceito estudado. O professor explicou o conceito de forma resumida. Senti vontade de “esticar” o assunto com ela. Mas, o foco central da aula era a preparação da apresentação e não da discussão do tema. Fiquei pensando que seria uma ótima oportunidade para produção de conhecimentos, mas nem sempre aproveitamos estes momentos devido à pressão do tempo e dos prazos para execução das atividades.

Esta aproximação com os alunos foi muito importante. Foi bom conhecer os alunos que só conhecia de ouvir falar nos conselhos de classe. Saí da aula com a sensação de que o assunto poderia ter sido mais explorado. Que poderia ter havido troca com outras áreas/disciplinas de conhecimento. Mas, como foi o meu primeiro dia com a

turma, decidi não intervir nas decisões já tomadas pelo grupo (Diário de Campo, junho de 2016).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa pude refletir sobre a importância da escuta. Devo dizer que sempre tive muita simpatia e empatia com o método socrático, e que dele me utilizo com frequência em minhas aulas, no entanto, nesta experiência vivida como pesquisadora optei por adotar o método da boa escuta. Foucault (1994, p.129) chamou a atenção para esta questão em uma de suas aulas no Collège de France:

Enquanto Sócrates questionava e procurava fazer com que fosse dito o que se sabia (sem saber que se sabia), o discípulo para os estóicos ou para os epicuristas (como nas seitas pitagóricas) deve, primeiro, se calar e escutar. Encontra-se em Plutarco, ou Fílon de Alexandria, uma regulamentação da boa escuta (a atitude física a ser tomada, a maneira de dirigir a atenção, o modo de reter o que acaba de ser dito). FOUCAULT (1994, p.129)

Além desta turma, também pude participar em uma aula do projeto integrador em outra turma, neste mesmo período. Nesta ocasião, além de desenvolver a escuta também foi preciso dialogar. Fui convidada pelo professor e pelos alunos da turma para conversar sobre a característica de um curso na modalidade PROEJA. Percebi que mesmo não sendo uma turma dos primeiros períodos, os alunos não tinham conhecimento das principais características do curso: criação, concepção filosófica, proposta pedagógica etc.

#### 4.3.5 Espaço-tempo: Reunião de Colegiado

A reunião de Colegiado do curso acontece pelo menos uma vez por semestre. No início do curso as reuniões aconteciam semanalmente, segundo as orientações contidas no Documento Base, no entanto, após a aprovação do Regulamento de Carga horária docente do IFRJ, existe uma divergência com relação à carga horária destinada para reuniões e a carga horária de ensino. Participei de algumas reuniões. Passo a descrever uma delas que foi realizada no fim do primeiro semestre de 2016.

Nesta reunião a pauta tratada foi sobre projeto integrador. Com 21 professores presentes ficou decidido que cada turma teria de 20 a 30 minutos para apresentação do projeto. Quanto aos critérios de avaliação, o grupo decidiu que cada item avaliado receberá o máximo de 2,5 pontos. Os itens avaliados são: criatividade, organização, conteúdo e

entrosamento. A turma que ultrapassar o tempo determinado para apresentação sofrerá penalização.

Questionei ao grupo se durante o processo de desenvolvimento do projeto existe uma avaliação porque a questão era saber se os alunos eram avaliados apenas ao final, na apresentação do projeto ou se eles são avaliados durante todo o processo. Alguns professores concordaram com meu posicionamento, mas disseram que esta avaliação processual ainda não era realizada.

Quanto à concepção do projeto integrador, um dos professores sugeriu que houvesse no planejamento a integração entre duas ou mais disciplinas, visto que um dos objetivos do projeto é a integração dos conhecimentos e das disciplinas. Houve aceitação desta proposta por parte dos demais docentes e a discussão passou a ser a necessidade/possibilidade de maior integração entre as disciplinas, mesmo não se tratando do projeto integrador.

A discussão foi intensa e produtiva. Acredito que a prévia dos projetos integradores que havia acontecido poucas semanas antes desta reunião tenha trazido ânimo aos professores, pois, segundo os membros do Colegiado, as turmas estão muito mais envolvidas e comprometidas com a apresentação dos projetos integradores do que em períodos anteriores.

Chega o dia da apresentação final do projeto integrador. A ordem da apresentação vai do 5º período para o 1º período, para que os alunos que apresentam pela primeira vez não se sintam tão pressionados. A apresentação final, tal como na prévia, também é realizada no auditório da instituição. Teoricamente, todos os professores deveriam estar presentes, mas não é o que acontece. A maioria dos presentes são os professores orientadores das turmas.

Todos os professores presentes recebem um formulário de avaliação, com os critérios discutidos na reunião de colegiado. Eu também recebi um formulário. Confesso que me senti incomodada em ter que avaliar dando notas aos critérios estabelecidos.

O primeiro projeto apresentado tinha como tema: “Como estão nossos egressos do MSI hoje?” A mesma turma (composta de cinco alunos) que havia me convidado para esclarecer questões sobre o PROEJA em sala de aula. Fui surpreendida quando ao chegar ao auditório eles me solicitaram que fizesse uma breve apresentação do PROEJA no momento da apresentação do projeto. Procurei ser o mais sucinta possível na minha fala, pois entendo a importância do protagonismo dos alunos no momento da apresentação do projeto.

Além da minha participação, a turma também convidou um aluno egresso para ser entrevistado. As perguntas foram elaboradas pela turma, com auxílio do professor orientador. Um fato curioso relatado pelo aluno foi que ele entrou na instituição em uma turma regular do ensino médio técnico, mas como não se adaptou ao curso foi indicado para cursar o PROEJA.

Ao ser questionado sobre o que faltou no curso o aluno pontuou que sentiu falta de atividade prática.

Apesar de ter se classificado como aluno rebelde no curso, após terminar o curso conseguiu emprego na área de informática e no momento, está abrindo uma empresa na área. Continua como aluno da instituição, cursando o 2º período do curso tecnólogo em Gestão da Produção Industrial. Os demais alunos do curso, assim como os professores presentes demonstraram animação e satisfação com o depoimento do aluno egresso convidado.

Próxima apresentação: “Os desafios do estágio no curso MSI”. Turma composta de uma aluna e quatro alunos. Segundo o levantamento feito pela turma, 68 alunos foram formados nos últimos cinco anos. Um dos alunos explicou a lei do estágio, pontuando que estágio não é emprego. Segundo o regulamento, o aluno do curso MSI precisa realizar 480 horas de estágio. A questão do estágio não remunerado se apresenta como uma dificuldade para os alunos, pois eles precisam da remuneração até mesmo para locomoção.

Outro destaque apontado pela turma diz respeito ao estágio para alunos idosos, os relatos dos alunos afirmam que as empresas limitam a faixa etária entre 18 e 30 anos para o estágio, assim, os alunos de outras faixas etárias tem dificuldade para a realização desta exigência. Perguntei quais medidas são tomadas pela instituição para conscientizar as empresas de que oferecemos um curso para jovens e adultos, segundo os alunos eles fizeram esta mesma pergunta para a Coordenação de Integração Escola Empresa – COIEE, que os informou que o procedimento da instituição consiste na apresentação de todos os cursos, com suas especificidades para as empresas, mas que a prerrogativa da oferta de estágios é das empresas.

As falas dos alunos entrevistados durante o processo de investigação comprovam esta preocupação com o estágio ao final do curso “A falta de estágio é uma das desvantagens que mais me incomoda, porque não tem como terminar o curso sem estagiar”; “Na hora de estagiar as pessoas com mais idade e do sexo feminino está tendo (sic) grande dificuldade”.

Na continuação das apresentações tem-se uma turma com 12 alunos. Tema: “O aluno inserido na sociedade”. A princípio a apresentação foi em estilo de jogral. A seguir, a classe apresentou o resultado de uma pesquisa interessante, realizada com a comunidade do Campus, que consistia em picolés que foram colocados em um isopor no hall de entrada do campus e a ideia era que quem quisesse comprar picolé, mesmo sem que alguém estivesse presente para cobrá-lo, deixasse o valor do picolé no local indicado. O resultado obtido, segundo o depoimento dos alunos, foi desanimador já que muitos que compraram o picolé "esqueceram” de depositar o valor do mesmo no local proposto, demonstrando a falta de honestidade como

prática recorrente em nossa sociedade. Também confeccionaram folderes com dicas de como exercer a cidadania. Fizeram um esquete sobre violência contra a mulher e sobre os direitos dos idosos.

"A comunidade na sociedade contemporânea", foi o tema do projeto integrador da turma do 2º período, com nove alunos. Tive a oportunidade de participar de uma das aulas de planejamento do projeto integrador desta turma, conforme relatei anteriormente, e de acordo com o planejamento feito cada aluno ficou responsável por apresentar uma parte e um conceito estudado. Havia uma preocupação com a performance por parte dos alunos mais jovens, pois a nota da apresentação do projeto é dada para a turma; porém a aluna que mais havia se mostrado insegura na aula foi muito bem na apresentação procurando explicar a sua parte olhando para o público, sem se deter no papel. Apresentaram um vídeo sobre o Projeto Olímpico para a cidade do Rio de Janeiro, e a seguir fizeram um contraponto com o cotidiano da cidade.

Apesar de bastante conteúdo na apresentação, me incomodou o fato de que o trabalho abordava a questão do respeito e da tolerância na vida em sociedade, mas a turma apresenta dificuldades de relacionamento entre os mais jovens e mais adultos. O professor orientador havia comentado esta questão, mas pude perceber o conflito geracional nesta turma quando participei de uma das aulas de elaboração do projeto<sup>53</sup>.

A elaboração e apresentação do projeto, lamentavelmente, não serviram como um dispositivo para que as questões internas relativas ao relacionamento da turma fossem discutidas. Todo o conteúdo foi visto de forma externa e geral. Sem dúvida alguma a turma havia adquirido informações sobre os direitos e os conceitos da vida em comunidade, mas tais informações não se transformaram em conhecimento capaz de realizar mudanças no relacionamento entre os alunos da turma. Registro que esta minha percepção também foi a mesma do professor orientador do projeto.

"Violência doméstica". Tema do projeto integrador da turma do 1º período. A maior turma do curso. Com 23 alunos matriculados e 20 alunos apresentando o projeto. As turmas de primeiro período em todos os semestres são as maiores, mas julgo que esta, em especial, teve um número maior devido às ações de divulgação do processo seletivo realizadas por um grupo de docentes, com o apoio da PROET.

Um grupo de professores distribuiu folhetos de divulgação na estação do trem e no centro comercial de Nilópolis. A turma introduziu o assunto por meio de um esquete sobre

---

<sup>53</sup> Segundo relato do diário de campo na página 33



violência doméstica, no qual uma mãe sofria agressões por parte do esposo. Foram cenas fortes que achei difícil de assistir. Fiquei pensando na realidade de muitos alunos que convivem com toda a forma de violência e quando chegam à escola, muitas vezes, são tratados apenas como mais um número na lista de chamada. A turma apresentou também dados sobre a violência infantil, contra o idoso, e também contra o homem. Alguns alunos fizeram depoimentos de situações verídicas vividas em suas famílias das situações apresentadas.

Termina a apresentação e eu continuo perdida em meus pensamentos: Será que a escola pode contribuir para minimizar a violência na família e na sociedade de uma maneira geral? Qual o papel da escola neste cenário de violência em que vivemos?

Na semana seguinte pude participar da apresentação dos projetos das turmas do curso MSI/PROEJA, no Campus Rio de Janeiro. Foi uma experiência muito enriquecedora. Fiquei muito animada em acompanhar a apresentação nos dois *Campi*: Nilópolis e Rio de Janeiro e pude perceber o compromisso e atuação dos docentes e discentes envolvidos nos dois *Campi* com o processo de ensino aprendizagem através da utilização da metodologia de projeto.

Em minha observação sobre a apresentação dos projetos ficou claro que o ensino realizado através da metodologia de projeto proporciona aos professores e alunos uma forma prazerosa e criativa de construção de conhecimentos. Sobre esta questão, Oliveira (2012), nos lembra que:

Conceber professores e alunos como autores dos currículos, permanentemente construídos como “obra de arte”, intencionada, emocionada, prazerosa devolve aos sujeitos da escola sua dignidade de criadores, sujeitos ativos dos seus *fazeressaberesprazeres*, únicos, singulares, embora mergulhados num mundo social (e cognitivo) que os ultrapassa, mas que também é por eles tecido OLIVEIRA (p. 48).

Apesar de, atualmente, não estar atuando como docente do curso MSI/PROEJA, tive oportunidade de ministrar a disciplina Sociologia do Trabalho para as turmas do ano de 2007, por isso, tive a oportunidade de notar que os projetos atuais, em comparação aos desenvolvidos nos anos iniciais do curso MSI/PROEJA, se apresentam com mais qualidade e atendem melhor a perspectiva de aprendizagem por meio do uso de projeto como metodologia de ensino.

No entanto, penso que com maior integração entre as disciplinas entre os docentes e discentes do próprio curso e também entre os *Campi* que oferecem o PROEJA no IFRJ, será possível a criação de um cotidiano escolar de invenção, de tessitura das relações sociais, e do

desenvolvimento da EJA de forma emancipatória e como um campo propício à singularização.

#### 4.3.6 Espaço-Tempo: Reunião Pedagógica

Final do 1º período de 2016. Cheguei à sala de reunião na expectativa de que muitos professores estariam presentes visto que a falta de reuniões pedagógicas sempre foi uma reclamação/sugestão ouvida por boa parte dos professores em vários encontros. Estava curiosa para ouvir as questões e os caminhos que seriam construídos coletivamente. No entanto, a reunião contou com a presença de apenas seis professores.

A reunião não teve a participação do Diretor de Ensino e dos representantes da COTP, sua dinâmica seguiu parecida com o COC, apenas com a diferença de não ter o projeto com as fotos dos alunos, mas a discussão foi realizada por turmas. O coordenador citava o nome do aluno e os professores presentes apresentavam suas considerações sobre o mesmo.

Observei muito mais do que intervi verbalmente porque meu objetivo era escutar e perceber os sentidos e os desejos dos docentes com relação ao processo ensino-aprendizagem; notei professores comprometidos com sua prática pedagógica, mas também angustiados e preocupados com o resultado da aprendizagem de seus alunos.

Ressalta-se que a questão da turma que apresenta tensão entre os alunos jovens e os mais adultos também foi destacada nesta reunião onde um professor assim se manifestou com relação a esta turma “Alunos desrespeitam alunos mais idosos”; “Alunos jovens extremamente competitivos e fazem bullying com os mais velhos”.

No entanto, durante toda a reunião o que ouvi foram questões que se repetem em quase todos os espaços de discussão “Alunos faltosos que serão reprovados”, “Aluno fora do perfil da EJA”, “Aluno em tratamento psiquiátrico”, “Aluno resolveu deixar o curso por causa do horário do trabalho”, “Poucos alunos tem computador em casa”, “Aluno que não tem intimidade com a máquina”, “Aluno muito enrolado”, “Aluno desinteressado”, “Aluno que depende financeiramente da bolsa que recebe do curso”, “Aluno entra e sai da sala”, “Aluna adulta é chamada de 'burra' pelo próprio filho de 17 anos” “Aluno está sempre doente”.

Enfim, o espaço-tempo da reunião pedagógica, citado em outros momentos como primordial para o melhor desenvolvimento do curso, não contou com a presença de boa parte dos professores além de ter se apresentado como mais um espaço-tempo em que às mesmas

questões e os mesmos discursos foram constatados e repetidos, sem uma maior reflexão sobre as relações e práticas pedagógicas.

Resulta daí que apesar da sincera preocupação com o resultado na aprendizagem dos alunos, segundo minha percepção, os professores ainda atuam baseados no modelo de representação, ou seja, estão/são impregnados pela concepção de um mundo dado, visto que, entendem o espaço de reunião pedagógica como extensão da reunião de Conselho de Classe em que fazem constatação e/ou verificação de uma realidade dada, ao invés de ser um espaço-tempo de problematização e de invenção.

Ao refletir sobre estes fatos recorro novamente a Kastrup (2012, p. 56) quando se posiciona em relação aos modelos da representação e da cognição inventiva. Segundo a autora, no modelo da representação, “[...] existe um sujeito, existe um mundo e existe um equivalente mental que esse sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente”. No modelo da cognição inventiva, “[...] não há sujeito nem mundo prévio (...). Há práticas, ações concretas. A partir daí há produção de subjetividades e produção de mundos”.

Isso significa dizer que as práticas têm uma potência inventiva. Daí me pergunto: Quais práticas foram pensadas pelos professores durante esta reunião pedagógica? Concordo que mundos e subjetividades são efeitos de práticas, por isso penso que a reunião seria muito mais produtiva se o grupo de docentes, mesmo sendo em número reduzido, também tivesse avaliado suas práticas pedagógicas, ao invés de apenas avaliar o aprendizado do aluno, tal como fazem nas reuniões de Conselhos de Classe.

Este fato me faz lembrar sobre o que Foucault (1984), apontou como a necessidade de Cuidado de si. “Cuidado de si” neste sentido, não se refere a uma concepção individualista. Pelo contrário, um “Cultivo de si”, que enquanto cuida de si cuida também do outro. Penso que as discussões realizadas no COC poderiam servir como elemento para uma avaliação mais aprofundada do professor em relação às suas concepções sobre Educação e seu fazer docente, de tal forma que pudesse perceber quais os efeitos de suas concepções e práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, e conseqüentemente, no processo de avaliação dos alunos.

Considero de profunda relevância a discussão sobre a política cognitiva no processo de formação continuada dos professores, pois se apresenta como um modo específico de relação com o conhecimento, consigo mesmo e com mundo já que a representação e a invenção são duas maneiras de estar no mundo, e não há como negar as conseqüências de cada um destes modelos para o trabalho do professor.

A continuidade a esta discussão se fará presente no capítulo seguinte onde se passa a discorrer sobre a experiência vivida na Oficina de Integração, desenvolvida com os docentes do campo pesquisado.

## 5 FORMAÇÃO INVENTIVA DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIA, RESISTÊNCIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

O bom professor é, ao final, aquele que nunca perde sua condição de aprendiz.

*Kastrup*

Os fios desta pesquisa foram sendo tecidos a partir das experiências vividas e dos registros feitos no diário de campo, que foi utilizado como ferramenta na qual os registros e as impressões vividas nos encontros; nos grupos de estudos; nas reuniões de Colegiado de Curso; nos Conselhos de Classe e na Oficina de Integração assim como a experiência de formação inventiva de professores, foram registrados e revisitados durante o processo de investigação.

Esta pesquisa, deste modo, não está sendo apresentada a partir de uma análise de categorias ou coleta de dados. Optei por utilizar as falas dos professores e dos alunos como *corpus* da pesquisa, ou seja, a escrita foi estabelecida a partir da interface entre os estudos dos teóricos escolhidos e as falas dos professores e alunos que participaram desta pesquisa.

Neste capítulo proponho-me a pensar sobre o processo de formação de professores, principalmente, no que diz respeito à formação continuada e, para tanto, dou início a alguns questionamentos: É possível pensar em formação continuada de professores distanciada da concepção de aquisição de competência técnica? Em que medida o processo de formação está atrelado ao processo de conscientização na busca pela transformação social? Como fugir do lugar da pedagoga como competente e especialista que avalia e possui respostas para todas as questões do processo ensino-aprendizagem? Estas perguntas desencadearam uma grande inquietação quando dei início a pesquisa com os professores do Curso MSI/PROEJA.

É inegável a contribuição de muitos autores contemporâneos nos estudos sobre o processo de formação de professores, tais como: Antonio Nóvoa, Maurice Tardif, Selma Garrido Pimenta, Donald Schon, entre outros. No entanto, apesar do reconhecimento aos estudos dos autores mencionados, encontrei em Kastrup e Dias uma perspectiva diferenciada sobre o processo de formação de professores.

Kastrup (2005, p. 1277), vindo do campo da Psicologia da Cognição, e em consonância com os estudos de Maturana e Varela, Deleuze e Guattari, coloca o problema da

cognição a partir da invenção e aborda o conceito de aprendizagem inventiva como contribuição para o trabalho docente:

No contexto contemporâneo, a teoria da autopoiese, a abordagem conexionista da cognição e os estudos acerca da produção da subjetividade de G. Deleuze e F. Guattari abrem a possibilidade de colocar diferentemente o problema, indicando uma terceira via, que eu venho chamando de “aprendizagem inventiva”. A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. O estudo da aprendizagem desvia-se então da perspectiva ambientalista, que se encontra presente, explícita ou implicitamente, nas concepções que restringem a aprendizagem a um processo de solução de problemas. KASTRUP (2005, p. 1277)

Pensar a formação de professores sob este novo olhar, portanto, possibilita refletir sobre o processo de formação de professores não apenas como uma formação baseada na aquisição de conhecimentos técnicos ou em processos de conscientização crítica. Ainda na perspectiva das ciências cognitivas, e de acordo com estudo do conhecer de Francisco Varela – conceito de cognição como enação (2003),<sup>54</sup> - a autora Rosimeri Dias (2011) problematiza o processo de aprendizagem ligado estritamente ao processo de informação, e aponta que a formação de professores deve ser pensada para além dos seus resultados e do seu fim. A autora coloca o problema da formação de professores em um âmbito diferente das teorias que entendem o processo limitando-o em suas condições universais. Em suas palavras:

O problema da formação de professores não reside nos produtos a serem alcançados (como, por exemplo, em aulas bem ministradas) ou, ainda, em aquisição de competências e habilidades cognitivas representativas de um saber-fazer utilitarista que reproduz modos de agir e pensar hegemônicos. Tal problemática tampouco fixa metas na busca de leis gerais dos processos cognitivos, reduzindo a cognição a formas de representação simbólica (DIAS, 2011, p. 58)

Ainda segundo Dias (2011, p.58), o processo de formação de professores encontra-se no “[...] seio das experiências de aprendizagem que acontecem em seu percurso”, ou seja, no processo de formação de professores se faz necessário que o educador o conceba em seu aspecto múltiplo, que não abra mão de sua condição de aprendiz, e de que valorize o espaço-tempo de sua própria experiência como ferramenta de pensar.

---

<sup>54</sup> “Varela chama atenção para o fato de que, pela primeira vez, o fenômeno da mente humana e do conhecer é analisado na interface entre ciência, tecnologia e público. (...) o autor problematiza a noção comum de que o conhecer está ligado ao processamento de informação, e completa dizendo que “[...] o ponto forte da cognição é precisamente a sua capacidade para exprimir o significado e as regularidades; a informação deve aparecer não como uma ordem intrínseca, mas como uma ordem que emerge das próprias atividades cognitivas (Varela, s.d. In DIAS, 2011, p. 58-59)

Cabe, contudo, sublinhar que não se trata de afirmar que toda formação de professores, que não esteja baseada na política de cognição inventiva, seja ruim, mas trata-se de distinguir uma posição teórico-prática sobre a concepção de formação de professores em um território de forças moventes, em seu percurso ético e estético.

Outra questão me chamou atenção nos estudos de Dias diz respeito ao processo de formação como um campo de relações de forças. Entendo que esta relação de forças se apresenta tanto no processo de formação dos professores, quanto no processo de formação dos estudantes<sup>55</sup>.

No que diz respeito à formação de professores, a partir da fala de alguns deles, percebo a presença da disputa entre dois tipos de cognição: a cognição representativa, hegemônica, que entende o mundo *a priori*; e, a cognição inventiva, (sem nem ao menos saber o que é aprendizagem inventiva) que provoca outros modos de pensar e outros modos de relação com o mundo e com os outros.

Eu acredito que a troca de experiências e saberes deveria ser encarada como parte da atividade docente. Muitos professores têm receio de mostrar qual é a sua prática. Esse medo de exposição e da crítica. Sair da zona de conforto às vezes assusta. (professor I)

Trabalhar com o PROEJA é um desafio diário. A cada semestre eu preciso reavaliar o que não deu certo e reformular a minha prática pedagógica. Minha visão e formação é tecnicista, por isto eu tenho dificuldade de lidar com as pedagogas e com aqueles que vêm com ideias mirabolantes. (professor II)

Na faculdade fomos adestrados a cumprir a ementa do curso. Tive alguns alunos que ficaram retidos cinco semestres na minha primeira disciplina. Eu sentia a disciplina desconexa das demais. Precisei encontrar um caminho alternativo. Tenho dificuldade de cumprir a ementa devido à dificuldade de aprendizado da turma. (professor III)

É importante destacar que o início do meu próprio processo de formação inventiva se deu a partir da leitura do trabalho de pesquisa realizado por Dias (2012), onde a autora apresenta o conceito de formação inventiva; fui extremamente afetada pelo relato das experiências vividas pelo grupo de pesquisa orientado pela professora e percebi o quanto ainda estou/sou atravessada pela concepção tradicional de formação.

(...) destaco que os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-científicos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas e de teorias, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto dado, produto a ser consumido, ou ainda, o que me parece mais importante, não reduzir o processo da formação à

---

<sup>55</sup> Assunto discutido no capítulo 3

avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas (DIAS, 2012, p. 29).

Para sair deste lugar precisei abrir mão de práticas desenvolvidas ao longo do meu processo de formação como pedagoga, para dar espaço para o imprevisível e o indeterminado. Tal atitude, certamente, me tirou da “zona de conforto”, mas, apesar disso, a única certeza que tinha era de que não queria continuar a “fazer mais do mesmo”; e desejava caminhar no processo investigativo de forma coerente com os aportes teóricos e metodológicos escolhidos para a realização desta tese.

A proposta de realizar uma oficina com os professores do PROEJA surgiu em decorrência da pouca adesão destes ao Grupo de Estudo<sup>56</sup> inicialmente proposto; dado que uma pesquisa cartográfica se apresenta como modo de participação e inclusão, avaliei que só seria possível continuar a pesquisa com a participação e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Os encontros com o grupo tiveram início ao final do semestre (2015.2), acredito que isto pode ter sido uma das causas para pouca participação dos docentes, visto que no final do semestre estão atarefados com provas, notas e período de recuperação. Neste sentido, alterei o itinerário metodológico buscando atrair a atenção e participação dos docentes nesta pesquisa, pois concordo com Kastrup e Passos (2014, p. 28) quando afirmam que:

Para que haja participação é preciso que haja experiência de pertencimento. Não basta que o pesquisador se proponha a fazer uma pesquisa participativa. É preciso também que os participantes queiram nela se engajar. Sem isso, a participação, no sentido forte do termo, não acontece, restando uma participação mitigada. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 28)

Na tentativa de conseguir a participação de um maior número de professores no grupo, tive a ideia de aproveitar o início de um novo semestre (2016.1) para a realização de dois dias de oficina que serviriam como reuniões de planejamento para o novo semestre. Conversei com o coordenador do curso MSI/PROEJA e com o diretor de ensino. Apresentei a minha sugestão e eles apoiaram plenamente a iniciativa.

O diretor de ensino, inclusive, enviou uma mensagem eletrônica aos professores do PROEJA, autorizando a participação com abono da falta na sala de aula e, também,

---

<sup>56</sup> A proposta do Grupo de Estudo sobre Currículo integrado foi feita no início da pesquisa ao grupo de docentes do curso MSI/PROEJA, conforme relatado no capítulo 3. Seria utilizado como um espaço-tempo de troca de saberes e experiências e como ferramenta metodológica da pesquisa. No entanto, teve pouca adesão por parte dos professores. Daí o planejamento da Oficina de Integração. Apesar da presença de poucos professores, apontarei as principais questões vivenciadas com o grupo que participou dos encontros do Grupo de Estudo.



oferecendo ajuda para o professor que precisasse de um monitor a fim de não prejudicar o andamento da disciplina.


Após esta negociação foi feito o convite a todos os professores, através de mensagem eletrônica, e também com cartaz na sala de professores. Na mensagem do diretor de ensino, além da apresentação da oficina, foi solicitado que os interessados em participar se inscrevessem na secretaria da direção de ensino, no entanto, não foram registradas inscrições e apenas alguns professores me avisaram, pessoalmente e por mensagem eletrônica, que iriam participar.

A oficina foi organizada para ser realizada em dois dias do mês de março de 2016. No primeiro dia, no mesmo horário da oficina, também teria que ministrar uma aula da disciplina "Fundamentos, História e Legislação da EJA" para uma turma do Curso de Especialização em EJA, também do Campus Nilópolis<sup>57</sup>, sendo assim, optei por realizar a oficina integrando os dois grupos: os alunos da especialização em EJA, (alguns professores da EJA em outras instituições de ensino), e os professores que atuam no Curso MSI/PROEJA.

Já no segundo dia contei com a presença dos coordenadores, supervisores e alunos/licenciandos do PIBID/IFRJ, Campus Nilópolis. A proposta era que pudessem apresentar aos professores do PROEJA os relatos de experiência e os experimentos que desenvolvem com os alunos do ensino médio das escolas estaduais conveniadas ao PIBID/IFRJ.


Figura 8 - Cartaz/Convite da Oficina de Integração

## Oficina de Integração: Formação como espaço-tempo de experimentação

**RODA DE CONVERSA** 


**1º Dia: 22/03/16 3ª feira**  
**13h30m/17h30m (Refeitório)**

**Objetivo:** vivenciar um espaço-tempo para sentir, pensar, ouvir e dialogar sobre as diferentes temáticas que envolvem o fazer pedagógico (currículo, avaliação, integração etc.).  
Participação alunos do Curso de Especialização em EJA do Campus Nilópolis;


**RELATOS DE EXPERIÊNCIAS ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES** 


**2º Dia: 30/03/16 4ª feira**  
**13h30m/17h30m (Refeitório)**

**Relatos de Experiências e elaboração de atividades interdisciplinares.** Participação de alunos, supervisores e coordenadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID do Campus Nilópolis).



INSCRIÇÃO GRATUITA - CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO





<sup>57</sup> Mesmo estando em licença para estudos, não deixei de ministrar a disciplina no Curso de Especialização em EJA.

Ao iniciar a oficina ainda me encontrava afetada pelos estudos e leitura de Deleuze, de Kastrup e Dias, esta influência dos autores foi notada através da perspectiva representacional de formação de professores; no entanto, mesmo muito insegura, optei por elaborar a proposta da oficina abrindo mão da primazia do conhecimento acumulado ao longo da minha experiência como professora e como pedagoga e me permiti viver a abertura para o encontro com o inesperado.

Confesso que foi um grande desafio abrir mão do pseudo controle, que era a forma como atuava até o momento me fazia sentir. Revelo aqui que o ato de “desacelerar”, também foi um grande desafio e uma importante experiência. A oficina foi elaborada, então, como um espaço-tempo para que pudéssemos pensar, sentir, ouvir, trocar experiências pedagógicas e também experiências de vida, pois, em meio a tanta correria do nosso dia a dia, somos bombardeados por tantos fatos e notícias do Brasil e do mundo que, muitas vezes, nos sentimos esgotados e fatigados... nos sobram tarefas e nos falta tempo... não sobra tempo nem para sentir, pensar, e, muito menos, para ouvir...

Neste sentido, a proposta apresentada foi de abrir espaço para a invenção e para o indeterminado, pois não desejava realizar a oficina como um espaço de repetição de tantas outras reuniões pedagógicas, com alguém à frente “pregando” a educação como tábua salvadora da humanidade e dizendo o que deve ou o que não deve ser feito.

Acredito, assim como vários autores com os quais tenho trabalhado em minha tese, que conhecer é agir. Por isso, não acredito na concepção de conhecimento como representação e adaptação a uma realidade instituída. Nesta perspectiva, defendo que são nas ações concretas, nos atos de conhecer que são constituídos subjetividades e mundo.

Existe, com efeito, uma grande potência nas ações cotidianas, daí que a invenção de novos mundos, de novas maneiras de estar no mundo, está intrinsecamente ligada à produção de conhecimento e a relação estabelecida entre professores e alunos. Meu convite, portanto, aos professores que participaram da oficina, foi o de criar neste espaço-tempo um campo de multiplicidades e possibilidades; sem “verdades absolutas”, mas com possibilidade de invenção de mundos possíveis e com possibilidades de afetar e ser afetado neste processo de invenção coletiva.

## 5.1 Oficina de Integração – 1º DIA

Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes

*Foucault*

Figura 9 - Roda de Conversa: Docentes e alunos curso MSI/PROEJA com alunos do Curso de Especialização em EJA



Enfim, chegou o dia! Ao chegar ao *Campus* naquela tarde ensolarada sentia num misto de emoções, estava muito animada pela perspectiva de um encontro entre dois grupos distintos, mas que tem a EJA como elemento comum e me encontrava, também, ansiosa, pois estava apostando em uma oficina de formação de professores totalmente diferente do que já havia realizado como pedagoga, ou vivido como docente. Além deste fato, também me preocupava por não saber quantos professores do PROEJA estariam presentes na oficina.

Na tentativa de identificar o perfil dos professores apliquei um questionário (apêndice) aos nove professores do curso MSI/PROEJA que participaram dos dois dias de Oficina. O que me chamou muito a atenção foi o fato de que apenas um já havia participado de um encontro de formação continuada relacionada com a temática de integração do Ensino Médio ao ensino técnico, o que confirmou a importância de encontros de professores com vistas a:

(i) pensar a formação como criação de percursos em meio a múltiplas forças; (ii) remeter à reflexão sobre nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo, favorecendo escolhas sobre a melhor forma de viver; (iii) colocar em desafio de (re) constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (ROCHA E AGUIAR, 2010, p. 69, In: DIAS, 2012, p. 29-30).

Cabe também pontuar que sete dos nove professores (Física, Português, Química, História, Informática, Ciências da Computação, Manutenção e Segurança, Inglês e Sociologia) atuam na Rede Federal de Ensino entre um e cinco anos; um professor atua há oito anos e apenas um atua há 20 anos. Fato que pode ser explicado pela ampliação da rede federal nos últimos cinco anos.

Quanto à experiência profissional como professor do curso MSI/PROEJA, apenas um professor disse atuar entre seis e dez anos; os demais atuam no curso entre zero a cinco anos. Levando em consideração que o referido curso acontece desde 2006, portanto, há dez anos, a maioria dos professores não fazia parte do corpo docente quando da sua implantação no IFRJ, o que pode ser comprovado quando todos sinalizaram que não participaram da elaboração do Projeto Pedagógico do curso.

Neste primeiro encontro o grupo foi composto por sete professores e dois alunos do Curso MSI/PROEJA; um professor e dez alunos do Curso de Especialização em EJA. Pelas avaliações ao final da oficina, os presentes manifestaram satisfação pela oportunidade de trocarem impressões e experiências diversas.

Apesar do desconhecimento de algumas práticas, a oficina foi extremamente proveitosa.  
 Espaço interessante para discutir assuntos importantes para a formação.  
 Agradeço aos organizadores da oficina pelo espaço criado e pela oportunidade de troca de conhecimento e experiências de vida, não só de experiência profissional.  
 Nesta oficina pude aprender bastante sobre a relação professor aluno. A importância da troca de experiências é fundamental para a prática docente.  
 Interessante o tempo de ouvir e falar. Escutar as experiência e ser tocada por elas...  
 (Avaliações por escrito de alguns participantes da Oficina de Integração)

O tema da invenção no campo de formação de professores foi colocado para o grupo desde a organização do ambiente (carteiras, bancos, mesa de café, pintura de Henri Matisse, revistas e livros espalhados pela sala, música de Bach), como também na forma como a oficina foi desenvolvida (leitura de poemas, apreciação de obra de arte, audição de música, vídeo sobre Escola da Ponte, roda de conversa). A aposta foi na formação como experiência, em detrimento da formação como simples aquisição de conhecimentos pedagógicos, conforme nos mostra Dias (2012, p. 30),

(...) o tema da invenção na formação de professores, longe de ser um problema estritamente educacional, envolve vetores sociais, históricos, políticos, filosóficos, psicológicos, artísticos e culturais que compõem sua produção. Tal tema é analisado no atravessamento entre educação, filosofia, psicologia e arte, buscando pensar a formação de professores como uma experiência complexa. (DIAS, 2012, p. 30)

Dei as boas vindas ao grupo: “Que o dia de hoje seja um bom encontro para todos nós!” Abri o encontro com a leitura do poema de Manoel de Barros: “Sobre importâncias”. Após a leitura provoqueei aos presentes para que falassem sobre o poema lido e sobre como foram afetados por ele. Alguns comentários foram feitos, mas destaco a fala de um professor: “Que papel tem a poesia na nossa vida?”

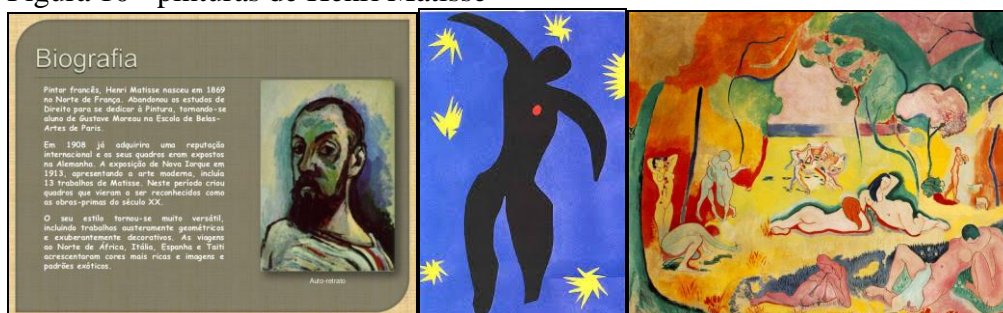
A seguir, solicitei que uma professora fizesse a leitura de outro poema do autor, dessa vez “O apanhador de desperdícios”. Novamente, provoqueei para que compartilhassem o efeito da leitura de mais este poema. E a pergunta do professor, novamente ecoou: “Quantos poemas nós lemos durante um ano?” “Quanto tempo dedicamos para atividades que não são consideradas “profissionais”?” Percebi que os participantes, até este momento, ainda se mostravam calados e tímidos.

Após este momento sugeri um “quebra-gelo” através da proposta de uma dinâmica de apresentação, em que cada um deveria dizer o seu nome e uma característica com a primeira letra do seu nome, neste momento houve uma descontração do grupo. “Muitas risadas: “Sou alegre”, “Sou curiosa”, “Sou rabugento”, “Sou Ansiosa” etc, eu também me senti mais relaxada durante este período de apresentação e, assim, foi possível conhecer um pouco mais do grupo quando cada um teve oportunidade de falar um pouco de si mesmo a partir da colocação de uma característica sua ligada ao seu nome.

Convidamos os alunos do curso PROEJA, mas apenas dois alunos adultos compareceram. Em sua apresentação, o aluno assim se expressou “Eu acho que de todos aqui eu sou o menor”. Expliquei que gostaríamos de ter mais alunos presentes e que o encontro não se propunha a falar dos alunos, mas com os alunos do PROEJA, e de que não entendemos a relação professor aluno de forma hierarquizada e vertical.

A fala do aluno revelou o quanto a relação de poder está impregnada na relação professor aluno. A aluna disse que era uma mulher multifacetada, pois cumpria vários papéis ao mesmo tempo. Neste momento, mais risadas. O coletivo feminino se identificou com a fala da aluna, inclusive eu. Após a apresentação, senti que os participantes estavam mais a vontade no ambiente visando maior integração entre os participantes e destes com o espaço-tempo da oficina, convidei a que todos se levantassem e observassem as pinturas (figura 2) colocadas na parede.

Figura 10 - pinturas de Henri Matisse



Enquanto andavam pela sala coloquei uma música do compositor Bach. Esclareço que a escolha da música aconteceu devido à experiência que havia tido com esta música em um momento de estudos, a música me afetou tão positivamente em um momento de estresse que resolvi compartilhar com o grupo.

A princípio eles pareciam um pouco deslocados com a atividade, mas continuei a provocá-los para que contemplassem as obras e perguntei se conheciam o pintor Henri Matisse. Alguns disseram que o conheciam. Fiz uma pequena leitura sobre a biografia e expliquei que a intenção do pintor era despertar impressões, a partir das formas e das cores intensas usadas em suas obras. “Sensualidade”, “Beleza”, “Suavidade”, foram algumas impressões destacadas pelo grupo.

O objetivo da atividade foi provocar uma reflexão por parte dos professores sobre o quanto em nossa prática pedagógica valorizamos muito mais a aprendizagem pela repetição e pelo uso da memória, sem darmos o devido valor aos sentidos, à curiosidade e à invenção no processo da aprendizagem.

Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 213), “[...] a arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”. A arte, desta forma, não é representativa. Absorvo, também, tal como Dias (2012), a arte como potência, criando espaço e tempo para a invenção de formas diferentes de ser professor.

O objetivo de formação, como no modelo de ensino tradicional e tecnicista, consiste em “dar forma” ou formar “copiadores” de uma realidade representacional, entendo a concepção da formação inventiva de professores como possibilidade de resistência a este modelo hegemônico.

Após este momento, deixamos as carteiras e passamos para outro espaço criado na sala, onde coloquei bancos (tipos de praça) em volta de uma mesa de café, com bolo, biscoitos e uma lata com bombons. Desliguei a música. Propus uma dinâmica para a roda de conversa:

alguém deveria pegar um bombom na lata, em cada um havia uma pergunta; a pessoa deveria ler e responder a pergunta, a seguir o grupo poderia se posicionar diante da questão proposta. Após este momento, a pessoa que pegou o bombom deveria oferecer a lata para que outra pessoa retirasse outro e, assim, mais um questionamento. A dinâmica continuava até ao final das perguntas (11 perguntas/temas) colocadas nos bombons e durante a roda de conversa os presentes poderiam ficar à vontade para tomar o café/lanche exposto na mesa.

Para exemplificar o quanto o espaço e a organização da oficina afetaram aos participantes, trago a fala de um deles sobre a dinâmica da oficina “A oficina foi excelente, pois possibilitou a troca de conhecimento de uma forma lúdica e prazerosa. A iniciativa de realizar um bate-papo em forma de café foi muito boa”.

A atividade, que denominei a “dinâmica do bombom”, o objetivo era proporcionar um espaço de discussões e troca de ideias mais aprofundadas, mesmo que de maneira informal, pois escola também é lugar para o lúdico, para reflexões, coparticipação e desafios. A primeira pergunta retirada do “bombom” foi Que palavras você associa à palavra currículo? Expliquei novamente que a minha pesquisa tem como objetivo analisar os efeitos da integração curricular nas relações e práticas dos docentes. Daí o meu interesse em saber o significado da palavra currículo para os presentes. As respostas vieram através de uma tempestade de ideias “Conteúdos, conhecimento, cultura, planejamento, habilidades e competências”. Neste momento, não quis problematizar as respostas, pois com o decorrer da conversa teríamos oportunidade de aprofundarmos esta questão.

A pergunta seguinte foi sobre o entendimento sobre interdisciplinaridade. Apresento abaixo um trecho do diálogo realizado pelos participantes sobre a questão apresentada:

Professor PROEJA: “Eu acho que tem haver com diálogo entre professores”  
 Aluna Especialização: “Para além dos conteúdos deve-se partir dos conhecimentos iniciais dos educandos e ampliar este conhecimento”;  
 Professor PROEJA: “Eu entendo interdisciplinaridade como união de disciplinas. Não sei se tem a ver com saberes prévios dos alunos, mas mistura de conteúdos”;  
 Aluna Especialização: “Acredito que projetos interdisciplinares motivam o aluno”;  
 Aluno Especialização: “Penso que trabalhar interdisciplinarmente permite uma maior elaboração do pensamento e isto é considerado muito perigoso”.

A conversa continuou animada. E o inesperado aconteceu. Uma professora da área de Ciências da Natureza respondeu a questão, indo além de responder a pergunta sobre o conceito de interdisciplinaridade, e começou a pensar com os colegas em uma atividade interdisciplinar “Entendo interdisciplinaridade como integração de conteúdos, por exemplo, a tragédia de Mariana; podemos trabalhar a questão química, trabalhar os efeitos sobre o ser

humano e meio ambiente; efeitos sociais; geografia, quais os percursos daquela lama”; Neste momento, uma professora da área de Ciências Humanas entrevistou “Em história podemos explorar as questões de mineração, pensar naquela região, nos processos históricos”. Uma aluna da especialização completou “Por isso a importância do planejamento”!

A conversa ficou ainda mais animada e um aluno do curso de especialização em EJA, que também é professor na rede estadual de ensino, fez uma crítica ao que acontece regularmente nas escolas que são chamados de momentos de “culminância”. Segundo ele, o processo de pesquisa é desprezado, dando excessivo valor ao momento da culminância, ao momento da nota, perdendo-se assim a oportunidade de aprendizado.

Uma professora da área de Linguagens solicitou a palavra e deu o seguinte depoimento:

Interdisciplinaridade para mim causa angústia. Eu sou alta defensora da interdisciplinaridade. Acho que o aluno tem de ter o conhecimento integrado, não ficar limitado. Mas, por outro lado, eu vejo a grande dificuldade disto se efetivar em qualquer escola, inclusive aqui na nossa. Não há contato entre os professores. Eu não consigo trabalhar literatura sem falar um pouquinho de história, sem mostrar alguma coisa de arte. Falando de Morte e Severina, falo sobre biomas, mangues e tudo mais. Só que o pessoal que hoje vem estudando literatura “mete o pau nisso”! Diz que a gente tem que estudar o texto pelo texto, desenvolver o gosto pela leitura sem ficar dando conteúdos paralelos.

Aproveitei para lembrar ao grupo que a interdisciplinaridade e a contextualização são orientações da LDB 9394/96, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 02, de 30/01/12). Porém, o fato da questão interdisciplinar estar inserida e garantida na dimensão macropolítica (leis, normas, tradições), não garante que no plano micropolítico ela realmente se efetive. Considero oportuno explicitar que o conceito de micropolítica não se refere a um espaço pequeno, mas a uma produção do desejo, tal como aponta Dias (2012, p.47),

O plano micropolítico é o plano das turbulências, encontro entre os valores e princípios preconizados nas tradições com as circunstâncias locais. É na arte dos encontros que podemos falar em produção do desejo, acontecimento, realidade – dimensão micropolítica – que não é chamada de micro por ser pequena, não se trata de tamanho, mas de ênfase, de colocação da lupa no processo, nas relações. DIAS (2012, p.47).

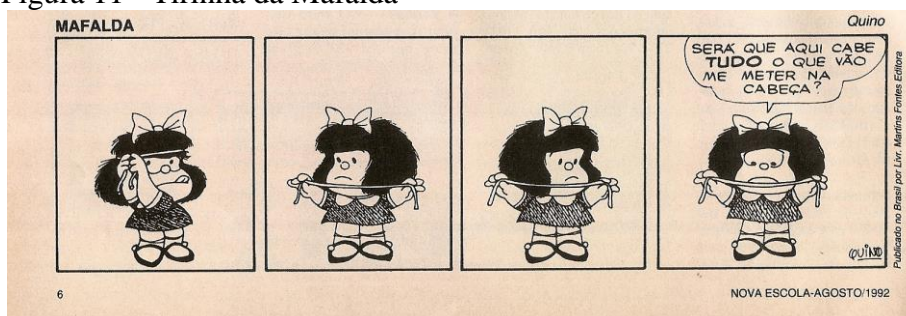
Entendo, portanto, que a homologação da lei, por si só, não garante que na sala de aula o ensino-aprendizagem se desenvolva de forma interdisciplinar, pois depende do desejo de educadores e educandos para efetivação desta prática. Acredito que é no espaço da sala de



aula onde as estratégias de conservação ou de resistência acontecem. Sobre esta questão, recorro aos estudos de Gallo (2008), quando o autor aponta o conceito de "Educação menor" como uma educação que utiliza o espaço da sala de aula como espaço de resistência.

A dinâmica continuou e mais uma pergunta foi levada para a roda: Que assuntos devem ser ensinados na escola? Utilizei a imagem da tirinha da Mafalda (figura 3) para estimular a discussão.

Figura 11 - Tirinha da Mafalda



Uma professora que gosta muito da Mafalda foi a primeira a se colocar sobre o assunto: “Não sei se hoje em dia tem assuntos preferíveis, porque a internet hoje facilita muito. Eu acho que a base deve ser ensinar a ler, escrever, pesquisar e compreender”. Neste momento a aluna do curso MSI/PROEJA se sentiu motivada para contribuir e afirmou: “O hábito tem que ser ensinado em casa Os pais deveriam estimular os filhos em casa”. Outros participantes concordaram. Mas continuei a provocá-los a pensar sobre que assuntos devem ser ensinados na escola em um curso oferecido para jovens e adultos.

Um professor do PROEJA questionou ao grupo: “Algo que me incomoda muito é o foco no ENEM. Tem que ensinar isto porque no ENEM cobra muito. O que vocês acham disso?” A pergunta foi lançada ao ar até que um colega docente do PROEJA se manifestou: “Acho que há um número absurdo de questões do ENEM”. Em resposta a esta pergunta, o professor do curso de especialização em EJA fez a seguinte analogia: “O foco apenas no ENEM é como se fosse viajar de avião e fechasse a janela durante o vôo para abri-la apenas quando chegasse ao destino”. Achei muito criativa esta analogia sobre o assunto. Nunca havia pensado sobre o ENEM nesta perspectiva.

E continuando com sua resposta, o professor completou: “A seleção do currículo está relacionada com o poder. Aí entra a questão do ENEM. Mesma prova para todos os alunos, sem considerar as condições e oportunidades diferentes dos alunos”. A discussão continuou animada e mais um docente do PROEJA se manifestou: “Existem pessoas com experiência de

vida e, a partir disto, eu me pergunto: O que eu posso trabalhar de conteúdo de história? Construir juntos com alunos de EJA, a partir da experiência e vivências dos alunos, os conteúdos que serão abordados no curso. É impossível trabalhar todos os conteúdos de história. O que eu posso ensinar é capaz de estabelecer relação entre o conhecimento escolar e o cotidiano dos alunos?”.

Quando questionados sobre a diferença entre a proposta curricular da EJA/PROEJA, de um curso de ensino médio regular, os alunos da Especialização em EJA não souberam diferenciar, e os docentes do curso MSI/PROEJA pontuaram apenas a diferença de carga horária. Devo confessar que neste momento o cognitivista que existe em mim tentou aflorar, forçando espaço para tirar o espaço da formação inventiva. Fiquei pensando que teria umas “boas verdades” para transmitir sobre as especificidades do ensino para jovens e adultos, mas consegui me conter, seguindo com a aposta da oficina como um espaço de formação inventiva.

Na questão seguinte, o meu incômodo continuou Quais atividades que você acha que permite uma integração de sua disciplina com as demais disciplinas? Nenhum docente do PROEJA se manifestou. Pensei mais tarde que poderia ter dado mais tempo a esta questão e estimulado a que os professores se manifestassem; mas, fiquei receosa de obter uma participação forçada visto que o debate sobre o entendimento sobre currículo e interdisciplinaridade (descritos anteriormente) havia fluído espontaneamente, inclusive com sugestões de atividades interdisciplinares. Além disso, havia programado para o segundo dia da oficina um espaço para elaboração de atividades interdisciplinares.

Cabe destacar uma fala de uma aluna da Especialização, que é professora aposentada da rede estadual, que deu o seguinte depoimento:

Já tentei realizar uma atividade na minha aula de Francês, com atividades de Educação Física no pátio da escola em que trabalhava. Mas, não obtive apoio da direção da escola. Já fiz trabalho articulado com o professor de Música e com a disciplina de arte cênica. Apesar destes eventos, é muito difícil conseguir realizar um trabalho integrado com as demais disciplinas porque não há tempo para encontros entre os professores.

A falta de tempo para as reuniões pedagógicas foi uma temática recorrente nas reuniões de colegiado de curso, assim como nos encontros realizados nos grupos de estudo. Cabe destacar que este aspecto não se restringe apenas ao *Campus Nilópolis*, pois a falta de tempo estabelecido para encontros regulares entre professores, com vistas à troca de experiências e criação coletiva, se apresenta como realidade na maioria dos demais *Campi*.

De forma geral, os encontros ocorrem apenas em uma reunião no início do ano, e em conselhos de classe, ao final de cada bimestre.

Após a fala da aluna do curso de especialização, ninguém mais se manifestou o que me causou certo incômodo, mas como dito anteriormente, optei por respeitar o desejo dos participantes, e não provoqueei mais o grupo. Apesar de ter lamentado que esta pergunta não tenha obtido a participação que desejava, ainda nutria expectativa pelo segundo dia da oficina, no qual poderíamos construir tais atividades, no entanto, conforme descrevo mais adiante, esta parte da atividade não ocorreu pela pouca presença de professores do curso MSI/PROEJA<sup>58</sup>. Pensando sobre isto, recorro a uma citação de Dias (2012, p. 43), que me faz refletir sobre a minha aposta na experimentação como um caminho metodológico investigativo.

O caminho é provocar um campo de experimentação, tarefa que não diz respeito apenas ao pesquisador, mas que, sem dúvida, é o seu objetivo primeiro quando começa um projeto. Sustentar tal prática é um desafio. Como favorecer a multiplicidade de narrativas do/no cotidiano para a produção de outras maneiras de entender, sentir e agir?. DIAS (2012, p. 43).

Continuando a minha análise sobre minha atuação como pesquisadora, posso inferir que, talvez o problema tenha sido na elaboração das questões, visto que, em uma das delas perguntei sobre o entendimento que possuíam sobre interdisciplinaridade e na outra questão solicitei sugestões de atividades interdisciplinares, ou seja, em uma questão perguntei sobre o conceito e na outra questioneei sobre a prática.

Mesmo não acreditando na divisão teoria e prática, hoje eu reflito: o que me levou a dividir a temática em duas questões? O que me levou a acreditar que nas respostas sobre conceitos não poderiam aparecer sugestões de atividades interdisciplinares? Como de fato aconteceu. Os professores travaram um diálogo livre e na conversa discutiram sobre a possibilidade uma atividade interdisciplinar a partir do tema da Tragédia de Mariana.<sup>59</sup>

Arrisco também dizer que a minha frustração com o fato de os professores não terem se manifestado no “exato momento” da pergunta pode ser explicada pela teimosa busca da formação de professores na perspectiva de resultados e solução de problemas, pois gostaria que ao final da oficina pudéssemos ter construídos atividades que poderiam ser utilizadas, ainda no semestre vigente.

---

<sup>58</sup> O segundo dia de Oficina será detalhado mais adiante

<sup>59</sup> Duas barragens da mineradora Samarco se romperam na cidade de Mariana (MG) no dia 05 de novembro de 2015, sendo considerada a maior tragédia ambiental do Brasil.

Nesta tensão entre duas concepções distintas de aprendizado, recorro à indicação de Kastrup e Dias (2012) no que diz respeito à aprendizagem se dar como um devir<sup>60</sup>. Concordando com as autoras, percebo, a partir desta experiência, que o desafio da formação de professores está na criação de condições para que os professores não sejam meros solucionadores de problemas.

Mais uma pergunta: O que vê hoje aqui? Mais uma vez a conversa seguiu solta.

Professor PROEJA: A gente tem tanta dificuldade de tempo para se encontrar e trocar idéias com os colegas. Os alunos também têm a percepção que aula é apenas quando eles copiam. Há dificuldade de entender que conversa pode ser aula.  
 Aluno Especialização EJA: Vejo oportunidade de troca.  
 Aluno Especialização EJA: Como traduzir uma aula expositiva dialogando em uma avaliação. Somos treinados para avaliar medindo através de testes e notas.

No registro deste pequeno trecho de conversa percebi algo que vai na mesma direção que Dias (2012, p.43) aponta “É no percurso da produção de saberes que as mudanças vão ganhando corpo em nós / entre nós, afetando a todos diferentemente e ao trabalho como uma rede de expansão”.

Vale destacar que as perguntas selecionadas para a dinâmica diziam respeito tanto a questões pedagógicas, quanto às questões da vida, pois o objetivo era provocar a produção de conhecimento. Ao serem questionados sobre o que estavam vendo na oficina tiveram a oportunidade de pensar e de inventar as suas próprias questões. Percebi que estavam sendo afetados pelo espaço-tempo da oficina, pois começaram a levantar questionamentos próprios, que não havia ainda aparecido na dinâmica, como relação professor-aluno e avaliação. Ou seja, a experiência estava afetando e ganhando corpo nos participantes.

Você pratica algum esporte? Ao ser lançada no grupo esta pergunta, percebi certo estranhamento. Afinal por que esta pergunta em um espaço de formação de docentes? Mas, ainda assim, as respostas vieram: “Eu jogo futebol”, respondeu uma aluna do curso de Especialização em EJA. Fiquei bem impressionada, pois, segundo a minha concepção estereotipada de alguém que joga futebol, a aluna não se encaixava. Percebi, mais uma vez, o quanto sou atravessada por regimes de verdade que me constituem como sou.

“De vez em quando pratico exercícios na academia”, respondeu um professor do curso PROEJA. Provoquei o grupo, lembrando que na matriz curricular do curso MSI/PROEJA existe uma disciplina chamada “Qualidade de Vida”. Ao que um professor

---

<sup>60</sup> Devir (do latim *devenire*, chegar). Conceito filosófico que significa as mudanças pelas quais passam as coisas.

respondeu: “Não sabemos do que trata a disciplina “Qualidade de Vida” do curso MSI/PROEJA”.

Neste momento, o aluno do curso MSI/PROEJA, o mesmo que na apresentação se apresentou como “o menor de todos”, trouxe um depoimento muito interessante: “Aprendi muito com a disciplina Qualidade de Vida no primeiro período. Aprendi e repassei os conhecimentos para a minha família. A professora ensinou os benefícios da atividade física, e eu repassei para a minha família”.

Fiquei feliz com a fala deste aluno, pois acredito que todo e qualquer conhecimento produzido em uma instituição de ensino deve ser parte integrante da vida do aluno, e não apenas um conteúdo estritamente escolar, pois, as práticas pedagógicas devem ser relacionadas com os conhecimentos cotidianos.

Com esse entendimento, considero com Kastrup (2009 in DIAS, 2012, p. 55), que (...) é através de práticas cognitivas concretas e efetivas que subjetividades são constituídas, sujeitos cognitivos são produzidos, mundos são também constituídos, tudo em um movimento de coengendramento.

Por isso considero de extrema importância a manutenção de encontros de formação que enfatizem a experiência, rompendo com o conceito de formação como um conjunto de regras a serem seguidas e conceitos globalizantes, que buscam formatar e não possibilitam a criação do novo.

A questão seguinte diz respeito a um ponto polêmico na prática pedagógica. Como você pratica a avaliação? A conversa teve início com uma afirmativa de uma aluna do curso de especialização: “A prova cumpre o papel de reprodução e não de produção de conhecimento”. A seguir, apresentou a fala de um docente do PROEJA que demonstra os efeitos que a discussão sobre currículo integrado vem causando nos docentes envolvidos nesta pesquisa.

Tenho feito trabalhos e provas. No curso há uma obrigatoriedade de pelo menos duas avaliações, sendo uma escrita. Ainda estamos presos no formato a “hora da prova”, a “hora da avaliação”. Como medir a aprendizagem em uma aula dialogada? Ainda há o problema da recuperação paralela que ainda conseguimos fazer. Seria muito interessante a realização de uma atividade interdisciplinar e também de uma avaliação compartilhada.

A fala seguinte, do docente em PROEJA, que ministra uma disciplina da ciência exata, muito me impressionou:

Sempre trabalho fazendo perguntas aos alunos. O aluno não se dá conta, mas este questionamento já faz parte da minha avaliação. Prefiro não aplicar provas. Até porque a turma é pequena. A avaliação é constante. As mesmas perguntas que seriam feitas na prova escrita são feitas de forma oral.

Novamente o inesperado. Sempre ouvimos “discursos” que afirmam que os professores desta área não estão dispostos a pensar de forma integrada e/ou interdisciplinar. A fala deste professor desconstrói esta “verdade” produzida ao longo dos anos, que aponta sempre uma dicotomia entre as disciplinas humanas e disciplinas exatas.

Eis o desafio da formação continuada de professores: dar visibilidade às forças que não estão visíveis. Devo sublinhar que a proposta da formação inventiva não se apresenta como uma receita de bolo, mas sugere uma formação que problematiza a relação saber-poder-desejo no território escolar.

Novamente uma pergunta desconcertante: O que você faz quando não tem nada para fazer? “Professor corrige prova!!!” – risada geral. Alguns disseram que gostam de sair com amigos, visitar familiares, ir ao cinema, ao teatro etc, mas, foi consenso de que o professor tem pouco tempo para atividades de lazer e cultura reconhecendo, deste modo, a importância destes momentos para a qualidade de vida de cada um.

No momento em que estou escrevendo esta tese estamos vivenciando uma grave crise política e econômica na esfera federal, estadual e municipal. Muitos professores estão com seus salários atrasados, acarretando endividamentos e conseqüentemente altos níveis de estresse e descontentamento. Se não tinham tempo para o lazer, agora não tem mais tempo, nem condição financeira.

Questão seguinte: O que pensas disso? Destaco aqui apenas a fala do docente do PROEJA que retirou esta pergunta. Eis a resposta do professor: “Penso em levar para minha sala de aula, para os meus alunos. Eu estava em casa lavando roupa, mas lavei apenas a metade para poder estar aqui. Eu acredito que posso utilizar os conhecimentos adquiridos aqui para melhorar a minha atuação em sala de aula”. Fui novamente impactada com o que ouvi, e percebi que o assunto tem despertado curiosidade em alguns professores, e mais, vontade de continuar aprendendo e aperfeiçoar a prática docente.

Penúltima pergunta. Como está se sentindo agora? “Feliz”, “Feliz em poder conhecer e ser afetado pelos companheiros”. Novamente, destaco a fala do aluno do curso MSI/PROEJA: “Me sentindo privilegiado em estar aqui”. Estas e outras respostas foram dadas à pergunta feita. Ainda gostaria de destacar duas respostas dadas por dois docentes do PROEJA: “Nós não sabemos o quanto afetamos os nossos alunos”, “Penso que a tensão nos Conselhos de

classe está entre as diferentes concepções dos professores da área de humanas e da área técnica; parecem dois cursos e não conseguimos integrar a área propedêutica e a área técnica”. Na minha participação dos Conselhos de Classe percebi o quanto esta tensão é latente e como espaços de trocas e integração poderiam favorecer para superar esta fragmentação.

Última questão. O que você acha que pode contribuir para a adoção do currículo integrado no curso MSI/PROEJA? As respostas foram dadas apenas pelos docentes do PROEJA: “Reuniões Pedagógicas”; “Mais espaço para discussões”; “Espaço para troca de idéias e experiências”; “Acredito que o contágio pode ser um caminho para mobilização dos demais colegas”. Pelas respostas pode-se perceber que há um consenso sobre a importância/necessidade de espaços que possam contribuir com a formação continuada dos docentes. Porém, entendendo o espaço de reunião pedagógica para além do espaço de reforço e legitimação aos resultados dos desempenhos acadêmicos dos alunos.

Segundo Marcondes (2012, p. 7), o nosso desafio hoje é “[...] realizar formações que abram espaço para o indeterminado, que operem por contágio, que possibilitem desestabilizações das certezas. Combater a mesmice que se repete de maneira tão apassivadora e avassaladora em nossas escolas e universidades”.

Outra resposta dada a esta pergunta que merece destaque diz respeito às relações internas do Campus, pois segundo os docentes, as reuniões pedagógicas precisam ser garantidas pela instituição na carga horária do docente.

No início da implantação do curso havia um tempo garantido para as reuniões pedagógicas. Mas com o passar do tempo, as reuniões foram sendo abandonadas por outros *campi*. Aqui em Nilópolis continuou, mas depois da regulamentação da carga horária docente, as reuniões foram colocadas nas 20 horas fora de sala de aula. Isto é, o tempo da reunião deixou de ser computado como hora de aula. Mas, este ano de 2016, nós vamos retornar com as reuniões pedagógicas (docente PROEJA).

Apesar de, no decorrer do ano, ter sido expedida uma nova portaria da SETEC/MEC, de regularização da carga horária docente<sup>61</sup> esta questão ainda não foi superada no Campus Nilópolis. Após esta oficina ocorreu apenas uma reunião pedagógica do curso MSI/PROEJA.<sup>62</sup>

Deixei para o final da oficina a apresentação de um vídeo sobre a Escola da Ponte. O professor José Pacheco fala sobre como foi a experiência de construção do currículo e da nova

<sup>61</sup> Portaria SETEC/MEC nº 17, de 11 de maio de 2016

<sup>62</sup> Esta reunião pedagógica foi descrita no tópico 4.3.6

concepção de educação desenvolvido pela Escola da Ponte nos anos de 1970. O objetivo foi apresentar um exemplo de possibilidade de invenção e criação do novo.

No entanto, pontuei que não se pode e nem se deve acreditar que exista uma receita, um guia ou modelo a ser seguido, visto que, a formação inventiva é uma aposta em um princípio que não acredita na formação como capacitação ou conscientização, mas investe na experiência compartilhada entre formadores e formados (DIAS, 2012).

Agradei a presença de todos e reforcei o convite aos professores do PROEJA para o segundo dia da oficina. Saí deste encontro com a sensação de que alcançamos o nosso objetivo: afetamos e fomos afetados.

## 5.2 Oficina de Integração – 2º DIA

A aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade

*Kastrup*

Figura 12 - Docentes do curso MSI/PROEJA, professores supervisores (rede estadual), professores coordenadores e alunos que participam do PIBID/IFRJ



Conforme combinado, nos reunimos em um mais um dia de oficina. Dessa vez, não mais com a presença dos alunos do Curso de Especialização em EJA, mas, contamos com a presença de seis professores, sendo dois do Campus Nilópolis, como professores coordenadores, e quatro (rede estadual) que atuam como supervisores; além de 11 alunos que



atuam no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, desenvolvido nos cursos de Licenciaturas do Campus Nilópolis. Do curso MSI/PROEJA, contamos com a presença de cinco professores, sendo que destes dois não haviam participado do primeiro dia de oficina.

Mais uma tarde ensolarada. Novamente na mesma sala e com muitas expectativas com relação ao encontro. O grupo do PIBID chegou antes do horário marcado para organizar na sala o vasto material que trouxe para exposição. Fiz o convite ao grupo do PIBID, pois como já havia trabalhado com este grupo como coordenadora pedagógica tinha conhecimento do trabalho experimental e da busca pelo trabalho interdisciplinar pelo grupo envolvido (Física, Matemática e Química). Cabe dizer também que alguns dos alunos que fazem parte do PIBID também foram meus alunos no curso de licenciatura.

Dei as boas vindas, falando da minha felicidade em estar em um espaço com dois grupos: o grupo de formação inicial de docentes (alunos bolsistas do PIBID) e professores em formação continuada. Reforcei que o objetivo da oficina era a troca de experiências e saberes, e não uma oficina de capacitação ou de conscientização. Desejei que o encontro fosse potente e prazeroso. O convite feito aos participantes foi para que estivessem dispostos a ouvir, a trocar e a experimentar.

A seguir, passamos para uma roda de apresentação dos participantes, a fim de possibilitar a integração. A apresentação, como sempre, gerou descontração e muitas risadas. Destaco a fala de um professor: “Sou professor do curso MSI e não me canso de tentar entender o curso MSI/PROEJA e de buscar melhorar o curso”.

Continuando na aposta da formação inventiva de professores, decidi realizar uma abertura diferente. Realizei a leitura dramática de parte do conto *A ILHA DESCONHECIDA*, de José Saramago. Solicitei a participação dos presentes para que pudessem representar a fala do povo durante a leitura do conto. Foi uma experiência muito interessante e que serviu também como “quebra-gelo” no início da oficina.

O conto apresenta a história de um homem que bate à porta do palácio do rei para lhe pedir um barco, pois o homem desejava viajar em busca da ilha desconhecida. A história é lida até ao momento que, após muita insistência e tensão, o rei acaba por conceder o pedido do súdito. Solicitei ao grupo que representasse a voz do povo em todos os momentos em que aparecia na história. “Que rei temos nós, que não atende?” “Dá-lhe o barco!” Após a leitura, solicitei que o grupo se manifestasse acerca do que entendeu do conto e como havia sido afetado pelo mesmo.

“Que é que queres?” “Para que queres um barco”? – perguntas feitas pelo Rei. “É impossível que não haja mais ilhas desconhecidas”, “Quem foi que te disse, rei, que já não há ilhas desconhecidas (...) Nos mapas só estão as ilhas conhecidas” – respondeu o homem. Provoquei os participantes para que falassem como foram afetados pelo conto. “Curioso” “Pensei que o conto nos remeteu à necessidade de que saíamos da zona de conforto, para que possamos aprender o que ainda não sabemos”.

Provoquei o grupo, afirmando que apesar da existência de diferentes pedagogias (Freiriana, Montessoriana e etc.), a oficina não se propunha à transmissão de conhecimentos pedagógicos; meu convite era para que, juntos, pudéssemos entrar no barco, em busca da nossa ilha desconhecida.

E para isso, precisaríamos:

(...) afirmar o lugar da formação como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competências para ensinar, mas um território que forje um aprender e uma formação inventiva buscando as ressonâncias entre educação, filosofia da diferença, políticas de cognição e arte (DIAS, 2012, p.26).

Após este momento, passamos para a apresentação dos relatos de experiência de dois professores (estaduais) que realizaram atividades e experimentos interdisciplinares (química, física e matemática), juntamente com os alunos bolsistas.

Os professores supervisores iniciaram a apresentação explicando que o PIBID foi criado em 2009, como política pública educacional, que tem como objetivos: proporcionar a prática docente na formação inicial dos docentes; estimular ao aluno do Ensino Fundamental e Médio o interesse pelo ensino de Ciências; e incentivar a construção de laboratórios experimentais nas escolas públicas estaduais e municipais. As escolas estaduais conveniadas são as que apresentam baixo índice de aprovação e em locais com população de baixa renda.

Na fala dos professores supervisores do PIBID, pudemos perceber também a dificuldade de integração entre os professores das diferentes disciplinas nas escolas onde são desenvolvidas as atividades, fato também muito discutido entre os professores do curso MSI/PROEJA.

A diferença entre os dois grupos se dá na medida em que as escolas estaduais não possuem laboratórios adequados, tal como o campus Nilópolis/IFRJ, por ser uma instituição federal de ensino técnico. Nas escolas estaduais, os jogos e experimentos são confeccionados com material de baixo custo, e quando as escolas não possuem laboratórios, as atividades são realizadas dentro de sala de aula.

O grupo do PIBID/IFRJ atua somente nas áreas de Química, Física e Matemática. No entanto, a integração com o grupo dos docentes do PROEJA teve o objetivo de demonstrar que existe a possibilidade de se realizar atividades integradas com as demais disciplinas. Depois da apresentação dos dois professores supervisores do PIBID, os professores foram convidados para um pequeno lanche coletivo, e também para explorar os diferentes experimentos e jogos expostos na sala.

Terminado este momento de trocas, voltamos à roda de conversa. Neste momento, abrimos um debate para que os professores do curso MSI/PROEJA pudessem dialogar com os professores que realizaram a apresentação. Nesta etapa da oficina, procurei intervir o mínimo possível para que a troca entre eles fosse mais livre.

Na tentativa de capturar intensidades no diálogo entre os dois grupos (professores da rede estadual e professores do curso MSI/PROEJA), a partir de agora farei alguns recortes nos fragmentos da conversa entre eles, sem a intenção de revelar uma realidade, mas, buscando perceber o movimento na/da produção de conhecimentos e na/da produção de subjetividades.

Professor curso MSI/PROEJA – Este trabalho é desenvolvido com a EJA ou com o ensino médio regular?

Professor PIBID Rede Estadual – Não foi realizado com alunos da EJA, mas acho que fluiria até melhor.

Professor curso MSI/PROEJA – Perguntei por que estou tentando fazer um paralelo para ver o que temos de perspectiva para desenvolver aqui.

Professor PIBID Rede Estadual – Todos os professores da escola onde trabalho querem trabalhar com a EJA. Os alunos da EJA são mais comprometidos.

Professor curso MSI/PROEJA – Eu também acho. Mais como crença do que por estudo, que seria mais fácil trabalhar com estas atividades experimentais com o grupo da EJA. Os alunos da EJA têm experiência pregressa ao processo. Nós aqui temos alunos que são pedreiros, eletricitas... O eletricitista não domina a parte física da eletricidade. Quando eles vêm pra cá eles ficam curiosos. Algumas vezes eles comentam “É por isto que quando eu fazia isso explodia”. Eles ficavam muito curiosos. Será que com os alunos da EJA eu teria que trabalhar de forma diferente do ensino regular?

Professor PIBID Rede Estadual – Acho que pode ser feito o mesmo trabalho.

Professor curso MSI/PROEJA – Se eu fizer o mesmo trabalho com o ensino médio regular e o ensino do PROEJA não funciona. Os alunos do PROEJA, inegavelmente, são mais dedicados. No regular, os alunos cumprem por tabela. Alguns estão ali porque a escola é boa e os pais querem.

Neste fragmento da conversa entre os dois grupos, pode-se observar que a Educação de Jovens e Adultos ainda é uma questão que traz certo “abalo” na organização instituída na escola, visto que, os alunos nesta modalidade de ensino voltaram à escola por diferentes motivos: seja porque não se escolarizaram na idade regular, ou foram evadidos da escola porque não aprendiam como os outros, ou porque ingressaram no mercado de trabalho, porque casaram ou tiveram filhos precocemente etc.

No entanto, a despeito dos motivos de saída, a partir da Constituição de 1988, estes alunos puderam recuperar a escola<sup>63</sup>, pois a EJA passa a ser entendida como um direito adquirido. A partir daí também se ampliaram os estudos e pesquisas sobre a formação continuada de professores para que possam atuar na EJA.

Mesmo tendo sido discutido no capítulo 1, convém reforçar que o PROEJA é um programa que surgiu em 2005, como uma possibilidade de inclusão de jovens e adultos de classes populares pela Rede de ensino Federal, elevando a escolaridade, articulada com a profissionalização. A partir deste objetivo, apresenta como princípio metodológico o Currículo Integrado, em consonância com as recomendações legais para o ensino de jovens e adultos. A despeito desta iniciativa, a dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional ainda se apresenta como um grande desafio a ser superado no e pelo PROEJA.

Apesar de neste fragmento da conversa, o professor do PROEJA afirmar a facilidade de trabalhar com os alunos da EJA (por serem mais dedicados aos estudos), em detrimento do trabalho com o ensino regular, percebe-se na fala do referido professor que a articulação entre o saber escolar e o saber prático ocorre por iniciativa exclusiva do aluno.

Arrisco, então, a dizer que ainda não ficou bem entendido para alguns professores que, por ser uma modalidade, na EJA se faz necessário o desenvolvimento de modos específicos no processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos<sup>64</sup>, e que professor e aluno são produtores de conhecimento, tal como defende o grande educador brasileiro Paulo Freire. Segundo o autor, a educação bancária é um dos grandes entraves do sistema educacional, pois segundo esta concepção, o aluno recebe passivamente o conhecimento que o professor deposita nele.

Os estudos de Paulo Freire, sem dúvida alguma, trouxeram grande contribuição para a educação, e mais, especificamente, para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, para além da concepção da EJA como uma modalidade de ensino, entendo também ser de suma importância um aprofundamento sobre o tema da aprendizagem.

Buscando ampliar um pouco mais esta discussão, penso que os estudos sobre política da cognição podem contribuir para uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem na EJA, pois entendo que as práticas pedagógicas adotadas na modalidade devam ser baseadas na noção de aprendizagem como experiência de problematização, como desenvolve Kastrup (2001) e não apenas na informação.

---

<sup>63</sup> Vide capítulo 1

<sup>64</sup> Vide capítulo 1

Desta forma, vejo que as ideias de Kastrup possuem pontos de convergência com as ideias de Freire, mas ela acrescenta no debate, o conceito de invenção. A partir dos estudos de Deleuze, a autora (2001) apresenta a diferença entre aprendizagem como experiência da problematização e como experiência da reconhecimento, a partir da experiência do viajante.

A seguir trago uma citação da autora, que mesmo sendo longa, apresenta elementos importantes para a reflexão sobre a importância da aprendizagem na perspectiva da invenção.

A experiência de problematização distingue-se da experiência de reconhecimento. A experiência de reconhecimento envolve uma síntese convergente entre as faculdades. No caso da percepção, trata-se da síntese da sensação e da memória: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo. As sensações ativam um traço mnésico e aí ocorre uma síntese, que é fonte da atividade de reconhecimento, a qual torna o presente, passado, e o novo, velho. Ao contrário, na experiência de problematização as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente. Por exemplo, quando alguém viaja a um país estrangeiro, as atividades mais cotidianas, como abrir uma torneira para lavar as mãos, tomar um café ou chegar a um destino desejado tornam-se problemáticas. Ao ser bruscamente transportado para um novo ambiente, os hábitos anteriores não servem e o viajante vive sucessivas experiências de problematização. Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas. Tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seu efeitos e sua potência de problematização. Quando o viajante retorna à sua cidade, é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam despercebidos. O afastamento da cidade, gerado pela viagem, prolonga-se então num afastamento da percepção banal e recongnitiva. A abertura da sensibilidade provocada pela viagem para a cidade estrangeira invade, então, a experiência da própria cidade. A experiência de reconhecimento cede lugar à problematização (KASTRUP, 2001, p.17-18).

Percebe-se, portanto, que mais do que defender a EJA como uma modalidade de ensino, que enfatiza modos de ensinar diferenciado, também se faz importante a análise do outro lado da moeda do processo: a aprendizagem. Do contrário, apesar do discurso em defesa da EJA, podemos cair na armadilha do modelo da representação que pressupõe uma relação entre um sujeito e um objeto como polos prévios ao processo de conhecer.

Muitos são os discursos cristalizados na área de Educação de Jovens e Adultos, destaco a seguir, outro trecho da conversa entre os dois grupos que nos leva a refletir um pouco mais sobre tais discursos:

Professor curso MSI/PROEJA – Eu não sou licenciado. Isto é uma outra angústia e sinto muita dificuldade. Não tenho formação pedagógica. Por isto eu estou presente em todos os grupos. Eu percebo que os alunos do PROEJA apresentam uma dificuldade imensa na parte técnica.

Professor PIBID Rede Estadual – Os experimentos precisam ser adaptados aos saberes dos alunos. Só experimentando podemos aperfeiçoar a prática pedagógica. O experimento deve ser usado como dispositivo para aprendizagem.

Na fala do professor do PROEJA, apesar do compromisso em participar de grupos de formação continuada, percebe-se a mistificação existente e persistente em torno do processo aprender-ensinar-aprender; por um lado a crença de que a formação inicial (licenciatura), e mesmo a formação continuada são espaços-tempos capazes de formação total e absoluta no fazer docente, concebendo, portanto, a formação no sentido de treinamento, e em uma perspectiva linear e estanque; por outro, a concepção de que alunos da EJA apresentam dificuldades de aprendizado, principalmente em disciplinas técnicas. Nota-se a repetição do conceito do déficit, da lacuna de aprendizagem como entrave para o processo de aprendizagem.

Na fala do professor da rede estadual, percebe-se a busca pelo desenvolvimento de um ensino que valorize os saberes prévios dos alunos. Posso inferir também que, apesar das dificuldades de infraestrutura de algumas escolas estaduais, o professor do PIBID busca a ressignificação de suas práticas a partir das experiências vividas com os alunos.

A conversa a seguir ocorreu entre dois professores do curso MSI/PROEJA. Achei muito interessante porque esta se deu em torno das situações-problemas vivenciadas, tensionadas e problematizadas no cotidiano escolar do curso. Situações e temas que se repetiram em outros espaços-tempos como reuniões de colegiado e de conselho de classe, GT/PROEJA etc.<sup>65</sup>

Professor curso MSI/PROEJA 1 – Em minha opinião, o maior problema do PROEJA não é a evasão. Para mim é a falta de divulgação do curso. Além da falta de formação dos docentes para atuarem na EJA. Eu já tenho 15 anos de experiência em sala de aula no ensino superior. Eu acho que a maior dificuldade é ter profissional capacitado para atuar no PROEJA. Quando o professor no IFRJ tem opção de escolha, a maioria não escolhe atuar no PROEJA, às vezes por falta de conhecimento sobre este público alvo.

Professor curso MSI/ PROEJA 2 – Apesar de eu ter licenciatura, não tenho formação para atuar na EJA. Este é um elemento que explica a dificuldade de construir um curso atrativo para o público de jovens e adultos. Foi muito boa a aproximação na semana passada com os alunos da Pós em EJA do IFRJ. Acho que deveríamos investir em mais troca. Aqui a gente tem um grupo que não quer trabalhar com a EJA. É como se o professor que atua na EJA está (sic) sendo rebaixado. Sobretudo os colegas das áreas de ciências exatas... É muito complexo. É uma pena que não temos hoje a presença dos docentes das disciplinas de Física,

---

<sup>65</sup> Descritos no capítulo 3

Química e Matemática. Acho que o nosso problema de evasão não ter a ver apenas com a divulgação. A gente divulga na praça, aí o 1º período fica cheio, mas depois vai se esvaziando no decorrer...

Professor curso MSI/PROEJA 1 – Você tem razão... acho que o nosso curso não é atrativo. O curso tem um excesso de disciplinas que cansa o aluno da EJA.

Professor curso MSIPROEJA 2 – Não sei se tem um número excessivo de disciplinas, acho que falta conversa entre os professores, uma relação entre as disciplinas.

Professor curso MSI/ PROEJA 1 – Nós temos 8 disciplinas em cada período para um aluno de EJA que não estuda há muito tempo...

Professor curso MSI/PROEJA 2 – No último período temos 3 alunos...

Professor curso MSIPROEJA 1 – Temos alunos jovens que já fizeram o ensino médio e voltam para fazer o curso profissionalizante, mas não querem estudar mais as disciplinas do médio, então eles vão arrastando aquilo... Temos também os alunos mais idosos que tem dificuldade nas disciplinas técnicas, mais que querem as disciplinas do médio. É muito heterogêneo. Demanda um esforço e uma formação que a gente não tem ...e muitos não estão dispostos a ter...

Evasão. Falta de divulgação do curso. Formação de professores para atuação na EJA. Discriminação ao professor da EJA. Matriz curricular. Excesso de disciplinas. Grupo heterogêneo: alunos mais jovens, adultos e idosos na mesma turma. Como tais temas estão sendo discutidos ao longo desta pesquisa, e também por não utilizar a análise através de categorias, este fragmento foi selecionado para dar continuidade à reflexão sobre o tema da formação de professores, na perspectiva da formação inventiva.

Ambos os professores, mesmo não concordando em alguns aspectos, aproveitaram a chance para manifestarem suas dúvidas e inquietações concernentes às situações-problemas vividas no curso. Partindo do princípio de que a oficina não teve objetivo de formação dos professores, mas, ao contrário, apostou na formação como tensionamento dos discursos, dos modelos rígidos e predeterminados na EJA, pode-se perceber no diálogo a desnaturalização do discurso da competência e das verdades individuais.

A proposta da formação inventiva de professores, desenvolvida por Dias (2012), está ancorada no conceito de aprendizagem inventiva criado por Kastrup (2007), a partir dos seus estudos sobre cognição, com ressonâncias com a "Filosofia da Diferença" de Deleuze (1988), e com os estudos sobre aprendizagem e cognição desenvolvidos por Varela e Maturana (1988).

Kastrup desenvolveu o conceito de aprendizagem inventiva, e de política cognitiva a partir dos estudos da cognição, no qual problematiza a noção, há muito tempo instituída, de que conhecer é representar o mundo pré-existente. Mas, o que é uma política cognitiva? Nas palavras de Kastrup (2012, p. 27):

O conceito de política cognitiva busca evidenciar que o problema de conhecer não se esgota na sua definição teórica ou no debate acerca dos modelos ou paradigmas que

são utilizados para o seu entendimento. O problema do conhecer envolve uma posição em relação ao mundo e a si mesmo, uma atitude, um *ethos*. (KASTRUP, 2012, p. 27):

Ao analisar estas falas fiquei me questionando: Como não continuar reproduzindo o modelo de escola que seleciona os melhores e exclui os considerados piores? Como estabelecer a relação entre atividade profissional e a aprendizagem de conceitos? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo de formação integrada? Se o currículo é o que nós queremos compartilhar, por que não podemos inventar um currículo diferente?

Penso que a concepção inventiva do conhecimento e, a partir daí, a concepção de formação inventiva de professores nos aponta algumas pistas para o desenvolvimento de uma formação de professores que aposte na atividade do pensamento como experimentação, priorizando assim a afirmação do novo, da singularidade do pensamento, e não apenas de repetição dos mesmos modos de pensar e fazer o território escolar.

Entendo e defendo a luta política pela EJA no âmbito das leis e do direito social. Sem dúvida alguma é uma luta legítima e necessária, contudo, entendo também que a questão da formação de jovens e adultos trabalhadores ultrapassa a questão do direito, na medida em que precisa se posicionar diante de um processo de subjetivação capitalística, que modula os indivíduos através da produção de valores, hábitos, crenças e desejos.

A produção de subjetividade hegemônica se encontra empenhada com o conceito de cognição baseado no modelo da representação, que estabelece lugares determinados previamente para sujeito e objeto. Daí que, pensar a EJA e a formação de professores para esta modalidade de ensino, implica em considerar o plano coletivo e o plano dos afetos como elementos da experiência formativa.

Para os estudos da cognição, sujeito e objeto são compreendidos como resultado de experiências inventivas, então, vejamos o que Guattari e Rolnik (1986, p. 35) discutem a respeito dos efeitos dessas diferentes políticas de subjetivação:

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalista – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família, e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia ou de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade ou a identificações com pólos maternos e paternos. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes **máquinas** de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. GUATTARI E ROLNIK (1986, p. 35)

Em outro momento na conversa, o assunto voltou-se para a diferença entre a carreira do professor estadual e o professor da rede federal. foram feitas várias pontuações sobre as



dificuldades da profissão professor em um contexto de desvalorização do ofício, seja pela má remuneração ou pela falta de infraestrutura nas escolas etc. Achei muito interessante a discussão, pois as questões do cotidiano escolar foram problematizadas, e diferentes maneiras de pensar e de exercer a profissão foram apontadas.

Seguido da questão da aprendizagem do aluno jovem e adulto, outro ponto que apareceu na conversa foi a questão do processo de avaliação. Destaquei que o processo de avaliação não pode ser confundido com o processo de examinar, pois apesar da crença de muitos professores no processo de “dar nota” como sinônimo de avaliação o meu entendimento, assim como de outros educadores, Luckesi (2000), Hoffman (2009) (entre outros), é que a avaliação é um processo no qual o educador precisa atentar muito mais para o processo de construção de conhecimento, do que para a nota obtida.

Aproveitando o tema da avaliação, a seguir, transcrevo uma fala de um professor do curso MSI/PROEJA onde este expressa sua dúvida quanto à possibilidade de cumprimento do objetivo do curso que trata do desenvolvimento de uma formação integrada: formação propedêutica articulada à formação profissional. Sua angústia aponta tanto para a questão da aprendizagem quanto para a questão da forma de avaliação do aluno participante do curso.

Professor PROEJA 1 – Mas, e quanto ao curso técnico? Eu ainda não consegui equilibrar esta questão: como formar o meu aluno técnico e um bom cidadão?

Durante o tempo em que acompanhei os professores em diferentes espaços-tempos durante esta pesquisa, percebi a preocupação de alguns professores para o fato da instituição garantir a formação profissional de qualidade para o mercado de trabalho. Por isso, sempre que o tema da avaliação era abordado pelo grupo, percebia o entrave entre o processo de avaliar e o processo de examinar e dar notas. A avaliação como um processo diagnóstico e contínuo, e não apenas como método de classificação ainda se apresenta como um assunto polêmico entre os professores.

Mesmo que os documentos legais e o discurso de que cursos na modalidade PROEJA apontem para busca da superação dicotômica entre formação técnica e formação geral, percebe-se na fala do professor a repetição de um discurso e de uma verdade instituída: a formação técnica se constitui apenas de conhecimentos técnicos.

Arrisco a inferir que, esta verdade instituída também traz em seu bojo a concepção de uma educação técnica voltada, única e exclusivamente, para o mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho. Mesmo que o referido professor em seu discurso defenda o currículo integrado para o curso. Como apontam Kastrup (2012) e Dias (2012), o modelo da

representação nos habita, ou seja, que a nossa formação está impregnada com o modelo da representação que entende a existência de um sujeito e um objeto desde sempre.

No entanto, após a fala deste professor, outro professor do curso assim se manifestou:

Professora PROEJA 2 – A nossa sociedade é excludente. O mercado é excludente. Precisamos problematizar o papel da escola. Vivemos esta angústia.

Nesta fala pode-se observar um movimento, um exercício potente do pensamento, visto que a professora não aponta uma solução para o problema apontado pelo professor anterior, mas busca problematizar a própria noção do objetivo da escola e do próprio curso em questão. É perceptível, neste sentido, corroborando com a proposta da formação inventiva de professores, que as práticas têm um grande potencial inventivo.

Esta discussão me fez pensar novamente sobre o que Kastrup (2012, p. 57) afirma sobre a política de cognição: “A representação e a invenção ou a cognição representacional e a cognição inventiva são duas maneiras de estar no mundo, e isso acarreta conseqüências concretas para o trabalho do professor”.

A experiência vivida no espaço-tempo da oficina me levou a refletir sobre a minha atuação como educadora/pesquisadora da EJA, partindo de novas lentes e sentidos. Neste ponto julgo oportuno recorrer novamente à obra de Gallo (2008) sobre Deleuze e a Educação. Nesta obra, Gallo (2008) desloca os conceitos de "profeta" e "militante", desenvolvidos pelo filósofo Antonio Negri, no contexto dos movimentos sociais e políticos, para o campo da Educação.

Utilizando os conceitos de Negri, o autor analisa as características do que seria um "professor-profeta" e o que seria um "professor militante". Vejamos a explicação dada nas palavras de Gallo (2008, p.60-61):

No âmbito da modernidade, parece-me que podemos dizer que o professor crítico, o professor consciente das suas relações sociais, de seu papel político, agiria como um professor-profeta. Como alguém que, vislumbrando a possibilidade de um novo mundo, fazia a crítica do presente e procurava apresentar, então, a partir da crítica do presente, a possibilidade de um mundo novo. (...) Por outro lado (...) o professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. GALLO (2008, p.60-61).

Construir coletivamente. Esta é a chave de ação do professor-militante. E, mesmo concordando com o deslocamento dos conceitos feitos por Gallo, gostaria de acrescentar que, talvez ainda se faça necessário a atuação de alguns professores-profetas em nossos dias, mas,

sem sombra de dúvida, precisamos de muitos professores-militantes dispostos a pensar e a criar o diferente.

Pensando na figura do "professor-militante" também sou levada a refletir sobre novamente sobre o conceito de "Educação menor", outro deslocamento feito por Gallo (2008), da obra "Por uma Literatura Menor", de Deleuze e Guattari (1977), para o campo da Educação. Ao ler pela primeira vez este termo, confesso que fiquei incomodada "Educação Menor" significa uma educação desqualificada? Certamente que não. Vejamos a explicação nas palavras do autor.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro a quem ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização (GALLO, 2008, p.64-65).

A partir destas considerações, percebo a importância de tais conceitos nos estudos sobre o currículo na EJA. Apesar, das inúmeras possibilidades para pensar o currículo, e mesmo sem a intenção de classificar um conceito "verdadeiro", o conceito adotado neste trabalho aponta o currículo como produtor de subjetividades.

Desta forma, entender a escola e o currículo como obra coletiva, como espaço de conquistas sociais, faz parte da atuação de um "professor-militante" que pratica uma "educação menor" na perspectiva de abrir possibilidades criativas e criadoras de novos mundos possíveis.

Mesmo que, ainda nos dias atuais, na concepção de alguns educadores, falar sobre currículo esteja relacionado apenas ao âmbito de questões técnicas e pedagógicas, esta tese tem por objetivo desmistificar tal discurso, pois currículo é uma construção social que abarca tanto a dimensão técnica, quanto a dimensão política.

Ao término da oficina reforcei que o papel da minha pesquisa era de provocar uma potência de agir a partir da possibilidade do encontro, mesmo que sem a intenção de atuar como um professor-profeta. Agradei a presença de todos e terminei com a música do grupo Titãs "Enquanto houver sol". Enquanto houver sol continuaremos buscando possibilidades de criação e de invenção, quem sabe numa perspectiva de professor-militante.

Ao voltar para casa fiquei refletindo em tudo o que vivemos na oficina. Fiquei com a sensação de que o objetivo foi parcialmente alcançado, visto que, para este dia, tinha a expectativa de que houvesse mais professores do curso MSI/PROEJA, e que pudéssemos ter

um momento de elaboração de atividades interdisciplinares e como só tínhamos cinco professores optei por estender o tempo da roda de conversa; mas devo confessar que este fato me incomodou bastante. Apesar dos bons momentos vivenciados durante a oficina, gostaria muito que o espaço fosse aproveitado para que os professores pudessem exercitar o desenvolvimento de atividades integradoras.

Na tentativa de estimular os professores a que fizessem este exercício, mesmo fora do espaço da oficina, elaborei uma proposta e um formulário para que os professores do curso PROEJA - que participaram da oficina - elaborassem as atividades integradoras, através de mensagens eletrônicas. No entanto, não houve adesão dos professores à proposta. Também não insisti mais no assunto.

Percebi, mais tarde que, por melhor que tenha sido esta minha intenção com esta estratégia, estava caindo na armadilha de agir como na perspectiva cognitivista, como uma especialista buscando solucionar um problema. Para Rocha (2012, p.48),

(...) como especialistas, entramos no campo com uma clareza muito grande: temos que transformar o outro. É o outro que não atende as expectativas institucionais, nem funciona a contento nos papéis para os quais foi designado. Temos que mudar o outro! E ficamos cada vez mais com a certeza de que eficiência é cumprir o papel que nos foi dado, traduzido na capacidade de resolver os problemas nos sujeitos. Para ROCHA (2012, p.48).

Este, contudo, fato me fez refletir um pouco mais sobre políticas cognitivas e formação inventiva, pois, apesar de assumir a teoria da cognição inventiva como princípio filosófico e metodológico, com esta minha estratégia percebi o quanto o modelo representacional ainda é capaz de se manifestar em minhas ações.

Neste ponto, penso que vale a pena trazer as próprias palavras de Kastrup (2012, p. 52), para explicar mais um pouco sobre o conceito de invenção.

(...) a invenção não é um processo cognitivo dentre outros. Existem vários processos cognitivos, como a percepção, a memória, a aprendizagem e a linguagem. A invenção não é um processo a mais, e sim certa maneira de entender a cognição, de colocar o problema da cognição. KASTRUP (2012, p. 52)

“É preciso que cada um faça o seu caminho. Mas é difícil consegui-lo” (DELEUZE, PARNET, 2004, p. 72). Por isso, apesar de nesta experiência também ter resvalado no modelo de cognição da representação, penso que o mais importante é que, durante todo o processo desta pesquisa, pude experienciar que a aprendizagem é mais que um processo de solução de problemas.

Em resumo, a questão não está na busca de soluções de problemas, ou seja, talvez a solução de problemas tenha o seu lugar. A questão é que na aposta na formação inventiva de professores podemos ir mais além, possibilitando a que modos singulares de subjetivação sejam produzidos e, desta forma, seguir rompendo com o entendimento de busca de soluções para os problemas baseadas em uma concepção de uma realidade dada, tal como pressupõe o modelo representacional.

Entendo que atuando de acordo com os pressupostos da formação inventiva podemos estimular novos modos de ser e estar no mundo, pois, concordando com SADE; FERRAZ; ROCHA (2014, p. 71) “[...] é a potência de singularização que responde pela possibilidade de criação de novos modos de subjetivação”.

Reafirmo, neste sentido, o meu entendimento da necessidade de habitar o território escolar tendo em vista que tudo parte da sensibilidade, da busca pelo exercício de pensar aquilo que ainda não foi pensado, pois as práticas concretas são responsáveis pela produção de subjetividades. E mais, que a aposta em processos de formação docente, na perspectiva da formação inventiva, se apresenta como prática de resistência e produção de subjetividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não escrevo para convencê-lo de nada (...) nem para lhes explicar nada (certamente não vou lhes dizer nada que não saibam), mas para ver se sou capaz de dizer algo que valha a pena pensar sobretudo para que me ajudem a dizê-lo e a pensá-lo.

*Larrosa, 2015, p. 125*

Chegar até aqui não foi uma tarefa fácil. Considerações finais. Talvez fosse melhor o título “Reflexões em curso” até porque um processo de pesquisa é sempre algo em aberto, sujeito as novas ressignificações, redirecionamentos e reformulações. Neste sentido, esboçarei aqui algumas reflexões que me inquietaram (e continuam a me inquietar) no percurso desta pesquisa.

Destaquei o pensamento de Larrosa na epígrafe, pois, assim como o autor, escrevi esta tese experimentando a oportunidade de dizer algo, e na expectativa de que seja algo que valha a pena pensar e que possa contribuir com que outros continuem a pensar sobre o tema proposto nesta pesquisa.

Um dos grandes desafios para realização desta pesquisa foi a escolha do caminho metodológico. Foi a primeira vez que trilhei por este caminho como pesquisadora. Fui atraída pela cartografia, pois como método de pesquisa foi o caminho que me possibilitou pesquisar numa atuação que me permitisse afetar e ser afetado pelo campo pesquisado e, desta forma, valorizando a experiência, e não simplesmente a “coleta de dados”, possibilitando a escrita de um texto científico, contagiado pela sensibilidade.

A cartografia, portanto, foi o método que me permitiu apostar na experimentação do pensamento, pois ao acompanhar percursos a partir de múltiplas entradas, sem regras pré estabelecidas, foi possível realizar uma pesquisa intervenção considerando os efeitos da pesquisa sobre o objeto pesquisado e também sobre a pesquisadora.

Nos capítulos desta tese busquei analisar os efeitos da integração curricular sobre as relações e as práticas dos atores envolvidos com o curso MSI/PROEJA, do Campus Nilópolis/IFRJ. Para alcançar tal objetivo alguns caminhos foram percorridos ao longo do processo investigativo.

No primeiro capítulo me propus a problematizar a questão da existência de um curso com modelo de Currículo Integrado no âmbito da educação profissional da rede federal. Alguns dados quantitativos e qualitativos do curso investigado foram levantados, buscando realizar um perfil do curso e de seus alunos.

Iniciei o capítulo, a partir de um levantamento bibliográfico, buscando situar a EJA no cenário das políticas públicas no Brasil, apontando a falta de continuidade das políticas públicas voltadas para a EJA. Sabe-se que o PROEJA é uma política pública de inclusão social, resultado de luta política em favor do direito ao ensino com qualidade, na modalidade de jovens e adultos, por isto, neste capítulo também analisei o histórico do ensino profissional no Brasil.

Ao término deste capítulo, partindo do princípio da EJA como um direito adquirido, aponto duas possibilidades bem distintas para este campo educacional: a EJA na perspectiva de Educação para o mercado de trabalho (concepção neoliberal), onde se percebe o quanto a dicotomia entre a formação propedêutica e a formação profissional está diretamente ligada às questões sociais e econômicas, ou a EJA diretamente articulada com os princípios da Educação Popular, que prima pela formação humana em seu aspecto integral: formação científica, cultural e tecnológica.

Nos capítulos seguintes, que tratam sobre currículo (capítulos 2 e 3), realizo um mapeamento dos diferentes sentidos e concepções sobre currículo, e apresento um enfoque sobre o currículo e suas implicações no cotidiano escolar. Analiso também a integração curricular nos cursos do PROEJA, na perspectiva dos documentos oficiais do curso MSI/PROEJA, e das ações e percepções dos professores e alunos do curso.

No terceiro capítulo abordo o currículo como dispositivo para a produção das subjetividades que ocorrem nas instituições de ensino, não somente na relação professor-aluno, mas acima de tudo no papel que o ensino escolar desempenha na sociedade. Destaco o papel do aparelho burocrático da escola na sustentação do saber como exercício do poder. Daí que apresento a integração curricular como estratégia de linha de fuga ao proposto pela concepção neoliberal, apontando novos caminhos possíveis para ver o mundo e a educação.

E, sendo assim, neste capítulo discuto que, sem dúvida alguma, é legítima a luta política pela EJA na esfera das leis e do direito social, mas neste trabalho amplio esta discussão no sentido de que entendo a questão da formação de jovens e adultos trabalhadores, para além da questão do direito, na medida em que precisa também se posicionar diante de um processo de subjetivação capitalística, que modula os indivíduos através da produção de valores, hábitos, crenças e desejos.

Outra questão abordada neste capítulo diz respeito à questão da disciplinaridade e seus contrapontos: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Mesmo não encarando a interdisciplinaridade como sendo a única e melhor estratégia, destaco o meu posicionamento a favor da interdisciplinaridade como estratégia de efetivação da integração curricular.

Defendo, no entanto, mais do que me colocar contra ou favor da disciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, a importância da tensão entre tais conceitos, pois esta tensão possibilita a produção de um diálogo entre os diferentes, o que já é um bom começo para pensar a integração curricular.

No quarto capítulo, apostei na potência dos encontros realizados durante a pesquisa, sem a pretensão de apresentar resultados obtidos. Por isso, em interface com os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa, problematizei a tensão existente entre o prescrito pela legislação sobre EJA, e o realizado no cotidiano escolar, tecendo fios das conversas e entrevistas realizadas com os atores envolvidos no processo.

No último capítulo, destaquei o espaço da Oficina de Integração, buscando analisar o papel da formação de professores (inicial e continuada) em sua prática pedagógica, visto que, para pensar a EJA e a formação de professores para esta modalidade de ensino, implica em considerar o plano coletivo e o plano dos afetos como elementos da experiência formativa.

Abordei a questão da influência do modelo da representação nas concepções e práticas dos docentes do curso MSI/PROEJA, e a possibilidade de contribuição dos estudos sobre política da cognição para melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Aponto neste capítulo que mais do que reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino, que enfatiza diferentes modos de ensinar, também se faz necessária uma análise sobre o processo de aprendizagem; por isso a experiência da oficina com os professores apostou na formação como tensionamento dos discursos e dos modelos rígidos e predeterminados na EJA.

A oficina de integração com os professores foi idealizada e realizada na perspectiva da valorização da experiência do professor como ferramenta de pensar. Ou seja, uma formação de professor não apenas como formação baseada na aquisição de conhecimentos técnicos pedagógicos, ou em processos de conscientização crítica.

A oficina, portanto, teve como objetivo criar um espaço-tempo de multiplicidades e possibilidades, apostando na formação de professor na perspectiva da invenção e do indeterminado, partindo do princípio de que existe potência nas ações cotidianas. Ações que permitem a invenção de novos mundos e de novas maneiras de estar no mundo.



Daí a importância de se entender a escola e o currículo como obra coletiva, como espaço de conquistas sociais. Assim como se percebe a importância da atuação de um "professor-militante", que pratica uma "educação menor",<sup>66</sup> na perspectiva de abrir possibilidades criativas e criadoras de novos mundos possíveis.

A partir da temática integração curricular, mapeei as diferentes concepções sobre currículo. Mas, nesta pesquisa, uma das pistas que proponho para a ampliação do conceito de currículo diz respeito ao conceito de currículo como máquina de subjetivação, proposto por Gallo (2013, p. 216-217), em consonância com os estudos Deleuze e Guattari: “Se o currículo é máquina de subjetivação, operando na conformidade com a sociedade capitalística, é também campo de conflitos, de resistência, de variação”.

Ainda em processo de reflexões em curso destaco outro ponto importante sobre o currículo, que diz respeito a sua concepção hegemônica, que prima pela homogeneização, repelindo a diferença e a singularização. Fato este que, numa análise do senso comum, pode ser considerado como democrático.

Convém pontuar de qual conceito de diferença estou partindo. O termo "diferença" por muitas vezes é combatido, pois aparece sob o estigma da falta, sendo encarado, portanto, como fator de produção de desigualdade. Em alguns discursos o conceito da diferença, também pode aparecer como sinônimo de diversidade, no entanto, apesar do discurso se apresentar como inclusivo, não raras vezes, também é usado de forma a classificar as diferentes culturas e etnias.

Por isso comungo com a posição de Deleuze (1991), quando aponta o perigo do Princípio da Identidade, pois não há como reunir a multiplicidade, tentando igualar o não igual. Ao se agir assim abandonamos as diferenças singulares das muitas maneiras possíveis de ser e de tornar-se.

Acompanhando os processos no curso MSI/PROEJA, pude perceber a forte presença do modelo da representação, que nos atravessa e produz efeitos em nossas relações e práticas pedagógicas, e, também, de vida. O conceito de um Professor-Modelo, ou de uma Formação Una e especialista, para atuar na EJA ainda está muito presente no imaginário e no discurso dos professores.

Como se tornar um bom professor? Esta é uma questão central na temática de formação de professor. Como discutido anteriormente, a base do modelo da representação tem por matriz a visão platônica de mundo ideal e de mundo real. Neste sentido, o bom professor é

---

<sup>66</sup> Conceitos discutidos no capítulo 5

considerado a cópia de um professor-modelo, ideal, padrão. E o mau professor é visto como uma cópia falsa, um simulacro.

Neste sentido, a Educação encarada sob o modelo da representação valoriza o professor cópia (imitação do professor ideal/modelo), o que certamente inibe o processo de singularização. Posso inferir que este seja o motivo pelo qual a maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa, se ressentem de não terem tido uma formação específica para atuação no curso MSI/PROEJA, como também se ressentem de não serem professores-cópias de um professor Ideal da EJA.

Em contrapartida, também pude perceber que não estamos engessados ou condenados a este pensamento, pois a partir das experiências vividas, muitos "devires" foram desencadeados e postos em conexões com outros. Cito como uma destas experiências, a proposta da oficina de integração, em uma perspectiva de formação inventiva, que não prioriza a cópia, ou ao pensamento representacional<sup>67</sup>, e espero que continue a produzir seus efeitos, na medida em que possibilitem a criação de novos movimentos curriculares em permanentes "devires".

Procurei, sem sacralizar o pensamento dos referenciais trabalhados nesta pesquisa, dialogar com os estudos dos autores em interface com a experiência vivida no campo da pesquisa, e em consonância com meus pensamentos sobre educação e currículo.

Partindo do conceito de teoria como caixa de ferramenta, os estudos dos autores foram importantes ferramentas para que eu pudesse desenvolver uma análise sobre a experiência vivida ao longo deste processo de investigação sobre os efeitos da integração curricular.

A EJA, como dito na introdução deste trabalho, sempre foi alvo dos meus estudos. Tenho me debruçado sobre este tema desde a minha formação na graduação, e um dos assuntos que sempre me instigou diz respeito a “como o ser humano aprende”, visto que um dos discursos mais comuns que ouvimos quando tratamos da EJA é que o aluno nesta faixa etária apresenta muitas dificuldades de aprendizado.

A ideia do professor em controlar o processo de aprendizagem do aluno traz angústia e frustração para os professores mais bem intencionados; mesmo ensinando, o que o aluno aprende, não pode ser controlado pelo professor. Ao longo do meu processo de formação como pedagoga desenvolvi a crença de que bastava o aprimoramento das técnicas de ensino para garantia no êxito da aprendizagem dos alunos.

---

<sup>67</sup> Experiência vivida na oficina de integração, descrita no capítulo 5.

A ênfase do meu pensamento como pedagoga, mesmo com o discurso de respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, estava no processo de ensinar do professor e não no processo de aprendizagem do aluno. Esta afirmação não quer dizer que podemos abrir mão do compromisso do professor com seu fazer docente, mas significa que não há como pensar em processos de ensino dissociados do processo de aprendizagem.

A partir das novas lentes escolhidas para investigar o campo da Educação e do Currículo<sup>68</sup>, penso que o conceito é uma maneira de organizar o pensamento para enfrentar os problemas. O conceito é um acontecimento no pensamento. Sendo assim, a aprendizagem é sempre o encontro com os signos e apresenta-se como invenção de problemas.

É muito importante, deste modo, ter alguém que ensine e ensine muito bem. Acredito que é necessário muito esforço para desenvolver uma aula. Mas o aprendizado acontece efetivamente quando o aluno se coloca na relação com o novo signo. E isso acontece, ou não acontece.

Percebi também, ao longo da pesquisa-intervenção, com os professores do curso MSI/PROEJA que é possível criar novas “armas” ou “ferramentas” para criarmos versões menores da versão oficial da educação de jovens e adultos.

Assim como o mundo é múltiplo existem múltiplas possibilidades de se colocar frente ao instituído. A integração curricular, portanto, seria uma disposição de ferramentas e de elementos para o aluno seja estimulado e possa criar o seu processo de aprendizagem, sem que o discurso de que “o adulto tem dificuldade para aprender” seja encarado como verdade absoluta.

Esta pesquisa não tem o compromisso de apresentar resultados, mas de apontar a possibilidade de pensar e de viver a Educação de Jovens e Adultos em movimentos singulares que vão lhe dando consistência, à medida que professores e alunos, através de experimentações, criam e recriam seus outros modos de prática do currículo, assim como outros modos de ser e de estar no mundo.

No momento em que escrevo esta tese, vivemos um momento tenso e importante no que diz respeito ao currículo da educação nacional. Após a aprovação da Medida Provisória 746, Lei 13.415/17, com mudanças significativas na LDB 9394/96, e também com a reelaboração da Base Nacional Curricular Comum, um novo sujeito histórico estará sendo produzido.

---

<sup>68</sup> Novas lentes diz respeito aos autores escolhidos como referenciais desta pesquisa, diferentes dos autores estudados em outros momentos de minha formação profissional.

Um novo sujeito fabricado e produzido para atender às demandas estabelecidas como prioritárias para o governo vigente. Sendo a Educação uma das ferramentas para produção de sujeitos, ela se constitui um espaço de disputa constante; e como o poder produz saber, as legislações vigentes são resultados das relações de poder estabelecidas no momento atual.

Diante deste quadro, às vezes me questiono: ainda é possível pensar em Educação, e mais especificamente, Educação de Jovens e Adultos, como prática de liberdade<sup>69</sup>?

Como toda relação humana é uma relação de poder, e sendo a educação um processo social, qual a saída diante da concepção de educação utilitária defendida pelas políticas educacionais atuais?

Não apresento neste trabalho soluções para estas e tantas outras questões, mas, ao caminhar com os professores e alunos do curso MSI/PROEJA do Campus Nilópolis, me propus a pensar, junto com eles, em pistas que nos possibilitem a construção de novos sujeitos e novos mundos.

Acredito na Educação como prática da liberdade como uma possibilidade a ser efetivada, mesmo diante do quadro crescente do individualismo em nossa sociedade. É, certamente, mais um dos muitos desafios da profissão docente.

A prática desta pesquisa produziu muitos efeitos na minha própria vida. Primeiro, porque me propus a olhar para o problema escolhido com novos olhares, e novas lentes. Fato que me obrigou a sair de minha zona de conforto epistemológico. Em segundo lugar, porque me propus a narrar esta pesquisa enfatizando tanto as minhas sensações e percepções, quanto às dos participantes envolvidos com a pesquisa.

E, por último, a prática desta pesquisa me colocou em uma posição na qual tive que encarar as minhas dúvidas e insatisfações com o já-sabido, buscando experimentar outras formas de pensar, de significar, e de analisar o campo da EJA.

Penso que tais efeitos (mesmo que dolorosos) produzidos na minha vida como pessoa, profissional da educação e pesquisadora, me possibilitaram enxergar a minha vida como uma obra de arte, tal como apontam Foucault e Deleuze, possibilitando a invenção de novas possibilidades de vida.

Termino aqui, a missão de narrar a minha pesquisa. Pesquisa essa que não é só minha, mas de todos que a agenciaram durante o processo de investigação, através de palavras, questões, gestos, conceitos, presença, paciência e sorrisos.

---

<sup>69</sup> Defendida por Paulo Freire

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil** - 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1989.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CEB nº 3/2006. Câmara de Educação Básica.** Parecer CNE/CEB nº. 37, de 7 de julho de 2006. Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2006a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890.** Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/4\\_1a\\_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm)>. Acesso em: fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-, e dá outras providências. Brasília, DF: agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 7566 de 23 de setembro de 1909.** Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: Acesso em:

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 30 jan. 1942. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm).

\_\_\_\_\_. **Decreto 2208, de 17 de Abril de 1997.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec2208.rtf>>. Acesso em: 10/05/2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Acesso em:

BRASIL. **Decreto 5.478/05, de 24 de junho de 2005**. Institui o PROEJA no âmbito das Instituições Federais de Ensino. Brasília. D.O.U. de 27/06/2005. Disponível em: . Acesso em: 12 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema Prisional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 07 de novembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20/12/96. São Paulo: Saraiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Diário Oficial. Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 04 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília. 2000. BRASIL, LDB 5692/71

\_\_\_\_\_. **PROEJA: educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – DOCUMENTO BASE**. Brasília, MEC/SETEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 2/2012**.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB 9394/96. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2006-2007.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. (2012). **Cartografa é habitar um território existencial**. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 131-149). Porto Alegre: Sulina.

ARANHA, M.L. de A.; MARTINS, M.H. **História da Educação**. 2.ed. São Paulo. Moderna, 2003.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E; KASTRUP, V.; DA ESCÓSSIA, L. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre. RS: Sulina, 2015.

BARROS, Letícia M. R.; BARROS, Maria E. B. de, O problema da análise em pesquisa cartográfica. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, Aug. 2013. Acessado em 01.09.2015. Disponível em: <<http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/view/v25n2>>.

BROLEZZI, A. C.. MOTA, C. D.V. B. **A Influência do Positivismo na História da Educação Matemática no Brasil**. Disponível em <[www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/426CristinaDalva\\_AntonioCarlos.pdf](http://www.faced.ufu.br/columhe06/anais/arquivos/426CristinaDalva_AntonioCarlos.pdf)>. Acesso em 23/05/2008.

CARVALHO, J.M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

CAVALCANTE, F.L. DOS. **Proposições liberais e não liberais e as Reformas Educacionais no Brasil (Período de 1889 a 1989). 2004?** Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/colaboracao-do-leitor/30/118-proposicoes-liberais-e-nao-liberais-e-as-reformas-educacionais-no-brasil-periodo-de-1889-a-1989>>. Acesso em: fevereiro de 2015.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**; Discurso Preliminar sobre o conjunto do Positivismo; Catecismo Positivista. Tradução: José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

COSTA. M.V. **Caminho Investigativo I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A , 2002

COSTA. M.V, **Caminho Investigativo II: outros modos de pensar e fazer em pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. 2. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, Df: Flacso, 2000. 270 p.

DELEUZE; GUATTARI, (1992) **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Mil Platôs – Capitalismo e Esquiosofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. In: MIRANDA; SOARES. **Produzir subjetividades: o que significa?** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, 2009.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume** L.B.L. Orlandi, trad. São Paulo: Editora 34, 2001.

DELEUZE, G. **Foucault**. C.S. Martins, trad. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DELEUZE, G.;PARNET,C. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2004. p. 72

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967

DIAS, R. O. **Deslocamentos na formação de professores: aprendizagem de adultos, experiência e políticas de cognição**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. .

DIAS, R. O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012

DIAS; PELUSO; BARBOSA. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v.9, n. 2, p. 224-237, 2013..

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FÁVERO, O. (2013). Paulo Freire, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos. In: STRECK, D.; ESTEBAN, M. T. (Eds.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva** Petrópolis: Vozes.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2002, 143p.

FISCHER, R.M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n 02, p. 371-389, jul/dez 2003.

FERRAÇO C. E. CARVALHO, J.M. (orgs) **Currículos, Pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. UFES, 2012.

FOUCAULT, M. 1995. O sujeito e o poder. In RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995..

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France, São Paulo, Loyola, 2013.

FOUCAULT, M. A sociedade punitiva. In: \_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.



FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, Vozes, 2012

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação De Adultos, hoje: Algumas Reflexões. In: FREIRE, Paulo. **Política E Educação: Ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001. P. 16-17. Disponível em: <[http://www.projetopipasuff.com.br/livros/PoliticaeEducacao\\_Paulo\\_Freire.pdf](http://www.projetopipasuff.com.br/livros/PoliticaeEducacao_Paulo_Freire.pdf)>. Acesso em: 10 de abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 50.

FREITAG , B., **Escola, Estado e sociedade**. 7.ed. São Paulo: Centauro, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: Dp&A 2000.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. 2004. Ensaio. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>. Acesso em 20/04/15.

GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GUATARRI, F. Da Produção de Subjetividade. In: \_\_\_\_\_. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992. p.11-44

GUATTARI. F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

HADDAD, Sérgio e Di PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 14 Mai. 2015.

HOFFMANN. Jussara. **Avaliação Mediadora**. Ed. Mediação. Porto Alegre, 2012.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira (2014)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Acessado em 03/05/2015.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro, Imago, 1976. In: MAGALHÃES, E.M. **Interdisciplinaridade: Por uma Pedagogia não Fragmentada**.

Disponível em: <[www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3\\_3.doc](http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3_3.doc)>. Acesso em: 27 set. 2009.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, 15-22, 2007.

KASTRUP, V. (2005) Políticas e cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p. 1273-1288, set/dez. 2005.

KASTRUP, V. BARROS, R. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In. PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÒSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição. São Paulo: Papyrus, 1999.

KASTRUP, V., TEDESCO, S., PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17 - 27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. 2005. Disponível em: <<http://www.psicologia.ufrj.br/pospsi/politicas.pdf>> Acesso em 02/05/2016.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 , nº 1.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte : Autêntica, 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T (org.) **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1994.

LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo**: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A.C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004,

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do Ensino Médio. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURAU R. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MANCEBO, D. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimento atuais. In: MANCEBO; JACÓ-VILELA (orgs), **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**. (34-47) Rio de Janeiro, EDUERJ, 2004.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico**. **Psicologia. Cienc. Prof.** Brasília, v.22, n.1, 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo e Programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA A. F.; TADEU. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa, Europa/América, 1985.

MOURA, D. H. PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2012.

OLIVEIRA. I.B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA. I.,B. (orgs) **Alternativas emancipatórias em currículo**. Cortez Editora: 2ª ed. Cortez, 2007.

PAIVA, Jane. Tramando Concepções e Sentidos para Redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11. N. 33, Set-dez/2006.

PASSOS, E.; EIRADO, R. B. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: \_\_\_\_\_. **Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Editora Sulina, 2009.

PEREIRA. M. Z. da C.; SANTOS. E. da S. Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulação e emancipação. **Espaço do currículo**, v.1, n.1, p.65-99, Março-Setembro/2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/viewFile/3642/2978>>. Acessado em fevereiro de 2015.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. Pista da Confiança – **O ethos da confiança na pesquisa cartográfica**: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, Sílvia (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014,

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinabilidade**: o Currículo Integrado; trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto Alegre, Ed. Melhoramentos, 1999.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. Aquarelas Arthur Luiz Piza. – São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Documento de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O Sujeito da Educação**: Estudos Foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, A.; FISCHER, R. M. B. **Foucault um diálogo**. Educação e Realidade, jan/jun, 2004.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**, Alemanha, 1997.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Tensões disciplinares e ensino médio**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento: Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensino-medio-alfredo-veiga&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7178-4-3-tensoes-disciplinares-ensino-medio-alfredo-veiga&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)> Acesso: 19/08/2015.

VENTURA, J. P. **O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In. TIRIBAL, L.; CIAVATTA, M. (orgs). **Trabalho e educação de adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011, pp. 57-97.

## APÊNDICE A - Questionário e entrevista: professores

Caro (a) professor (a) o objetivo da pesquisa é investigar/analisar quais os efeitos da adoção do currículo integrado sobre as relações e práticas dos agentes educacionais envolvidos no Curso MSI/PROEJA. Agradeço antecipadamente por sua cooperação e colaboração.

### QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1) Sexo: \_\_\_\_\_ 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Formação Acadêmica:  
 Graduação: Área: \_\_\_\_\_ - Licenciatura? ( ) sim ( ) não  
 Especialização: Área \_\_\_\_\_ ( ) cursando ( ) concluída  
 Mestrado: Área \_\_\_\_\_ ( ) cursando ( ) concluído  
 Doutorado: Área \_\_\_\_\_ ( ) cursando ( ) concluído
- 4) Experiência profissional como professor:  
 ( ) 0 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) 11 a 15 anos ( ) 16 a 20 anos  
 ( ) mais de 20 anos
- 5) Tenoi de atuação na Rede Federal de Ensino: \_\_\_\_\_
- 6) Experiência profissional como professor de jovens e adultos:  
 ( ) 0 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) mais de 10 anos
- 7) Experiência profissional como professor do Curso MSI/PROEJA:  
 ( ) 0 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 10 anos ( ) mais de 10 anos
- 8) Qual disciplina que leciona no curso em questão: \_\_\_\_\_
- 9) Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso MSI/PROEJA? ( ) sim ( ) não
- 10) Em que momento teve contato com o projeto do curso?
- 11) Em que momento teve contato com o Documento Base do PROEJA?
- 12) Você já participou de algum curso de formação continuada relacionada com a temática de integração do ensino médio ao ensino técnico? ( ) sim ( ) não

### GRUPO DE ESTUDO CURRÍCULO INTEGRADO: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES:

- 1) Qual disciplina que leciona no curso MSI/PROEJA?
- 2) Você participou da elaboração do Projeto Pedagógico do curso?
- 3) Em que momento teve contato com esta proposta?
- 4) Você já participou de algum curso de formação continuada relacionada com a temática de integração do ensino médio ao ensino técnico?
- 5) O que diferencia a proposta curricular de um curso de nível médio integrado ao técnico, na modalidade EJA, de um curso de ensino médio regular?
- 6) Você mudou sua prática pedagógica para trabalhar com o curso MSI/PROEJA?
- 7) O Projeto Pedagógico do Curso MSI/PROEJA foi elaborado sob as orientações do Documento Base do PROEJA, que apresenta a proposta de adoção de Currículo Integrado. Qual o seu entendimento sobre este assunto?
- 8) Você desenvolve atividades em sua prática pedagógica que visam cooperar com a integração entre a sua disciplina e as demais disciplinas? Quais?
- 9) Há um planejamento coletivo entre os professores? Como acontece?
- 10) “A interdisciplinaridade procura contemplar o ser humano na sua totalidade, articulando as disciplinas escolares como forma de promover o diálogo entre os saberes, a compreensão de si e do próprio entorno, e despertar o prazer pela construção do conhecimento, sistematizando as experiências e vivências a partir da prática constante da pesquisa e da criticidade”. (NASCIMENTO & MARTINAZZO). Você se sente seguro/confortável para trabalhar de forma interdisciplinar? Por que?
- 11) Faça algumas considerações de ações que considera importantes para contribuir para a proposta de adoção do Currículo Integrado no curso MSI/PROEJA?

**APÊNDICE B - Questionário aos alunos****CARTA DE CIÊNCIA**

Após convite e aceite para participar desta pesquisa desenvolvida pela doutoranda do PPFH/UERJ, SANDRA DA SILVA VIANA, que tem como objetivo investigar/analisar quais os efeitos da adoção do currículo integrado sobre/nas relações e práticas dos agentes educacionais envolvidos no Curso MSI/PROEJA, declaro que eu, \_\_\_\_\_, permito que as informações por mim fornecidas (questionário e entrevista) sejam utilizadas para este fim. Estou ciente de que a identificação dos entrevistados será mantida em sigilo.  
 Nilópolis, \_\_\_\_ de junho de 2016.

**QUESTÕES:**

- 1) Sexo: \_\_\_\_\_ 2) Idade: \_\_\_\_\_
- 3) Período que está cursando: \_\_\_\_\_
- 4) Seu estado civil é:  
 solteiro (a)  
 viúvo (a)  
 casado (a) ou união estável  
 separado (a)  
 outro. Qual? \_\_\_\_\_
- 5) Qual sua origem escolar antes de ingressar no curso MSI/PROEJA?  
 somente pública  
 somente particular  
 uma parte pública e uma parte particular
- 6) Você mora com seus pais? ( ) Sim ( ) Não  
 Com quem mora? \_\_\_\_\_
- 7) Mora na Baixada Fluminense?  
 Sim ( ) Não  
 Em caso negativo, onde você mora? \_\_\_\_\_
- 8) Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não
- 9) Qual a profissão dos seus pais:  
 Pai: \_\_\_\_\_ mãe: \_\_\_\_\_
- 10) Qual o motivo que o levou a fazer o curso MSI/PROEJA?
- 11) Quais as vantagens que você considera ao fazer o curso de Ensino Médio integrado ao técnico, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos?
- 12) Qual (is) as desvantagens?
- 13) Avalie o formato do seu curso (médio técnico integrado) em relação a outros cursos (regular, concomitante, subsequente).
- 14) Como você percebe a organização interna do curso (relação entre disciplinas, relação professor/aluno, avaliação etc.)?

**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COLETIVA (GRAVAR AS RESPOSTAS)**

- 1) Como você avalia o seu aprendizado com a proposta do projeto integrador?
- 2) Um princípio que rege a organização de um curso médio técnico, oferecido na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), refere-se à integração de várias dimensões da vida humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia). Como você percebe essa integração no curso?
- 3) Quais os seus planos ao terminar o curso MSI/PROEJA?

**ANEXO A - Carta de Ciência**

Eu \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa “Integração Curricular: efeitos sobre as relações e práticas na Educação de Jovens e Adultos”, desenvolvida pela doutoranda Sandra da Silva Viana, do Curso de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação do professor Dr. Luiz Antonio Saléh Amado.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá se utilizar de observações escritas, gravações de áudio e imagens fotográficas de situações do cotidiano escolar. Sendo assim, autorizo a divulgação das mesmas, para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para atividades formativas de educadores.

Nilópolis, \_\_\_\_ de março de 2016.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO B – Autorização da direção da instituição

## AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nilópolis, 10 de março de 2016.


Prezados (as),

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: "CURRÍCULO INTEGRADO: REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS", desenvolvido pela acadêmica SANDRA DA SILVA VIANA do Curso de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Rio de Janeiro/UERJ, sob a orientação do professor Dr. Luiz Antonio Saléh Amado, bem como os objetivos e a metodologia de pesquisa e autorizamos o seu desenvolvimento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Nilópolis.

A instituição está ciente e concorda com o trabalho de pesquisa que vem sendo realizado desde agosto de 2015, através da criação de Grupo de Estudos com docentes e discentes, além da participação da pesquisadora em reuniões e Conselhos de Classe referentes ao curso MSI/PROEJA.

Atenciosamente,

*Damelle Machado da Costa Anjo*  
p/ Diretor Geral Campus Nilópolis

  
Diretor de Ensino Campus Nilópolis

**Damelle Machado da Costa Anjo**  
Substituta Oficial do Diretor Geral  
IFRJ - Campus Nilópolis  
SIAPE 1737212

Marcelo Bittencourt de Lacerda  
Diretor de Ensino  
SIAPE 2.556.729 IFRJ