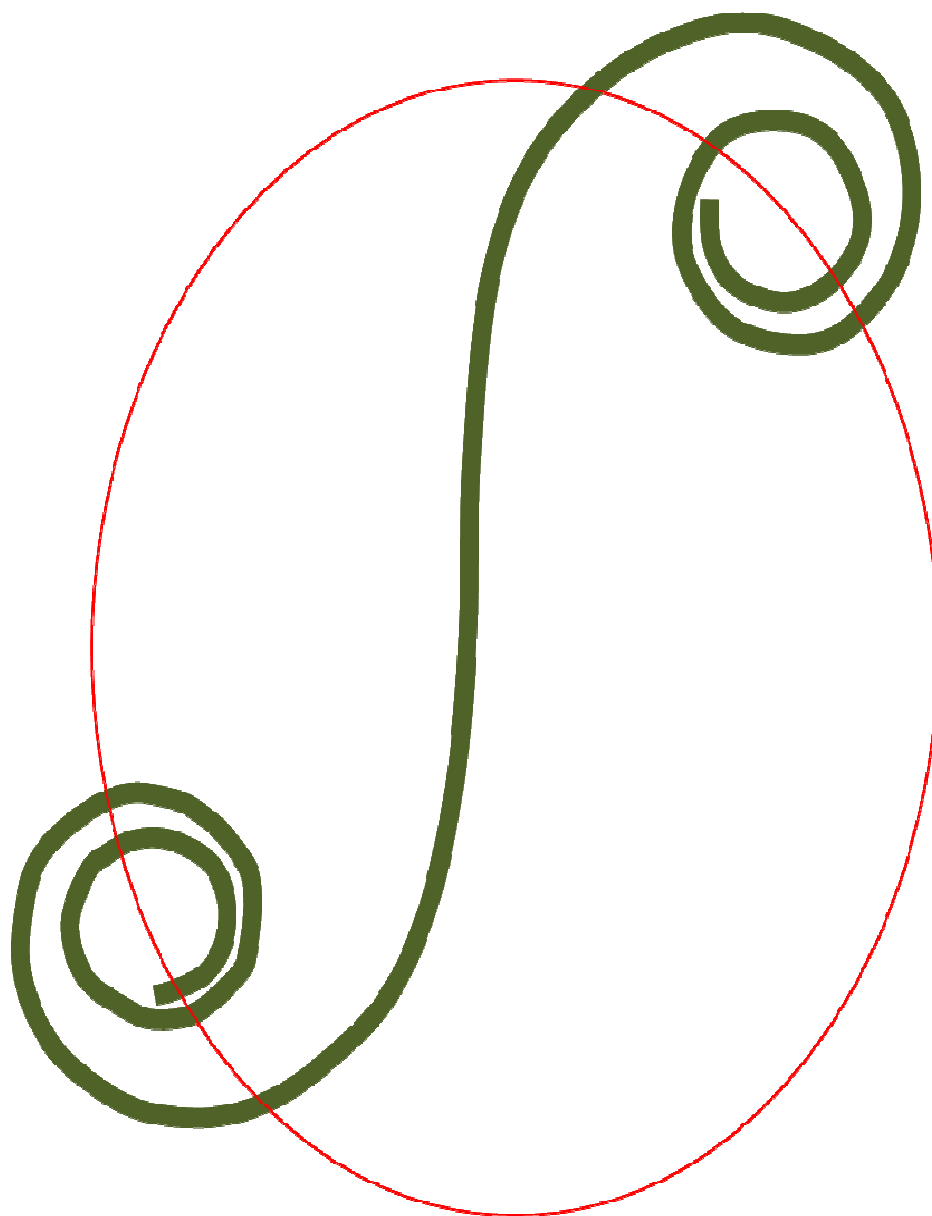


Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrando: Bernhard Sydow  
Orientadora: Dr<sup>a</sup> Simone Valdete dos Santos



# Currículo integrado do **PROEJA**

Porto Alegre  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Bernhard Sydow

CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA

Porto Alegre  
2012

## Currículo integrado para o PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Simone Valdete dos Santos

Linha de pesquisa:

Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Porto Alegre  
2012

### **CIP – Catalogação na Publicação**

Sydow, Bernhard

Currículo integrado para o PROEJA. Porto Alegre: UFRGS  
2012.  
200f.

Orientadora: Simone Valdete dos Santos

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. PROEJA. 2. Educação Profissional. 3. Currículo integrado. 4.  
Educação Integral. I. Santos, Simone Valdete dos, orient. II.  
Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica  
da UFRGS com os dados fornecidos pelo autor

Bernhard Sydow

## Currículo Integrado do PROEJA

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 31 de Agosto de 2012

Orientadora

---

Profª Drª Simone Valdete dos Santos (UFRGS - FACED)

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Vinícius Lima Lousada (IFRS)

---

Prof. Dr. Jaime Zitkoski (UFRGS-FACED)

---

Prof. Dr. Johannes Doll (UFRGS-FACED)

Para as pessoas do PROEJA

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a quem empresta seu olhar a este texto. Se me contar suas lembranças dos acontecimentos enquanto escrevo as minhas, poderei mudar meu rumo e ficar mais próximo e solidário.

Agradeço à Naira Franzoi e ao grupo de pesquisa CAPES-PROEJA.

Agradeço a cada pessoa com quem vivi na Faculdade de Educação da UFRGS momentos de experiência, reflexão, afeto e mudança. Enriquecem meu modo de ver as coisas em encontros, seminários, convivências, diálogos e acenos: Adriano Armando Amarante, Bianka Biazus, Carla Odete Balestro Silva, Denise Ceroni, Heloísa Santini, Jaime Zitkoski, Janaína Marques Silva, Johannes Doll, Jorge Ribeiro, Josiane Godinho, Malvina do Amaral Dorneles, Marcelo Soares Ochoa, Maria Clarice Rodrigues de Oliveira, Nalu Farenzena, Rafael Arenhaldt, Rita de Cássia Dias Costa; às pessoas da biblioteca: Ana Gabriela Clipes Ferreira, Andrea Regina Santos de Freitas, Denise Selbach Machado, Neliana Schirmer Antunes Menezes, Márcia Pezzette de Souza Gomes, Marcus Vinicius Rossi da Rocha, Maria Catarina de Moraes Prieto, Maria de Fátima Ribeiro Castellán, Maria Lúcia da Luz, Rubem Andrade Neckel Filho, Zildomar da Silva Griza; central de produções, Roberto Wild, Elza Flores, Giancarla Brunetto, Claidinei da Silva, Aldo Jung, Flávio Dutra, Ana Paula Lautert, Sandra Mara de Souza e às pessoas das quais ainda preciso descobrir o nome, da portaria, das secretarias.

Agradeço ao grupo Reviver a vida e à Escola Estadual Técnica Agrícola; às professoras e aos professores do PROEJA que colaboraram com este trabalho: Assis Francisco de Castilhos, Dalila Cisco Collato, Greice Gonçalves Girardi, Guilherme Reichwald, Jeferson Coutinho, Marcos Ivan Bassi, Mariglei Severo Maraschin.

A Daniel Ferraz Chiozzini e Luigy Marks agradeço pela maior crise que atravessei ao escrever este trabalho. Ao buscar sua colaboração na minha compreensão da teoria do currículo de Maria Nilde Mascellani, mergulhei em momentos de grande perplexidade; mas a perplexidade também integra o currículo.

À Margarete Maria Chiapinotto Noro, minha irmã de orientação, meus mais profundos agradecimentos. Agradeço à Simone Valdete dos Santos, minha mãe de orientação, por tudo que vivi e aprendi quando ingressei na especialização para o PROEJA, e agora, no mestrado, por abrir janelas e portas, inclusive a porta das decisões, por suportar minhas impaciências e ter sempre, sempre e sempre, palavras de admiração e ações concretas de incentivo, e um olhar corajoso, inteligente, perspicaz, cheio de carinho e cuidado.

Agradeço à minha família: Wulfhild, Andreas e Thomas, Verônica, Ana e Débora, Leda, Nair e Erno Wallauer. Agradeço infinitamente à Vanda Zimmermann Sydow.

Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros  
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.  
Entre eles, considere a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.  
não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.  
não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.  
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,  
a vida presente.

Carlos Drummond de Andrade



## RESUMO

Escrevi esta dissertação com o objetivo de relatar os resultados da pesquisa sobre as histórias, as teorias e as práticas do currículo nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Pesquisei respostas nas histórias da Educação de Jovens e Adultos, nas histórias da Educação Profissional, nas histórias das teorias do currículo bem como nas concepções atuais sobre currículo integrado. Escolhi Paulo Freire, Maria Nilde Mascellani, Peter Jarvis e Gimeno Sacristán como importantes referências. A pesquisa empírica qualitativa foi realizada principalmente em um *campus* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do sul do Brasil, mas também inclui relatos da participação em encontros regionais e nacionais do PROEJA, em reuniões na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em Brasília e no grupo de pesquisa sobre currículo CAPES – PROEJA. A análise foi realizada tendo por referência a hermenêutica de Gadamer. O resultado aponta para os projetos integradores como melhor caminho para o currículo integrado.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Currículo.

## **ABSTRACT**

I have written this dissertation in order to offer some historical, theoretical and practical answers to questions about integrated curriculum in courses of the National Programme for Integration of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adults Education (PROEJA). I have looked up for answers in the history of youth and adults education, in the history of professional education in the history of theories of curriculum and the concepts (or codes) on current integrated curriculum. I have chosen Paulo Freire, Maria Nilde Mascellani, Peter Jarvis and Gimeno Sacristán as primary theoretical references. The qualitative empirical research was conducted in an urban campus of the Federal Network of Vocational and Technological Education Institutes in southern Brasil, in regional and national PROEJA meetings, in the Secretariat of Vocational and Technological Education (SETEC at the Ministry of Education) in Brasilia as well as in the curriculum research group CAPES - PROEJA. The analysis conducted was based upon Gadamer's hermeneutics. The result points to the integration projects as the best path for the integrated curriculum.

**KEYWORDS** Youth and Adult Education, Vocational Education, Curriculum

## IMAGENS

Imagem 1 - Certificado de conclusão.....	18
Imagem 2 - Educação de adultos.....	38
Imagem 3 - Com pintura .....	38
Imagem 4 - Com bordado.....	38
Imagem 5 - Nº2 da revista da Educação Integral de Francolin .....	79
Imagem 6 - L'Éducation Inégrale .....	80
Imagem 7 - Cempuis .....	81
Imagem 8 - em 2007 .....	81
Imagem 9 - Lula no SENAI em 1963 .....	98
Imagem 10 - Estudantes do PROEJA celebram com autoridades: Haddad, .....	119
Imagem 11 - Estudantes do PROEJA na JIC do IF Sul-Riograndense .....	119
Imagem 12 - Bugica: cédula cenográfica em uso na feira de trocas .....	148
Imagem 13 - bolsa, produto de uma empresa estudantil solidária e ecológica .....	153
Imagem 14 - desfile de apresentação da bolsa .....	154
Imagem 15 - Disposição paralela com aproveitamento circular .....	163
Imagem 16 - Arquitetura quadrada .....	164
Imagem 17 - Transformada em arquitetura circular.....	164
Imagem 18 - Espaço para contemplação.....	166
Imagem 19 - Campanha da Medula Óssea.....	168
Imagem 20 - Campanha doe sangue .....	168
Imagem 21 - Gentileza gera gentileza.....	169
Imagem 22 - Alegria de viver compartilhada.....	169

## FIGURAS

Figura 1 - Os três feixes da pesquisa.....	14
Figura 2 - Currículo é movimento, é crescer com os outros .....	15
Figura 3 - Sequência curricular “EJA-PRO” .....	30
Figura 4 - Ciclo políticas PROEJA .....	42
Figura 5 - Circuito hermenêutico .....	46
Figura 6 - Caminho de convivências e coleta de dados .....	48
Figura 7 - Estrutura curricular Programa Integrar Ribeirão Pires SP 1997-2000 .....	53
Figura 8 - Exposição dos Vocacionais em São Paulo .....	62
Figura 9 - Árvore do Personalismo .....	97
Figura 10 - A árvore existencialista .....	97
Figura 11 - Witold Gombrowicz .....	97
Figura 12 - Modelo de planejamento para currículo de adultos de Jarvis.....	100
Figura 13 - O ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb .....	102
Figura 14 - Jarvis, aprendizagem contemplativa.....	103
Figura 15 - Jarvis, aprendizagem cognitiva .....	104
Figura 16 - Ação da empresa estudantil.....	154
Figura 17 - Concepção arquitetônica do conjunto de prédios que constituem o câmpus.....	159
Figura 18 - Possibilidades arquitetônicas numa sala estreita .....	163
Figura 19 - A criatividade das estudantes transforma a arquitetura do espaço .....	163

## TABELAS

Tabela 1 - Busca de equilíbrio entre as disciplinas humanas/exatas//geral/profissional.....	32
Tabela 2 - Representação gráfica do perfil de formação: busca de equilíbrio .....	33
Tabela 3 - Matriz curricular Projeto Integrar 1996 e 1998.....	54
Tabela 4 - Planejamento dez dias Programa Integrar.....	56
Tabela 5 - Enquadramento conforme Bernstein.....	110
Tabela 6 - Matriz para projeto de trabalho .....	114
Tabela 7 - Matriz de Projeto de Trabalho para Arte-Educação Música.....	115
Tabela 8 - Blocos por áreas de estudo.....	123
Tabela 9 - Base curricular do curso PROEJA Campus Porto Alegre 2007.....	124
Tabela 10 - perfil do curso Técnico em Vendas modalidade PROEJA Campus Porto Alegre 2011..	127
Tabela 11- Matriz Curricular de Curso Técnico em vendas PROEJA <i>Campus</i> Porto Alegre .....	129
Tabela 12 - Planejamento com tema gerador "Trabalho" .....	131
Tabela 13 - Matriz curricular em 2007.....	149
Tabela 14 - Matriz Curricular em 2010.....	150
Tabela 15 - Horário do PROEJA 1.....	151
Tabela 16 - Horário do PROEJA 2.....	151
Tabela 17 - Horário do PROEJA 3.....	151
Tabela 18 - Horário do PROEJA 4.....	152
Tabela 19 - Horário do PROEJA 5.....	152
Tabela 20 - Horário do PROEJA 6.....	152
Tabela 21 - Plano de ação do projeto integrador.....	157

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
1 DO CURRÍCULO DA VIDA PARA O CURRÍCULO COMO PESQUISA.....	15
1.1 No começo .....	15
1.2 Currículo com jeitinho .....	20
1.3 O jogo com o ser .....	23
1.4 Currículo integrado – um ideal a ser atingido .....	27
1.5 Como é o currículo nos cursos do PROEJA?.....	34
1.6 O problema.....	35
1.6.1 Caracterização do problema .....	36
1.7 Metodologia de Pesquisa.....	42
1.8 Método .....	44
1.9 Coleta de dados e convivências.....	47
2 GENEALOGIA E CÓDIGOS DO CURRÍCULO DO PROEJA.....	51
2.1 Experiências inspiradoras do PROEJA .....	51
2.2 Os Ginásios Vocacionais.....	57
2.3 As Classes Experimentais .....	71
2.4 A Escola Incorporada da Inglaterra.....	72
2.5 A Escola Nova na França.....	73
2.5.1 O Humanismo Integral .....	74
2.6 A Educação Integral Libertária .....	77
2.6.1 A Escola Moderna na Espanha.....	77
2.6.2 A Educação Integral Libertária na França.....	79
2.7 A reforma de Fernando de Azevedo.....	82
2.7.1 A crítica de Adolphe Ferrière.....	83
2.7.2 Os trinta critérios da Escola Nova.....	83
2.7.3 Os centros de interesse de Decroly.....	84
2.7.4 A Escola do Trabalho de Georg Kerschensteiner.....	85
2.7.5 A casa de Maria Montessori.....	88
2.7.6 Os Métodos de Projeto (Project Methods) de Kilpatrick .....	89
2.7.7 A sociedade dentro da escola de Dewey .....	90
2.7.8 A Psicologia de Claparède .....	92
2.7.9 A Escola do Trabalho de Anísio Teixeira .....	94
2.7.10 A genealogia questionada.....	96

2.8 Currículo para educação de adultos .....	98
2.8.1 Aprendizagem reflexiva .....	104
2.10 Os códigos integradores do currículo do PROEJA .....	107
2.10.1 O código Cultura .....	111
2.10.2 O Código Pesquisa .....	130
2.10.3 O Código Emancipação.....	134
3 CONCREÇÕES DO CURRÍCULO DO PROEJA .....	140
3.1 Emancipação .....	145
3.2 Pesquisa.....	149
3.3 Cultura.....	158
CONCLUSÃO .....	171
REFERÊNCIAS .....	179
Apêndice .....	203
Roteiro de entrevista semi-estruturada .....	203

## INTRODUÇÃO

Estudar o Currículo Integrado do PROEJA de forma coerente com seus propósitos integradores significou para mim abrir a investigação nas seguintes perspectivas: história, estrutura e ação. Assim sendo, tentei responder às seguintes questões em cada um dos capítulos:

- de onde vêm e quais as imbricações das diferentes ideias, dos diversos códigos do currículo integrado na minha biografia?

- quais são os princípios organizadores do currículo integrado do PROEJA?

- que fazeres possíveis de currículo integrado o PROEJA já criou e pode apresentar?

Organizei a dissertação em três capítulos. No primeiro procuro elucidar as vivências da minha própria história, trazendo à consciência, como recomenda Gadamer, meus pressupostos sobre o currículo integrado, trazendo também a história das ideias, dos fatos e dos movimentos que levaram a constituir os currículos do PROEJA a partir de uma revisão de textos que considere importantes e dentre os quais se destacam os de Maria Nilde Mascellani e Peter Jarvis.

No segundo capítulo registro concepções importantes para organizar o currículo integrado dos cursos do PROEJA na perspectiva de Gimeno Sacristán, que busca em Basil Bernard Bernstein o conceito de código integrador em oposição aos códigos coleção e mosaico. Registro também as práticas que colecionei em pesquisa exploratória nas Escolas Técnicas e nos *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) .

No terceiro capítulo, das Concreções, relato e comento o currículo em ação, como vi o crescer do currículo, como os setores envolvidos colaboraram para o crescer junto das pessoas que estudam, como foi o processo de aprendizagem dessas pessoas ao percorrerem o currículo com tudo que ele envolve, como se realizou a concreção do currículo de um curso de Educação Profissional técnica integrada com a educação de nível médio na modalidade EJA.

Os três feixes, genealogia, códigos e concreções se enlaçam e se sobrepõem: há momentos em que veremos a herança histórica determinando a ação; há momentos em que os códigos alteram o rumo do currículo; e há momentos em que a realidade sobrepuja e modifica tanto a suposta herança histórica quanto o que a lei e os códigos recomendam.



**Figura 1 - Os três feixes da pesquisa**

Como numa trança, os três feixes estão mantidos separados, mas sempre enlaçados.

# 1 DO CURRÍCULO DA VIDA PARA O CURRÍCULO COMO PESQUISA

Gracias a la vida  
que me ha dado tanto.  
Me ha dado la marcha  
de mis pies cansados;  
con ellos anduve  
ciudades y charcos,  
playas y desiertos,  
montañas y llanos,  
y la casa tuya,  
tu calle y tu patio.

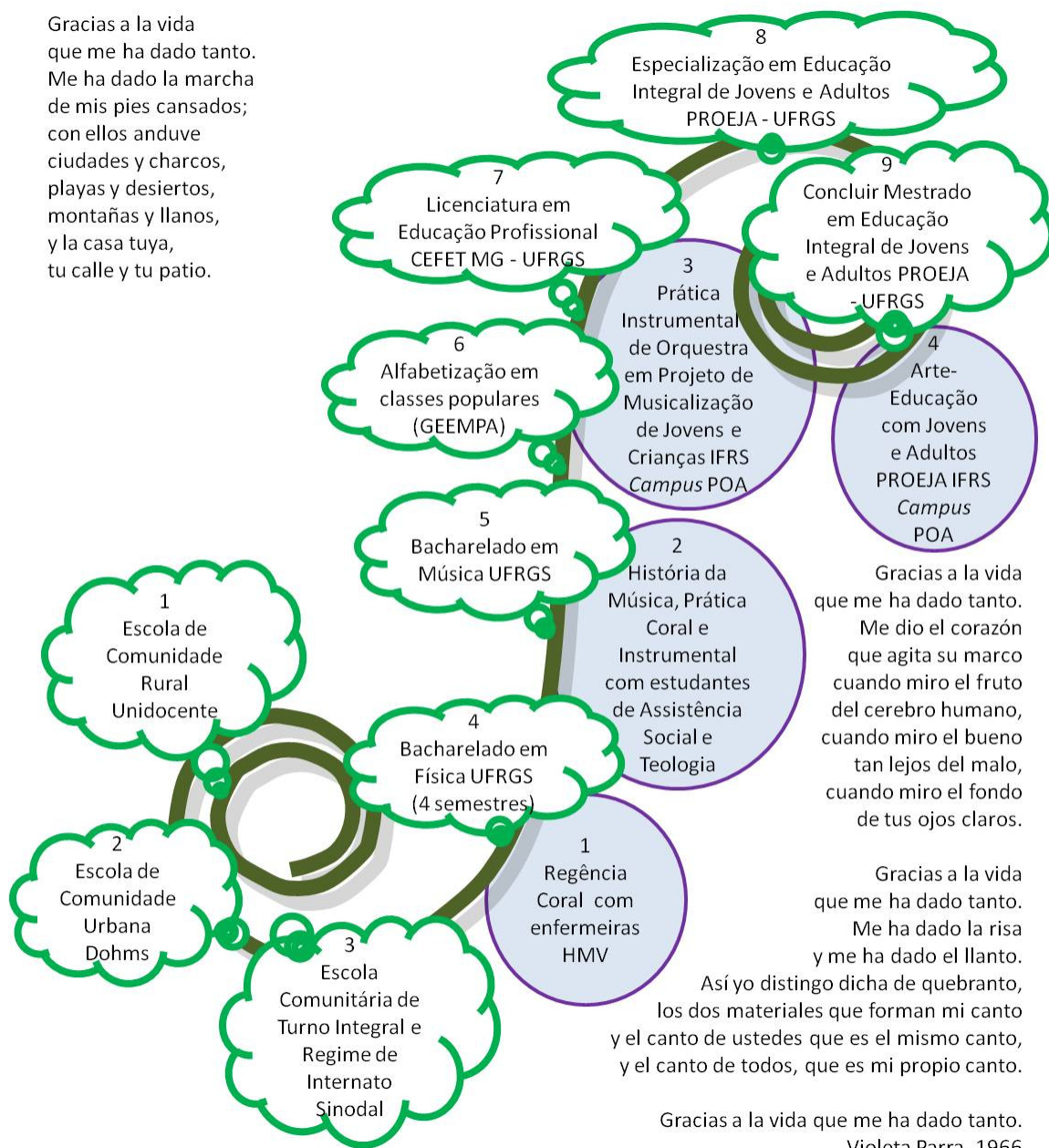


Figura 2 - Currículo é movimento, é crescer com os outros

Penso com Gadamer que compreender é uma ação intrínseca do ser. Não posso compreender as coisas de maneira isolada da minha experiência de vida, do meu pertencimento a uma tradição e da minha inserção em certa temporalidade. Faço parte da própria pesquisa. Em se tratando do currículo integrado da Educação de Jovens e Adultos, é melhor discorrer sobre meu próprio currículo.

(...) *alles Verstehen am Ende ein Sichverstehen ist (...), daß wer versteht, sich versteht, sich auf Möglichkeiten seiner selbst hin entwirft* (GADAMER, 1960, p. 246).

(...) todo compreender acaba sendo um compreender-se (...) e que quem compreende, se compreende, se projeta sobre suas próprias possibilidades (GADAMER, 1999, p. 394).



Concordo com Gadamer, então compreender não é um ideal resignado da experiência de vida humana na idade avançada, nem um ideal metódico último da filosofia frente à ingenuidade do ir vivendo. Ao contrário, compreender é a realização originária do ser no mundo (Gadamer, 1999, p. 392) (*die ursprüngliche Vollzugsform des Daseins, das In-der-Welt-sein*, 1960, p. 245). Assim, compreender é o caráter ôntico original da própria vida humana (GADAMER, 1999, p. 393).

Compreender não significa apenas entender a gramática, a sintaxe e o vocabulário de uma frase: compreender significa ir para além do significado imediato, significa conhecer, decodificar o que está codificado em seu interior (*Aufschluss über das verschlossene Innere*) (1960, p. 246). Compreender significa haver-se com a coisa e não apenas encontrar um sentido num determinado assunto. A compreensão completa implica e representa o estado de uma nova liberdade de espírito: implica na possibilidade da interpretação por todas as perspectivas, do referenciamento múltiplo, da possibilidade de encontrar consequências por todos os lados (*ibidem*, p. 394). É um projetar-se em toda compreensão.

*Ein mit methodischem Bewußtsein geführtes Verstehen wird bestrebt sein müssen, seine Antizipationen nicht einfach zu vollziehen, sondern sie selber bewußt zu machen, um sie zu kontrollieren und dadurch Von den Sachen her das rechte Verständnis zu gewinnen.* (1960, p. 254).

Uma compreensão guiada por uma consciência metódica não irá procurar, simplesmente, realizar suas antecipações mas, antes, tentará torná-las conscientes para poder controlá-las e ganhar assim uma compreensão correta a partir das próprias coisas (1999, p. 406).

Portanto, inicio livremente uma jornada pelos meus próprios pressupostos e vivências do currículo de educação integral. Assim, depois, talvez possa perceber com maior acuidade a alteridade das experiências que vieram a seguir.

## 1.1 No começo

Meus pais organizavam meu currículo. Primeiro, não sei se foi seguindo Rousseau, ou alguma filosofia de retorno à simplicidade, decidiram migrar da capital para o interior. Segundo, desde pequeno mobilizaram mãos, pés, coração e cabeça para a técnica, para o esporte, para a arte, para a meditação, para a responsabilidade comunitária, para o diálogo e para o pensamento emancipado, como se verá adiante. Deve ser por isso que sempre penso que currículo integra organização, técnica, ciência, arte, meditação, responsabilidade, comunidade, diálogo e emancipação.

Foi uma infância rica em experiências que formaram minha identidade de uma maneira um pouco diferenciada, como julgo diferenciada a identidade de todas as pessoas. Não acredito na produção em série de profissionais técnicos.

Fui batizado na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, uma Igreja cristã que soube protestar contra as situações limite em alguns momentos históricos. Tenho também minhas fases de agnosticismo, fases em que, perplexo, só sei calar sobre a força maior que nos anima. Mas meu empenho pela educação integral fundamenta-se na fé de que todos nasceram para ter vida, vida boa, vida em abundância.

Uma genealogia familiar enraizada na Pomerânia é outro fator de diversidade. Meus avós e meu pai foram imigrantes. Depois de um conturbado estudo de Teologia no Brasil, nos tempos da II guerra mundial, meu pai tornou-se pastor. Preferiu exercer sua profissão no meio rural, porque ele e minha mãe, formada em Letras, gostavam de viver perto da natureza e longe de qualquer capital. Deve ser por isso que sempre penso que currículo integra o respeito à diferença, à etnia, à identidade, à opção religiosa e ao estilo de vida.

Alguns aspectos da nossa vida familiar às vezes ficavam expostos aos adultos da comunidade cujo olhar, sob o mandato (Tertuliano, 197) “vede como eles se amam uns aos outros”, procurava uma vida que fosse exemplar. E aí alguns mais bem humorados perguntavam se minha mãe era santa, ou se ela também pecava. Eu respondia – “claro que não”. Mas claro que sim. De maneira precoce demais a dialética sobre a vida adulta fazia parte do nosso cotidiano. Talvez seja por isso que sempre penso que currículo tem seus tempos e integra a dialética.

De certa forma, a educação de adultos participava do nosso dia a dia, era assunto permanente da conversa dos meus pais e o desejo de viver uma vida natural, integral, espiritual e ao mesmo tempo informada pela ciência e pela arte, era complexo e cheio de ambiguidades. Por que Deus criou o diabo? Por que existem guerras? Por que tantos miseráveis? O conflito dessas ideias faz a gente passar por muitas fases e meu pai falava que todo mundo seria agitador aos 20 para se acalmar aos 50. Comunista quando jovem e conservador quando adulto. Depois esse clichê perdeu sentido: tudo que era soviético se desmanchou no ar e, desde então, penso que currículo integra tensões e ambiguidade.

Morávamos no interior de Restinga Sêca (com circunflexo), na faixa central do Rio Grande do Sul. Depois de uns dez anos no interior, minha família mudou para a cidade grande, por causa dos estudos de nós, guris. Assim só posso concluir que currículo integra a busca, e o que era circunflexo ontem, poderá não ser mais amanhã.

A mudança para Porto Alegre nos deu algum trabalho, menos para minha mãe e meu pai, que já estavam acostumados com a *urbe*. Para fazer amigos eu precisava compreender a fala, as gírias, a maneira de agir, gestos, costumes e hábitos dos meus colegas e vizinhos. Representante da mais fina aristocracia rural, fui convertido em “bocó”, “pé rachado da colônia”, ignorante dos segredos da capital. Custei a dominar os códigos do novo universo em que precisava viver e crescer. Desde então tenho certeza, desde então está gravado em meu corpo que currículo integra códigos, maneiras de agir, gestos, costumes e hábitos.

Como se sente cada mulher, cada homem, quando se torna estudante do PROEJA, quando ingressa num curso técnico, num Instituto Federal?

Quando algo saía fora do esquadro ou estava fora do prumo, minha mãe dizia “*Schief ist Englisch und Englisch ist modern*” (torto é inglês e inglês é moderno). Quantos desastres já não aconteceram em nome da imaculada exatidão? Quando comparo a monotonia alinhada dos conjuntos habitacionais populares com as pequenas vilas onde as casas parecem conversar entre si em saudável confusão, prefiro o desenho assimétrico, as esculturas incompletas, as músicas surpreendentes, os discursos porosos, a assumida incompletude humana. O estilo “bolo-de-noiva”, as hierarquias positivistas e os organogramas autoritários não fazem meu gênero. O gosto pela natureza, pela carícia das folhas, pelo sabor das frutas do pé, pelo pão integral, pelos jardins em estilo inglês, herdei do meu avô que era paisagista, mas essa é uma longa história cheia de guerras, fome e humilhações. Aprendi com meus pais e com meus avós que currículo admite, é constituinte, constituído e compromete-se com a incompletude da pessoa.

Meu avô sempre fazia uma oração e o sinal da cruz sobre o pão antes de cortar as fatias. A imagem mística do agradecer ficou gravada indelével na minha memória. Meu avô diplomou-se assistente de jardinagem e fruticultura no Estabelecimento de Ensino de Jardinagem de Köstritz, na Turíngia. Assistiu à coletivização forçada de pequenas propriedades rurais no leste europeu. Dizia para seus filhos: a teoria comunista é maravilhosa, mas a prática é cruel. Com os netos ele nunca conversou sobre isso, mas ficava nas entrelinhas, num aceno de cabeça, num olhar questionador, quando falávamos com entusiasmo sobre as vantagens do socialismo. Mas só agora descobri que currículo integra saberes não ditos, saberes tácitos, pedagogias invisíveis, saberes ocultos, discretos acenos.

O certificado de conclusão de curso de meu avô paterno é de setembro de 1914 e está organizado em duas faces. Na face anterior registram-se os dados pessoais do concluinte. Na face posterior há 37 itens seguidos dos números 1, 2 ou 3, letra a ou b. Os itens estão distribuídos em dois campos: o campo da conduta e o campo do conhecimento. O campo da

conduta está dividido em 5 áreas, incluindo comportamento, disciplina, entusiasmo, dedicação, lealdade ao dever, pontualidade, frequência e caderno de anotações. O campo do conhecimento contém 27 disciplinas organizadas em 7 áreas, seguidas do adjetivo muito bom ou bom.



Imagem 1 - Certificado de conclusão

A. Avaliação da Conduta		
Comportamento e Disciplina	1b	Comportamento geral
Entusiasmo e Dedicção	1 e 1b	
Fidelidade ao dever e Pontualidade	1b	Muito bom
Frequência às aulas	2b	
Cadernos de colégio	2b	

#### B. Avaliação sobre conhecimentos adquiridos 1. Disciplinas técnicas

1. Teoria da arte do Jardim	2a	Paisagismo Bom
2. Técnica da arte do jardim	2a	
3. Projeto de canteiros em tapete	2a	Fruticultura Bom
4. Projeto inicial de jardim	1a	
5. Elaboração de planos de plantio	2a	...
6. Elaboração de custos	2a	
7. Fruticultura aplicada	2a	
8. Aproveitamento de frutas	2ª	

Desde 1914, o currículo de curso técnico integra certificação com avaliação. O “saber fazer” é fundamental na Educação Profissional Técnica. Muitas vezes, na cabeça de alguns professores, supera o saber ser. Para mim é óbvio que o ser supera o saber, pois não há saber sem ser. Porém avaliar o saber ser, se é que é necessários saber para ser, e registrar esta avaliação num certificado, é questionável. Em 1914, na Turíngia, o certificado ainda incluía avaliações detalhadas de conduta e de conhecimento.

Em 1933, meu avô viu que não era mais possível viver com sua família na Europa. A gota d’água foi quando um fascista matou seu cachorro de estimação, por alguma vingança de origem ideológica. Meu avô via no Brasil um lugar para crescer com seus filhos. Mudou-se para o Rio Grande do Sul e instalou-se com o que podia oferecer de melhor para sua família. Currículo integra percepção da crise, análise, reflexão, emoção, mudança e comemoração.

Dez anos depois, em 1943, quando preso político na Casa de Correção, da Ponta da Cadeia, próxima ao Gasômetro de Porto Alegre, sempre guardava um pãozinho para a madrugada. É que de madrugada chegavam os novos presos. Acolhia os famintos, humilhados, recém interrogados com o pão que guardara na véspera. Disso tudo só sei dizer que currículo integra cuidado e acolhimento a famintos e humilhados.

Outra história que meu tio só me contou depois da morte do meu avô: quando chegava certa hora da madrugada, os presos políticos, juntos, saudavam com sarcasmo e com seu sotaque de imigrante o recém chegado: “lá fem mais um latrôm de calinha”. Estavam todos proibidos de falar em língua alemã, mas nenhum sistema podia submeter seu pensamento,

nenhum Estado opressor podia proibi-los de pensar, de fazer graça e, assim, afastar um pouco a angústia e a tensão. A meu avô contaram que sua esposa e seus filhos haviam sido degolados. Apesar da chantagem e do sofrimento infinito a que foram submetidos, mantinham seu moral em pé. Para as famílias que passaram pela fome dos anos 1940, tempos de inflação, agitação política e guerra, o pão tinha um valor de alimento, mas junto com o alimento estava integrado o valor da solidariedade, o valor da celebração do estar junto, o valor da emancipação e da resistência. Entre os meus pressupostos sobre o currículo estão integradas a solidariedade, a celebração do estar junto, a resistência e a emancipação.

Quando eu era criança, precisava acompanhar meus pais em muitas festas paroquiais. Para as pessoas adultas, estar junto é muito importante. Estar junto significa que não estou só, que posso conversar sobre minhas dores e alegrias, posso trocar umas ideias e uns segredos, posso refletir, mudar e crescer junto com meus colegas. Currículo integra troca de segredos.

Da celebração do estar junto fazem parte ações concretas de valor simbólico: comer junto, beber junto, solidarizar-se, habitar junto, respirar junto, crescer junto, concrecer.

Numa conversa em que “Eu” falo com outro ser humano ao qual chamo “Tu”, a palavra sincera, verdadeira, autêntica é importante. Lembro-me de conversas bem importantes em que as pessoas se chamavam por “Tu”, então não é difícil me imaginar no lugar em que o “Tu” está. Claro, nunca posso ocupar o mesmo lugar em que está o Tu, nem de longe imagino o que estás passando, mas posso fazer de conta, posso te ouvir, posso acolher o que tens a dizer, sem fazer um julgamento ou um comentário crítico. Talvez queiras falar do teu sofrimento, da tua raiva, da tua luta, ou talvez estejas num dia alegre, talvez estejas feliz por causa de algo bom que te aconteceu. Gosto quando falas comigo sem agressividade, gosto quando admiras alguma coisa em mim, eu me sinto melhor quando não me forçam a falar, mas sei que existe um olhar que gera um clima no qual me sinto pessoa autorizada, criativa. Então quero olhar para ti desta maneira desarmada, esperando que pronuncies alguma palavra sincera e verdadeira de ti para mim como se eu estivesse no teu lugar. O amor é a responsabilidade de um eu por um tu, e só na relação com o tu que o humano pode tornar-se um eu. O pensamento poético de Buber (2009) faz parte do meu currículo desde que estranhei seu título, *Ich und Du* (Eu e Tu), nas estantes de livros da casa dos meus pais. Currículo às vezes é “senda estreita de um rochedo entre dois abismos” (BUBER, 2009, p. 8).

Escrevo do meu avô, escrevo da minha avó que adorava brincar conosco, gostava de contar histórias, de encenar pequenos dramas e de fazer brincadeiras. A troca simbólica faz parte do jogo e é atividade fundamental na aprendizagem de adultos porque envolve a difícil capacidade de descentrar-se. Em artigo sobre a psicologia do jogo, Ralf Oerter considera-o

como fenômeno fundamental da ação humana (*Grundphänomen menschlichen Handelns*) e cita um parágrafo de Vygotski:

*Das Verhältnis zwischen Spiel und Entwicklung ist vergleichbar dem Verhältnis zwischen Unterricht und Entwicklung. Das Spiel geht mit Veränderungen der Bedürfnisse einher und mit allgemeinen Veränderungen des Bewusstseins. Das Spiel ist Quelle der Entwicklung und schafft die Zone nächster Entwicklung...und dadurch gelangt das Kind auf das höchste Niveau der Entwicklung...* (WYGOTSKI *apud* OERTER, 2007)

A relação entre jogo e desenvolvimento é comparável à relação entre ensino e desenvolvimento. O jogo associado à mudança de necessidades concomitante a mudanças mais amplas da consciência. O jogo é uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal ... e, assim, a criança atinge o nível mais elevado de desenvolvimento ... (VYGOTSKI *apud* OERTER, 2007, tradução minha)

O jogo sempre foi muito importante na minha vida como maneira de estar junto: montar coisas com Lego, Montebrás, Autorama, Estrada de Ferro; jogar xadrez, cartas, brincar de loja, banco imobiliário, laboratório químico, laboratório ótico (Poliopticon). Quando frequentava o ginásio (sétima série), tive o privilégio de participar de outra espécie de jogo, que nasce do desejo de imitar a dança dos planetas em torno do sol. Talvez não possa mais ser considerado jogo ou brinquedo, mas, a meu ver, fazer o sistema solar andar ao toque de manivela, de uma engenhoca chamada telúrio, tem muito a ver com jogo. Os planetas percorrendo círculos em torno de uma lâmpada-sol numa máquina esquisita me fazem lembrar muito a frase escrita por Thomas Hobbes em 1651 “Quem alcança a verdadeira sabedoria reinará sobre todos os astros”. Este pensamento lembra também um filme de 1940 em que Chaplin fica brincando com uma bola representando o globo terrestre. Currículo integra a relação eu-tu. Integra a consciência de que todo ser humano é digno e nenhum ser humano precisa ser transformado em objeto. Não educamos pessoas simplesmente para alimentar o mercado, para fornecer recursos à indústria ou ao comércio. De maneira semelhante à transformação das fontes naturais em objeto de exploração desenfreada, às vezes uma política administrativa de resultados transforma o próprio ser humano em vítima do desequilíbrio ecológico. Mas, ao contrário, o currículo integra a capacidade de descentração das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem.

## 1.2 Currículo com jeitinho

Em 1974 ingressei numa escola da grande Porto Alegre, inclusive no internato, para cursar o ensino médio (então segundo grau). Naquela escola aprendi pela primeira vez o que é dar um jeitinho no currículo prescrito (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 104, 107-23).

Currículo prescrito é a sua própria definição, a definição de conteúdos mínimos e orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (*Ibidem*, p. 109)

A lei 5.692 de 1971 exigia que as escolas oferecessem o ensino profissionalizante. O parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação determinava a predominância da carga horária das disciplinas técnicas sobre as de formação geral, e a predominância das necessidades do mercado local ou regional, “à vista de levantamentos periódicos”.

De um ano para o outro a minha escola transformou os cursos clássico e científico que oferecia em curso técnico tradutor-intérprete por um lado e auxiliar de desenhista em arquitetura e auxiliar de técnico em eletrônica por outro. Eu era da turma eletrônica. A escola adaptou o térreo de um prédio inteiro para o ensino profissionalizante. De repente cada aluno precisou adquirir mesas de desenho com régua paralela. Aprendi desenho técnico e a lei de Kirchoff.

Mas a escola resistia mantendo uma tradição de educação integral. As atividades obrigatórias pela manhã, à tarde e à noite - inclusive aos sábados - incluíam experiências em laboratórios de química, física e biologia, oficina de artes com forno de cerâmica e materiais para trabalhar na madeira, fotografia, filatelia e numismática, grupos de xadrez, aeromodelismo, *Talking English at the Night Club* (TEN), Clube Pan-americano (PAN), *Junior Achievement*, orquidário, cantinho ecológico, observatório meteorológico, esportes, escotismo, terapia em grupo, laguinho, tênis-de-mesa, atletismo, esportes coletivos (basquete, vôlei) com times/treinadores de ponta, meditações e cantos matinais. Os professores eram apaixonados pelo que faziam, tanto nas salas de aula quanto nos laboratórios. Às disciplinas de Artes, Física e Biologia eram reservadas salas exclusivas. Quem quisesse podia cantar no coro e participar de concertos e festivais. A escola trazia artistas para recitais de piano, violão clássico, canto lírico e orquestra de câmara. No auditório havia um piano de cauda, doado por um pianista polonês. E mais: havia um instrumento musical chamado cravo, raridade no país inteiro. Havia um grupo de dança e um grupo de teatro. Era possível participar de encontros de teatro e de excursões artísticas regionais. Em cine-fóruns discutiam-se filmes.

Assistindo **Irmão sol, irmã lua**, filme de Zefirelli de 1972, que trazia belas paisagens da natureza da Itália e um halo de amor cristão, erótico-hippie-platônico entre os personagens, decidi abandonar a religião luterana, tão racional, insípida, esclarecida e letrada. Tornei-me definitivamente franciscano e comunista, no sentido de ter tudo em comum. Não me lembro por quanto tempo. A rotina do dia-a-dia me fez esquecer. Era apenas um jogo de discursos. O currículo integra os discursos contemporâneos. Ao integrar a consciência deste fato, é possível desenvolver-se a metateoria do currículo.

O grêmio estudantil também organizava palestras e debates com políticos importantes. A escola recebia em seu auditório políticos como Nestor Jost e Paulo Brossard.

Com o professor Ernst Julius Sporket, grande colaborador do museu tecnológico da PUC/RS, toda a teoria da Física era aprendida através de experiências e demonstrações práticas, que depois eram transformadas em fórmulas matemáticas. Sua opinião sobre os livros didáticos de Física se resumia em uma frase: “os livros mentem”.

Outro refrão do professor Sporket: “medir é comparar”. E mais este: se queres aprender alguma coisa, ensina-a (*If you want to learn something, teach it*). À tarde frequentávamos aula prática, sobre o tema que havia sido exposto pela manhã. Fazíamos tabelas das nossas medições e escrevíamos relatórios. A certa altura o professor de Física recomendou a leitura de um livro sobre Newton e o nascimento de uma nova Física (COHEN, 1960). Gostei tanto de estudar a história da Física que resolvi procurar, por conta própria, livros de História da Matemática (HOGBEN, 1970), História Social da Literatura e da Arte (HAUSER, 1982), História Social da Música (RAYNOR, 1981). Foram meus primeiros contatos com o conhecimento interdisciplinar e o currículo integrado.

O professor Sporket ironizava os “eletrônicos” (alunos do curso de auxiliar técnico): “vocês vão ser ajudantes de auxiliar de espanador de rádio”, referindo-se à “terminalidade” do curso profissionalizante, ajeitado por uma escola que contava entre seus alunos os filhos da alta classe empresarial brasileira. Nós, alunos bolsistas, para manter o benefício, éramos aconselhados a participar das atividades culturais da escola: cantar no coro, participar do grupo de danças, tocar piano nas meditações, e tirar boas notas para elevar o nível da escola. Foi assim que me acostumei a estar sempre entre os dois “primeiros da turma”. Esta era a outra parte do jeitinho do currículo da escola luterana: integrar estudantes pobres para melhorar o perfil da escola.

A influência do professor Sporket na arte de conduzir a aula foi tão grande que resolvi estudar Física, contradizendo os conselhos da orientadora vocacional, que recomendava o estudo de artes, ou diplomacia, ou medicina. O currículo é constituinte do modo de ser do professor.

Nas aulas de História da professora Ângela Sperb revelávamos o que não estava nos livros, inclusive sobre criação de gado, jesuítas e o domínio da Bacia do Prata. Com o professor Eugênio Hackbart estudávamos Biologia, Astronomia, Ecologia, Meteorologia, e os passos do Método Científico: observação, formulação de hipótese, experimentação para testar a hipótese, formulação de teoria e/ou lei, comprovação (ALHAZAN 1011, BACON, 1620; GALILEI, 1638). Com o professor Arnildo Hoppen estudávamos Geografia. Ele apresentava fotografias de suas viagens pelo Brasil inteiro, relacionando-as com as políticas de desenvolvimento do governo.



Na aula de Ensino Religioso sonhávamos como seria maravilhoso se pudéssemos compartilhar, ter tudo em comum: dividir a mesma casa, o mesmo fogão, como numa república de estudantes. Questionávamos se teríamos a coragem de andar por aí, ao natural, como no Jardim do Éden. Praticávamos dinâmicas de grupo e uma das atividades era a análise sociométrica.

Montávamos grupos a partir de sociogramas (MORENO, 1934, 1954, 1960) respondendo questões críticas como: “Se você fosse por muito tempo para uma ilha deserta, quem você levaria junto?” ou “Se estivesse numa nave espacial e, para poupar o pouco oxigênio que restasse, quem da turma você excluiria?” Hoje considero que esta técnica beirava a violência psicológica, o *bullying*: como se sentiria o “astronauta” expulso? Currículo pressupõe o cuidado em evitar usos de instrumentos de análise e manipulação psicológica.

Minha recente atenção aos Ginásios Vocacionais de São Paulo não foi gratuita: as duas escolas ofereciam muitas atividades parecidas. Havia sociograma, aulas de flauta doce, coro, orquestra, artes plásticas, teatro, conjunto de música popular, estudos do meio. Enquanto o colégio onde eu estudei fora construído em 1936 por descendentes de imigrantes para atender os filhos das classes alta e média do sul do Brasil, os Ginásios Vocacionais foram construídos na década de 1960 com verbas públicas e havia um compromisso com um projeto de desenvolvimento do Estado de São Paulo. Escrevo sobre os Ginásios Vocacionais para compreender a teoria do currículo do programa Integrar no capítulo II – Genealogia.

### 1.3 O jogo com o ser

Os discursos que atravessam o currículo, a ciência e o jogo do poder escolhem entre seus objetos, além da irmã lua, do irmão sol e seus planetas, o próprio ser humano. E é brincando de cadeia alimentar que Florestan Fernandes escolhe situar-se entre tubarões, sardinhas e gaviões:

[...] iniciei a minha *aprendizagem sociológica* aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a *convivência humana* e a sociedade em uma cidade na qual não prevalecia a *ordem das bicadas*, mas a *relação de presa*, pela qual o *homem se alimentava do homem*, do mesmo modo que o tubarão come a sardinha ou o gavião devora os animais de pequeno porte. Florestan Fernandes (1920-1995) (FERNANDES, 1994, p. 1)

Florestan Fernandes fala de tubarão e sardinha para representar o jogo e a aprendizagem sociológica. Na minha família as experiências com este jogo receberam nomes bem sofisticados: Reestruturação Produtiva e Teoria do Capital Humano. Em ambas o sujeito

deixa de ser pessoa e passa a ser tratado como peça de um jogo, elemento de uma engrenagem, ingrediente descartável de um projeto econômico, quando não de um Plano de Desenvolvimento Econômico conhecido como plano quinquenal na União Soviética ou Plano Nacional de Desenvolvimento durante a ditadura 1964 – 1985 no Brasil. Pois um país tem vários recursos para se desenvolver: recursos minerais, energéticos e “recursos humanos”. Categorizar a pessoa enquanto insumo é o que se pode chamar de objetificação (NAKAMURA, 2010, NOBRE, 2001, p. 5, LUKÁCS, 2003, p. 183). Nos textos de Lukács, objetificação é usada como reificação: a racionalização implica na especialização, que implica na desumanização, ou seja, o “dilaceramento do objeto de produção significa ao mesmo tempo, necessariamente, o dilaceramento de seu sujeito.”

Na pós-ditadura militar obtivemos o neoliberalismo com a desburocratização e a reengenharia. O objetivo da reengenharia ou da Reestruturação Produtiva é produzir mais com menos mão-de-obra. Assim torna-se um dos fatores responsáveis pela diminuição dos postos de trabalho (RIFKIN, 1995; CASTEL, 1998).

Através dos relatos do meu irmão Thomas, engenheiro eletrônico, fiquei sabendo das duras experiências durante a reestruturação produtiva e reengenharia no Brasil e na Europa a partir dos anos 1990. Uma grande indústria de componentes eletrônicos em que trabalhava queria reduzir custos e para tal planejava fechar o departamento de controle de qualidade, mantendo apenas seu chefe. Thomas pensou que, ao contrário, pedindo demissão salvaria o emprego de seus subordinados. Discutiu sua própria demissão com os administradores da empresa, considerando que os operários subordinados seriam mantidos em seus postos de trabalho. No dia seguinte, todo o setor de controle de qualidade que chefiava estava demitido. Qualidade ainda não era essencial na época. Ao contrário: aumentava os custos. O consumidor que fizesse sua parte.

A ideia de produzir mais e reduzir custos, quando levada ao extremo, faz com que, em certos países, os operários trabalhem 15 horas diárias. É o caso da indústria eletrônica Foxconn (SACOM, 2011), fornecedora de placas eletrônicas para a Apple, Dell, HP, Microsoft, Nokia, Sony e Ericsson. As condições psicológicas de trabalho são insuportáveis, a ponto de levar os trabalhadores ao suicídio. Os diretores instalaram redes para evitar mortes por causa do grande número de tentativas de suicídio bem sucedidas que estavam prejudicando sua imagem no mercado. Currículo integra cuidado crítico com a intencionalidade pedagógica de formar profissionais técnicos adaptados ao sistema.

Nem sempre o trabalho é educativo, e nem sempre o princípio educativo do trabalho é bem interpretado. Com meu tio Erno Wallauer, professor de Antropologia da UNISINOS

conheci filmes documentários sobre a Europa dos anos 1914-45. Um destes filmes, *Der Internationale Gulag* (D'ORION e HERCOMBE, 2006) mostra cenas da construção do canal Moscou-Volga, de 137 km, iniciado em 1937 durante o mandato de Stalin (1924 - 1953). O discurso de boas vindas de um dos oficiais, conforme legenda em língua alemã: *“Ihr seid alle verurteilte Sträflinge, aber durch den erzieherische Wert von Arbeit werdet ihr nochmal zu nützlichen Sowjetbürgern gemacht.* (Vocês todos são prisioneiros condenados, mas através do valor educativo do trabalho os tornaremos cidadãos soviéticos úteis).

O “princípio libertador do trabalho” encimava os portais dos campos de concentração da política de perseguição a Testemunhas de Jeová, eslavos, poloneses, ciganos, judeus, homossexuais, deficientes físicos e mentais, por parte do governo do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães – NSDAP - (DIEFFENBACH, 1922), e também enriquecia os discursos acolhedores dos campos de trabalho soviéticos.

O trabalho de ‘slogанизação’ ideológica distorce a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o cognoscitivo do afetivo e do ativo que, no fundo, são uma totalidade indicotomizável. (FREIRE, 1994, p. 100).

As palavras têm sua história, - os slogans, geralmente cínicos, servem para oprimir o povo. “Brasil, ame-o ou deixe-o” faz parte da mesma série. O clichê pedagógico do “trabalho como princípio educativo” ressoa na história dos campos de concentração da Alemanha como um “calem-se e morram”, na história dos megaempreendimentos da União Soviética como um “calem-se, trabalhem até morrer”, e aos intelectuais dissidentes condenados a se reabilitarem trabalhando na lavoura do arroz na China comunista, como um “calem-se e não questionem a ditadura do proletariado.” Com isso não quero discordar da ideia de Marx de que toda cultura nasce do trabalho. Apenas quero lembrar que a reificação da pessoa pode ocorrer tanto em países capitalistas quanto em países ditos socialistas quando se trata de tornar um país competitivo, de colocar o desenvolvimento da nação acima da dignidade humana. Currículo integra pensamento crítico em relação às ideologias.

Não foi aí que surgiu, na Escola de Frankfurt, o discurso pela emancipação de Theodor Adorno? Carlos Roberto Velho Cirne Lima explica que

[...] eu, claro, estudei muito Marx, muito Hegel, e a minha especialidade era – e continua sendo – o idealismo alemão com ênfase em Hegel. [...] Eu nunca fui de nenhum movimento, nunca fui comunista, aliás, nunca fui marxista. Porque, eu, depois de passar por Munique, eu passei um ano, dois semestres, em Frankfurt. E fui aluno de Adorno e Horkheimer. Então eu [...] assisti, ouvi e vivi uma crítica muito dura contra o comunismo. Porque, naquela época, estavam vazando os processos de Moscou. E eles, que eram semimarxistas, marxistas críticos, que a expressão “Teoria Crítica” [...] significa “Teoria Crítica do Marxismo”, mas ficou tão crítica do marxismo que os marxistas disseram “isso não é marxismo”. Então, eu estive e vivi com essa gente e, portanto, nunca fiquei marxista. Se alguém me perguntava, eu dizia “não, eu sou de esquerda, mas Teoria Crítica” (2008, p. 87)

Adorno recomenda que o bom professor desapareça, que se torne supérfluo (1995, p. 176) ao final do processo educativo, porque o estudante precisa se emancipar. A emancipação deve ser realizada com firmeza pelo estudante e ocorre, segundo Adorno, quando o filho descobre que o pai não corresponde ao ideal que dele aprendeu, libertando-se do mesmo. A educação, portanto, deve ser para a contradição e a resistência (*ibidem*, p. 182). Currículo integra contradição e resistência.

Aqui termina a minha reflexão sobre como a Reestruturação Produtiva e a Teoria do Capital Humano invadiu a minha família. Retomo minha biografia. Pois a minha emancipação foi radical: resolvi contradizer e resistir ao discurso teológico dos meus ancestrais (SYDOW, 1989, p. 450) enveredando pelo estudo da Física. Ali, supunha eu, só haveria ondas e partículas, sem discurso. Quatro semestres depois comecei a achar insípida demais a maneira desencarnada de ensinar mecânica e cálculo. A falta de historicidade no processo de aprendizagem era enfadonha, inconsequente e irresponsável. E lá estava eu na Av. Salgado Filho fazendo passeatas contra a ditadura, levando bombas de gás lacrimogêneo na cara.

Após novo vestibular em 1979, ingressei no curso de Bacharelado em Música do Instituto de Artes da UFRGS, onde me formei em 1984 enquanto dava aulas de instrumento musical para a escola de professores em Ivoti, depois para a escola de assistentes comunitários em São Leopoldo, em seguida aula de História da Música para estudantes de Teologia da mesma cidade, sempre trabalhando com jovens. Ao mesmo tempo regi coros de funcionários de um hospital em Porto Alegre e um coro comunitário na mesma cidade. A convivência com estes jovens e adultos me ensinou muito sobre aprender a ouvir, a dialogar, mas também a criar e experimentar soluções coletivas originais para situações limite. Como harmonizar o gosto de jovens e de idosos? Como criar músicas novas sem abandonar estruturas antigas? Como mobilizar jovens, adultos e idosos orquestrando em conjunto um grande projeto musical? Currículo envolve orquestrar estruturas antigas com teorias novas, jovens agitados com adultos bem comportados.

Em 1984 comecei minha atividade docente como professor de instrumento musical no Projeto Prelúdio. O Projeto Prelúdio foi criado há 30 anos, em agosto de 1982, “como atividade de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul com o objetivo de oferecer às crianças e aos jovens da comunidade de Porto Alegre o acesso democrático à educação musical”, na época inexistente na maioria das escolas públicas da cidade (KIEFER, 2008). Com a implantação do Instituto Federal Rio Grande do Sul, o Projeto Prelúdio integra suas atividades, passando seus professores a criar e oferecer junto ao *Campus* Porto Alegre o Curso Técnico em Instrumento Musical. O Projeto Prelúdio é inovador em termos de

currículo porque não há seriação. Os estudantes vão avançando na técnica, no repertório e na teoria de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Currículo integra o ritmo do aluno ao processo de aprendizagem. Currículo integra a avaliação diagnóstica processual contínua.

Mas o Brasil, uma das economias mundiais emergentes, apresentava os piores índices de desenvolvimento humano, os piores índices de distribuição de renda e os piores índices de analfabetismo. A minha compreensão do processo de aprendizagem era bastante intuitiva. Então resolvi estudar com Esther Pillar Grossi e o pessoal do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA, originalmente era Grupo de Estudos sobre Ensino da Matemática de Porto Alegre). Aprendi sobre o construtivismo pós-piagetiano, adquiri a convicção de que todos podem aprender, fiz contato com o estruturalismo, a linguística de Saussure, a teoria psicogenética de Piaget, Wallon (nós somos geneticamente sociais, nós internalizamos os outros), Anne-Nelly Perret-Clermont (1979) (turma com núcleo comum de conhecimentos), o poder do símbolo de Bourdieu, a alfabetização de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, a função da ignorância de Sara Paín (1988) (o tempo é inimigo da dificuldade de aprendizagem). Foi num artigo de McGinitie que me deparei, pela primeira vez, com os conceitos de competência linguística, sócio-linguística e competência comunicativa (1990). A leitura dos escritos de Jacques Lacan, dos lacanianos, de Freud e dos freudianos foi uma das travessias mais angustiantes da minha vida. Os textos de Contardo Calligaris me ajudaram a arrumar a casa. Aprendi sobre a estrutura das neuroses, o que é ser adolescente, para que serve a arte na Educação de Adultos e a importância da leveza de Ítalo Calvino.

Com os professores do curso de especialização em PROEJA e com o professor Rafael Arenhaldt fiz uma primeira aproximação com o pensamento complexo de Edgar Morin, do qual aproveitei vários conceitos como o *imprinting*, a inter (trans-poli) disciplinaridade, o pensamento complexo, dialógico, hologramático e recursor.

O curso de especialização em PROEJA oferecido pela FACED da UFRGS em 2006 foi por si só uma demonstração de currículo integrado através de vários atributos, dos quais cito apenas três: o estar plenamente envolvido com o desenvolvimento da comunidade, ao ter como principal objetivo a Educação de Jovens e Adultos; a defesa da interdisciplinaridade; o respeito aos saberes dos estudantes.

#### **1.4 Currículo integrado – um ideal a ser atingido**

Com os colegas e estudantes da antiga Escola Técnica (ETCOM), Aldo Rosito, Liana Richter, Marcelo Schmitt, Alexandre Virginio, Elizabeth Milititsky Aguiar, João Dreyer Netto, José Padilha, Jaqueline Engelmann, Valter Karwatzki Chagas, Ana Springer, mais os colegas do hoje *Campus* Porto Alegre do IFRS, Paulo Sangoi, Júlio Xandro Heck, bem como os professores do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp) coordenados pela professora Juçara Benvenuti (2011), damos os primeiros passos para que um curso do PROEJA se realizasse para mulheres e homens jovens e adultos.

Elizabeth Milititsky Aguiar foi a primeira a me colocar em contato com os Projetos de Trabalho de Fernando Hernández, ao propor sua introdução no curso.

Alexandre Virgínio, coordenador do curso do PROEJA pela parte da Escola Técnica, procurava desenvolver um planejamento organizado pelo tema gerador (FREIRE, 1987) bem como fundamentar seus projetos na perspectiva da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1963, 1978).

Enquanto professor responsável pelas Aulas de Arte-Educação-Música no PROEJA do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus* Porto Alegre (IFRS – *Campus* POA) a partir de julho de 2007, pude ver na prática como um Currículo Integrado é de fato um ideal a ser atingido. Era um ideal a ser atingido pelas seguintes questões:

- colocava-se em prática de maneira criativa o que se imaginava da teoria do tema gerador de Paulo Freire.

- era uma combinação de duas estruturas pedagógico-administrativas resultantes da parceria entre o Colégio de Aplicação e a Escola Técnica, que não oferecia ensino médio desde a reforma do ensino profissional da Lei 2.208/97.

- não havia a prática de um intenso trabalho em equipe tal como exige um currículo integrado num grupo tão heterogêneo, composto por professor que fazia sabatina e professor que fazia auto-avaliação, professor da meritocracia e professor da inclusão, professores do Colégio de Aplicação e professores da Escola Técnica, professor engenheiro e professor filósofo, professor de arte-educação e professor de matemática.

- as diferenças filosóficas conscientes ou subjacentes eram muito grandes e variavam desde a incorporação passiva dos indivíduos às prescrições referentes a valores e condutas impostas a estes através das instituições do positivismo de Durkheim, até a teoria da estruturação de Anthony Giddens (AGUIAR, BENVENUTI e VIRGINIO, 2006).

- alguns professores e gestores recém haviam se adaptado à Pedagogia das Competências. Saber a diferença entre uma Competência e uma Habilidade exigia um esforço intelectual inédito, porque toda a teoria da pedagogia das competências sofreu um

deslocamento conceitual a partir do conceito de qualificação profissional (RAMOS, 2006, p. 155).

- para alguns a ideia de currículo integrado parecia mais um modismo do “pedagogês” (SCHWARTZ e FRISON, 2010, p. 340). O discurso “psicologista e o discurso pedagogo” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 250) muitas vezes não incorporam os conteúdos técnicos ou propedêuticos previstos no currículo, causando certa estranheza nos professores.

- várias teorias e concepções de currículo. A ideia de construir a partir do conhecimento trazido pelo estudante jovem ou adulto implicava na descentração do professor; a ideia de uma abordagem interdisciplinar ia na contramão do professor especialista e a ideia da diversidade cultural, da integração das culturas não hegemônicas, não coadunava com a ideia de formar um profissional com determinado perfil.

- se alguém falasse em metateoria do currículo (ibidem, p. 36-50), provavelmente seria “devorado” na hora (MASS, 2011, p. 147). Cada professor dava sua aula segundo seus princípios, não havia o hábito de reuniões semanais. “Não têm assembleias que julguem ou deliberem, nem leis; vivem em côncavas grutas, no cimo de altas montanhas: e cada um dita a lei a seus filhos e mulheres, sem se preocuparem uns com os outros.” (HOMERO, 1978, p. 8)

- o código dominante ainda era o da coleção, da especialização, da hierarquização. Integração, participação, protagonismo do aluno eram fenômenos de um outro mundo que, embora possível, nunca havia sido visto. O código dominante era o da competição.

A participação na reunião de professores enriqueceu-me com a experiência de como o currículo em ação é um campo de tensões onde os atores (governo, MEC-SETEC, representantes de correntes pedagógicas, representantes da tradição da escola) procuram defender seus territórios. À Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) cabe, entre outras tarefas, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da Educação Profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da Educação Profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A SETEC é um órgão do Ministério da Educação (MEC).

Durante a atividade docente experimentei na prática como a ideologia presente no pensamento das pessoas que estudam no PROEJA pode confrontar-se com a ideia da interdisciplinaridade e do ensino centrado no estudante. Hoje entendo que a presença desta diversidade enriquece o currículo. Ouso pensar que um currículo integrado em sua totalidade, um currículo onde gestores, professores e estudantes seguem uma corrente pedagógica única, onde planejamento, experiências, conteúdos e avaliação seguem uma única concepção, seja

ela libertadora, construtivista, das competências, crítica, neo-crítica, pós-moderna, orientada para o mercado, orientada para a emancipação do estudante, enfim, um currículo onde não há discussões e brigas na reunião de professores, este currículo não é um currículo integrado, ao contrário, é um currículo totalitário e pretensioso que acaba por alienar a pessoa do estudante a determinada ideologia. Currículo reúne pluralidade de correntes pedagógicas.

Também eu tive de desconstruir e reconstruir minha posição crítica quanto à estética da arte: pensava que Chico Buarque seria a melhor expressão estética dos anseios do trabalhador quando, na verdade, muitos preferiram Renato Russo, que eu conhecia muito pouco e que também não é a expressão estética dos trabalhadores em geral. Currículo integra abertura para estéticas diferenciadas.

Quando responsável pela Coordenação do Curso PROEJA do IFRS – *Campus POA*, de outubro de 2009 a maio de 2010, pude participar da criação de uma nova matriz curricular e de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP) para o PROEJA: o de Técnico em Vendas. Isto significou uma mudança de perspectiva por duas razões:

- antes os estudantes do PROEJA percorriam três semestres de ensino propedêutico e depois ingressavam num dos doze cursos técnicos existentes, arranjo que algumas pessoas da SETEC definiam - “*em off*” - como “EJA-PRO”, considerando nula a integração da parte propedêutica com a parte profissional do currículo;

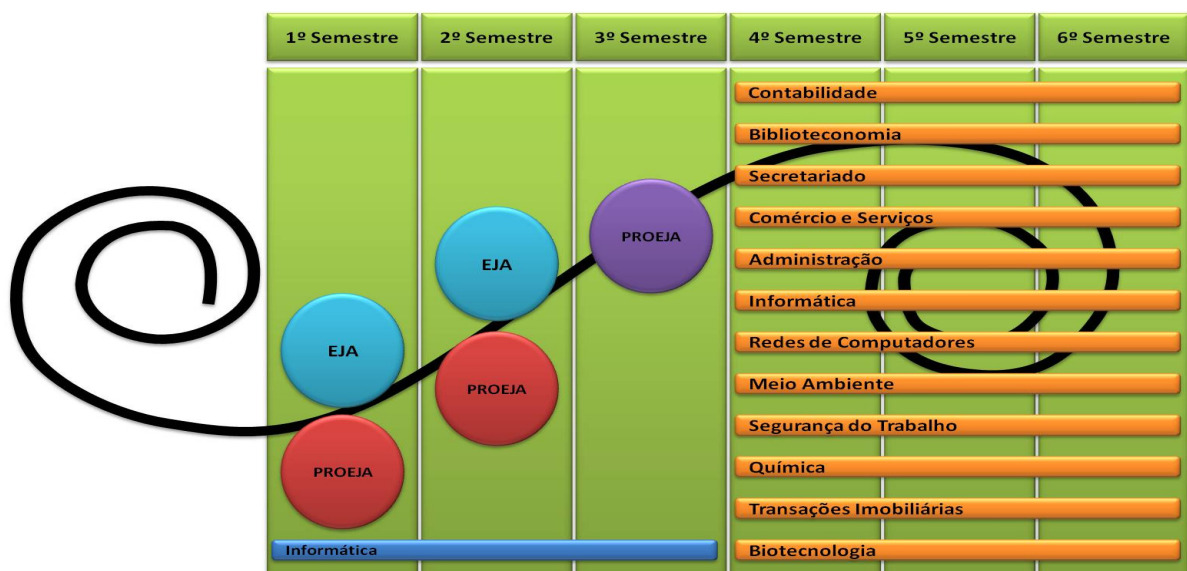


Figura 3 - Sequência curricular “EJA-PRO”

Em 21 de outubro de 2009, a representante da SETEC em visita ao curso do PROEJA em Porto Alegre, já havia deixado claro que o MEC não simpatizava com o formato do nosso curso, apesar dos nossos esforços em demonstrar a possibilidade de percorrer um currículo



integrado neste formato, e apesar do protesto dos próprios estudantes que, manifestadamente, preferiam poder optar pelas doze terminalidades então oferecidas. Uma nova exigência formal no cadastramento dos estudantes com bolsa permanência no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) complicava de tal maneira a continuidade desta variante de modalidade - (exigiria a abertura de 12 cursos na modalidade PROEJA, visto que era necessário indicar a terminalidade do curso desde o início) - que a coordenação pedagógica da escola decidiu implantar um curso PROEJA único, em que as disciplinas profissionais já estivessem presentes desde o início do curso. O novo Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado por Fabiana Grala Centeno, técnica em assuntos educacionais, e por mim, coordenador do curso, em conjunto com os professores, a partir do PPP anterior, elaborado por Alexandre Virgínio e Juçara Benvenuti. Benvenuti escreveu sua tese de doutorado sobre o currículo deste projeto, que menciono no capítulo 3, das concreções.

Na construção da matriz curricular do curso PROEJA - Técnico em Vendas, os professores da área profissional, antes - presentes somente através do professor de informática, agora passaram a envolver-se intensamente na construção da matriz curricular. Currículo integra planejamento, mudanças no planejamento, mudança na forma de planejamento e na concepção da matriz curricular.

Na intenção de garantir uma educação integral, procuramos observar o princípio do equilíbrio da carga horária entre as disciplinas da área humana e da área das exatas bem como do equilíbrio entre as disciplinas propedêuticas e as disciplinas técnicas.

Num curso de Administração do PROEJA em outro IF observei que a primeira matriz foi organizada em séries anuais. Três anos mais tarde a matriz estava com periodicidade semestral e pude observar a entrada obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia a partir de 2010.

Como o decreto 5.840 de 13/07/2006 o equilíbrio entre as disciplinas exatas e humanas passou a ficar à mercê dos cursos. Os cursos deveriam durar, no mínimo, 2.400 horas e destinar, no mínimo, 1.200 horas para a formação geral. O curso do *campus* Porto Alegre se estendia por 6 semestres, o que reservaria a cada semestre 400 horas.

Havia ainda a considerar a diferença entre horas-aula e horas-relógio. Visto que as aulas dos cursos noturnos duram 45 minutos, resultava que  $(400 \times 60) / 45 = 533$  aulas.

Para explorar exemplos de concreções de currículo integrado, participei de vários eventos PROEJA no Estado do Rio Grande do Sul. A participação na reunião dos estudantes interessados no Eixo EJA e PROEJA do XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, em 20 de maio de 2010 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)

trouxe vários relatos de como o currículo integrado estava sendo posto em prática em diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Na cidade portuária de Rio Grande, p. ex. , havia grande preocupação pelo crescimento assombroso da cidade, a falta de cuidado com o lixo e a urbanização selvagem, e também com o alastramento do comércio ilegal de entorpecentes.

		semestre					
		1	2	3	4	5	6
<b>Humanas</b>	<b>Geral</b>	Arte Educação Música		Língua Espanhola		Língua Inglesa	
		Língua Portuguesa			Literatura		
		Educação Física		Filosofia		Sociologia	Filosofia
		História		Geografia			Sociologia
		Geografia					
	<b>Profissional</b>		Atendimento ao Público	Equipe de Vendas	Canais de Vendas	Comport. do Consumidor	Jogos de empresas
			Saúde e Trabalho				
<b>Exatas</b>	<b>Geral</b>	Matemática					
		Física					
		Informática	Química		Biologia		
	<b>Profissional</b>	Fundam. da Administração	Marketing	Administração e Vendas	Matemática Financeira	Administração e Vendas	Técnicas de Vendas
		Direito das Relç. de Cons.	Contabilidade				
					Estatística		Formação de Preços
					Licitações		Orçamento
					Logística		Empreendedorismo

Tabela 1- Busca de equilíbrio entre as disciplinas humanas/exatas//geral/profissional

Em 2010, um ano depois, a matriz que entrou em vigor, efetivamente, foi a seguinte

		semestre						
		1	2	3	4	5	6	
Humanas	Geral	Filosofia 20+20+20+20+20+20=120h						
		Sociologia 20+20+20+20+20+20=120h						
		Língua Portuguesa e Literatura 40 + 40 + 40 + 40 + 40 + 40 = 240h						
		História 20+20		Língua Espanhola 40	Língua Espanhola 20	Língua Inglesa 40	Língua Inglesa 40	240h
		Geografia 20+20						
		Educação Física 20+20		Saúde 20		100h		
		Arte Educação 20		Arte Educação 20				
	Profissional	Direito das Relaç. de Cons. 40	Atendimento ao Público 40		Gestão de Equipe de Vendas 80	Técnica de vendas 80 + 80 = 160h		
				Canais de Vendas 40		Segmentação e Comportamento do Consumidor 40	Jogos de Empresas 40 440h	
								Empreendedorismo 40h
Exatas	Geral	Humanas 1300h						
		Física 40		Física 40	Biologia 20+40+20=120 160h			
		Matemática 40 + 40		Química 40 + 40		160h		
		Informática 40 + 60		100h				
	Profissional	Funda-mentos de Admi-nistração 80	Funda-mentos de Marketing 80	Mate-mática Financeira 80	Estatística 40	Promoção de Vendas 80	Orçamento e Custos 40	
					Logística e distribuição 40		Formação de Preços 40 480h	
			Funda-mentos de Conta-bilidade 40	Admi-nistração e Vendas 80	Licitações 40	Economia e Mercado 40	120h	
				80h				
		400h	400h	400h	400h	400h	Exatas 1100h	
		1	2	3	4	5	6	

Tabela 2 - Representação gráfica do perfil de formação: busca de equilíbrio entre as cargas horárias das disciplinas humanas/exatas/formação geral/Educação Profissional

Um projeto social e ecológico foi criado por um professor de informática junto com seus estudantes, com a máxima eficiência no plano virtual. Foi um bom exercício do uso dos recursos de planilhas eletrônicas, editores de imagem e de texto. Porém o projeto integrado ficou fragilizado no momento de implantá-lo na prática.

Assim, muitos projetos interessantes podem se perder na hora de ir para a rua, quando é necessário enfrentar a burocracia para conseguir recursos. Nós, professores, temos de aprender a abrir caminhos para encontrar meios de colocar nossos projetos em ação, o que significa, muitas vezes, saber persuadir gestores e diretores nos corredores e gabinetes dos institutos, saber orquestrar os vários agentes necessários para a concreção dos projetos. Currículo integra participação dos gestores.

## 1.5 Como é o currículo nos cursos do PROEJA?

Como é o currículo nos cursos do PROEJA na prática?

O foco desta pesquisa é o currículo dos cursos oferecidos através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Destaco a questão central:

Análise do currículo integrado do PROEJA na prática das escolas, observando seus avanços, conflitos e soluções.

Esta pesquisa também visa:

a – a difusão de ideias (sobre currículo integrado) que, a meu ver, à luz das categorias que extraí das leituras, se mostraram efetivas nos diversos *campi* dos Institutos Federais; ou seja, a pesquisa visa ser uma colaboração histórica, teórica e prática - para a troca de conhecimentos com os diversos cursos de PROEJA através da realização de seminários, em que estudantes e servidores (funcionários, professores, coordenadores, diretores, gestores) possam, de forma organizada e democrática apresentar em conjunto seus êxitos e suas dificuldades;

b – a mobilização dos diferentes saberes pedagógicos através da caminhada contínua do PROEJA nas escolas;

À medida que o PROEJA é implementado e se desenvolve, professores, estudantes e gestores criam novas práticas e as colocam em ação. Entendo que essa mobilização possibilita a abertura de novos caminhos através da experimentação de metodologias inéditas, pouco experimentadas ou esquecidas, sem jamais perder a perspectiva de que a seleção de conteúdos e atividades seguirá o critério da adequação a cada tipo de curso técnico, seja na área

comercial, da saúde, segurança, de recursos naturais, de serviços ou industrial, sempre na perspectiva da formação geral e das características locais. O currículo da Educação Profissional precisa estar vinculado ao desenvolvimento econômico e cultural local.

## 1.6 O problema

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer, de propósito – por coragem. Será? Era o que eu às vezes achava. Ao clarear do dia.

Guimarães Rosa (1994, p. 448)

Reconhecer o Currículo Integrado do PROEJA em ação, as possibilidades colocadas de integração em Educação Profissional e Educação Geral constituindo exemplos de práticas de “currículo integrado”, é uma maneira de formular o problema.

Embora o currículo possa ser definido como artefato social e de várias outras maneiras, em certo momento Maria Nilde Mascellani (2010, p. 145) o define como trajetória, como caminho:

[...] aqui o conceito de currículo vigente em todos os cursos do Ensino Vocacional, ou seja, o currículo como uma trajetória de experiências vividas pelos alunos e orientadas por objetivos definidos pelos educadores. A eles, em última instância, cabe adequar, da melhor forma, a proposta pedagógica aos segmentos de alunos de várias comunidades. Do currículo fazem parte todas as ações que envolvem direta ou indiretamente o processo educativo, ou seja, da caracterização sócio-econômica e cultural dos grupos até a avaliação processual e de sínteses. Estas trajetórias assimilaram o processo ensino-aprendizagem balizando os novos conhecimentos e a formação de novos valores e padrões de conduta.

Há pouco ainda considerava a ênfase na interdisciplinaridade como melhor caminho para o PROEJA. Estudando a história do surgimento do PROEJA, descobri o Programa Integrar e os Ginásios Vocacionais. Em São Paulo, nos anos 1960, surgiram argumentos para defender a pedagogia de projetos engajados no desenvolvimento da comunidade, ideia que vai além da interdisciplinaridade.

Embora a ideia geral desta dissertação seja a prática do currículo integrado no PROEJA, essa temática envolve muito discurso acadêmico teórico, e muita demanda pela transparência sobre a origem dos conceitos e preconceitos, muita procura por relatos do currículo do PROEJA na prática.

Após a participação em alguns encontros estaduais e regionais de estudantes, de professores e de gestores do PROEJA, delimitei a observação a um único *campus*.

A pesquisa é importante porque a demanda pela Educação de Jovens e Adultos é grande, se considerarmos que metade dos brasileiros (50,2%) com idade acima de 10 anos, ou seja, 81,3 milhões de pessoas (IBGE, 2012, p. 88) não conseguiram sequer completar o ensino fundamental, conforme o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 divulgado em 27 de abril de 2012. Com Ensino Médio incompleto no Brasil inteiro são mais 28,7 milhões. Ao todo, portanto, 110 milhões sem Educação Básica. Em Porto Alegre, no mesmo ano, 394.287 pessoas declararam-se sem instrução ou fundamental completo e 215.020 pessoas não haviam completado o Ensino Médio, somando 609.307 pessoas sem educação básica. O mesmo censo constata que este índice caiu de 65,1% (2000) para 50,2% (2010) graças, inclusive, às “possibilidades de ingresso no sistema educacional de pessoas que não puderam fazê-lo em idade apropriada”.

A demanda de adultos por educação fica demonstrada pela quantidade de candidatos que se inscrevem quando são publicados os editais do PROEJA: em Porto Alegre são mais de 20 candidatos por vaga. A pesquisa também é importante porque o governo federal está investindo muitos recursos no PROEJA: no plano plurianual 2008-2011 foram previstos investimentos da ordem de 558 milhões de reais (SILVA, 2007, p. 1). A pesquisa é fundamental para o preparo de professores por ser a educação integral e profissional de jovens e adultos um campo epistemológico inédito nos Institutos Federais.

Assim, a pesquisa se justifica, porque também gestores querem saber como é o currículo do PROEJA na prática, como ele se realiza.

### 1.6.1 Caracterização do problema

Não basta dar ao estudante a conclusão do ensino médio e um certificado de Educação Profissional. O mercado de trabalho é bastante instável, há o desemprego estrutural, é preciso que o estudante tenha o conhecimento necessário para realizar uma leitura crítica do universo social, político e econômico em que vive para não cair ingenuamente nas promessas da Nobel-premiada<sup>1</sup> Teoria do Capital Humano. O conhecimento aprendido não serve apenas para a adaptação ao mercado de trabalho, numa ótica instrumental do sujeito como recurso

---

<sup>1</sup> Theodore William Schultz (1902-1998) foi laureado com o **Sveriges Riksbanks pris i ekonomisk vetenskap till Alfred Nobels minne** (Prêmio em ciências Econômicas em memória de Alfred Nobel) em 1979, pela Teoria do Capital Humano. O prêmio é financiado pelo Sveriges Riksbank (banco do reino sueco). Publicou **Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research**. New York: Free Press, 1971 e **Human Resources (Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities)**. New York: National Bureau of Economic Research, 1972, além de **Investing in People**. University of California Press, 1981 e **The Economics of Being Poor**. Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers, 1993.

humano. Estudante não é recurso, não é cliente, mas é gente; e vida não é empregabilidade, mas é reconhecimento, saúde, alegria e um projeto na mão.

O currículo integrado do PROEJA pode possibilitar uma leitura crítica da realidade, pode permitir a mudança das pessoas através da criatividade e da manifestação pública.

Currículo do PROEJA é o conjunto organizado de tudo o que colabora de maneira explícita ou de maneira sutil, de forma planejada ou de forma não prevista, de forma discreta ou de forma oculta para a educação integral do Jovem e do Adulto. Neste “tudo” inclui: planejamento, projetos, temas geradores, redes temáticas, disciplinas, seleção de conteúdos, de experiências, de atividades, de atitudes, de olhares, cuidado, espontaneidade, profundidade, compromisso, saídas de campo, visitas técnicas, métodos de ensino-aprendizagem, interação dos envolvidos, estudantes, professores, funcionários, vivências, ambientes, situações, convívio, interação com a comunidade, com os colegas, arquitetura, decoração, paisagismo e segurança do ambiente escolar e seu entorno. Currículo do PROEJA também pode ser invasão, conforme sentiu e expressou um gestor numa irrupção de fala espontânea: “Eles vêm aqui, invadem nossa escola, e ainda querem ditar regras”. O PROEJA é reincorporação de posse, na medida em que realiza o direito à educação para pessoas que não puderam realizá-lo quando estavam com idade entre 15 e 17 anos. O PROEJA é correnteza, furacão - no sentido de produzir devastação, desapossamento, desapropriação, dependendo do ponto de vista. Currículo integrado da Educação Profissional para o público jovem e adulto de classe popular pressupõe desacomodação de valores, de entendimentos, no entendimento que é um não-lugar das classes populares, não é dos seus saberes que os currículos tradicionalmente são constituídos.

Meus apontamentos para este trabalho alcançaram volumes enciclopédicos, a procura das raízes do conceito de currículo integrado chegou, via Fritjof Capra (2006), ao pensamento de Lao Tse na obra 道德經, “O livro do caminho e da sua virtude”, envolvendo os conceitos de Ying e Yang. A dissertação não passa todas estas leituras, mas usa o recurso de fotografias e gráficos, para não contradizer a filosofia que tenta expressar, às vezes, de maneira poética.

A filologia é a alegria pelo sentido que se enuncia. É indiferente se o mesmo se expressa pela linguagem ou de outra forma. Assim, naturalmente tanto a arte é portadora desse sentido como a ciência e a filosofia. (GADAMER, 2002, p. 31)

Fatos e ideias ganham mais sentido quando situadas no tempo e no espaço. A fotografia tem a vantagem de realizar os dois, de representar pessoas ou objetos no espaço e no tempo como testemunhas de uma realidade, de uma maneira de afirmar certa verdade, que pode ser a de acreditar na educação do adulto com alegria, arte e emoção.



Imagem 2 - Educação de adultos



Imagem 3 - Com pintura



Imagem 4 - Com bordado

Quando penso no currículo para o PROEJA, lembro que aprender não é mais uma ciência exata como é a Física de Newton, que estuda a relação entre quantidades mensuráveis tais como o tempo, a distância, a força, a energia e a potência. Aprender e ensinar também tem seu tempo, mas a força não é mensurável, a energia está no íntimo dos estudantes: são os estudantes que decidem se mobilizar ou não para aprender o que lhes é proposto. O currículo integra a mobilização do estudante por aprender, e isto requer um tempo.

Neste trabalho problematizei o currículo do PROEJA, a teoria e a prática, as possibilidades e as impossibilidades. Descobri invenções, porque é inédito realizar este sonho de integrar a educação de nível médio com a Educação Profissional de jovens e adultos, e descobri que há espaços para a contemplação e a poesia, há espaços para a arte e a fé.

São professores, estudantes, comunidades, gestores e instituições interagindo para trilhar um caminho novo.

O PROEJA representa um esforço de concrecionar o direito dos jovens e dos adultos à educação e exige uma mudança de disposição de todos os envolvidos: professores, gestores funcionários e estudantes. Conforme HOUAISS, concrecer é verbo intransitivo com o significado de crescer dentro de um todo. Concreção é ato ou efeito de concrecer. Exemplo concreto de um conceito abstrato. É preciso querer crescer junto, integrados, inteiros e de mãos dadas. E ninguém cresce sem se modificar. O PROEJA exige mudança, exige espaço, envolve a disputa por lugar e para que possa continuar é importante que se afirme pela qualidade de seus resultados.

A verdade só acontece quando se configura no espaço e na disputa abertas por ela própria. (*Wahrheit geschieht nur so, dass sie in dem durch sie selbst sich öffnenden Streit und Spielraum sich einrichtet.* (HEIDEGGER, 1972, p. 35, tradução minha).

Pelo caráter múltiplo dos sujeitos, dos recursos e dos conflitos que envolve, o Currículo do PROEJA é um tema complexo. Este trabalho tem o propósito de ajudar os estudantes jovens e adultos, aos quais acrescento professores e gestores, na abertura de caminhos para a construção do currículo integrado, conceito complexo pelo qual compreendo o caminho realizado pelo estudante na busca de uma educação humana e emancipatória. Foi



empenhado para seu estudo o trabalho de investigação teórica da genealogia das ideias, da constatação e análise de seus códigos, da pesquisa de práticas e da criação de abordagens e técnicas que permitam mediar sua concreção, a concretização coletiva de um inédito viável (FREIRE, 1987, p. 53-4, 61; idem, 1992, p. 6, 39, 51, 54, 70, 106). Este trabalho tem também a intenção de dar maior visibilidade ao que já está acontecendo na prática, considerando possíveis experiências de currículo integrado.

Há necessidade de afirmar com clareza conceitos como, p. ex. , o de Humanismo. Urge desconstruir e talvez reconstruir o significado da palavra Competência. É importante revigorar a força dos textos sobre o currículo integrado porque sentimos intensa demanda dos professores, eles questionam: “queremos saber o que é, como é que se faz?”

Por isto importa pesquisar os diferentes textos oficiais e paralelos, seus conflitos e deslocamentos, pesquisar seus movimentos e suas verdadeiras raízes e trazer à tona o que a sabedoria dos defensores ancestrais destes textos nos traz de bom. Pesquisar o que é currículo no sentido *lato*, no sentido estrito, visível, invisível, oculto, secreto, romântico, administrado, em ação, abstrato, acadêmico, formal, experimental, integrado, socialmente interativo, justo, inclusivo, culturalmente diversificado.

Na acepção de Gimeno Sacristán (2008, p. 76), o conceito de Código descortina à pesquisa a perspectiva de “qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a estudantes e professores”, ou seja, de que é feito um currículo integrado, quais são seus componentes elementares e seus movimentos. Mas é na concreção que um currículo nasce e se recria na caminhada diária da pessoa que estuda na escola.

É claro que os entendimentos de genealogia, códigos e concreções se entrelaçam muitas vezes por participarem da mesma trama. Mas foi a maneira que encontrei para organizar o texto da pesquisa sobre o currículo integrado do PROEJA:

- em seus diversos contextos históricos, do mais recente para o mais antigo e
- em vários olhares que partem da escola, passam pela comunidade local, até chegar ao planetário em abraços cada vez mais amplos.

Nestes tempos de globalização e de concorrência asiática o desemprego é um fantasma que insiste em aterrorizar a quem precisa do trabalho para seu sustento. Cumprir uma jornada de trabalho de 44 horas semanais para no fim do mês receber menos de seiscentos e cinquenta reais? Com seiscentos e cinquenta reais dá para oferecer uma vida boa à família? O salário mínimo, R\$ 622,00 em janeiro de 2012, dá para comida, roupa, escola de boa qualidade, revista, livro, teatro, cinema, concerto, show, viagem? O Departamento Intersindical de

Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) considerou o Salário Mínimo Necessário para o trabalhador suprir suas necessidades básicas como alimentação, moradia, saúde, educação, vestuário, higiene, transporte, lazer e previdência, como determina a Constituição Federal em R\$ 2.349,26 para dezembro de 2011 (DIEESE 2011). O nível salarial do trabalhador não é justo, muito menos no Brasil, país que por suas riquezas tem potencial para dar condições muito mais dignas a seus cidadãos.

Como construir um currículo que mantenha as pessoas jovens e adultas mobilizadas a continuarem seus estudos?

As recentes experiências, o cenário e a urgência da questão me levaram a fazer uma conta rápida: multipliquei a quantidade de correntes pedagógicas vivas pela grande diversidade de fatores e componentes que fazem parte decisiva do currículo, e então multipliquei seu produto pelo número de professores e alunos que participam do processo. Acrescentei ainda:

- o pensamento e a cultura de cada estudante e o período breve em que precisa dar conta tanto do Ensino Básico quanto do Ensino Profissionalizante;

- a cultura da Instituição, às vezes de longa tradição meritocrática, que só vem sendo modificada pelo ingresso maciço de novos docentes e também pela criação dos novos Institutos Federais (BRASIL 2008);

- o cuidado que é indispensável quando envolvemos estudantes adultos que vem com estrutura cognitiva, ideologia e linguagem cristalizada e que nem sempre dialogam favoravelmente com as didáticas correntes dos processos de ensino-aprendizagem;

- o cuidado que é preciso ter quando a educação envolve pessoas que vêm de um cotidiano precarizado pela insegurança urbana e pela instabilidade da família;

- o propósito que anima o currículo integrado, que é o de envolver o processo de ensino-aprendizagem com a responsabilidade sócio-econômica e o desenvolvimento local;

- a motivação interdisciplinar de romper as barreiras da divisão do conhecimento em disciplinas, na perspectiva da cultura e do trabalho;

- a devastação sistemática de qualquer cultura humanística ou integradora a partir da reforma do ensino superior dos anos 1970 no Brasil;

- a não inclusão da história social das ciências na maioria dos currículos dos cursos de engenharia;

Também faz parte da complexidade a tarefa de construir um curso que, através de seus conteúdos e métodos possibilite preparar para vestibulares, concursos, para o mundo do trabalho, para a vida; que consiga oferecer cultura geral, construir uma consciência social

crítica, desenvolver a inteligência, a capacidade de resolver problemas na prática e permitir a construção da autonomia na aprendizagem, e que tenha em seus pressupostos, enquanto currículo integrado, a comunicação das disciplinas de formação geral com as disciplinas de formação técnica/profissional.

Preparar para o mundo do trabalho é diferente de preparar para o mercado de trabalho. Este tema mereceria uma dissertação à parte. Preparar para o mercado do trabalho significa oferecer condições para a aquisição e o desenvolvimento das competências que o mercado de trabalho, as agências de recrutamento de profissionais, as empresas da indústria, do comércio e de serviços, e órgãos do governo exigem atualmente. Preparar para o mundo do trabalho significa ter uma visão emancipada deste mercado, estar mobilizado para as consequências do toyotismo restrito e do toyotismo sistêmico, da acumulação flexível, do novo modo de organizar a produção, do novo modo de ser objetivo e subjetivo do trabalhador e das estratégias sindicais diante do novo complexo de reestruturação produtiva no país e no mundo. Vi, p. ex. , tais análises na obra de ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

A implantação de um programa de governo como o PROEJA se insere em um contexto maior que são as políticas públicas de inclusão social. Do decreto 5.840 de 2006 e a lei 11.741 de 2008 (a qual preconiza em seu § 3º do artigo 37: “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”).



Figura 4 - Ciclo políticas PROEJA

Considero fases iniciais a demanda, a mobilização política para sua instituição e as experiências históricas. A fase de elaboração de textos envolve a elaboração das leis: Decreto Lei 5.840 de 2006 e lei 11.741 de 2008 já citados e os documentos base PROEJA Médio, PROEJA Fundamental e PROEJA Indígena; e fases posteriores como a crítica das correntes pedagógicas, a maneira como o currículo é apresentado aos professores (*ibidem*, p. 205), a educação de professores e gestores, a adequação dos códigos curriculares à escola, a efetiva concreção do currículo em cada escola e, finalmente, as várias formas de avaliação.

A principal justificativa deste trabalho de pesquisa é a necessidade de análise, avaliação e divulgação da experiência do currículo integrado em ação na Educação de Adultos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

## 1.7 Metodologia de Pesquisa

Esta pesquisa é qualitativa e, ao perceber a realidade na perspectiva fenomenológica, é essencialmente descritiva. Enquanto pesquisa qualitativa, tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e a mim, pesquisador, como instrumento chave. O trabalho de levantamento de dados preocupou-se com o processo e não apenas com os resultados e o produto (BOGDAN *apud* TRIVIÑOS, 1987, pp. 128-30). Usei como principais instrumentos a narrativa, a observação e as entrevistas ao considerar que o significado que damos aos fenômenos dependem dos pressupostos de cada pessoa, estudante, professor ou gestor, e da reflexão sobre eles.

A concreção de um programa passa por vários momentos os quais podem ser organizados em um ciclo de três fases (MAINARDES, 2006, p. 47): (1) influências, (2) produção de texto e (3) prática. A concreção do currículo por sua vez pode ser objetivada em seis níveis ou fases (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 105): (1) prescrição (2) apresentação aos professores (3) modelagem pelos professores (4) currículo em ação (5) currículo realizado (6) currículo avaliado. Estas fases também caracterizam e justificam esta pesquisa.

A colaboração dos professores do curso investigado foi imprescindível, e seus saberes mobilizados e construídos foram registrados com a maior autenticidade possível. Grandes partes desta dissertação, que tratam das atividades criadas pelos professores, foram revisadas, e vários deles participaram dos mesmos seminários de que eu mesmo participei. Assim adquiriram estatuto de coautores como preconiza LÜDCKE (2007, p. 54) e suas iniciativas serviram de parâmetro para reflexão sobre minhas próprias práticas (*ibidem*, p.42).

Para o levantamento de dados utilizei questionários, entrevistas individuais, grupo focal, observação participante e diário de campo em aulas de um curso de Técnico em Administração na modalidade PROEJA, em um *campus* da Grande Porto Alegre. A pesquisa inclui também a observação participante em palestras, feiras, exposições, semanas acadêmicas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, conselhos participativos, comemorações, eventos, bem como leitura de documentos (leis, decretos, documentos base, pareceres, projetos político-pedagógicos, registros de classe e correspondência).

Participei de 14 aulas de duas turmas de um Curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA, num total de 44 horas aula (33 horas relógio). A participação nestas aulas foi importante para a percepção do currículo oculto que consiste tanto na qualidade, valor ou insignificância dos conteúdos escolhidos ou excluídos (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.20) quanto nas condições políticas e administrativas em que se realiza (*ibidem*, p. 35), bem como nas vivências reais, não planejadas, inconscientes em uma escola (*ibidem*, p. 43); e de currículo invisível, gestos, processos, configurações arquitetônicas, modos de realização (BERNSTEIN *apud* GIMENO SASCRISTÁN, 2008, p.43), formas de solidariedade da nova classe média, personalizadas em vez de individualizadas, de classificação e estruturação suave (BERNSTEIN, 1984, p. 27) que não são explicitadas no currículo prescrito ou planejado.

A disciplina denominada “Física”, da qual participei de 4 aulas, e que durava 2 períodos de 45 minutos, foi ministrada por um professor, ele próprio, oriundo de uma modalidade de formação que incluía telecurso na TV, exames de curso supletivo e provas de suficiência, após os quais venceu concurso vestibular na UFRGS, havendo alcançado o nível de pós-graduação. A turma que participava de suas aulas era integrada por 30 estudantes do PROEJA.

Na outra turma (denominada 6F) havia entre oito e doze estudantes, por tratar-se de um grupo formado a partir do remanejamento para ajuste entre duas organizações curriculares diferentes, uma com matriz curricular semestral e outra, anual. Nesta turma participei das aulas de duas disciplinas: Filosofia (12 estudantes) e de Projeto Empreendedor (8 estudantes).

A disciplina denominada “Projeto Empreendedor”, da qual assisti 6 aulas, durava 5 períodos de 45 minutos e era ministrada por duas professoras titulares, além de aulas eventuais ministradas por professores convidados.

A disciplina denominada “Filosofia”, da qual assisti 4 aulas, durava apenas um período de 45 minutos era ministrada por outro professor, que vinha acompanhando a turma desde semestres anteriores e refletia sobre textos de Epicuro.

Em todas as aulas de que participei como pesquisador, procurava assumir uma atitude de estudante, buscando entender a matéria e resolver as tarefas propostas. Mais tarde, ao chegar em casa, redigia meu diário de campo, procurando refletir o que se passava em aula balizado pelos meus pressupostos, mas, principalmente, procurando compreender a maneira diferenciada de o professor abordar os assuntos.

Da mesma forma, também nas palestras, nos conselhos e nas reuniões de professores, tomava notas em um caderno para depois transcrevê-las em um diário de campo e registrar minhas reflexões, tanto sobre as questões tratadas quanto sobre a maneira de abordá-las usada pelo palestrante ou coordenador.

Para as entrevistas, usei dois instrumentos diferentes: a entrevista com gravação e a entrevista sem gravador – com registro ou transcrição posterior. A autenticidade das falas, nas entrevistas, não dependia somente da presença ou não do gravador, mas também da postura franca e espontânea das pessoas entrevistadas.

O grupo focal com os docentes foi organizado por minha colega do curso de mestrado, Margarete Noro, que realizava pesquisa, no mesmo *campus*, sobre a questão da gestão do cuidado e da permanência dos estudantes no PROEJA, de suma importância na Educação de Jovens e Adultos.

## 1.8 Método

A primeira condição para compreender o currículo do PROEJA é haver-se com o currículo. Para compreender a arte da cerâmica, p. ex. , é bom, primeiro, misturar a argila com as próprias mãos, acariciar, amassar, sentir-lhe a umidade, a temperatura e a densidade para, enfim, moldar a obra imaginada. Compreender um assunto significa trabalhar com o assunto, entender-se no assunto, (*Sich in der Sache verstehen*, GADAMER, 1960, p. 278). Escrevi isto para justificar a apresentação do meu próprio currículo de educação integral.

*Wer seiner Vorurteilslosigkeit gewiß zu sein meint, indem er sich auf die Objektivität seines Verfahrens stützt und seine eigene geschichtliche Bedingung* Aquele que se crê seguro na sua falta de preconceitos, porque se apoia na objetividade de seu procedimento e nega seu próprio condicionamento histórico,

*verleugnet, der erfährt die Gewalt der Vorurteile, die ihn unkontrolliert beherrschen, als eine vis a tergo. Wer die ihn beherrschenden Urterile nicht warhaben will, wird das verkennen, was sich in ihrem Lichte zeigt.* (GADAMER, 1960, p. 343)

experimenta o poder dos preconceitos que o dominam incontroladamente com um *vis a tergo*. Aquele que não quer conscientizar-se dos preconceitos que o dominam acaba considerando erroneamente o que vem a se mostrar sob eles. (GADAMER, 1999, p. 532)

Por isso, em seguida, procuro ver em que tradição histórica se insere a ideia de educação integral, inspirado na ideia de que os conceitos se inserem numa temporalidade, numa tradição, num certo horizonte, no meio daquilo que a história nos trouxe. (*Überlieferung, ibidem*, p. 286). Perguntei a meus tios, p. ex. , por que possuíam em casa o ferramental completo de marcenaria, e por que faziam questão que seus filhos soubessem manejar plaina, serra e furadeira. Perguntei se o faziam sob a influência de Piaget, Kerschensteiner ou Dewey, mas a resposta era: “Puro interesse”. O que me faz suspeitar que os pais de seus pais já tenham trazido esta tradição de bricolagem de suas escolas originárias.

*Es hat darum seinen guten Sinn, daß der Ausleger nicht geradezu, aus der in ihm bereiten Vormeinung lebend, auf den Text zugeht, vielmehr die in ihm lebenden Vormeinungen ausdrücklich auf ihre Legitimation, und das ist: Herkunft und Geltung prüft.* (Gadamer, 1960, p. 252)

Por isso faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir da opinião prévia que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto a sua legitimidade, isto é, quanto a sua origem e validez. (GADAMER, 1999, p. 403)

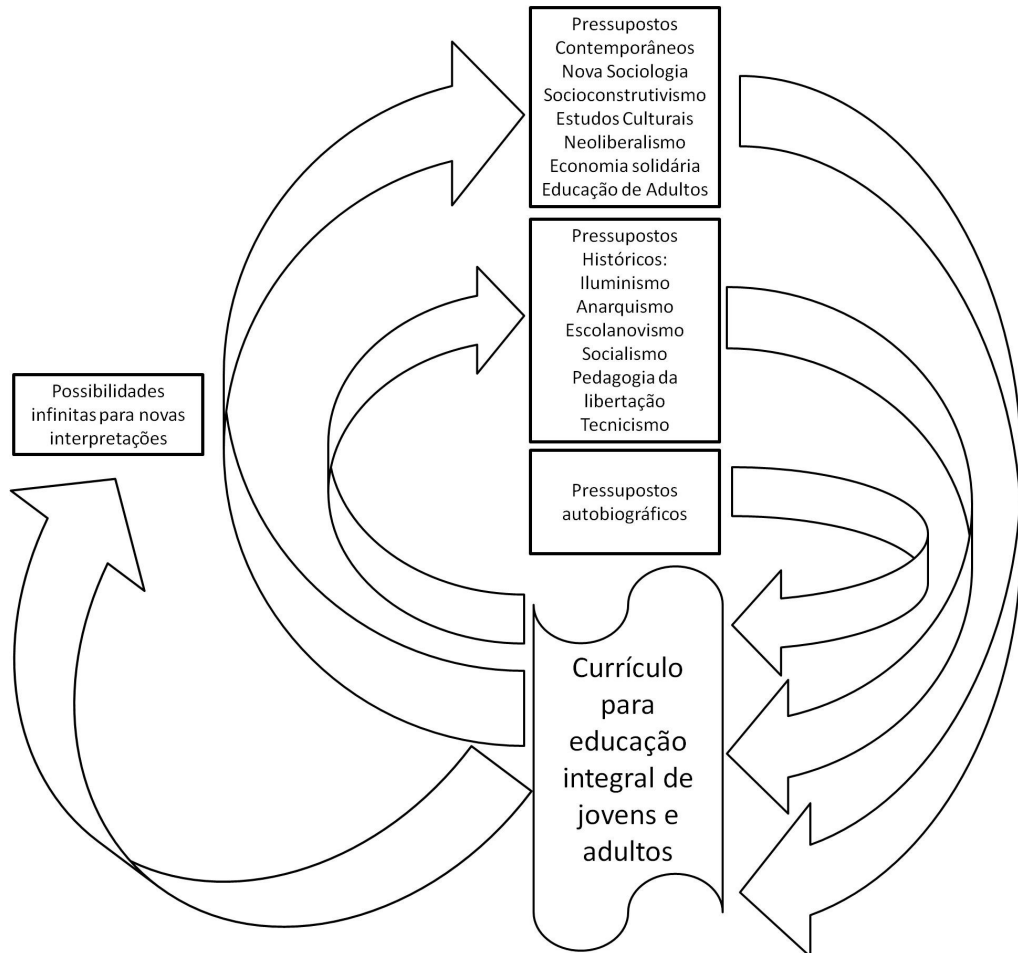
Neste sentido, procurei verificar a legitimidade dos princípios orientadores do currículo da educação integral e da educação de adultos nos textos considerados (UNESCO, 1997), como os mais importantes produzidos ao longo da história do último século, bem como naqueles recomendados pelos meus professores do mestrado em Educação.

Assim, interpretei documentos, fatos, projetos, depoimentos, textos a partir de seu contexto e na perspectiva histórica, levando em conta as diversas leituras das teorias pedagógicas, compreendidos no que dizem e principalmente no que testemunham através de seu fazer em seu lugar e tempo.

Quando tivermos presente não somente a tradição artística e a tradição histórica dos povos, não apenas o princípio da ciência moderna em suas condições hermenêuticas, mas o todo de nossa vida de experiência, então creio que conseguiremos integrar de novo também a experiência da ciência em nossa própria experiência universal e humana de vida (GADAMER, 2002, p. 265).

Ser histórico quer dizer não se esgotar no saber-se. Compreender alguma coisa, um texto, um diálogo ou uma obra de arte significa ir ao encontro do interlocutor com certa expectativa para em seguida revê-la constantemente durante a percepção do seu sentido. Isto também inclui dados fundamentais, como os tatos/toques das pessoas, os olhares das cores/dores dos sofrimentos (FISCHER, 2010, p. 26). Também a arte faz parte do método. A expressão poética “é o caso especial de um sentido introduzido e incorporado por completo na enunciação” (GADAMER, 1999, p. 707).

Procurei mover-me de maneira aberta em direção ao que pode ser considerado real, e neste movimento tentei compreender os modos de currículo integrado percebidos pelos professores, gestores e pelos estudantes, seja no Encontro Estadual dos Estudantes do PROEJA de Santa Maria através dos resultados dos questionários, seja na convivência com as experiências do curso de Administração – PROEJA de Região metropolitana de Porto Alegre.



**Figura 5 - Circuito hermenêutico**

De certa maneira, os sucessivos círculos de compreensão vão formando uma espiral que a cada anel vai incrementando novas aproximações

1 – numa primeira ideia parti de pressuposições construídas ao longo de meu próprio currículo fazendo um esboço, integrando os horizontes da compreensão e do significado;

2 – em seguida procurei rever as pressuposições, acrescentando novos princípios integradores e reconstruindo anteriores num processo mediado pelas leituras de textos de professores e pesquisadores que escreveram e palestraram sobre o currículo, bem como através da convivência com trabalhos reais nos cursos do PROEJA;

3 – por fim, formulei certa verdade mais aprofundada e madura, mas não definitiva, sempre consciente da incompletude da minha compreensão.



Também a história privada das pessoas que percorrem o currículo do PROEJA participa explicita ou implicitamente da pesquisa e nem sempre se expressa pela linguagem falada, exigindo outro modo de compreensão do pesquisador. Nos momentos em que não se pode “isolar analiticamente o objeto ou o sujeito vivo, ultrapassamos o conceito, é preciso saber associar a arte e o conhecimento” (MAFFESOLI, 1996, p. 17)

Assim, os métodos interpretativos foram múltiplos, desde a perspectiva histórico-crítica, a perspectiva etnográfica, a perspectiva feminista, e a perspectiva cultural.

As considerações de Etienne Wenger (1991, p. 305; TERRA, 2005) sobre a aquisição de conhecimentos através das comunidades de práticas e a importância do envolvimento mútuo fazem parte do caminho da pesquisa.

Também utilizei o conceito da transmissão de saberes tácitos (Basil Bernard Bernstein e Yves Schwartz) que nos levam à fronteira das metodologias de transmissão de conhecimentos.

Em particular Bernstein propõe a explicitação da diferença entre a pedagogia visível e a pedagogia invisível, o maior ou menor enquadramento e a oposição dos códigos integradores aos códigos classificatórios que procurei resumir no final do capítulo II.

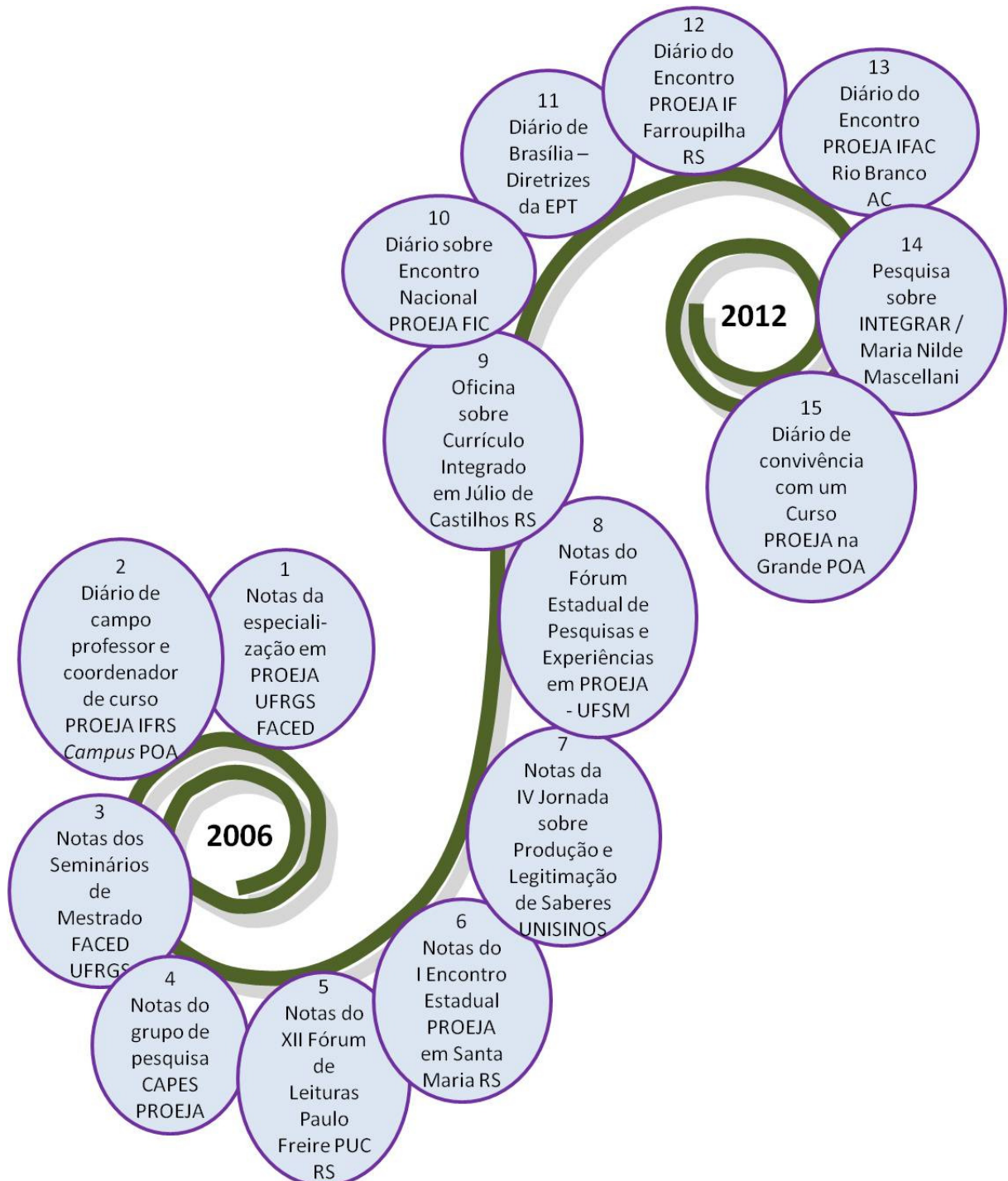
Mas toda esta teoria serviu apenas de plataforma para conviver com o currículo em ação com um equipamento conceitual que poderia ou não ser vinculado ao que eu percebia. O importante, nos momentos de convivência, foi deixar os fatos irem acontecendo, ir ao encontro deles de maneira aberta e registrá-los da melhor maneira possível.

## **1.9 Coleta de dados e convivências**

O material empírico foi coletado durante um período iniciado em 2006 e terminado no início de 2012, representado através da figura seguinte formada por curvas horizontais com transição (MACEDO, 2008, p. 2). Parte de um curso de especialização, atravessa o meu lugar de trabalho inicial, e vai concentrando seu foco de observação sobre um currículo em ação em 2010-2011:

1 – Notas durante o curso de especialização em PROEJA na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2006 (360h).

2 – Diário de campo sobre currículo em ação enquanto professor do curso do PROEJA da Escola Técnica de Comércio<sup>2</sup> a partir do segundo semestre de 2007 e enquanto coordenador do curso do PROEJA do *campus* Porto Alegre do IFRS em 2009, incluindo a formulação de um novo Projeto Político Pedagógico (PPP ou PPC=Projeto Pedagógico do Curso).



**Figura 6 - Caminho de convivências e coleta de dados**

<sup>2</sup> Com a aprovação da Lei 11.892 de dezembro de 2008 que institui no âmbito do sistema federal de ensino os Institutos Federais, a Escola Técnica de Comércio desmembrou-se da UFRGS, e transformou-se em *Campus* vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS)

3 – Notas durante o curso de mestrado na FAGED UFRGS em 2010 e 2011.

4 – Notas sobre o grupo de pesquisa CAPES-PROEJA<sup>3</sup>.

5 – Notas durante a participação no eixo EJA e PROEJA do XII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) de 20 a 22/05/2010.

6 – Diário das vivências e aplicação de questionário para professores, gestores e estudantes respondido por 119 sujeitos participantes do I Encontro Estadual entre Estudantes do PROEJA do Rio Grande do Sul em Santa Maria – RS, em 22 e 23/05/2010.

7 – Anotações na IV Jornada sobre Produção e Legitimação de Saberes em outubro de 2010 na UNISINOS, *campus* São Leopoldo.

8 – Depoimentos sobre currículo integrado coletados na Oficina sobre o mesmo tema durante o Fórum Estadual de Pesquisa e Experiências em PROEJA na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) RS de 27 a 29/10/2010

9 – Depoimentos de professores e gestores durante a oficina sobre currículo integrado no Instituto Federal Farroupilha, *campus* Júlio de Castilhos (RS) em 18/11/2010.

10 – Diário de observações do Encontro Nacional PROEJA FIC, em 7 e 8/12/2010

11 – Diário de observações do encontro sobre Diretrizes da Educação Profissional na SETEC em Brasília, em 22/05/2011.

12 – Diário de observações do Encontro PROEJA IF Farroupilha em Santa Maria (RS) em 19/11/2011.

13 – Diário e Palestra no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) em Rio Branco, Acre, em 8/12/2011.

14 – Pesquisa sobre o pensamento de Maria Nilde Mascellani, os Ginásios Vocacionais e o Programa INTEGRAR.

15 – Diário e entrevistas com professores, estudantes e gestores do currículo PROEJA de um *campus* na Grande Porto Alegre, de agosto de 2010 a fevereiro de 2012.

Neste Capítulo I escrevi da minha vida e do meu envolvimento com o tema da pesquisa, prevendo a genealogia das concepções do currículo do PROEJA sobre qual escrevo no Capítulo II.

---

<sup>3</sup> O grupo de pesquisa CAPES-PROEJA resulta de um convênio firmado entre Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) e CAPES e desenvolve-se através de uma rede de pesquisadores congregando vários Estados do Brasil, com equipes constituídas por 19 universidades, um CEFET, 10 IFTs, um Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica e uma unidade do Senac. FRANZOI, Naira Lisboa e MACHADO, Maria Margarida. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. In **Educação & Realidade** – Porto Alegre v.35(1): 11-17 jan/abr 2010.



## **2 GENEALOGIA E CÓDIGOS DO CURRÍCULO DO PROEJA**

Neste segundo capítulo procuro revelar algumas raízes, tronco e ramos do currículo do PROEJA cuja genealogia se desenvolve num contexto social, econômico, e político complexo e envolve as matrizes ou árvores conceituais<sup>4</sup> da Educação Integral. Na última parte tento uma sistematização de seus códigos.

O conceito de Educação Integral, tem origem não só nos espaços francófonos e anglófonos, na Escola Nova e na Educação Progressiva, na Escola Moderna e na Pedagogia Libertária, mas também é animado por movimentos internacionais de pessoas que trabalham e por projetos de desenvolvimento nacionais que envolvem Estados ditos liberais e ditos socialistas, ditaduras de direita e de esquerda. No mundo inteiro construíram-se Escolas Técnicas, Escolas do Trabalho, Escolas Vocacionais e Escola Profissionais. Começo este estudo em torno dos anos de 2000 regressando até os movimentos da educação integral em torno dos anos de 1900.

### **2.1 Experiências inspiradoras do PROEJA**

Os trabalhos mais recentes são mais próximos no tempo e representam o topo da mencionada árvore conceitual. Como na pesquisa da genealogia familiar, os filhos, que somos nós, estamos aí, vivos, atuantes, vêm em primeiro lugar para depois passar pelo que nos contam pais, avós e bisavós até chegar aos parentes mais longínquos no tempo e cujos registros só encontramos em cartórios, sindicatos, associações, igrejas e museus. Iniciar o caminho da pesquisa pelo tempo presente é a trajetória de investigação que melhor nos aproxima do real, visto que é parte do cotidiano vivido.

A descrição da Escola 8 de Março, do ITERRA, do Programa Integrar podem não ser suficientes para abranger toda a genealogia do currículo integrado do PROEJA, mas formam a base teórica e prática que subsidiou a “implementação de políticas que aliassem a qualificação profissional e a elevação de escolaridade de trabalhadores.” (FRANZOI e MACHADO, 2010, p. 12). Na continuação da pesquisa genealógica destas escolas e programas fui descobrir os Ginásios Vocacionais, e o conceito de “centro de interesses” na Escola Moderna da França e na Escola Libertária como raízes filosóficas incontornáveis na compreensão do campo de

---

<sup>4</sup> A ideia de árvore conceitual é de Aristóteles e foi aperfeiçoada por Porffrio: os conceitos são organizados em ramificações sempre mais específicas. (IMAGUIRE, 2008)

ideias que tensionam a construção do currículo dos cursos do PROEJA em geral e das concreções específicas do curso objeto de pesquisa desta dissertação.

Entre as experiências que poderiam inspirar e balizar o PROEJA encontram-se (FRANZOI e MACHADO 2010, p. 12) a Escola 8 de Março, o Curso de Magistério do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC/UERGS), as Casas Familiares Rurais e o Programa Integrar. Após estudo detalhado destas experiências descobri que as ideias de Nadejda Krupskaya (1986, p. 120) influenciaram fortemente a filosofia de seus currículos através da:

- organização racional do trabalho individual, físico e intelectual;
- planejamento do trabalho individual;
- contabilidade do trabalho próprio;
- organização do trabalho de um pequeno coletivo;
- divisão do trabalho;
- ajuda mútua;
- controle recíproco e contabilidade do trabalho;
- organização do trabalho em uma empresa;
- organização científica do trabalho (OCT);
- planejamento e divisão do trabalho, controle no processo de produção;
- assembleias de produção;
- triângulo fabril e conteúdo do trabalho de seus componentes: os representantes da organização do Partido, a sindical e a administração;
- bases do planejamento de diversos setores da produção;
- organização do trabalho na fazenda campesina individual;
- organização do trabalho na fazenda latifundiária;
- organização do trabalho na fazenda agrícola capitalista;
- bases da organização do trabalho na cooperativa;

Krupskaya enfatiza ainda o estudo das forças produtivas do distrito, sua economia, a história da organização laboral de sua população, sua cultura e dinâmica, os arredores do distrito e seus vínculos, planejamento em nível de distrito e, por fim, a vida econômica de todo o país.

Assim, no currículo do programa Integrar, p. ex. , os estudantes passaram a ter uma vida mais integrada com a política do município e com os movimentos sociais, inclusive os movimentos sindicais passaram a ser mais respeitados (SAPIENSA, 2002, p. 137).

Segundo Sapiensa (2002), o planejamento das aulas era feito diariamente, e em conjunto, com a participação de três a quatro pessoas: a representante da prefeitura, o instrutor de núcleo (Eduardo - Informática), a professora de cultura geral (Lourdes) e a responsável local (Ritinha - que também era professora de matemática). Todos eram envolvidos em movimentos sociais da cidade, o que influía na prática da sala de aula. Eram três horas e meia na sala de aula, com os estudantes, e quatro horas e meia de planejamento conjunto, para planejar metodologia, conteúdo e avaliação. Havia um reconstruir diário do currículo, bem de acordo com a definição de currículo que se amplia e se aprofunda de Maria Nilde Mascellani:

Currículo de um curso é o processo vivido pelas pessoas com base em experiências de vida e de trabalho visando ampliá-las, aprofundá-las e sistematizá-las através do instrumento oferecido pelo conhecimento de novos conceitos, informações e tecnologias. O currículo que se amplia e se aprofunda - gera nas pessoas uma nova visão de homem, de sociedade e de mundo. O currículo proposto neste projeto consiste em ampliar a cultura geral, responsável pela aprendizagem dos significados, e desenvolver a cultura técnica - como padrão mais alto da qualificação profissional (MASCELLANI *apud* SAPIENSA 2002, p. 119).

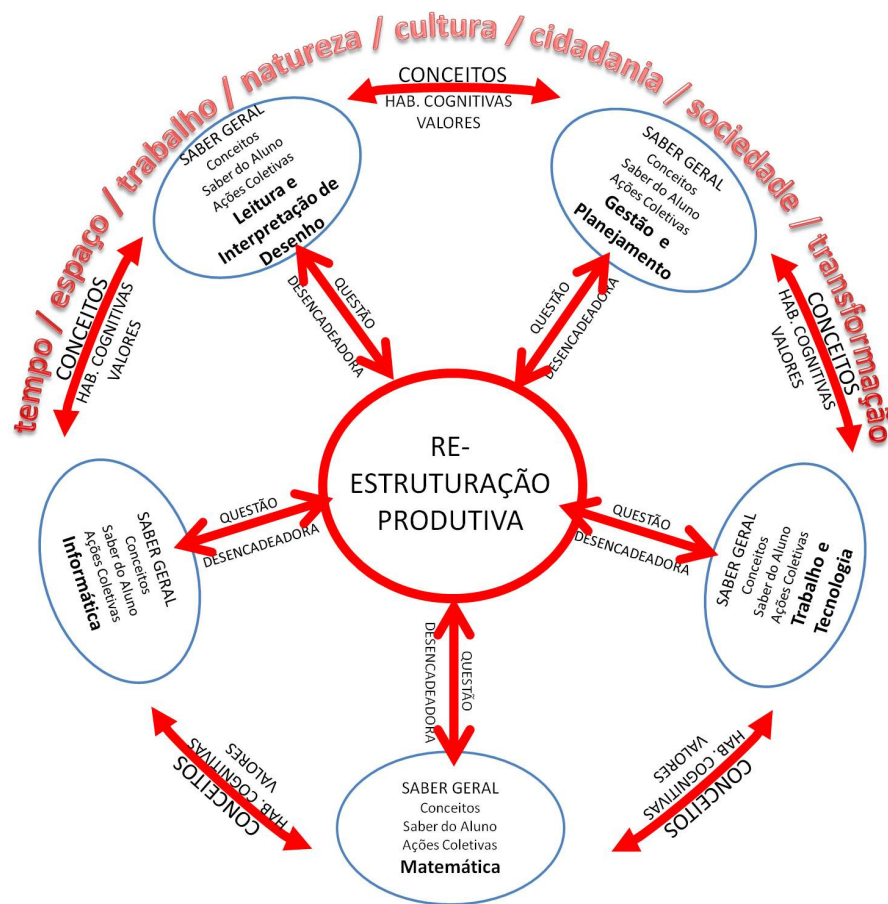


Figura 7 - Estrutura curricular Programa Integrar Ribeirão Pires SP 1997-2000

1996		1998		Proposta 1998			
Módulos		<b>Core-Curriculum Reestruturação Produtiva</b>					
Matemática I	60h		Matemática	Trabalho e Tecnologia	Ciência e Tecnologia	Área	Questão Desencadeadora
Matemática II	60h					Matemática	Os sujeitos se constroem e transformam a natureza
Matemática III	60h			Informática	Informática	Trabalho e Tecnologia	Trabalho e relações sociais
Reestruturação Industrial I	60h						
Reestruturação Industrial II	60h						
Reestruturação Industrial III	60h			<b>Reestruturação Produtiva</b>	Informática	Informática	Tecnologia e cultura
Informática Teoria	40h						
Informática Oficina I	30h						
Informática Oficina II	30h						
Informática Oficina III	30h					Leitura e Interpretação de Desenho	A cidade como espaço de intervenção do cidadão
Informática Oficina IV	30h					Arte e Comunicação	
Leitura e Interpretação De Desenho I	60h					Leitura e Interpretação de Desenho	
Leitura e Interpretação De Desenho II	60h					Planejamento e Gestão	Ação coletiva na sociedade
Controle de Medidas I	60h						
Controle de Medidas II	60h						

Fonte: CNM/CUT 1997

Elaboração minha a partir dos quadros A, B, C e E de SAPIENSA 2002

**Tabela 3 - Matriz curricular Projeto Integrar 1996 e 1998**

Portanto, não era uma definição tecnicista típica dos anos 70 para a qual currículo era apenas um plano imutável no qual se colocavam objetivos rígidos a ser depois perseguidos através de uma lista de conteúdos amarrados a uma grade curricular e uma avaliação final atrelada aos objetivos iniciais. A definição de currículo é bem mais ampla, sua implementação é concomitante com seu planejamento, sua materialização se constitui e se configura durante o percurso do processo de ensino-aprendizagem; está referenciado tanto nos saberes do cotidiano das pessoas que estudam quanto nos saberes de quem trabalha e nas suas práticas culturais e sociais, bem como nos saberes dos grandes pensadores da educação.

A reestruturação produtiva foi definida como eixo temático organizador da coerência dos conteúdos e temas dos programas de ensino. Nos anos 1990 tornou-se urgente debater as



causas econômicas e políticas do desemprego. Seguia-se a definição de objetivos específicos, a seleção e ordenação de temas, depois os recursos didáticos e as dinâmicas. Havia dois professores: um, responsável pela parte técnica e Matemática (580h), o outro pela formação geral: línguas, ciências humanas e exatas (menos Matemática).

Os conteúdos trabalhados em cada aula eram definidos pela dupla (de professores) do núcleo. O Integrar tinha os cadernos do professor e do aluno, mas aqueles cadernos não eram uma coisa rígida. O objetivo daquela área e propostas de atividades na maioria das vezes era adaptado para a realidade do núcleo. Nós tínhamos esta flexibilidade. O que eu não podia alterar era o objetivo. Isso não podia mexer. Por exemplo: a reestruturação produtiva tinha um objetivo claro de discutir com o aluno as transformações do mundo do trabalho, para que ele entendesse como é que foi gerada esta situação de desemprego e onde é preciso que uma Central sindical elabore um programa de requalificação para o trabalho. Isso estava claro, era obrigatório (...) e a gente não podia fugir. Agora, como eu ia fazer isso, aí, era um problema nosso, dos professores do núcleo. (SAPIENSA, 2002, p. 110)

P. ex. , durante a aula de Química, um estudante que trabalhava na Fundação Villares em São Caetano do Sul relatou sobre a liga de metal e coque (*ibidem*, p. 112). O instrutor relata de outros conteúdos acrescentados ao currículo: a discussão sobre o preconceito racial, análise histórica da escravidão, a posição do Brasil e da Inglaterra nesta conjuntura. Para minha surpresa, o trabalho teve início com a projeção do filme *Amistad*. A surpresa está no fato de que, por coincidência, enquanto professor de Arte Educação – Música, sem nunca ter ouvido falar em Programa Integrar, eu haver dedicado mais de quatro aulas à apreciação deste filme em abril de 2009.

A metodologia era criada pelos professores, a proposta curricular e os cadernos de todas as áreas (Matemática, Geografia, História) eram fornecidos pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM). Como se constituíram e quais foram os diversos princípios organizadores das relações dos seres humanos entre si e com a Natureza? Como se construíram os princípios éticos e solidários para a constituição de um ser humano, cidadão autônomo e participativo?

Exemplo de uma proposta interdisciplinar, integrando os saberes da pessoa que estuda com as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Sociologia e Geografia: “Construa um texto abordando as seguintes palavras que fazem parte do contexto histórico analisado em sala de aula: África, Brasil, Inglaterra, fazendeiro, capitalista, negros e negras, operários, imigrantes, cidades, salário, consumo.” (*ibidem*, p. 126) Outro exemplo: trabalho educativo desenvolvido a partir de recortes de jornal sobre cumprimento de mandato judicial de desocupação para reintegração de posse, integrando conhecimentos de matemática (número de lotes, preço de venda, porcentagens) e Direitos Humanos, concentração de renda.

A partir de 1998 a Reestruturação Produtiva passou a ser chamada de Trabalho e Tecnologia e foram trabalhadas todas as transformações do mundo do trabalho através da 1ª, 2ª e 3ª Revolução Industrial (microeletrônica), interagindo com História e Geografia, o instrutor (professor da área técnica) e a professora (cultura geral) interagindo em sala de aula com os estudantes.

P. ex. , as aulas de 4 a dia 14 de outubro:

Professora	Instrutor
Como a sociedade constrói a cidade Especulação imobiliária Transformação da paisagem	Figuras geométricas: Triângulo, retângulo, paralelograma, losango, quadrado Introdução ao desenho técnico
Notícias sobre a cidade Substantivo próprio e comum Peça teatral Poesia e repente sobre “A cidade como expressão das desigualdades”	Construindo figuras complexas a partir de figuras geométricas básicas Construção de maquetes a partir do desenho Cartazes
Trabalho em conjunto	
Discussão da I Conferência Municipal de Saúde	

**Tabela 4 - Planejamento dez dias Programa Integrar (elaborada a partir de SAPIENSA, 2002)**

O Programa Integrar procurava dar conta, em 12 meses, de conceitos integradores como globalização, reestruturação produtiva, cidade, dos conteúdos do núcleo comum previstos pela LDB 1996, e da formação técnica, além de ter de dar conta do discurso meritocrático e da ligação direta emprego-escolaridade sem fragmentar os conhecimentos nem frustrar as expectativas de seus alunos.

Nem sempre foi possível atender a tudo. Houve o caso de um concurso em cuja prova foram solicitados conteúdos do núcleo comum não tratados pelo Programa Integrar. A solução foi instalar aulas extraordinárias em outro espaço para dar conta do conteúdo não previsto (SAPIENSA, 2002, p. 151).

A avaliação (MASCELLANI, 2010, p. 147) era transparente, discutida e acordada com os estudantes trabalhadores, contínua, permanente, sistemática, progressiva, cumulativa, autoavaliativa e hetero-avaliativa grupal, coerente com os propósitos do programa, caracterizando-se pelo propósito de indicar a atividade pedagógica seguinte. Os instrumentos usados para registro eram o diário de classe, a ficha de acompanhamento individual, os planejamentos e relatórios elaborados pela equipe pedagógica. O Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental era emitido pela Escola Técnica Federal de São Paulo mediante apresentação das fichas de avaliação individuais (SAPIENSA, 2002, p. 171).

O currículo do Programa Integrar é um exemplo inspirador para o PROEJA por sua capacidade de trazer as experiências de vida e de trabalho para dentro da sala de aula e

também no sentido de desenvolver de maneira simultânea conteúdos de matemática, sociologia e linguagens a partir de problemas ou temas cardeais.

## 2.2 Os Ginásios Vocacionais

Também as experiências dos Ginásios Vocacionais dos anos 1960 de São Paulo, por mais inspiradoras que sejam, não podem ser repetidas nos anos 2010 no Brasil inteiro. Há inúmeros fatores que nos diferenciam radicalmente daquele tempo, a começar pelo fato de os Vocacionais terem sido construídos desde o início sob a orientação centralizada na equipe do Serviço de Educação Vocacional (SEV), mas também pela contratação e preparo de professores exclusivos, com dedicação integral, pela arquitetura dos prédios, pelo planejamento de toda a escola que visava o currículo integrado.

O PROEJA, ao contrário, é implantado em escolas pré-existentes, onde muitas vezes pude constatar que a maioria dos professores faz questão de enfatizar a diferença e a separação entre as disciplinas e onde, aos olhos de alguns, as reuniões de professores e técnicos muitas vezes serviam apenas para tratar de problemas de aprendizagem dos estudantes. Raramente as dificuldades eram vistas como problema de ensino. Para inverter esta perspectiva e colocar o estudante e a relação com o estudante no centro da discussão, era necessário um grande esforço pedagógico e persuasivo por parte dos coordenadores.

Por isso mesmo considero fundamental reavivar a ideia do Currículo Integrado posta em prática nos Ginásios Vocacionais: eles são a prova de que outras maneiras de ensinar e aprender são possíveis.

Para Mascellani, currículo é o conjunto organizado de experiências, de vivências e de situações estimuladoras do desenvolvimento humano e é a filosofia que imprime direção a este conjunto, a este trajeto pedagógico que educadores e educandos farão de modo mais ou menos integrado (MASCELLANI, 2009, p. 9). A reformulação do currículo exige não somente uma visão sociopolítica bastante clara da realidade na qual vivemos, mas também o domínio da política educacional em termos de estrutura e de conjuntura e, ainda mais, a competência técnica de especialistas no assunto (*ibidem*, p. 12).

O conceito de currículo na pedagogia de Mascellani, inicialmente mais ligado ao escolanovismo, sofreu uma modificação em direção a uma importância predominante da sociologia e da pedagogia social. Conforme a análise de CHIOZZINI (2010, p. 81) o ano de 1967 é

crucial na migração de influências teóricas mais conservadoras, para aquelas ligadas a movimentos católicos de esquerda, especialmente ao existencialismo cristão.

Outro ponto que reflete essa migração é a conceituação *core curriculum* em si.

Se considerarmos como *core curriculum* as definições tacitamente presentes no texto, associadas ao pressuposto de “preparar o jovem para transformar a sociedade”, temos uma mudança importante em relação à definição presente no Regimento Interno, de 1966.

Assim, com a colaboração de CHIOZZINI, podemos verificar que nem mesmo o conceito de currículo integrado é definitivo: sua definição e seu significado modificam-se em função da filosofia ou da ideologia predominante no pensamento das pessoas que o elaboram. Nos Ginásios Vocacionais bem como no Programa Integrar sob orientação de Maria Nilde Mascellani, o conceito de currículo integrado - passou por várias ressignificações, entre elas a do *core curriculum*. *Core* é derivada da palavra em latim que significa coração, (GOODLAD, 1986, p. 10), ou seja, a coisa que alimenta e dá vida ao nosso existir. O lugar deste coração do currículo era ocupado pela sociologia, a problematização das questões sociais no município, no Estado em que os ginásios atuavam. P. ex. , mais tarde, no programa Integrar, questões de fundo como a reestruturação produtiva serviam para o trabalho didático das demais áreas (MASCELLANI 1999, p. 8).

As professoras Maria da Glória Pimentel e Aurea Sigrist, que acompanharam todo o processo de formulação do currículo integrado dos Ginásios Vocacionais, definem o conceito de *core curriculum* da seguinte maneira em seu livro intitulado Orientação Educacional:

A proposição de currículo organizado em torno de uma ideia central que dinamiza o processo educativo e que dá a direção dos objetivos na apreensão da cultura [é] uma proposição de currículo integrado, sendo que as situações de aprendizagem não são propostas ao acaso e nem como atividades isoladas, mas fazem parte de um conjunto e têm, todas elas, o significado contido no *core curriculum*. [Este é] um instrumento de direção na integração da cultura e, conseqüentemente, da compreensão da historicidade do homem. (Pimentel e Sigrist, 1974: 26 apud MASCELLANI, 1999, p. 126)

Nos Vocacionais o currículo era organizado por unidades pedagógicas e não havia uma programação corrida no ano todo. As programações eram bimestrais e dentro destas havia um tema central sobre uma situação atual próxima dos estudantes em torno do qual giravam todas as áreas de maneira integrada (MASCELLANI, 1968 *apud* CHIOZZINI, 2010, p. 290).

Até que ponto, hoje, no PROEJA, considerando a diversidade da educação dos estudantes e dos professores, é possível realizar um currículo organizado em torno de uma única ideia central? Pude constatar e participar de esforços neste sentido, através da organização de um semestre de estudos em torno do tema gerador “Trabalho” sob orientação do pensamento de Paulo Freire; ou, no ano seguinte, tendo por ideia central a pesquisa dos

aspectos socioeconômicos da indústria e do comércio. A concreção do currículo tendo por eixo uma ideia comum a todas as disciplinas permite evitar o estilhaçamento dos conteúdos e trazer um fio condutor a todas as ações de ensino-aprendizagem.

Nos Ginásios Vocacionais, conforme o Projeto Pedagógico Administrativo que os regia, a ideia era de que o sujeito “vai aprendendo a complexidade do mundo em que vive, superando os limites de campo para aprendê-lo no seu todo” e assim tornando-se capaz de modificar a realidade através do conhecimento (MASCELLANI, 2010, p. 121).

A ideia de compreender a complexidade do mundo e da realidade em que o estudante vive integra também a compreensão e análise do cotidiano local através de uma metodologia em diversas fases, ou seja:

[...] a definição clara de objetivos, o desenho de um currículo que incorpora as grandes noções da cultura geral, as práticas de reconhecimento da realidade local no seu cotidiano, a seleção de conteúdos com destaque de conceitos, considerados elementos mediadores de todo o currículo, o trabalho em grupos, o estudo dirigido, o estudo do meio, as práticas de avaliação. (MASCELLANI, 2010, p. 84)

Percebemos o quanto a Pedagogia dos Vocacionais é contemporânea aos anos 1960, para não dizer “datada”, quando a teoria dos conjuntos é trazida para explicar o currículo integrado ao localizar campos de intersecção na aproximação das áreas didatizadas do conhecimento. Esta contemporaneidade também fica demonstrada ao explicitar que a comunicação humana ocorre através de diferentes linguagens, não somente a linguagem escrita e falada, mas que também “um aparelho, um instrumento, uma experiência de laboratório, um desenho, uma música, um ato ginástico são formas de linguagem” (MASCELLANI, 2010, p. 122). Aqui há uma aproximação à ideia de que o conhecimento não é expresso exclusivamente pela linguagem científica, mas também através da estética e da arte – ideia defendida, entre outros, por Gadamer (2002, p. 21) e Maffesoli (1996, p. 17). A arte faz parte da educação integral do estudante. Nos Vocacionais, a proposta de Olga Bechara era de que o estudante fizesse Artes Plásticas “fundamentado numa verdadeira pesquisa de arte, de documentação, de História da Arte, e de composição artística.” (BECHARA *apud* CHIOZZINI, 2010, p. 278)

A orientação dos trabalhos nos Ginásios Vocacionais, no entanto, não pode ser aceita de maneira acrítica quando se propõe a transformar a sociedade, ideal de inspiração iluminista. Ao contrário, bem sabemos que

ao proporcionar espaço e estrutura para que os professores, dentro dos pressupostos de um desenvolvimento amplo da formação do aluno, desenvolvessem uma proposta educacional experimental, os Ginásios Vocacionais foram uma experiência de vanguarda educacional. Ao enveredar pelo caminho da educação redentora, eles começaram a perder essa característica. (CHIOZZINI, 2010, p. 185)

De certa forma, o PROEJA está protegido contra a monopolização ideológica de seu currículo. A falta de unidade na concepção curricular que, para alguns, é motivo de queixa, de fato tem um lado interessante: a diversidade na orientação pedagógica permite ao estudante fazer suas escolhas ou, no mínimo, permite-lhe desconfiar que o mundo não tem uma explicação única, de que as explicações são diferentes e mudam com o passar do tempo.

A compreensão do trabalho como construção social é um importante princípio integrador. A aplicação deste princípio implica na ruptura com a hierarquia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Neste sentido, Mascellani considerou a proposta da atuação dos professores na limpeza e conservação da escola (CHIOZZINI, 2010, p. 158). Assim o trabalho intelectual e o trabalho manual estariam na mesma pessoa, diluindo um pouco a questão do prestígio do trabalho intelectual. Nos cursos do PROEJA em que foquei minha pesquisa, a conjunção do trabalho manual, artesanal, com o trabalho intelectual de planejamento foi visível em vários projetos integradores. Cito apenas dois exemplos: o projeto das poltronas feitas com garrafas PET, e o projeto do filé de peixe Cascudo em conserva (AREND *et al*, Encontro PROEJA IF Farroupilha, *Campus Alegrete*, 2011).

Outro código integrador de relevo é a participação na comunidade para desenvolvimento de pesquisa aplicada. Mascellani propõe a participação dos estudantes nas mudanças sociais, na própria comunidade onde a escola está inserida, ou na cidade onde ela se localiza e o currículo tem de dar todas as condições para que o estudante se torne um cidadão participante, o que implica em sua organização diferenciada. Esta participação transformadora, pude verificar em projetos integradores que se engajaram na melhoria de uma casa de passagem da qual relato mais adiante, espécie de pesquisa aplicada.

História e Geografia trabalhavam integradas formando um novo núcleo chamado Estudos Sociais. Os conceitos eram aprofundados, “enraizando-os nas experiências de vida, e nas experiências de trabalho em vez de buscar apenas um conteúdo informativo e livresco”. A pesquisa em livros não foi eliminada, mas passou a ser dirigida de tal modo que o estudante não perdesse “tempo em ler a Guerra das Duas Rosas, que não tem significado nenhum para a compreensão da cultura brasileira”. Entender o momento em que estamos vivendo, com todas as suas implicações é muito mais importante. Estudos Sociais não era uma simples somatória de História e Geografia, mas desenvolviam projetos integrados, e integrados à realidade, através da abordagem sociológica dos Estudos do Meio. (MASCELLANI, 1969, *apud* CHIOZZINI, 2010, p. 147).

A visão empresarial da educação que objetiva “abastecer o mercado com mão de obra qualificada” também se fez presente na fundação dos Ginásios Vocacionais: em parte sua

criação foi possível graças à intenção de fornecer mão de obra competente para a indústria e o comércio. A problematização desta intencionalidade justifica-se quando estão em debate a reificação do ser humano como mero ingrediente para o acúmulo de capital; ela pode ser exemplificada através das palavras do empresário Luciano de Carvalho, Secretário de Educação do Estado de São Paulo em 1960, ao relatar que, no momento em que

contratava normalistas e elas não sabiam o mínimo para trabalhar como vendedoras. Ele preferia meninas que faziam carreira dentro da empresa com o simples curso primário, quando nem completo. Então ele achou que a escola brasileira precisava mudar para facilitar o trabalho. Ele tinha estado na Inglaterra, viu a Escola Compreensiva Inglesa, uma escola do pós-guerra, assim como Sèvres, onde também se começava iniciação ao trabalho. Portanto ele decidiu fazer a reforma do ensino industrial que, assim como o normal, era estadual. E aproveitou essa reforma para dar entrada nos Ginásios. (BECHARA *apud* CHIOZZINI, 2003, p. 29)

Ou seja, uma das principais origens da criação dos Ginásios Vocacionais foi a demanda empresarial expressa por um empreendedor que precisava de mão de obra qualificada na prática do trabalho real: a demanda por trabalhadoras e trabalhadores educados numa escola que oferecesse oficinas e laboratórios nas quais os estudantes aprendessem a manejar ferramentas atuais da indústria e do comércio.

No entanto, segundo Ribeiro, nos Ginásios Vocacionais havia três subgrupos:

1 – o subgrupo influenciado pela perspectiva escolanovista, buscava a reestruturação escolar resultante do trabalho de professores e alunos, com maior participação dos estudantes e maior respeito a estes estudantes;

2 – o subgrupo com maior clareza da visão do ser humano na qual pesava mais o aspecto da universalidade do que o da concreticidade;

3 – o subgrupo com uma visão de ser humano e de mundo mais concretas, maior unidade entre concreticidade e universalidade (RIBEIRO, p. 134 *apud* CHIOZZINI, 2010, p. 22), que questionavam os ideais escolanovistas, e que em 1968 criticavam a ditadura vigente e defendiam uma intervenção mais acentuada no meio social.

Assim podemos verificar que o currículo integrado pode ser influenciado por correntes pedagógicas diversas e que a unanimidade do corpo docente não faz parte de sua concreção.

Vivemos na era da incerteza. Parece que nos anos 1960 as pessoas ainda sabiam qual seria a solução dos problemas políticos, sociais e culturais. Para Durkheim, a educação era a ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estavam maduros para a vida social (DURKHEIM, 2001, p. 51). Hoje preferimos permitir que o jovem ou o adulto reflita sobre as contradições internas da sua fala e com a realidade.

Mais próximos dos cursos do PROEJA atuais eram os Ginásios Vocacionais Noturnos (Americana e Barretos, no Estado de São Paulo), nos quais, segundo Mascellani (2010, p.

133), a faixa etária dos estudantes variava entre 14 e 45 anos. O horário das aulas cobria um período de 3 horas (19h-22h ou 18h30-21h30), sendo a primeira hora dedicada à janta e ao lazer. Este horário contrasta frontalmente com as práticas atuais do PROEJA que, geralmente na obrigação de cumprir 2400 horas em 6 semestres, jamais poderia pensar em funcionar das 19h às 22h, dedicando a primeira hora à janta e ao lazer.

As práticas pedagógicas envolviam integração conceitual das áreas curriculares, estudo dirigido, trabalho em grupo, estudo do meio, síntese de conhecimento, projetos e ações sociais na comunidade próxima, prática de opções, interlocução social e avaliação qualitativa cumulativa (idem, p. 133).

A pesquisa realizada por Eli Motta Correia, da Escola de Sociologia e Política em 1964, Mascellani (2010, p. 125) relata que os estudantes, que trabalhavam de 6 a 8 horas diárias, esperavam que o curso oferecido pela escola tivesse menor número de aulas por noite, menor número de estudantes por turma, maior clareza nas explicações, mais aulas práticas, mais disciplina e aulas com participação ativa dos estudantes. Infelizmente em 12 de dezembro de 1969, os Ginásios Vocacionais foram invadidos por um grupo policial-militar que levou documentos que continham dados sobre a população candidata às matrículas (MASCELLANI, 2010, p. 91).



**Figura 8 - Exposição dos Vocacionais em São Paulo**

A postura filosófica pedagógica que deveria conduzir o processo educativo no Ensino Vocacional Noturno era regida por alguns princípios integradores, entre os quais: a “prática da integração conceitual das áreas curriculares através do estudo dirigido, do estudo do meio, da formulação e execução de projetos e de ações sociais nas comunidades mais próximas, da



prática de opções e das experiências de interlocução social”. Na perspectiva didática, Mascellani cita a prática do “trabalho em grupo, de exercícios de síntese do conhecimento elaborado, da avaliação qualitativa e cumulativa” (MASCELLANI, 2010, p. 133).

A prática da integração conceitual favorecia “pontos de interseção entre as áreas” e permitia o questionamento de uma visão ingênua do trabalho. Para este fim, novas formas de desenvolver o currículo foram adotadas a começar pela seleção de determinados assuntos.

Na área dos Estudos Sociais, segundo o relato de Mascellani (2012, p. 134), foram selecionados os seguintes assuntos: o trabalho humano, sua história no Brasil e no mundo, sua relação com a produção capitalista, legislação e sindicalismo no Brasil. Mascellani não explicita as disciplinas desta área. Suponho que incluía sociologia, história e geografia.

“A fábrica e sua estrutura, a linha de produção, a força de trabalho e os salários” foram os assuntos selecionados na área de Matemática. Chamou-me atenção a ausência da citação de conteúdos específicos geralmente citados tais como porcentagem, geometria analítica etc. O mesmo ocorre na Área de Ciências Físicas e Naturais: a “saúde do trabalhador, o meio ambiente, a higiene no trabalho, a alimentação foram os assuntos selecionados”. Será que estes assuntos integravam os conteúdos mínimos geralmente apresentados nas disciplinas desta área?

Na área da Língua Portuguesa, a leitura de jornais, revistas, boletins e comunicados, bem como de textos da literatura brasileira, trabalhos de redação criativa, descrição, relatórios, propostas de trabalho, currículos profissionais faziam parte dos assuntos selecionados. Na disciplina de Língua Inglesa o “vocabulário básico para uso cotidiano na casa, na fábrica, no transporte e no lazer” foram os assuntos selecionados.

Na Educação Física, a medicina do trabalho, a ginástica laboral compensatória, mas também temas como o esporte profissional, as organizações esportivas e a venda de “passe” de atletas colaboravam na integração conceitual e curricular. A escolha destes temas me faz recordar uma das conclusões da dissertação do professor Padilha (2011, p. 193) que constatou a valorização da disciplina de Educação Física através do enfoque teórico em salas de aula normais propiciadas a estudantes na modalidade EJA em escola municipal de Porto Alegre.

Nas Artes Plásticas, Mascellani (2010, p. 135) sugere pintores e escritores que produziram obras de arte sobre o trabalho, sobre o trabalhador, sobre a periferia da cidade, mas também o desenho livre e criativo, experiências de criação com materiais variados, desde que de fácil aquisição.

Na Educação Musical: audição de músicas de gêneros diferenciados, música popular e erudita, músicas típicas dos grupos negros, de grupos marginalizados e o estímulo à formação de grupos instrumentais.

Na chamada Economia Doméstica tanto o projeto de uma casa, o orçamento familiar, quanto o trabalho dentro de casa, o estudo e a montagem de cardápios, bem como a relação entre a casa e a cidade eram conceitos integradores.

Em Artes Industriais um foco eram os projetos, desde o desenho geométrico até o desenho técnico; outro, o estudo sobre a produção e sobre o trabalhador das diversas áreas: mecânica, têxtil, alimentar, química entre outras, mas também a violência nas fábricas e nos ambientes de trabalho.

Em Práticas Comerciais os estudantes participavam da elaboração do orçamento e da prestação de contas do próprio Ginásio, da particularização da relação receita/despesa do refeitório/cozinha, do material de consumo para as áreas técnicas, da manutenção do prédio e do seu entorno, da biblioteca, do audiovisual, da Cantina, da Cooperativa do Banco Estudantil e do escritório contábil; - mas também pesquisavam temas como os vários tipos de comércio: formal, informal, marginal e ilegal (Mascellani, 2010, p. 136).

Através de uma criteriosa seleção de conteúdos, todas as áreas trabalhavam em conjunto para permitir a emancipação do trabalhador. Após os estudos dirigidos sobre os temas propostos ou escolhidos, partia-se para o estudo do meio relacionado ao tema: visitar creches, bairros de periferia, fábricas ou estabelecimentos comerciais.

Mascellani escreve:

As observações e as constatações *in loco*, qualquer que seja o tema tratado, tem sempre uma força muito grande. Elas tocam profundamente as pessoas. Nesse momento, deve-se prosseguir no estudo, assimilando os dados novos e encaminhando as equipes para a elaboração de textos que respondam, senão totalmente, pelo menos em parte, as perguntas desencadeadoras. (2010, p. 136)

Considero que neste parágrafo esteja um dos principais códigos ou chaves do ensino-aprendizagem no currículo integrado: a grande força da observação dos fatos no próprio lugar em que acontecem. Se esta observação foi preparada por um estudo dirigido ou de pesquisa bibliográfica e acompanhada por uma metodologia de registro e posterior análise das observações realizadas, estamos em pleno exercício do método científico também citado por Mascellani (p. 122 e p. 128). O método científico não se aplica apenas às ciências físicas ou biológicas, o raciocínio lógico não é privilégio da disciplina de matemática, e o uso da linguagem não ocorre apenas na disciplina da Língua Portuguesa. A integração se realiza no pensamento do estudante, “na cabeça do aluno”, que é conduzido através de um processo

significativamente operatório. (MASCELLANI *et al*, Projeto Pedagógico Administrativo, 1967, circulação restrita *apud* Mascellani, 2010, p. 122). A descoberta de soluções para um problema, a realização efetiva de projetos mobilizam os estudantes a “seriar, classificar, relacionar, analisar, sintetizar, induzir, deduzir, localizar no tempo e no espaço, interpretar, julgar, provar, etc.”, que são as operações fundamentais do pensamento.

Os pensadores que Mascellani afirma fundamentarem as ideias do currículo integrado nos Ginásios Vocacionais Noturnos são Dewey (p. 84, 109), Piaget (p. 109, 114), Palmade (p. 109) através dos princípios integradores: atividade operatória do pensamento, atividade em grupo; Marx, Engels, Kroupskaïa, Gramsci (p. 57) são representantes dos princípios integradores: escola unitária, trabalho como princípio educativo, reunificação de cultura e produção, transformação da realidade local, experiências de trabalho no campo da cultura geral e de culturas específicas, trabalho com conceitos gerais sobre as sociedades humanas e sobre o processo histórico, formação para o exercício do domínio político no campo da cultura; Makarenko (p. 104), experiência de Barbiana (p. 104). Destaco os princípios integradores da pedagogia social: democracia na relação educador-educando, problematização de situações, partilha solidária, avaliação como indicativo de valores vivenciados e aprendidos.

Mounier (p. 32, 75-7, 80), Chardin (p. 76), os dois últimos representados por Lima Vaz apresentam os códigos integradores: princípio espiritual de vida, liberdade pessoal, existencialismo cristão, ação política, complexidade; Sartre (75-6, 79-80) propõe os princípios integradores do ser humano como artífice de si mesmo, angústia irresoluta, resistência e engajamento político, De Marcel Mauss, Lévi-Strauss (pp. 30-1, 80-1) e Halbwachs (p. 31), Bourdieu (p. 31, 74, 80-1) vale sublinhar como princípios integradores: construtivismo estruturalista, socioconstrutivismo, fato social total, disputa do monopólio da autoridade científica, caráter globalizante e globalizador da experiência pedagógica e sindical (MASCELLANI, 2010, p. 31)<sup>5</sup>.

Em sua *Pedagogia para o trabalhador*, Mascellani (2010 p. 53) cita a perspectiva epistemológica de Marx que situa a origem do conhecimento no trabalho.

---

<sup>5</sup> Essa imbricação entre o social e o individual, esta indissociação da dimensão psíquica de um fenômeno da sua construção social, tão característica da obra de Marcel Mauss e igualmente incorporada por Lévi-Strauss, é o que nos permite afirmar que o conceito de "fato social total" - o qual, por outro lado, se refere igualmente à imbricação e integração das diversas dimensões de um fenômeno social, na medida em que este comporta aspectos econômicos, jurídicos, rituais, políticos, estéticos, religiosos, valorativos etc. incorporados em um mesmo conjunto de símbolos (Mauss, 1974) - nos parece constituir um instrumento capaz de possibilitar a apreensão do caráter globalizante e globalizador da experiência pedagógica e sindical do Programa Integrar, tal como, antes dela, do projeto do Ensino Vocacional.

Segundo Mascellani, o americano John Dewey (1859-1952) defende a liberdade do educando e a prática dos métodos ativos, baseados na atividade e participação dos estudantes (*ibidem*, p. 84 e p. 109). Esta participação ativa dos estudantes - encontrei nos diversos projetos integradores dos currículos, nas atividades apresentadas em encontros PROEJA do Rio Grande do Sul (p. ex. , a industrialização de alimentos como compotas de pêssego, filé de cascudo, o reaproveitamento de plásticos descartados na confecção de móveis e luminárias, a pesquisa comparativa de preços, o engajamento por melhorias na administração de uma casa de passagem). A crítica que Mascellani faz ao escolanovismo é de que a escola nova, numa perspectiva liberal,(p. 160) prepara o estudante para o mercado de trabalho, enquanto na perspectiva da pedagogia social - o trabalho é elevado à categoria de gerador de cultura e de princípio educativo, e (citando Kuenzer e Machado, 1986) entendido no contexto da relação entre as classes sociais. A crítica que Mascellani faz ao escolanovismo também se apoia em Paro (Parem de preparar para o trabalho, 1986), que contesta a educação para competências como uma aplicação dos princípios da “qualidade total” ao próprio trabalhador (MASCCELLANI, p. 51), contesta a aposta na falsa ideia do mercado livre auto-regulado e afirma a liberdade como construção social histórica. De Paro destaco o código integrador da liberdade e os valores que a possibilitam, construção coletiva, social e histórica.

Mas Mascellani não fica apenas na crítica: ao contrário, defende o desenvolvimento da capacidade de “negociação em torno de programas de qualidade” e da capacidade de trabalho em grupo “para que a implantação de programas de qualidade se dê de forma menos prejudicial possível”, “garantindo assim a manutenção de postos de trabalho, a reciclagem<sup>6</sup> dos trabalhadores afetados pelas mudanças e a participação nos ganhos de produtividade.” (2010, p. 165). Gostaria de destacar aqui a intenção de (re)integrar o estudante ao mundo do trabalho através do desenvolvimento e do exercício da sua capacidade de negociação, a defesa de participação nos ganhos de produtividade, a manutenção de postos de trabalho através da formação continuada dos trabalhadores.

Além disso, a criatividade na superação de situações de desemprego através da fundação de Bancos de Trabalho foi outra forma original de fazer frente às situações de desemprego geradas pelos programas de qualidade total. Por fim, o Programa Integrar, criado com a Confederação Nacional dos Metalúrgicos / Central Única de Trabalhadores da CNM/CUT e a PUC-SP em 1997, associava vários sentidos ao termo: integração da educação

---

<sup>6</sup> Esta tese de doutorado de Mascellani foi defendida em 1999. Hoje a palavra reciclagem está tão associada ao lixo que acho difícil escrever “reciclagem de trabalhadores”. Por isso me permito trocar pela expressão “formação continuada de trabalhadores”

básica com a Educação Profissional (p. 166) integração sindical, integração social e integração na turma de estudantes (p. 187).

Jean Piaget (1896-1980), comprovou através da psicologia genética que a atividade do aluno é condição para a aprendizagem (*ibidem*, p. 109). Deste princípio desenvolve-se o conceito de “unidade pedagógica”, situação-problema que responde a uma necessidade de ordem pessoal e social e de “plataforma”, grande projeto de ação integrado por problemas menores. Através de séries (anos) sucessivas o estudante alcança independência cada vez maior:

- 1 - partindo do estudo dirigido, onde adquire recursos de investigação
- 2 - passando pelo estudo supervisionado, onde aplica estes recursos e
- 3 - chegando ao estudo livre onde será capaz de elaborar planos de pesquisa, mobilizar recursos de investigação, utilizar diversas fontes de informação, organizar seminários e monografias.

Os cursos do PROEJA poderiam tomar estas etapas progressivas como modelo inspirador para seu currículo.

O suíço Guy Palmade (1920-2006) forma o conceito da natureza operatória do pensamento. A noção de problema é central nos métodos denominados ativos (MASCELLANI, 2010, p. 109), entre os quais o “estudo do meio”. Conforme o Regimento Interno dos Vocacionais, estudo do meio não se confunde com passeio ou excursão, mas coloca o estudante na realidade e deve “proporcionar técnicas de trabalho e de estudo que favoreçam o desenvolvimento pleno da maturidade intelectual do estudante.”

Os filósofos Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), a pedagoga russa Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa (1869-1939, casada com Lênin a partir de 1898) e o pensador italiano Gramsci (1891-1937) são colocados como antecedentes da escola unitária (*ibidem*, p. 57).

Gramsci, em particular, é citado como autor da ideia da guerra de posição em que a luta por uma escola que ofereça uma sólida formação cultural que desenvolva a capacidade de pensar, de estudar e de dirigir faça parte das táticas do proletariado (*ibidem*, p. 58).

As ideias de Nadejda Konstantinovna Kroupskaïa são transmitidas através das obras da Dr<sup>a</sup> Lucília Regina de Souza Machado (1979, 1982, 1985, 1991). Em particular, (MACHADO, 1985) destaca

- a integração de todas as matérias articuladas com as questões concretas da prática produtiva
- o trabalho como princípio educativo

- a superação da separação das ciências do homem e da natureza
- a não relação imediata entre ensino e produção
- a não necessidade da inserção do estudante no processo produtivo
- a necessidade de um processo de transição devido às condições de desigualdade social

- conquistas parciais como mediações importantes na conquista de direitos e na construção de condições objetivas necessárias à transformação (MACHADO 1985 apud MASCELLANI, 2010, p. 59)

- articulação de luta política e luta econômica na luta por conquistas sociais
- perspectiva de transição e ruptura na construção da escola única

Os cursos do PROEJA que conheci concrecionam grande parte destes códigos, seja através de seus projetos integradores, seja através das atividades em sala de aula em que as vivências cotidianas dos estudantes são trazidas ao debate. O próprio PROEJA como programa de governo constitui-se num movimento político quando se organiza em encontros regionais e estaduais, trazendo professores e estudantes para debater suas questões, expor seus resultados e formular cartas como a de Santa Maria de 23 de Maio de 2010:

“CARTA DOS ESTUDANTES E DOS GESTORES<sup>7</sup> DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, REUNIDOS EM SANTA MARIA / RS, DIAS 22 E 23 DE MAIO DE 2010

Para nós, o PROEJA significa o compromisso com uma nova perspectiva de mundo, um olhar mais sensível para a heterogeneidade dos sujeitos. O PROEJA oportuniza crescimento pessoal e profissional e representa um avanço na Educação Básica, Profissional e Tecnológica.

Para os estudantes, o PROEJA promove novas relações interpessoais, novas experiências de vida e uma oportunidade única de concluir seus estudos simultaneamente à qualificação profissional.

Para os gestores, é um espaço de reflexão, de pesquisa, de formação continuada, de produção de conhecimento a partir dos saberes dos estudantes e de suas vivências, rompendo com a lógica do mero conteúdo, sendo este ressignificado e constituído no diálogo e na convivência com as diferenças.

Há urgência de esclarecimentos antecipados sobre a forma de ingresso e especificidades do curso. Isso pode ser feito através de palestras, de ampla divulgação nos meios de comunicação acessíveis a toda população, nas escolas de EJA fundamental, etc. A forma de ingresso dos estudantes do PROEJA considerará

---

<sup>7</sup> Elaboraram e aprovaram a redação da carta no I Encontro de Estudantes do PROEJA do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, 148 estudantes, 56 professores e integrantes de equipes pedagógicas, 05 diretores de Campus e 18 pesquisadores.

os saberes dos alunos em relação ao curso oferecido, suas condições socioeconômicas, o tempo de afastamento da escola, faixa etária, entre outras. Deve-se, portanto pensar em uma nova forma de ingresso, que não tenha a lógica meritocrática atual das instituições das redes de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de tal forma que a mesma seja significativa para a permanência do estudante nos bancos escolares.

Recomendamos a divulgação dos cursos PROEJA pelos ofertantes, oportunizando a transferência e o intercâmbio de estudantes.

Impõe-se rapidamente a adequação dos cursos de PROEJA às características regionais, considerando os arranjos produtivos locais, as iniciativas de associativismo e de cooperativismo, levando-se em conta as possibilidades das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica quanto a viabilidade das diferentes áreas de formação profissional.

As instituições de Educação Profissional e Tecnológica devem privilegiar a integração dos diversos cursos, nas diversas modalidades tais como: Ensino Médio Integrado, Subsequentes, Tecnológicos, Licenciaturas e Pós-Graduação ao PROEJA.

Os cursos de PROEJA requerem infraestrutura e serviços adequados no que se refere a bibliotecas, assistência estudantil, apoio ao estudante, laboratórios, refeitórios e transporte.

O PROEJA, pelo seu caráter inédito e inovador, exige bases pedagógicas que reconheçam as especificidades dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores quanto à organização de espaços e tempos, quanto à organização curricular, quanto à socialização de pesquisas, quanto às atividades de extensão, quanto às atividades esportivas, laborais, culturais e científicas. As mostras técnicas, as semanas temáticas, os projetos de aprendizagem, o acolhimento de estudantes ingressantes pelos que já frequentam o PROEJA e atividades de integração com a família, constituem tais iniciativas.

Assim, o estudante encontrará significado no mundo escolar para nele permanecer, contribuindo para a consolidação do PROEJA como uma política pública permanente no campo da Educação Profissional e Tecnológica.  
Santa Maria, 23 de maio de 2010”

Esta carta foi formulada em reunião plenária de estudantes e professores e, com a ajuda da SETEC, foi reproduzida e enviada para todos os Institutos Federais, constituindo-se num marco importante na história da articulação política do PROEJA; trata-se de um movimento que reúne forças para demonstrar sua capacidade efetiva de trazer seus estudantes e gestores para o campo das influências que determinam os projetos educacionais nas escolas federais.

A pedagogia social das experiências de Anton Semyonovich Makarenko (1888-1939) na Rússia e de Barbiana na Itália citada por Mascellani (2010, p. 104) como fundamento para

- uma relação democrática entre educandos e educadores
- uma relação de sociabilidade
- atitudes de comunicação e ação grupal
- práticas de socialização

O padre jesuíta Henrique de Lima Vaz S. J. (1921-2002), mentor da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP) em sua primeira fase, também muito influente na CAPES e no CNPq, divulga o pensamento de Mounier e de Chardin.

Mounier acredita no “humanismo integral”, imanência e transcendência, nem só matéria, nem só espírito (MASCELLANI, 2010, p. 77). Aqui a palavra integral assume e transmite um novo significado, reconhecendo a vida espiritual e a fé de forma integrada com a vida material e social. Se muitos filósofos situavam a religião como ópio do povo (MARX, 1844, p. 71), no PROEJA a religiosidade é reconhecida como aspecto constituinte da identidade do trabalhador jovem e adulto (BRASIL, Documento Base, 2007, p. 14 e p. 51). Acrescento que a experiência em Barbiana, na Itália, foi conduzida pelo padre Lorenzo Milani Comparetti (1923-1967), que entendia que o fracasso dos estudantes era consequência do sistema, e que era possível capacitar os jovens pobres através do estudo da linguagem. Fundou a primeira *scuola popolare* em 1947 em Calenzano. Em 1954 foi transferido para Barbiana, onde fundou nova escola. De fato hoje vejo em vários cursos do PROEJA uma ênfase cada vez mais significativa no estudo da Língua Portuguesa, um código fundamental tanto para a luta pelo reconhecimento na sociedade quanto para a articulação dos pensamentos e a comunicação interna.

Os Ginásios Vocacionais ofereciam tudo o que eu tive no meu colégio, e muito mais: o *curriculum* integrado organizado a partir dos Estudos Sociais, Estudos do meio com visita a indústria local, regional e nacional, Painel de notícias atualizado, Oficinas de Artes Industriais, Educação Doméstica, Banco Estudantil, Cooperativa e Cantina administrada pelos estudantes, Aula ao ar livre, Acampamento com fogão aéreo<sup>8</sup>, tudo documentado por fotografias. Os estudantes passavam o dia inteiro na escola, o método era socrático, a pedagogia era centrada no aluno, aprendia-se a partir de problemas, e os professores trabalhavam juntos de maneira interdisciplinar (ZIROLDO 1979).

Quanto ao currículo no Programa Integrar, Mascellani relata que

Quando indagados sobre o que necessitariam aprender, os trabalhadores se referiram apenas a conhecimentos técnicos como cálculos e medidas, desenho técnico e computação. Parece estranho que nenhum tenha se referido à Língua Portuguesa, à História ou à Geografia. Mas não é sem razão que apenas aqueles segmentos do conhecimento tenham sido citados. Afinal, durante toda a vida, só viram tais coisas num processo sempre segmentado. Nesse sentido, as expectativas do currículo não se diferenciavam dos cursos rápidos ministrados por entidades particulares. (MASCELLANI, 2010, p. 221)

---

<sup>8</sup> Fogão feito com argila e pedra, montado sobre varas de taquara ou outra madeira colhida no mato. Sua construção exige colocar em prática vários conhecimentos de Física.



O fato de ver as coisas em processos segmentados não precisa ser debitado apenas aos cursos rápidos das entidades particulares. O que são a maioria das questões dos vestibulares das universidades federais senão provas da fragmentação do conhecimento? Muitos estudantes do PROEJA fazem seu curso na esperança de, em seguida, poderem vencer a barreira do vestibular. Neste sentido o currículo, além de ser integrado, precisa ficar atento às expectativas dos estudantes de ingressarem em um curso superior.

### 2.3 As Classes Experimentais

Lygia Furquin Sin, que havia feito estágio em Sèvres, convidou Maria Nilde Mascellani, juntamente com Olga Bechara, para iniciarem as Classes Experimentais no município de Socorro em 1959. Inspiradas nas *Classes Nouvèles*, os objetivos destas Classes Experimentais eram as seguintes conforme a tese de doutorado de Mascellani:

- pensar o currículo a partir das necessidades psicológicas básicas dos adolescentes na comunidade situada;
- incorporar ao currículo estudos propedêuticos e práticas de participação social;
- respeitar os componentes culturais da região e do município;
- integrar o antigo e o novo no sentido de processo de transformação educacional e cultural;
- desenvolver a capacitação dos professores sob a ótica de uma nova pedagogia, de caráter social;
- levar alunos e equipe pedagógica ao exercício do compromisso com a realidade;

Quanto aos objetivos de formação, o que se propunha era:

- desenvolver nos jovens atitudes de iniciativa e independência;
- entender o conhecimento como construção histórica;
- valorizar o trabalho em grupo;
- estudar a importância da pesquisa para o progresso da humanidade e como base de planejamento;
- desenvolver atitude crítica em relação à realidade econômica, política e cultural do país e da comunidade;
- desenvolver entre os alunos o compromisso social com a comunidade.

(MASCELLANI, 2010, p. 85)

Já Olga Bechara acrescenta a interdisciplinaridade, a integração entre as disciplinas, como aspecto importante do currículo: “tive que trabalhar com o tema Cruzadas, e aí entrou Artes Plásticas, Português, Educação Física, Matemática, tudo em torno de Cruzadas, um tema histórico” (CHIOZZINI, 2003, p. 51).

Há um contraste entre os dois textos. Mascellani está escrevendo sua tese de doutorado em 1999, 40 anos depois da experiência no município de Socorro. Objetivos como o de desenvolver no jovem atitude crítica em relação à realidade política, econômica e cultural, atitude de iniciativa e de independência, parecem objetivos datados ou até mesmo, re-datados. Os objetivos parecem datados porque, depois de Foucault, quem ainda vai querer desenvolver

no jovem esta ou aquela atitude baseado nesta ou naquela ideologia, se todas serviram para oprimir? Parecem re-datados, porque a proposta inicial das classes experimentais era de cunho liberal, conforme a manifestação de Luciano de Carvalho que relatei à página 58.

Esta reflexão não é gratuita: está diretamente relacionada com a minha pesquisa empírica. O ceticismo por parte de alguns dos estudantes do PROEJA em relação às ideologias e aos políticos aflorou na entrevista com um deles (SYDOW, 2012), que afirmou haver recusado convite à filiação a um partido político dizendo que conhecia a história: na hora do golpe militar os cabeças vão para Nova Iorque, Londres e Paris e os defensores da causa vão para a cadeia, a prisão e a tortura. Eis aí um tipo de emancipação gerada fora do espaço escolar, mas que certamente influi no currículo.

## 2.4 A Escola Incorporada da Inglaterra

Entre 1944 e 1970, o ensino médio na Inglaterra era dividido em três tipos de escola, e os estudantes, após um teste classificatório, eram distribuídos entre estes três tipos: a escola orientada para a academia (*grammar*), destinada para a elite formada pelos 25% melhores no exame para maiores de onze anos (*eleven plus examination*), com línguas clássicas no currículo; escola técnica (*technical*); e escola moderna, para a maioria (*modern*). A escola incorporada (*comprehensive school*) não era necessariamente compreensiva em relação ao estudante: chamava-se compreensiva porque incorporava (ou compreendia) três modalidades de escola. Neste sentido ela se assemelha à escola unificada (*Gesamtschule*) da Alemanha ou ao ensino médio (*high school*) dos Estados Unidos da América (EUA) e Canadá. Até hoje a escola incorporada (*comprehensive school*) é assunto para debates acirrados entre o partido dos trabalhadores e o partido conservador, conforme o livro *School Wars: the Battle of Britain's Education* de Melissa Benn.

Muitas escolas incorporadas simplesmente repetiam o mesmo currículo das escolas da elite. Mas houve algumas que se diferenciaram, entre elas a escola de Risinghill, fundada em 1959 em Islington, Inglaterra. A escola de Risinghill era a fusão de outras quatro escolas locais e incluía alunos de dezenove nacionalidades diferentes, com diversas origens e habilidades.

Havia escassez de pessoal e o prédio era de construção precária. Seguiu o currículo oficial, mas de maneira não-autoritária (DUANE, s.d.). Havia acompanhamento pastoral da Saint Silas Church, democracia estudantil, educação sexual franca, cooperação estreita com os

país, promoção da criatividade e do multiculturalismo, contando com a presença de estudantes cipriotas, turcos, gregos, caribenhos, italianos, etc. (DIXON, s.d.)

A lista de servidores da escola de Risinghill inclui professores de Matemática, Ciências, Engenharia, Geografia, História, Comércio, Desenho Técnico, Teatro, Música, Arte, Bordado, e de oficinas técnicas (desenho técnico e trabalhos na madeira) além das Línguas inglesa e francesa.

Quando a escola se recusou a expulsar alunos com o argumento de que se o ensino médio é obrigatório, a exclusão seria ilegal, entrou em confronto com a supervisão escolar da Grande Londres (*London County*).

Em 1962 a escola foi envolvida em uma polêmica sobre as aulas de educação sexual cujas lições foram publicadas anonimamente pelo seu diretor, Michael Duane. A escola recebeu um relatório de inspeção hostil que recomendou a reintrodução dos castigos corporais e a expulsão, mas Duane recusou. Segundo Bob Dixon, Duane acreditava no amor em lugar da punição, era politicamente anarquista, mas sua pedagogia era inspirada em A. Makarenko, Homer Lane e A. S. Neill. Em 1965, a recém criada Secretaria de Educação do Interior (*Inner London Education Authority - ILEA*) decidiu fechar a escola (LIMOND, 2005, p. 85).

## 2.5 A Escola Nova na França

O Centro Internacional de Estudos Pedagógicos (*Centre International d'Etudes Pédagogiques*, CIEP) foi criado por M<sup>me</sup> Edmée Hatinguais e outros educadores que resistiram à presença do nazismo na França dos anos 1940. Adotavam os ‘métodos ativos’, ‘aprender também fazendo’, trabalhos manuais, trabalho em equipe, estudo do meio humano e natural’ e outros-” Visava educar para o trabalho, para a vida e para a integração em um novo mundo. Os trabalhos manuais ocupavam duas horas por semana e envolviam trabalhos em metal, madeira, cerâmica, mas também corte e costura, desenho, modelagem, culinária. Na literatura inicialmente eram apresentados autores como André Malraux (1901-1976) e Albert Camus (1913-1960), considerados mais próximos dos jovens, para depois encontrarem outros autores. Os estudantes eram avaliados por sua organização no trabalho, criatividade, perseverança. Havia uma psicóloga disponível para pais e estudantes (TAMBERLINI, 2001, p. 47).

Uma das atividades interdisciplinares que observei mais intensamente no *Campus* da Grande Porto Alegre com que convivi, integrava desde a atividade manual, a produção e venda de mercadorias, e a administração de todo este processo na vida real e cotidiana,

inserida não numa ideologia capitalista ou socialista, mas no pensamento da economia solidária; - era uma forma de concreção do currículo que incluía artesanato, sustentabilidade, reciclagem, teoria da administração - e trabalho em equipe, uma forma inovadora de releitura do princípio do aprender fazendo.

### 2.5.1 O Humanismo Integral

Humanismo integral ou personalismo de Mounier é uma filosofia cristã que critica o individualismo tanto quanto o coletivismo: ambos esmagam o ser humano.

[...] busca uma síntese entre concepções que se opunham: homem predominantemente espírito ou predominantemente matéria. Para ele, o homem não é nem uma coisa nem outra, mas uma integração de ambas. Assim também, o homem não seria nem pura essência nem só existência, mas uma permanência aberta, o que significa um ser rico de possibilidades, mas não sem essência e finalidade. A pessoa é uma existência encarnada, situada num meio e num tempo, portanto, uma existência condicionada, mas capaz de emergir da natureza e transcendê-la. Por isso, é também um ser de transcendência. Também, não é a pessoa só recolhimento ou só ação, mas o fruto da tensão entre interioridade e exterioridade, duas pulsões complementares e indissolúveis da vida pessoal. Nesta perspectiva, “a pessoa não é somente um dado, tal qual é por sua encarnação; ela é também um “projeto”, isto é, a pessoa se afirma auto constitutivamente num tríplice movimento de exteriorização, de interiorização e de superação de suas próprias condições e condicionamentos” (MASCELLANI, 2010, p. 77)

Como podemos falar de superação de condições e condicionamentos num país como o Brasil, ou a China, onde ainda existia trabalho análogo ao escravo no final de janeiro de 2012 (INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL, 2012, p.1)? Por que há pessoas que passam fome (SILVA, 2010) por temerem gatos e pistoleiros que lhes cobrem as dívidas adquiridas nos barracões das empreiteiras? Por que há pessoas que fracassam na escola? Por que a renda familiar está insuficiente para adquirir ou fruir cultura de qualidade?

Como falar de homem espiritual, pura essência, num mundo onde a especulação financeira e o desejo de acumular capital levam países inteiros como a Grécia e a Espanha a entrarem atualmente na fila dos pedintes? Não seria esta conjuntura prova suficiente de que é o mundo econômico que determina o mundo cultural?

Talvez o reconhecimento do ser humano como ser transcendente, criatura em busca da perfeição, da fraternidade e da complexidade, pudesse impedir alguns ideólogos da economia a tratar seus semelhantes como exército de reserva na guerra entre os mercados.

Já em 1944 Hayek previu que a ruína da imensa união de repúblicas socialistas seria causada pela impossibilidade de controlar e processar as informações da produção e da distribuição de bens em um sistema de planejamento racional centralizado (2005, p. 41). Após

a dissolução da União Soviética (1922-1991), a teoria do estado mínimo ganhou ainda mais força.

No Brasil, por recomendação do Conselho de Washington e do Fundo Monetário Internacional, foram privatizadas, em 1995 a empresa de minério de ferro e pelotas Companhia do Vale do Rio Doce (CVRD), a companhia de telecomunicações Telebrás e de energia elétrica Eletropaulo e Companhia Estadual de Energia Elétrica (CEEE). Ainda em 2007, estradas federais somando 2.600 km de extensão foram leiloadas para serem exploradas por concessionárias privadas. A telefonia melhorou? Sem dúvida, se democratizou. Os *blackouts* de energia cessaram. A CVRD – hoje “Vale” recolhe impostos como nunca e o livro *Privataria Tucana* (RIBEIRO, 2011) denuncia as fortunas pessoais realizadas a partir das privatizações curiosamente realizadas sob o comando de leitores de Marx e Gramsci e amigos de Florestan Fernandes como FHC e José Serra. Apesar dos tropeços de 2007-08, o neoliberalismo prossegue triunfante. A ideia do Estado mínimo de Hayek continua reduzindo direitos sociais duramente adquiridos nos países do primeiro mundo (Estados Unidos, Inglaterra, França, Itália, Finlândia, Grécia), e a função do Estado paradoxalmente consiste em dar dinheiro (aí pode!) aos bancos para salvar o sistema financeiro sem cobrar a conta (RAMONET, BURKÚN & LABOUTTE, 2012).

Os problemas surgem quando o Estado não exerce seu papel de proteger o cidadão. O Estado não deve centralizar o poder, mas também não pode abandonar o consumidor aos desmandos das grandes companhias privadas. Pelo contrário, a organização e o controle devem ser porosos e compreensivos. De que adianta ligar para a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) ou a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) e ouvir respostas evasivas de que é assim mesmo? - Até quantas vezes por semana a concessionária pode interromper o fornecimento de energia elétrica? Como são aplicadas as verbas públicas para a limpeza urbana? Quem se responsabiliza por programas de TV antiéticos que apelam para a curiosidade mórbida e sexista sem nenhuma contribuição cultural? Quem é responsável pela conservação das áreas abaixo das redes de alta tensão? O “pequeno cidadão” precisa ter à mão canais efetivos para permitir a denúncia e a correção do mau funcionamento de concessões como a telefonia e a distribuição de energia.

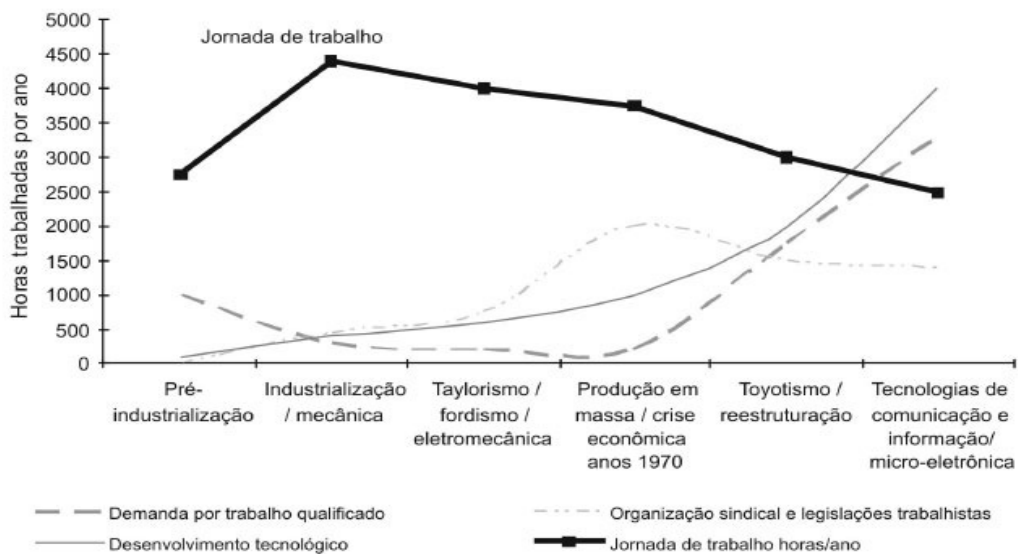
A realidade é objeto do currículo integrado do PROEJA. Quando os estudantes, professores e gestores de um curso pensam que as boas ideias da Educação são válidas para qualquer lugar e qualquer tempo e não conhecem as raízes históricas das teorias e práticas que defendem, vão fazer castelos no ar, vão esquecer a realidade e, desta maneira, trabalhar na

direção oposta da intencionalidade do PROEJA. O currículo do PROEJA estabelece a mediação da

realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007, p. 35)

Em 1993, a Conferência Mundial dos Direitos Humanos, organizada pelas Nações Unidas (ONU), solicita a educação integral aos Estados. Quem cunhou o conceito de Educação Integral por primeiro foram Gustave Francolini e Paul Robin (CHIERS, 2005).

FIGURA 1 – CURVA DA JORNADA DE TRABALHO E TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICAS



FONTE: adaptação livre e incrementada do modelo apresentado por Dal Rosso (2006, p. 308).

As condições de trabalho dos trabalhadores no Brasil e na Europa do fim do século XIX eram desumanas. Conforme podemos ver no gráfico (MOCELIN, 2011, p. 110) acima, as jornadas de trabalho chegavam a 4.500 horas anuais (mais de 15 horas diárias), salários miseráveis, crianças trabalhando em ambiente prejudicial à saúde, mortes e mutilações devido ao esgotamento físico, nenhum cuidado médico, nenhuma previdência para aposentadoria, gravidez ou acidente de trabalho.

Os trabalhadores queriam trabalhar com dignidade e precisavam reunir forças para melhorar suas condições de trabalho e vida. Para divulgar suas ideias, lançavam mão de jornais, revistas e panfletos. Mas havia dois problemas: muitas pessoas não sabiam ler, e muitas pessoas achavam que era assim mesmo porque muitas escolas e igrejas ensinavam que o crente deve ser humilde e obediente ao senhor e que deus castiga a quem não segue seus mandamentos.

O analfabetismo dificultava a divulgação das ideias (GALLO e MORAES, 2005, p. 87). Como os trabalhadores não sabiam ler, os jornais eram lidos em voz alta na hora do

almoço, nos locais de trabalho ou nas sedes das associações, sindicatos ou círculos operários, conforme nos relata Edgar Rodrigues (1972, p. 48). Pensando na construção de um futuro melhor para seus descendentes, iniciou-se a educação integral para filhos de trabalhadores a qual, no caso do Rio Grande do Sul, foi trazida pelos imigrantes no final do século XIX e que em 1895 fundaram a Escola União Operária à rua Ypiranga em Alegrete (CORREA, 2010, p. 172).

Acreditando na construção de uma sociedade fraterna e igualitária, sem a dominação dos poderes políticos e religiosos, e contra a propriedade privada, alguns trabalhadores acreditavam que poderiam construir esta sociedade através de um trabalho de conscientização. Os maiores proponentes teóricos destas ideias são o italiano Gioseppe Fanelli, os russos Michail Bakunin e Piotr Kropotkin, os espanhóis Francisco Ferrer e Anselmo Lorenzo, os franceses Paul Robin e Pierre-Joseph Proudhon, dos quais tratarei a seguir.

Inspirados na ideia da educação integral, intelectual, física e moral, em 1904 Martins Fontes e Hélio Oiticica fundam a Universidade Popular de Ensino no Rio de Janeiro. Em 1912, João Penteadó organiza uma escola para ambos os sexos na Rua Saldanha Marinho em São Paulo (PASCAL, 2006). Para José Oiticica

[...] educar é tornar o homem mais capaz, possível de aproveitar, do melhor modo, as energias física, mental, moral, prática e social. Educação física é o cultivo da robustez, não da força, da saúde, da agilidade. Educação mental é a formação da inteligência, seu desenvolvimento racional e harmônico, erudição, cultura e arte. (OITICICA, 1983, p. 90).

Um dos principais mentores das escolas de educação integral foi Francesc Ferrer i Guàrdia, pedagogo catalão conhecido como Francisco Ferrer.

## **2.6 A Educação Integral Libertária**

### **2.6.1 A Escola Moderna na Espanha**

Ferrer afirmava que a missão da escola é fazer com que os estudantes e as estudantes cheguem juntos a serem pessoas instruídas, verdadeiras, justas e livres de preconceitos, e para tanto propõe a substituição do estudo dogmático das escolas tradicionais de então pelo estudo fundamentado nas ciências naturais. Escreve Ferrer que não se deve condicionar o estudante, desde o início, a ser marinheiro ou agricultor, ou médico sem consultar detida e pacientemente sua própria natureza. Não se pode destiná-lo, por mera vontade de quem os conduz, a ser poeta, filósofo ou músico genial. Em 1907 Ferrer declarou que a educação

tradicional equivalia a domar, domesticar, adestrar e que este tipo de educação não favorece a emancipação humana (FERRER, s.d., p. 27).

Em 1906, Ferrer foi preso sob suspeita de estar envolvido com Mateo Morral no ataque ao rei Alfonso XIII de Borbón. A Escola Moderna faliu. Ferrer foi absolvido um ano depois. Sua prisão injusta provocou manifestações de protesto em todo o mundo. Viajou para Paris e Bruxelas, fundou a Liga Internacional pela Educação Racional da Infância (FERRER, 2009), cujo presidente honorário foi o escritor Anatole France (1844-1924), Nobel de literatura em 1921.

No dia 15 de abril de 1908, Ferrer lança a primeira edição da revista *L'École Rénovée*<sup>9</sup>, que após oito edições é transferida, em 1909, para Paris. A publicação se destina a desenvolver um plano de educação moderno e o expurgo dos dogmatismos. Ferrer imagina que advirão grandes mudanças:

*De esta recopilación del saber, efectuada por esa gran reunión del querer, ha de brotar la gran determinante de una acción poderosa, consciente y combinada, que dé a la revolución futura el carácter de manifestación práctica de aplicación sociológica, sin apasionamientos ni venganzas, ni tragedias terroríficas ni sacrificios heroicos sin tanteos estériles, sin desfallecimientos de ilusos y apasionados comprados por la reacción, porque la enseñanza científica y racional habrá disuelto la masa popular para hacer de cada mujer y de cada hombre un ser consciente, responsable y activo, que determinará su voluntad por su propio juicio, asesorado por su propio conocimiento, libres ya para siempre de la pasión sugerida por los explotadores del respeto a lo tradicional y de la charlatanería de los modernos forjadores de programas políticos* (FERRER, p. 68)

Desta recopilação do saber, efetuado por essa grande reunião do querer, há de brotar a grande determinante de uma ação poderosa, consciente e combinada que dê à revolução futura o caráter de manifestação prática da aplicação **sociológica**, sem paixão ou vingança ou tragédias terríveis ou sacrifícios heróicos, sem tateios estéreis, fracassos de sonhadores apaixonados, comprados pela reação, porque o ensino científico e racional irá liberar a massa popular para fazer de **cada mulher e de cada homem um ser consciente, responsável e ativo, que determinará sua vontade por seu juízo próprio**, assessorado por seu conhecimento próprio, livre para sempre da paixão sugerida pelos exploradores do respeito à tradição e do charlatanismo dos modernos forjadores de programas políticos. (grifo e tradução minha)

Ressaltamos neste texto, em primeiro lugar, a importância dos estudos sociológicos e, em segundo, a intencionalidade de fazer de cada mulher e de cada homem um ser emancipado.

Nas escolas tradicionais da época, moças e rapazes estudavam em escolas separadas. As moças eram destinadas aos cuidados da saúde, da culinária e da higiene; os rapazes, a dominarem as técnicas da agricultura, das madeiras e dos metais, e a serem os provedores da casa e da família. Com a educação integral, os saberes passam a ser compartilhados por ambos os gêneros. Ferrer inspirou sua pedagogia no pensamento da educação integral do francês Paul Robin (1837-1912). Dedicado às classes menos favorecidas, Robin defende o desenvolvimento harmonioso da pessoa: física, intelectual e moral. Também defende a co-

<sup>9</sup> L'École Rénovée. Couverture de ceE premier numéro. Disponível em <  
<http://www.ephemanar.net/avril15.html> >



educação de meninos e meninas, antecipando um componente do código integrador, o da igualdade de direitos na questão do gênero.

O tema da autonomia intelectual na forma de educação emancipatória retorna em outras correntes pedagógicas, com outras componentes diferenciais. Exemplo de Adorno, da Escola de Frankfurt: a necessidade de adaptação (ADORNO, 1995, p. 124-5) consciente do sujeito ao sistema. Como veremos adiante, nos anos 1960, Adorno queria prevenir a sociedade e o indivíduo contra os sistemas totalitários. Esta componente do código integrador - adaptação consciente do estudante à sociedade - retornou à minha consciência com muita força ao participar das aulas de gestão no Curso Pesquisado, quando as professoras e os professores insistiam: “não estamos educando os estudantes para uma fantasia utópica. Estamos preparando eles para o sistema econômico atual, para que possam atuar nele.” (SYDOW 2012)

A importância dos estudos sociológicos emerge com toda a força na pedagogia de Mascellani, como veremos na análise do currículo para jovens e adultos desempregados do Programa Integrar. Também no PROEJA além da Sociologia - a Filosofia acompanha o currículo ao longo de sua duração, não só por imposição da decisão do Conselho Nacional de Educação de 7 de julho de 2006, mas porque o próprio Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos é fortemente influenciado pelo pensamento de sociólogos. Mencionamos aqui apenas dois: Boaventura de Sousa Santos, que propõe, entre outras, a abertura das instituições superiores à pressão dos movimentos populares (SANTOS, 2005, p. 187); e Miguel Arroyo (2010), grande defensor do direito à educação das pessoas que chama de excluídos.

## 2.6.2 A Educação Integral Libertária na França

Como já foi visto, quem cunhou o conceito de Educação Integral foram Gustave Francolin e Paul Robin (CAHIERS, 2005). A imagem ao lado testemunha que a “Revista da Educação Integral dirigida por Francolin é científica, industrial, artística e da Reforma Pedagógica” é de 1878.

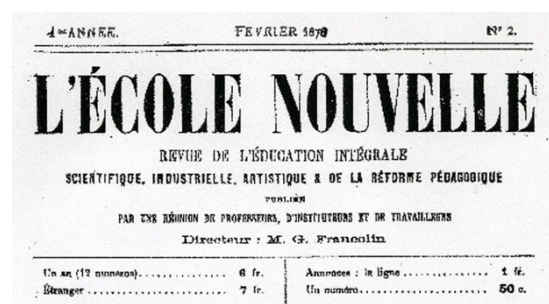
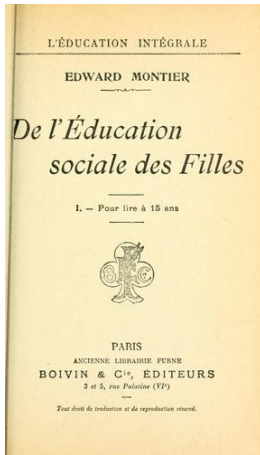


Imagem 5 - Nº2 da revista da Educação Integral de Francolin

Não há nenhuma menção à educação social no subtítulo da revista de Francolin. Já Paul Robin publica suas ideias pedagógicas na revista *L'Éducation Intégrale* entre 1890 e 1905. A educação integral é a educação do corpo, da inteligência e da moral:



**Imagem 6 - L'Éducation Inégrale**

1 - um terço do tempo escolar (ROBIN) é dedicado à saúde física através da ginástica, hipismo, salto, corrida, jogo e natação na piscina construída pelos próprios estudantes. Os exercícios servem apenas para desenvolver a força e a habilidade, sem espírito competitivo. Organiza também passeios e estadias à beira mar.

2 - para o desenvolvimento intelectual sugere permitir que a pessoa faça suas descobertas, sugere que o professor espere que o estudante faça a pergunta para então respondê-la, mas com mode-

ração para que continue se esforçando. O professor deve cuidar para não dar respostas pré-concebidas, triviais, transmitidas pela rotina irrefletida e brutalizante. Para Robin, a única maneira de aprender é através da ciência. A religião e seus fantasmas devem ser mantidos longe para permitir um desenvolvimento racional. A observação é central na pedagogia, tanto quanto o prazer de aprender. Canto, teatro, música e desenho fazem parte das formas de comunicação artística do pensamento.

3 - a responsabilidade e a solidariedade de grupo são as bases da moral. Qualquer premiação é sempre coletiva, nunca individual. Os mais fortes ajudam os mais fracos. Patriotismo e religiosidade não são admitidos na educação. A única sanção permitida é o isolamento, para que a pessoa possa refletir sobre sua conduta. Nas escolas oficiais persistem os castigos físicos até os anos 1960. Os egressos da escola de Robin continuam sendo acompanhados pela instituição.

*Elèves, employés et enseignants vivent véritablement en commun. L'autodiscipline est la règle absolue. Une place particulière est accordée à l'enseignement de la musique et aux activités manuelles: menuiserie, jardinage.*(REGOURD, 2011, p.4).

Estudantes, funcionários e professores vivem verdadeiramente em comum. A autodisciplina é a regra absoluta. Ênfase especial é dada ao ensino da música e às atividades manuais: jardinagem e carpintaria. (REGOURD, 2011, p.4, Trad. minha)



Imagem 7 - Cempuis



Imagem 8 - em 2007

Na escola de Cempuis, dirigida por Paul Robin entre 1880 e 1894, as jovens e os jovens acessavam todo tipo de oficina, granja, um Jardim Botânico, um Museu de Matemática, um Laboratório de Física e Química, Estação Meteorológica, Teatro, Piscina, Ginásio, Biblioteca, Sala de estudo e Ciclismo (*ibidem*, p.4)

Robin preferia as aulas práticas às teóricas, a pesquisa de campo à sala de aula. Para as pessoas que estudavam com ele, planejava e realizava excursões botânicas e visitas a artesãos. Licenciado para ser professor de Física, Química e Ciências Naturais, criou cursos de tecnologia e de astronomia, interessou-se pela educação popular e abriu um curso de música. Criou programas para o ensino popular de ciências. Publicou um método de leitura fonética.

Robin aderiu à Liga de Educação (*Ligue de l'Enseignement*) vinculada a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) (*idem*).

Sua experiência com educação popular o leva a denunciar a desigualdade das pessoas face ao conhecimento, e a injustiça social resultante. Isto conduz à ação política da emancipação dos trabalhadores, emancipação que pode ser feita através da educação.

Paul Robin frequentou as reuniões proudhonianas e aderiu oficialmente à Primeira Internacional em 1867. Defendeu o direito da mulher ao trabalho como fonte de sua independência e também o uso de anticoncepcionais modernos, o que me faz supor que defendia também a educação sexual. Ao mesmo tempo, considera as mulheres trabalhadoras como companheiras solidárias aos homens na luta pela emancipação dos operários. O slogan da AIT é “a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores”.

Sobre a educação tradicional, Paul Robin escreve que

*La science officielle de l'éducation ne trouve rien de mieux à faire des jeunes adolescents que de les enfermer : les privilégiés au collège, les vulgaires à l'atelier, les parias en prison.* (ROBIN *apud* REGOURD, 2011, p.6)

A ciência oficial da educação não encontrou nada melhor para fazer dos jovens adolescentes do que trancá-los: na faculdade, os privilegiados; na oficina, os comuns; e na prisão os deserdados. (ROBIN *apud* REGOURD, 2011, p.6, tradução minha)

Prisão, oficina, faculdade, parece uma antecipação de *Vigiar e Punir* - escrito por Foucault em 1975. Mas já no Congresso Internacional dos Trabalhadores em Bruxelas (1868), Paul Robin propõe (FLORESTA, 2007, p. 123)

- suprimir a disciplina
- suprimir os programas

- suprimir as classificações.

Robin parece antecipar também ideias que depois serão retomados por Bernstein e Bourdieu nos anos 1970. Ambos estudam a questão da reprodução das estruturas sociais através de estratégias invisíveis e códigos não escritos, como os gestos, o vocabulário, as preferências estéticas, códigos que se ocultam num currículo não escrito. Estes códigos secretos estavam bem presentes na consciência dos professores do Curso Pesquisado, o que se traduzia num cuidado especial que levava em conta o respeito às linguagens do corpo, do vestuário e do vocabulário (SYDOW, 2012).

Suprimir programas não significa negligenciar o planejamento. Ao contrário, Robin dedicou muito tempo do seu trabalho a planejar minuciosamente todas as atividades e a melhorar os métodos de ensino, de modo que os estudantes de Cempuis não ficassem defasados em termos de conteúdo. Tanto é que muitos egressos, quando continuaram estudando em escolas convencionais, mostraram um aproveitamento muito bom. A escola não ignorava a realidade, nem perseguia objetivos exclusivamente culturais: os estudantes eram preparados para a vida concreta, real e produtiva (FLORESTA, 2007, p. 133). Assim também no Curso Pesquisado, com todo o respeito à identidade individual de cada estudante, não lhe eram sonegadas informações sobre comportamentos e hábitos observados pelas agências de recrutamento de empregados: cuidados com a apresentação pessoal, com a linguagem, com as publicações nas redes sociais.

De certa maneira Paul Robin já prevê o que hoje chamamos de currículo oculto, ao afirmar que o castigo e a repressão só levam os estudantes à dissimulação e à mentira, à aceitação dócil, passiva e resignada da autoridade e da hierarquia, quando não conduzem à vaidade, à dissimulação e à hipocrisia (*ibidem*, p. 131).

Em 1894, uma campanha intensa é feita contra Paul Robin pelo jornal *La Libre Parole*. Octave Mirbeau fez sua defesa denunciando o conluio entre políticos republicanos corruptos e religiosos retrógrados. Mas Robin deixa a direção da escola e se retira para a Suíça.

## **2.7 A reforma de Fernando de Azevedo**

Entre 1926 e 1930, Fernando de Azevedo iniciou uma grande reforma pedagógica no Distrito Federal então situado no Rio de Janeiro; - construiu a Escola Normal, trazendo os ideais escolanovistas da França. Foi redator e primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros (AZEVEDO, 2010).

Seu texto para a revista *Pour L'Ere Nouvelle* de abril de 1931 é prefaciado pelo pedagogo suíço Adolphe Ferrière (CHIOZZINI, 2003, p. 48), que anuncia a influência da Técnica Didática de Decroly, a Organização Técnica de Kerschensteiner, os Métodos de Projeto (*Project Methods*, Dewey e Kilpatrick), a Didática de Montessori, a Sociologia de Dewey e a Psicologia de Claparède. Passo a verificar as principais concepções de cada uma delas.

### 2.7.1 A crítica de Adolphe Ferrière

O próprio Adolphe Ferrière foi um pedagogo suíço que demonizou a escola antiga. Para termos uma ideia das dimensões emocionais do movimento do escolanovismo, transcrevo um trecho de seu livro intitulado “Transformemos a Escola”:

Um belo dia deu o diabo uma saltada à terra e verificou, não sem despeito, que aqui ainda se encontravam homens que acreditavam no bem. Como não faltava a Belzebu um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam caracteres comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequência, boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.

E disse consigo: “A infância é o porvir da raça; comecemos, pois pela infância”.

E apresentou-se perante os homens como enviado de Deus, como reformador da sociedade. “Deus”, disse Belzebú, “exige a mortificação da carne, e é mister começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma blasfêmia. As crianças não devem conhecer nem alegrias nem risos. O amor de mãe é um perigo: afemina a alma dum rapaz; é preciso separar mãe e filho para que coisa alguma se oponha à sua comunhão com Deus. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar [...]; encham-na de aborrecimento. Que seja banido tudo quanto possa despertar-lhe interesse: só é proveitoso o trabalho desinteressado; se nele se mistura prazer, está tudo perdido!”

Eis o que disse o diabo. A multidão beijando a terra, exclamou:

- Queremo-nos salvar! Que devemos fazer?

- Criem a escola [...] (FERRIÈRE, 1928, p. 11-12)

Os escolanovistas ainda acreditavam que transformando a escola, poderiam transformar a sociedade inteira: bastaria educar os jovens em um sistema democrático e solidário para que a sociedade se tornasse democrática e solidária.

### 2.7.2 Os trinta critérios da Escola Nova

Reunidos em Calais em 1921, decidiram que para uma escola ser considerada escolanovista deveria satisfazer, no mínimo, 15 dos 30 critérios a seguir (COELHO, s.d., p. 4961):

Quanto à organização: 1 - constituir-se em um laboratório de pedagogia prática; 2 – funcionar como internato; 3 – estar situada no campo; 4 – casas separadas em grupos de 10 ou

15 estudantes; 5 – coeducação de sexos; 6 – trabalhos manuais para todos os estudantes; 7 – carpintaria, cultura da terra e criação de animais; 8 – trabalhos livres; 9 – ginástica natural; 10 – viagens e acampamentos;

Quanto à formação intelectual: 11 – cultura geral e espírito crítico (capacidade de julgar, mais que acumulação de conhecimentos memorizados: o espírito crítico nasce da aplicação do método científico que consiste em observação, hipótese, comprovação, lei); 12 – especialização espontânea conforme interesse individual; 13 – partir de fatos e experiências para a teoria; 14 – atividade pessoal do estudante; 15 – interesse espontâneo do estudante; 16 – trabalho individual de pesquisa e classificação; 17 – trabalho coletivo; 18 – aulas de manhã, estudo à tarde; 19 – uma ou duas disciplinas por dia; 20 – poucas disciplinas ao mesmo tempo;

Quanto à formação moral: 21 – república escolar e autonomia moral; 22 – eleição de chefes; 23 – cargos sociais para entreatajuda efetiva; 24 – prêmios para desenvolver a iniciativa; 25 – castigos para responsabilização; 26 – emulação (competição) consigo próprio; 27 – ambiente educativo com beleza e arte; 28 – música coletiva através de canto coral ou orquestra; 29 – educação da consciência moral; 30 – educação da razão prática.

### 2.7.3 Os centros de interesse de Decroly

A nomeada “Técnica Didática de Decroly” propõe a educação a partir de Centros de Interesse (CHIOZZINI, 2003, p. 34) e prevê três etapas: observação, associação e expressão. Por causa da etapa da expressão, dá grande ênfase à linguagem, à arte, à expressão corporal. O belga Jean-Ovide Decroly (1871-1932) - fundou na Bruxelas de 1907 a *École de l'Ermitage*, a famosa Escola para a vida mediante a vida (*École pour la vie par la vie*).

Sua didática inclui o estabelecimento de um consenso dos estudantes em torno de um tema, que então é explorado através de pesquisas, estudos de campo, trabalho em grupo, associações e sínteses e aprendizagens autônomas. Desta maneira, são as próprias pessoas que estudam e estabelecem a trajetória do currículo. Em sua pedagogia predomina o método global em lugar do analítico, ou seja, parte da percepção sincrética para o detalhe e a abstração, o que corresponde à espontaneidade da maioria das pessoas (PIAGET, 1985, p. 29). Aos educadores cabe criar um ambiente adequado a estas ações. O objetivo é conseguir o máximo de êxito no processo de aprendizagem.

*Nous proposerons d'appeler intérêt le signe interne et commun à tous les besoins et sentiments éprouvés par un sujet (le désir étant la forme consciente de ce*

Propomo-nos a chamar de interesse o sinal interno comum a todas as necessidades e os sentimentos vividos por um sujeito (o desejo é a forma consciente

*phénomène), tandis que la curiosité serait le signe externe, apparent surtout pour un observateur du dehors, signe externe pouvant être conscient ou inconscient.* (DECROLY, 1997, p. 6)

deste fenômeno), enquanto curiosidade indicaria o sinal externo, especialmente evidente para um observador de fora, e este sinal externo pode ser consciente ou inconsciente. (DECROLY, 1997, p. 6)

As pessoas que estudam querem saber, p. ex. , como funciona seu corpo e sua personalidade: “como elas próprias são feitas, como funcionam seus órgãos e para que servem, como seus membros se movem, em particular as mãos, como se come, se respira, trabalha e brinca, por que ficam com fome, com sede, com sono; por que ficam com medo ou com raiva” (*ibidem*, p. 10).

No Curso pesquisado menciono o professor de Física que abandonou a metodologia de uso de *softwares* de educação através de técnicas virtuais (simulação computadorizada, apresentações em *PowerPoint*) para responder à questões cotidianas como a demanda de Potência dos aparelhos domésticos, a capacidade das redes elétricas e os disjuntores de segurança (SYDOW, 2012).

Decroly descobre a importância de realizar a avaliação da pessoa que estuda em seu ambiente habitual e de levar em consideração dados provenientes da cultura da comunidade em que vive. Isto explica, p. ex. , a aparente regressão de pessoas que são transferidas de uma escola para outra, de um ambiente para outro.

Há duas diferenças consideráveis entre a pedagogia de Maria Montessori e a de Decroly, que 1º considera o estudante como participante de um grupo, não apenas como indivíduo e 2º procura trazer objetos da realidade para dentro da escola, ao contrário de Montessori, que cria um ambiente especial, com objetos especiais.

#### **2.7.4 A Escola do Trabalho de Georg Kerschensteiner**

Kerschensteiner (1854-1932) contribuiu para a formação da escola profissional. Filho de um casal de comerciantes falidos, empobrecido, aos 8 anos foi preso por participar de um bando de pequenos assaltantes. De 1871 a 1873 frequentou a Escola Normal, trabalhando como auxiliar de ensino. Em 1874 (aos 20 anos), abandonou por vontade própria o serviço escolar, tomou aulas particulares e concluiu os dois últimos anos do ensino médio (*Gymnasium*), enquanto se sustentava dando aulas de música (RÖHRS, 1993, p. 807). De 1877 a 1880, frequentou o curso de Física e Matemática da Escola Técnica Superior de Munique (*Technische Hochschule*), e finalmente obteve o doutorado na Universidade de Munique, onde defendeu tese sobre os critérios das curvas racionais de quarta ordem.

Desde 1883 foi professor assistente de Matemática e Física no Ginásio Melanchton de Nurburging. Em 1885 tornou-se professor de Matemática na Escola Técnica de Comércio daquela cidade, em 1890 professor de matemática no Gymnasium Gustav Adolf de Schweinfurt e a partir de 1893, no Gymnasium Ludwig de Munique. Em 1895 foi eleito para o Conselho de Educação de Munique, onde durante 23 anos participou da reforma do sistema de escolas públicas. O ensino fundamental passa de 7 para 8 anos obrigatórios, e a partir de 1900 inicia-se a instalação da Educação para o Trabalho e das Escolas de Trabalho (*Arbeitsunterricht* e *Arbeitsschule*). Em seguida, as escolas foram equipadas com oficinas para trabalhos em madeira e metal - e com jardins, para o ensino de técnicas agrícolas e de jardinagem (*Werkstätten* e *Schulgarten*).

*Das Wesen des Menschen um diese Zeit ist Arbeiten, Schaffen, Wirken, Probieren, Erfahren, Erleben, um ohne Unterlass im Medium der Wirklichkeit zu lernen.* (KERSCHENSTEINER, 1909, p. 27)

A essência do ser humano neste tempo é trabalhar, criar, agir, provar, experimentar, vivenciar, para aprender incessantemente no meio da realidade. (KERSCHENSTEINER, 1909, p. 27, trad. minha)

Em 1901, Kerschsteiner apresentou suas ideias inovadoras na obra **A educação para a cidadania da juventude alemã** (*Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*), com a qual ganha um concurso internacional organizado em Erfurt.

*Womit ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen? Eine neue Berufsschule sollte die Jugend vor sittlicher Verwahrlosung auf der Straße bewahren und durch Unterricht zur Berufsausbildung und „staatsbürgerlichen Unterricht“ mit politischer Bürgerkunde und Gesundheitslehre sowie Turnen und Wanderungen den gesamten Staat veredeln helfen.*

Qual educação para o jovem é mais útil para a sociedade civil entre sua saída da escola pública fundamental e o seu ingresso no serviço militar? Uma nova escola profissional deve afastar o jovem da decadência moral nas ruas; e uma Educação Profissional, cívica, política, para a saúde, com ginástica e excursões e, assim, ajudar a aperfeiçoar o Estado.

A Teoria da Educação de Kerschsteiner integra três faces que o autor considera intrínsecas: a axiológica (valor, personalidade), a teleológica (finalidade, profissão), e a psicológica (mobilização, força). O desequilíbrio gerado pela ênfase a uma destas faces é perigoso e leva à distorção (KERSCHENSTEINER, 2010, p. 47). Destas, pude extrair sete princípios gerais para a educação:

1 - totalidade: primazia à constituição global da personalidade do aluno e à formação integral; Kerschsteiner recomenda explicitamente:

*Lasse deine pädagogischen Akte niemals nur durch die einzelne Ersacheinung sondern immer zugleich auch durch die jeweilige Gesamtverfassung der werdende Persönlichkeit deines Zöglings bestimmt sein. Das ist das Grundprinzip der Totalität!(p. 412)*

Nunca deixes teus atos pedagógicos serem motivados por eventos pontuais do teu discípulo, mas sempre, ao mesmo tempo, pela constituição da personalidade integral em crescimento. Este é o princípio básico da totalidade! (tradução minha)



2 - atualidade: organizar a ação pedagógica de maneira a satisfazer o sistema axiológico e teleológico de cada fase de desenvolvimento do aluno;

*Jeder Bildungsakt hat unbeschadet eines letzten Bildungszieles einen unmittelbaren Bildungszweck, der durch die Jeweiligen geistige Anpassungsmöglichkeit und das lustvolle Erlebnis der erfolgten Anpassung bestimmt ist (ibidem, p. 418).*

Todo ato pedagógico tem, sem prejuízo do objetivo educativo último, um objetivo educativo imediato, que é determinado através de sua possibilidade de adequação espiritual momentânea e pela experiência prazerosa da adequação. (*ibidem*, p. 418, trad. minha)

3 – autoridade: qualquer sentido da autoridade não deve estar fundamentado em algum sentimento de inferioridade do estudante, mas no reconhecimento da competência do professor.

A questão não é só até que ponto a autoridade é dispensável na educação. A questão é se e até que ponto a autoridade deve ser construída como valor. A confiança na autoridade pode ser a aposta na superioridade moral, técnica ou espiritual de seu portador. Pode ser gerada pelo sugestionamento, a imitação, ou costume (confiança cega) ou pelo reconhecimento e a introspecção do valor de determinados realizações científicas, técnicas, artísticas, administrativas e/ou morais de seu portador. A atitude diante da autoridade pode ser a disposição psíquica de qualquer tempo, em qualquer lugar, zelar pela manutenção de poderes autoritários. Ou ela pode ser a atitude servil que brota da convicção da eficiência de determinada classe ou camada da comunidade, ou é reconhecimento da necessidade de coordenação do indivíduo para maior eficiência deste todo (Estado, Igreja, Escola, Exército, Fábrica etc.), ou, enfim, pode ser a disposição educativa que brota do reconhecimento introspectivo da necessidade do constrangimento autoritário para o preparo da constituição de uma personalidade autônoma. Todas estas questões acima tornam óbvio que a autoridade baseada no amor é frágil e a autoridade baseada no sentimento de inferioridade é imoral. De fato somente a admiração pode ser a raiz de qualquer reconhecimento de autoridade (*ibidem*, p. 429).

4 - princípio da liberdade: deixar o aluno escolher os meios para atingir os fins;

5 - princípio da atividade: envolver a mente da pessoa que estuda de maneira ativa nas tarefas de aprendizagem;

6 – socialidade: compromisso com a comunidade (*ibidem*, p. 405): equilibrar a autonomia pessoal com os interesses da comunidade;

7 - princípio da individualidade: respeitar as diferenças, os ritmos e os interesses das pessoas que estudam.

Afirma o autor que o professor não é um simples instrutor ou um especialista em determinado ramo, mas um educador interessado em ver crescer a personalidade da pessoa que estuda, e para tanto ele precisa de compreensão, amor, sensibilidade, alegria, entusiasmo, espírito observador e capacidade diagnóstica, preparo teórico e espiritual.

Para Kerschensteiner, além da escola, o teatro, o cinema, o rádio, o jornal, a revista e o museu podem se transformar em espaços educativos. Mas todo sistema de educação terá falhado se não souber reconhecer o valor social, ético e espiritual dos bens culturais.

O estudante alcança sua autonomia intelectual partindo de interesses imediatos para alcançar os não imediatos. Assim, p. ex. , problemas concretos da Física mecânica são considerados interesses imediatos, incluindo-se aí sua solução matemática. Se a partir da solução matemática de um problema mecânico o estudante se interessar pela matemática e encontrar prazer na sua exatidão e perfeição, terá alcançado a autonomia.

A personalidade é o bem mais elevado que a pessoa que estuda pode adquirir. Segundo Kerschensteiner, a verdadeira cultura consiste em criar em si mesmo a harmonia verdadeira entre os valores individuais e os valores tradicionais da comunidade, entre os valores objetivos e os valores subjetivos. Por isto, a educação nunca é uma questão só do professor, mas, em igual medida, uma questão da pessoa que se educa e ainda educa seus filhos, no caso dos adultos.

Os contemporâneos de Kerschensteiner criticavam sua pedagogia em três pontos: 1 - por vincular o trabalho manual à profissionalidade técnica material (*Handarbeit-Handwerk*); 2 - por sua ótica cidadã (*bürgerlich*) e não classista; 3 - porque enfatiza a educação de um cidadão que sirva para aperfeiçoar o Estado.

A ideia de educar uma pessoa com educação integral para se tornar um trabalhador que seja eficiente para o Estado ou para a empresa privada sempre volta à pauta de discussões quando se trará de reformar o ensino. Nem sempre vem acompanhada da construção de uma consciência de classe em defesa da melhoria dos direitos do trabalhador.

### **2.7.5 A casa de Maria Montessori**

Maria Montessori põe sua pedagogia em prática na *Casa dei Bambini* em Roma, com crianças que andavam à solta pela cidade porque os pais estavam trabalhando (MARTIN, 2006, p. 245). Montessori dá ênfase à educação e à autoeducação individualizada, com móveis especialmente adaptados. Enfatiza também a vida prática e o exercício das sensações através de materiais, objetos didáticos desenhados especialmente para este fim.

Chamar a escola de “casa” denota uma atmosfera familiar onde só entram nossos queridos, ou seja, uma educação com afeto, informalidade e responsabilidade. Traz também uma dimensão social de relações interpessoais. Montessori sublinha a importância de um ambiente saudável e pacífico para que as pessoas se desenvolvam de maneira pacífica. Montessori considera o jovem e a criança como sujeitos da história e não como consequências dela (*ibidem*, p. 246).

Montessori também se dedicou à Educação de Jovens e criou uma casa rural em que funcionava um hotel e as pessoas fabricavam e vendiam objetos, incluindo também produtos obtidos entre as pessoas humildes da vizinhança. A integração de amizade e comércio resultava numa espécie de centro social. Podemos ver nisso uma antecipação da Economia Solidária, do *Junior Achievement* e da Cooperativa Escolar, guardadas as diferenças, sobretudo de tempo histórico, de cada um.

### 2.7.6 Os Métodos de Projeto (Project Methods) de Kilpatrick

Os Métodos de projeto existem desde o século XVIII nas escolas técnicas e superiores de engenharia e arquitetura da Itália, França e Alemanha. Foram transpostos para as escolas dos EUA por Calvin M. Woodward (1887), Charles R. Richards (1900) e Rufus W. Stimson (1912). O método de Kilpatrick diferencia-se do método de Dewey, pois enquanto Dewey, Woodward e Richards tratavam o projeto como método de ensino visando à ação prática e construtiva para resolver problemas, Kilpatrick definia o método como uma filosofia de educação que se assentava na ação entusiasmada, de coração (KNOLL, 2011, p. 83).

Filho de pastor batista, Kilpatrick não seguiu a vocação teológica como seus irmãos e, mais ainda, quando finalmente leu o livro que lhe havia sido desrecomendado

*The more I read it the more I believed it and in the end I accepted it fully. This meant a complete reorganization, a complete rejection of my previous religious training and philosophy. By accepting Darwin's The Origin of Species, I rejected the whole concept of the immortal soul; of life beyond death, of the whole dogma of religious ritual connected with the worship of God (TENENBAUM, 1951, p. 13).*

Quanto mais o lia, mais acreditava e no fim o aceitei plenamente. Isto significou uma reorganização e rejeição completa de minha formação e filosofia religiosa anterior. Ao aceitar a Origem das espécies de Darwin, rejeitei completamente o conceito de imortalidade da alma; de vida após a morte; de todo dogma do ritual religioso ligado ao culto a Deus (TENENBAUM, 1951, p. 13, trad. minha).

A impressão que fica é que certas Igrejas haviam se afastado demais do debate com as Ciências, de modo que, diante das evidências científicas, certas verdades teológicas pareciam tão absurdas que alguns crentes acabavam por rejeitar totalmente seu passado religioso sem, no entanto, excluir seu aspecto humano.

*The important thing is for the teacher to understand each child, so he can give him recognition for the good things in him; and so to conduct his class that every child has an opportunity to show off those good things which he can and is able to do. I treated those children with a kind of affection. I never scolded them; I never used harshness or reproof. I tried to teach so that the children could get some good out of it and in such a way that they could see they were getting good out of it. I trusted my children. I appealed to the better in them. I respected them as persons and treated them as persons [...] I*

Importa que o professor compreenda cada estudante, assim poderá reconhecer as coisas boas que há nas pessoas que estudam com ele e conduzir sua aula de modo que cada um tenha oportunidade de mostrar algo das coisas boas que pode e sabe fazer. Tratei as pessoas com uma espécie de afeição. Eu nunca as repreendi, nunca fiz uso de rispidez ou reprovação. Tentei ensinar de maneira que os estudantes pudessem conseguir extrair algo de bom do meu ensino por um caminho que pudessem ver que estavam se saindo bem. Eu confiava em meus estudantes. Apelei para o melhor que havia neles. Respeitei-os como pessoas e tratei-os como

*appealed to the better in the children and I gave them an opportunity to act on that better self and then gave them recognition and approval for such behavior (ibidem, p. 31).*

peessoas. [...] Apelei para o que havia de melhor neles e dei-lhes oportunidade para que eles mesmos agissem melhor e então lhes dei reconhecimento e aprovação pelo seu comportamento (*ibidem*, p. 31, trad. minha).

Assim, p. ex. , um professor de filosofia pode desenvolver um projeto de pesquisa em torno de conceitos fundamentais com seus estudantes, levantando questões sobre a felicidade, o amor e a paz. “Pesquise entre seus vizinhos e parentes o que significa a paz para eles” foi uma tarefa realizada pelos estudantes do Curso PROEJA Pesquisado.

Kilpatrick sublinha a importância da questão filosófica e do sistema social, sem no entanto, demonstrar sua opção por este ou aquele sistema: deixa a opção por conta do professor ou gestor, mas traz à sua consciência a necessidade da coerência entre o pensamento social-filosófico, a pedagogia e a gestão, pois:

*any distinctive social-political outlook, as democracy or Hitlerism or Communism or reactionary conservatism, will wish its own kind of education to perpetuate its kind of life; and each distinctive kind of teaching-learning procedure will, even if the teacher does not know it, make for its own definite kind of social life [...]*

*[As a result,] school people—teachers, superintendents, supervisors—must ask themselves very seriously (1) what kind of social outlook their school management and teaching tends to support; (2) what kind of social life they ought to support; and (3) what kind of school management and teaching-learning procedures they ought to adopt in order to support this desired social life (KILPATRICK, 1951, p. 11-2).*

qualquer perspectiva sociopolítica, como a democracia ou o hitlerismo ou comunismo ou conservadorismo reacionário vai querer o seu próprio tipo de educação para perpetuar sua espécie de vida; e cada procedimento de ensino-aprendizagem vai, mesmo sem o professor saber, produzir seu próprio tipo de vida social [...]

Resulta que as pessoas da escola – professores, gestores, supervisores – devem questionar-se seriamente (1) que tipo de perspectiva social sua gestão e ensino tendem a apoiar; (2) que tipo de vida social devem apoiar e (3) que tipo de gestão escolar e processos de ensino-aprendizagem escolhem adotar para dar suporte à vida social que optaram em sustentar (KILPATRICK, 1951, p. 11-2, trad. minha)

Hoje, as questões do hitlerismo, do comunismo, do conservadorismo reacionário estão superadas? A democracia está plenamente instituída em nossas Escolas, Institutos, Departamentos e Cursos? É preciso ter muita coragem para afirmar, com Kilpatrick, que qualquer sistema vai querer perpetuar-se no poder através da Educação. O curso do PROEJA que pesquisei optou claramente pela economia solidária como possibilidade de dar suporte à vida social. O curso com o qual convivi não me pareceu estar à procura da perpetuação de um sistema. Se assim fosse, ficaria com as teorias da Administração tradicionais e não incluiria ideias arrojadas como a Economia Solidária em seu currículo.

### **2.7.7 A sociedade dentro da escola de Dewey**

A Sociologia de Dewey (1859-1952) reflete-se principalmente na Teoria Política, em que apregoa o comunitarismo - das formas de procedimento e deliberação na democracia (POGREBINSCHI, 2004, p. 34). Dewey adverte que as necessidades e os interesses da

população não podem ser identificados com a vontade geral rousseauniana que “com a influência da metafísica alemã foi erigida no dogma de uma vontade absoluta, mística e transcendente, a qual, por sua vez, é identificada com a razão absoluta” (DEWEY, 1927, p. 54).

[We must] make each one of our schools an embryonic community life, active with types of occupations that reflect the life of the larger society, and throughout permeated with the spirit of art, history, and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantor of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious. (DEWEY, 1899, p. 39)

[Devemos] fazer com que cada uma de nossas escolas uma comunidade de vida embrionária, ativa, com tipos de ocupações que refletem a vida da sociedade mais ampla, e toda permeada com o espírito da arte, história e ciências. Quando a escola introduz e treina cada criança da sociedade como membro de uma comunidade tão pequena, provendo-a com o espírito de servir, e fornecendo-lhe os instrumentos de efetiva autodireção, teremos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais ampla que é digna, bela, e harmoniosa. (DEWEY, 1899, p. 39, tradução minha).

Esta é a síntese da filosofia da educação de Dewey: viver na escola estruturas e ações que reflitam a vida da sociedade lá fora. Mas há palavras que podem chocar a nossa sensibilidade quando lemos “treinar o estudante com o espírito de servir”. De fato, conforme relata DOLL (2004, p. 36), Dewey e o escolanovismo foram vistos por muitos como uma escola do liberalismo e, até mesmo, do tecnicismo, e foram ignorados pelo grupo autoritário que assumiu em 1964, para o qual, é possível supor, o exercício da democracia plena nas escolas não era exatamente um tema conveniente.

Já os movimentos mais progressistas apontavam em Dewey a falta de uma proposta sócio-política mais concreta devido a seu experimentalismo orientado para o presente (YOUNG, 2001, p. 197). Mas, se nestes anos da década de 2010 voltamos a falar em currículo integrado e na educação integral das pessoas, Dewey e Decroly não podem deixar de ser mencionados.

A verdade é que Dewey empenhou-se pela democracia, não apenas na esfera formal do governo, mas investiu na participação ativa na economia, na cultura em todas as esferas da vida, pois acreditava que todas as ideias, valores e instituições sociais brotavam das circunstâncias práticas da vida humana.

Por isso acreditava na experiência social, não através de tentativa e erro, mas através de um método científico e crítico e contrastava com o sistema industrial adotado por planejadores de escola à procura da eficiência máxima que tendia a deixar os estudantes num papel passivo e alienados de seu conteúdo social (YOUNG, 2001, p. 196). Uma mente reflexiva que cultivasse o método científico seria o fundamento de uma comunidade democrática, longe de princípios absolutos e estratégias impositivas.

Ainda segundo Young, Dewey criticou severamente as escolas por utilizarem uma linguagem artificial, longe dos interesses dos estudantes, o que não quer dizer que situasse a liberdade e os interesses dos alunos como fim último: para ele, a Educação era a construção e reorganização que agregassem significado às experiências e que orientassem o currículo no sentido de experiências posteriores.

*This dispute with some child-centred educators in part illustrates Dewey's long-held antipathy toward dichotomous thinking and absolute principles. He attacked such common dualisms as theory and practice, individual and group, public and private, method and subject matter, mind and behavior, means and ends, and culture and vocation. His attempt was not to find a compromise but rather to reconstruct the debate so that they were no longer viewed as opposites. Thus, for example, it was not a question of a choice between validating the interests of the child or the subject matter in constructing the curriculum, but rather of understanding and developing the continuum of experiences that links them. (YOUNG, 2001, p. 197)*

Essa disputa com alguns educadores centrados na criança ilustra, em parte, a antipatia de Dewey de longa data para com o pensamento dicotômico e os princípios absolutos. Atacou dualismos comuns tais como a teoria e prática, individual e grupo, público e privado, método e matéria, mente e comportamento, meios e fins, cultura e vocação. Seu esforço não era de encontrar um compromisso, mas sim, de reconstruir o debate de modo que os elementos não fossem mais vistos como opostos. Assim, p. ex. , não era uma questão de escolha entre validar os interesses da criança e o assunto na construção do currículo, mas sim de compreender e desenvolver o continuum de experiências que as conecta. (YOUNG, 2001, p. 197, tradução minha)

### 2.7.8 A Psicologia de Claparède

É a partir de Édouard Claparède (1873-1940) que a Pedagogia ganha novo impulso, os professores passam a despertar o interesse da pessoa que estuda, e a investigação dos processos de aprendizagem ganham notoriedade.

Desde o início sua posição foi a de críticas à prática educativa da época e um incentivo ao uso da pesquisa e da objetividade científica como base para uma nova abordagem. Grande parte do respeito que obteve no movimento escolanovista deve-se à sua habilidade de separar a teoria e os conceitos do entorno ideológico, e de transformar estes conceitos teóricos em instrumentos operativos. Talvez seu conhecido esclarecimento sobre o que é uma criança ativa, de 1931, seja o melhor exemplo desta sua habilidade.

Muitos dos conceitos de Claparède poderiam estar se tornando parte insofismável da educação contemporânea, não fosse as críticas que são levantadas a seu respeito, denunciando-a como continuidade de uma ideologia mistificadora e não como resultado da pesquisa científica. Critica-se o Positivismo que sempre volta a Rousseau, a Kant e aos Socráticos: a infância infantilizada, as relações interpessoais, o psicologismo, a autoeducação e a desescolarização.

Claparède escolheu o nome de Rousseau para seu próprio Instituto de Pesquisa de Psicologia e Educação e fez uso da concepção de educação funcionalista, que vê o ser humano funcionando do ponto de vista de uma antropologia biológica. Os fenômenos psicológicos são vistos na perspectiva “do seu papel na vida, do seu lugar no comportamento geral em determinado momento, qual sua utilidade”. Depois de perguntar-se sobre a utilidade do sono, pergunta-se para o que serve a infância, para o que serve a inteligência e para o que serve a vontade.

A Pedagogia deve assentar seu conhecimento na pessoa, assim como a horticultura está baseada no conhecimento das plantas (Claparède, 1916, p. 1). Parece elementar. Também não devemos confundir molas com engrenagens:

*Prenez un chronomètre, démontez-le : vous y trouverez un peu partout des engrenages. Brisez-en une seule dent: votre appareil ne marchera plus et aura, de ce fait, perdu toute sa valeur. S'ensuit-il que c'est l'engrenage qui fait aller la machine ?*

*Nullement, seule la tension du ressort en est le véritable moteur. L'engrenage a une valeur mécanique ; le ressort a une valeur motrice, vitale, pourrait-on dire, en se plaçant du point de vue de notre chronomètre lui-même. (CLAPARÈDE apud TROMBETTA, 1982, p. 34)*

Pegue um cronômetro, e desmonte-o: por todos os lugares encontrará engrenagens. Quebre um único dente, o cronômetro deixou de funcionar e perdeu todo seu valor. Você conclui que é a engrenagem que faz a máquina andar?

Não, é a tensão da mola o verdadeiro motor. A engrenagem tem um valor mecânico, a mola tem um valor motriz, vital, podemos dizer do ponto de vista do próprio cronômetro. (CLAPARÈDE apud TROMBETTA, 1982, p. 34. Tradução minha)

Simples assim. Combinando a metáfora agrônômica (é preciso conhecer a planta antes de fazer a horta) com a metáfora mecânica (a mola é o motor das engrenagens do cronômetro), chegaremos à metáfora astronômica da “revolução copernicana”, que coloca a pessoa que estuda no centro do processo de aprendizagem. Assim como antigamente alguns pensavam que o sol girava em torno da terra, assim o aluno precisava girar em torno do currículo. Claparède convida os pedagogos e gestores da educação a reconhecerem que a pessoa do estudante é a mola do sistema e, portanto, é o currículo que se orienta em torno da pessoa.

*Les méthodes et les programmes gravitent autour de l'enfant, et non plus l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution copernicienne à laquelle la psychologie convie l'éducateur. (CLAPARÈDE, 1919, p. 3)*

Métodos e programas gravitam em torno da criança, e não mais a criança bem ou mal transtornada por um programa distante dela, tal é a revolução copernicana à que a psicologia convida o educador (CLAPARÈDE, 1919, p. 3, tradução minha)

Esta é uma questão fundamental que é preciso enfatizar especialmente na educação de Jovens e Adultos: é o estudante que faz o currículo, porque currículo é caminho e os caminhos não existem na teoria, mas precisam ser trilhados na vida cotidiana da educação de cada um. Eis aí mais um princípio que, a meu ver, integra o código da emancipação do currículo integrado: currículo precisa ser trilhado na vida cotidiana.

De tradição familiar calvinista, seu protestantismo aproximava-se mais do liberalismo do que da renovação carismática ou mística. Acima de tudo estavam o espírito de iniciativa e independência, que se refletia num individualismo aventureiro reforçados por vínculos de solidariedade cuidadosamente escolhidos.

Claparède aposta na psicologia como possibilidade de reforma da opinião pública, e lamenta tanto as contradições dos movimentos coletivos incipientes quanto às preocupações das classes privilegiadas com sua hipocrisia e mentalidade de o-que-os-outros-vão-dizer. Acredita na neutralidade da ciência e na contribuição da psicologia para a construção de pessoas mais íntegras e de uma humanidade socialmente mais ética.

Mas a teoria da adaptação de Claparède não consegue explicar a barbárie humana. A “necessidade” claparediana, vida plena em busca de incremento funcional de vida, não se compara ao “desejo” freudiano, vida vazia em liberdade condicional da morte. A ideia de Rousseau de que o homem é bom e razoável, e que a sociedade é que o corrompe não é endossada pela psicanálise. Ao contrário, conforme os psicanalistas, o ser humano precisa renunciar a seus impulsos “canibais, perversos, assassinos, vandálicos” (DOLTO, 1984, p. 76)<sup>10</sup>, através de sua simbolização. Mas o que mantenho e acentuo das ideias de Claparède é a importância da pessoa que aprende no processo educativo. Desde nosso nascimento há que manter aceso o desejo, há que abrir mais e mais questões porque é só na falta de respostas que a vontade de estudar pode crescer.

### **2.7.9 A Escola do Trabalho de Anísio Teixeira**

A escola do trabalho proposta por Anísio Teixeira defende a educação como processo de contínua transformação, reconstrução e ajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo. A reforma pela escola do trabalho era também uma maneira de defender a democracia contra a “explosão socialista ou bolchevista” (TEIXEIRA, 1925, p.1). Com isto Anísio Teixeira se distancia definitivamente dos pedagogos da escola soviética, identificando-se com os movimentos liberais. Mesmo assim havia bispos no Rio Grande do Sul que pediram sua demissão por considerarem que a escola pública era caminho para o comunismo (VIANA FILHO, 2008, p. 160)

---

<sup>10</sup> *Simplement parce qu'il s'agit d'un interdit favorisant le renoncement aux pulsions cannibales, perverses, meurtrières, « vandaliques », etc.*



Um grande projeto de Educação Integral foi inaugurado em 1950 na Bahia. Composto por quatro escolas classe de nível fundamental para mil alunos cada, e uma Escola Parque de sete pavilhões destinados às práticas educativas.

Os objetivos da escola consistem em (EBOLI, 1969, p.20):

- dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles
- torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico
- desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmos e aos outros

Os objetivos da Escola Parque, que funciona no turno inverso, é alcançar a educação integral de jovens da classe popular (*ibidem*, p. 20).

Nela os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 a 30 no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as seguintes atividades:

- 1 - Setor de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
  - 2 - Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica, etc.
  - 3 - Setor Socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
  - 4 - Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro.
  - 5 - Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.
- Completam o CECR na Escola-Parque ainda:
- 6 - Direção e Administração Geral do CECR; Currículo, Supervisão e Orientação Educativa.
  - 7 - Assistência médico-odontológica aos alunos.
  - 8 - Assistência Alimentar.

Todo este sistema originou-se da preocupação do governador Otávio Mangabeira (1947-1951) com a falta de assistência familiar e social da criança baiana, vagando desocupada pelas ruas (*ibidem*, p. 11). Observando este cenário, incumbiu Anísio Teixeira de reestruturar o sistema educacional vigente no estado. O que chama a atenção no projeto de Otávio Mangabeira é a necessidade de tirar as crianças da rua - sem se perguntar pelas causas, nem com algum projeto de desenvolvimento econômico do Estado. Parece que sua preocupação era mais estética do que sócio-econômica. Isto contrasta com o caso do projeto das classes experimentais em São Paulo que estavam

[...] vinculadas a um Plano de Ação desenvolvido pelo Governo Carvalho Pinto, que concedeu empréstimos do BANESPA aos proprietários rurais da região visando substituir a monocultura pela policultura e incentivar o pequeno produtor a ter pequenas produções de grãos, dando origem às CEAGESPs. (CHIOZZINI, 2003, p. 53)

Seja como for, certas políticas às vezes nascem de intenções nada humanitárias como a de embelezar a cidade (e por isso tirar os mendigos da rua) ou de desenvolver a economia (e por isso investir na Educação Profissional), ou de diminuir o número de assaltos e tornar as cidades mais seguras (e por isso desenvolver programas de atividades culturais em fins de

semana) para depois, em mãos menos interesseiras, se converterem em verdadeiros programas de inclusão social como quer ser o PROEJA.

Outro grande defensor da educação integral no Brasil foi Luís Contier, professor fundamental (primário), depois diretor do Instituto de Educação Alberto Conte em 1956, diretor do Departamento Municipal de Ensino em 1970 e o primeiro no Brasil a aplicar através do Instituto Alberto Conte a experiência adquirida em curso realizado na França (1951) sobre as “*Classes Nouvelles*”. Contier propõe a aprendizagem através da experiência pessoal, a formação do caráter, da inteligência e uma educação informada pelas descobertas científicas e pelo desenvolvimento socioeconômico (CHIOZZINI, 2003, p. 49 e 2010, p. 9).

### 2.7.10 A genealogia questionada

Paulo Freire lia Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Atayde), conforme relata:

Nesta época, devido às distâncias, que, ingenuamente, não podia compreender, entre a vida mesma e o compromisso que ela exige, e o que diziam os padres nos seus sermões dominicais, afastei-me da Igreja – nunca de Deus – por um ano, com o profundo sentimento de minha mãe. Voltei a ela através, sobretudo, das sempre lembradas leituras de Tristão de Atayde (Alceu de Amoroso Lima), por quem, desde então, nutro inabalável admiração. A estas imediatamente se juntariam as leituras de Maritain, de Bernanos, de Mounier e outros (FREIRE, 1979, p. 9).

A literatura sobre Filosofia e Educação está repleta de árvores genealógicas que procuram, de maneira sintética, apresentar a filiação intelectual de seus grandes pensadores.

Devem ser lidas com cuidado porque podem induzir a erro. A árvore da figura 10<sup>11</sup> “*Árbol del personalismo*” assenta toda a filosofia personalista sobre Kant e o cristianismo, o que pode ser considerado problemático, visto que o próprio cristianismo é contraditório desde o relato da criação: 1 - a criação do ser humano a partir do húmus e 2 - a criação à imagem e semelhança de Deus (TREIN, 2010, p. 52).

---

<sup>11</sup> Árbol del personalismo, disponível em < <http://ceifper.blogspot.com/2009/05/conociendo-el-pensamiento-personalista.html> >



2010), de geração em geração, de estruturas sociais injustas na própria escola, como apontaram Bernstein e Bourdieu – “cadeias” que o PROEJA tenta quebrar ou determinar a pertença e as influências étnicas, culturais e geográficas, que o PROEJA precisa identificar e respeitar. Até antes da descoberta do chamado currículo oculto, a escola, apesar de suas boas intenções, simplesmente reproduzia em seus espaços a mesma exclusão que ocorria fora de seus muros. Foi necessário apontar seus códigos classificadores e separadores para que alguma mudança ocorresse no currículo: o cuidado especial com as linguagens (sintaxe, concordância, mas também roupa, gestualidade, gosto), o cuidado em trazer à consciência e prevenir atitudes preconceituosas e excludentes para com os que têm identidades muito diversas das nossas.

O PROEJA é um Programa de Educação criado por um governo que tomou posse em 2003, presidido por um ex-metalúrgico e ex-sindicalista que emergiu das greves do ABC. Nascido na extrema pobreza, Lula sempre me impressionou por sua simplicidade, por sua capacidade de negociar, e pelos testemunhos que dava sobre a mudança em sua vida após a formação na Escola Oscar Rodrigues Alves (SENAI). Estudou somente até a 5ª série.



**Imagem 9 - Lula no SENAI em 1963**

Para o Documento Base do PROEJA

“O SENAI foi 'a porta' para tudo o que aconteceu comigo, porque se eu não tivesse aprendido uma profissão, não estaria agora falando com vocês. O SENAI foi o melhor momento da minha adolescência, pois, a partir dele, a minha vida mudou. Essa é a verdade. Depois que eu aprendi uma profissão, consegui o que muitos jovens não conseguem”, afirmou Lula (SILVA, 2007), que se formou no curso do SENAI-SP em 30 de junho de 1963

É necessário, também, estabelecer a relação entre Educação Profissional, ensino médio e EJA, traçando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de 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. (DOCUMENTO BASE, 2006, p. 41)

Os processos culturais são cognitivos, sim, mas o cognitivo envolve o corpo inteiro, não só o cérebro. E o corpo tem seus hábitos e suas químicas, resultado de interações entre uma subjetividade e uma objetividade em progressiva constituição e se desenvolve desde os níveis sensório-motores até o das operações formais e da abstração reflexionante.

## **2.8 Currículo para educação de adultos**

Se o currículo implica em uma seleção da cultura, então é necessário definir cultura. Do ponto de vista antropológico, o ser humano produz cultura para sobreviver. O ser humano precisa conviver com a natureza, e para tanto precisa experimentá-la e criar um ambiente que lhe seja favorável. Para Peter Jarvis, cultura é um fenômeno social e inclui todos os conhecimentos, habilidades, atitudes, crenças, valores e emoções que adicionamos à nossa base biológica (JARVIS, 2008, p. 55). A aprendizagem humana é profundamente influenciada pelas novas possibilidades de troca do ser em um mundo mais aberto e fluido, através das relações e das diversas narrativas. A aprendizagem, no entanto, precisa começar na biografia de cada um para fazer sentido.

O ser humano adulto todo se integra socialmente na aprendizagem: corpo e espírito. Na pessoa adulta a aprendizagem é um processo que precisa, necessariamente, passar por um momento de reflexão para completar-se. A aprendizagem integral, reflexiva e socialmente situada tem lugar no PROEJA? Nas minhas diversas observações em sala de aula e em encontros regionais de estudantes de PROEJA, a questão da religiosidade sempre vem à tona. É praticamente impossível falar da história econômica, social e cultural dos povos sem mencionar as religiões e a fé.

No caso do xamanismo indígena, a dança e o canto são experiências mediadoras entre o mundo terreno e o espiritual nos revela BERGAMASCHI (2005, p. 140). Montanhas, florestas, plantas, animais, rochas, sol, vento e pessoas “estão no mesmo nível na natureza e com ela compartilham a condição de humanidade por terem uma origem humana comum”, afirma BERGAMASCHI (2005, p. 137). Se nossos ancestrais são os mesmos, nossa disposição para cuidar da natureza e do ambiente não depende de um discurso ecológico, mas nasce junto com a fé xamanista. Na cultura Guarani, a transformação em xamã (Karaí) se dá num momento de crise como, p. ex. , a perda de um filho (*ibidem*, p. 134).

Os momentos de disjuntura, como por exemplo esta situação de crise evidenciada na tradição guarani, relatada na obra de Bergamaschi, são momentos de reflexão e mudança.

Disjuntura:

*Disjuncture (...) is the gap that occurs between our experience of a situation and our biography, which provides us with the knowledge and skill that enable us to act meaningfully. When this gap occurs, we are not able to cope with the experience and so we are forced to ask: What do I do now? What does this mean? (JARVIS, 2008, p. 10)*

Disjuntura é o hiato que ocorre entre a nossa experiência de uma situação e nossa biografia, que nos fornece o conhecimento e a habilidade que nos permitam agir de forma significativa. Quando essa lacuna ocorre, não somos capazes de lidar com a experiência e assim somos forçados a perguntar: O que eu faço agora? O que significa isso? (JARVIS, 2008, p. 10, tradução minha)

São as disjunturas, os hiatos, as lacunas, as crises, os momentos excelentes para a mudança, para a aprendizagem, para que alguma educação ocorra. Quantas vezes já não

ouvimos em depoimentos de estudantes adultos que foram as insatisfações no trabalho, na família ou na vida pessoal que conduziram a pessoa de volta ao caminho da aprendizagem? “As minhas filhas se formavam enquanto eu, que estava sozinha, passei anos lavando banheiro de restaurante. Agora chegou a minha vez de estudar.” (SYDOW, 2010) É a expressão mais pesada que já ouvi sobre uma crise: ela pode durar mais de dez anos, mas ao final ocorre uma mudança. “Minhas filhas se formaram. O que eu faço agora? Vou estudar também!”

Na Música, em particular, tanto das religiões africanas quanto das cristãs tradicionais ou renovadas, afloram contribuições fundamentais. Os estilos *rhythm and blues*, *gospel* e *soul* dos negros nos Estados Unidos na década de 1950 eram tanto vinculados à expressão da sua fé - quanto aos movimentos pelos direitos civis. Martin Luther King e Mahatma Gandhi são exemplos em que fé e defesa de direitos civis confluem. O pensamento (clichê) da religião como ópio do povo não se aplica, a meu ver, nestes casos. Antes pelo contrário, a consciência dos cristãos, de que são filhos de um único criador pode lhes devolver a dignidade e as energias para lutar pelos seus (nossos) direitos.

Jarvis coloca os fatores filosóficos juntamente com os sociológicos no topo da criação de um currículo:

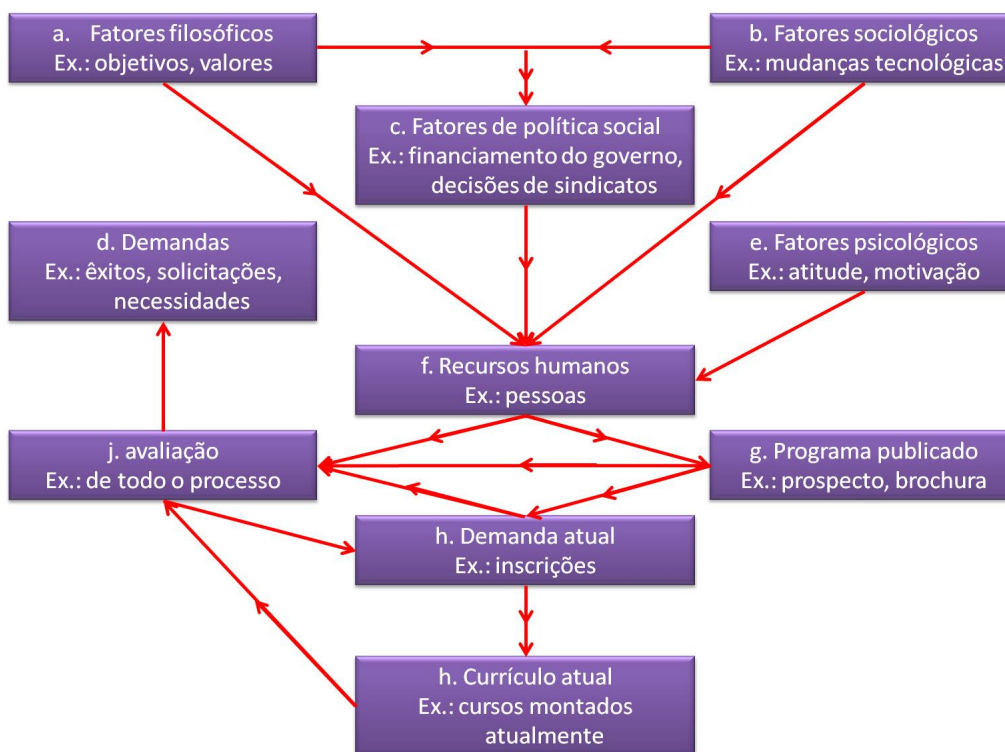


Figura 12 - Modelo de planejamento para currículo de adultos de Jarvis

Os referenciais de Peter Jarvis (nascido em 1937 na Inglaterra) vão desde Aristóteles (*Vita activa*: contemplação, riqueza, prazer e honra) até Habermas (mundo social, mundo de

vida). Jarvis acentua a necessidade de levar em conta a biografia do estudante adulto, bem como a necessidade de haver momentos de contemplação e reflexão. Na minha experiência prática tenho sentido falta destes momentos de contemplação no PROEJA. Mas em certos *campi* tenho encontrado nichos na arquitetura e no paisagismo que favorecem a contemplação: obras de arte, técnicas de iluminação, arquiteturas de jardins que favorecem o estar contemplativo, admirar sem pressa, meditar e refletir. Também as aulas de filosofia podem tornar-se espaços especiais para a reflexão.

Também já experimentei o contrário: estudantes evangélicos desarmados, em polvorosa porque o professor de sociologia comentou *A ética protestante e o espírito do capitalismo* de Weber (1985). “Professor, se é para a gente não trabalhar, para que estamos fazendo curso em escola técnica?” Bem, eu também acho que talvez seja possível num futuro bem próximo podermos viver apenas para a arte, as viagens, o jogo e a ginástica - porque as máquinas farão tudo por nós. Mas até lá, algumas questões ainda têm que ser resolvidas como, p. ex. , a manutenção das máquinas, a distribuição de renda, a educação e o cuidado com as crianças e os idosos.

A pesquisa do aprendizado exige uma abordagem complexa. Heidegger (1968, p. 62) é citado neste contexto ao afirmar que o ser humano é pessoa, e *persona* significa a máscara do ator. É através desta máscara que a pessoa expressa a dramática de sua história. Esta máscara do ser é construída através da aprendizagem e, assim sendo, exige uma abordagem holística, existencial. (Jarvis 2006, p. 4)

Em David Cooper, Jarvis busca a ideia de que ser é tornar-se, e de que a existência é o processo de percebermos isso: o que - eu traduziria - quem - podemos nos tornar. De Bergson (1859-1941) Jarvis emprega a ideia de que para um ser consciente existir é mudar, mudar é amadurecer, amadurecer é continuar criando a si mesmo sem fim. De Gabriel Marcel (1889-1973), a importância do corpo como lugar do fazer. De John Macquarrie (1919-2007) vêm as premissas existencialistas do ser, ser no mundo, ser no mundo com os outros. Também de Macquarrie vem a ideia do fator emotivo: quando pensamos alguma coisa, temos uma relação emocional com este pensamento. E Jarvis tem a audácia de interrogar-nos: não é geralmente a emoção que nos leva a agir?

Audácia, porque no mundo pós-fascista a mistura da emoção ao discurso foi muito questionada e o primado da racionalidade já apregoado pelo iluminismo foi potenciado ainda mais. Tantos discursos pela emancipação (Adorno, p. ex. , propõe a emancipação através da razão autônoma e da rebeldia) acreditam que o cidadão só pode livrar-se do seu opressor através da conscientização proposta também por Paulo Freire (1921-1997), a quem Jarvis

dedica um artigo em 1987 (*Educationalist of a Revolutionary Christian Movement*) e um parágrafo à página 70 do livro que escreveu com Holford e Griffin em 2003, onde é sublinhada a “problematização” em contraposição à solução de problemas, considerada conformista por Freire.

Santos constata que é de religiões menos oficiais que emergem lideranças no movimento civil:

Tal espontaneidade, típica dos ritos pentecostais, talvez favoreça seus seguidores em se tornarem lideranças do Movimento dos Trabalhadores Desempregados, como é dona Virgínia, ou articuladores de cooperativas, como é o caso de Neusa com a reciclagem, ou ainda representar a religião em um grupo que pensa políticas para um bairro, como é seu José no Conselho de Desenvolvimento Dunas, na medida em que são práticas de certa forma de desordem, pensando contraposições à antiga ordem do emprego. Sua religião está numa lógica de desordem em relação ao silêncio, à reclusão dos ritos de outras religiões, sobretudo da católica (2003, p. 124).

Poderíamos afirmar que a religião, quando aliada do Estado, favorece a reprodução do sistema, enquanto que as “seitas” ou religiões não oficiais são viveiro de líderes civis? Em todo caso, já a partir do século XVIII *religio* “passou a ser um termo de acusação, tanto para o pesquisador quanto para o missionário” (BOBSIN, 2007, p. 1).

Em uma das turmas do PROEJA em que eu dava aula de música havia um jovem estudante que, conforme compreendi, preparava-se tecnicamente para abrir uma rádio evangélica na internet. Em sala de aula era uma voz incômoda que criticava constantemente os conceitos que afrontassem suas posições teológicas, a ponto de quase desistir do curso por se sentir hostilizado. Foi necessário conversar não só com o estudante, mas também com os professores e apelar para o respeito à diversidade (BRASIL, 2007, p. 45) para que os ânimos se aplacassem.

Jarvis inspira-se no ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, por sua vez inspirado em Dewey.

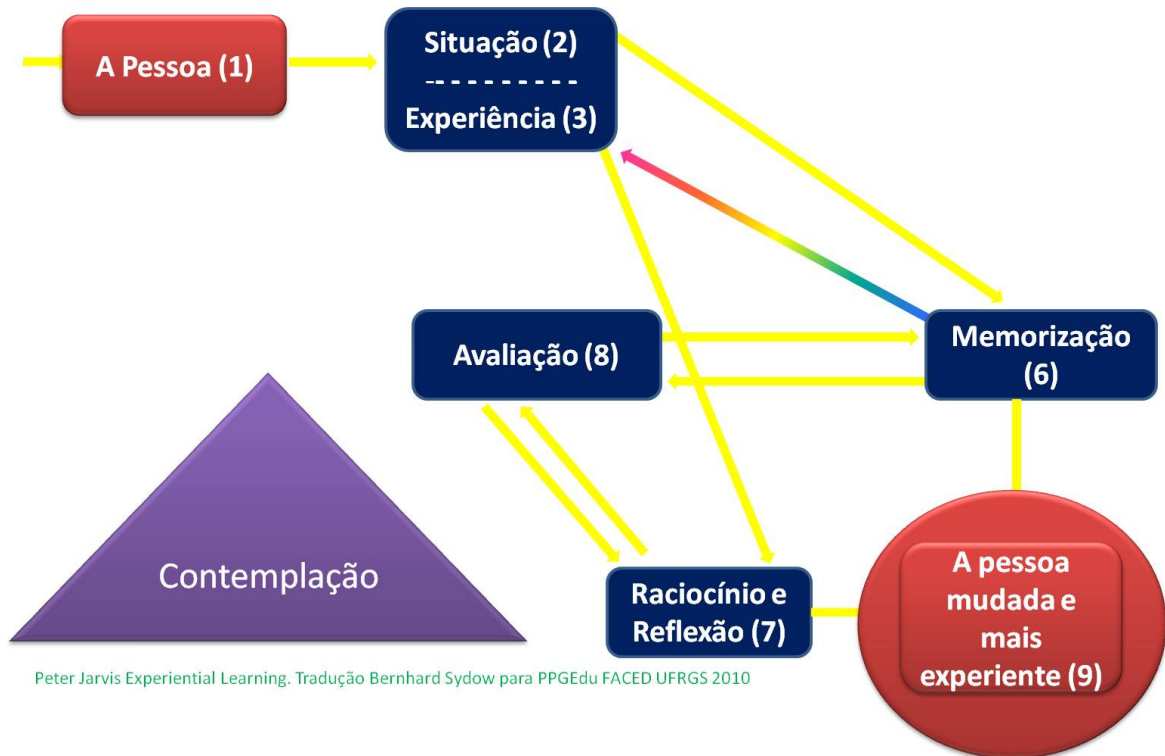


**Figura 13 - O ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb**



Peter Jarvis alarga a análise dos caminhos da aprendizagem, que atravessam até 9 (ou 10) estágios. Este resultado ele obteve através das pesquisas com 200 estudantes adultos.

O que diferencia a contemplação do raciocínio é que no caso do pensamento contemplativo chega-se, de fato, a uma conclusão. Pode ser individual ou coletiva. Quando social, envolve a interação com as pessoas circunstantes, (segue o caminho 1→2→3→8→9→7→10) e, quando individual, segue o caminho 1→3→8→9→7→10



**Figura 14 - Jarvis, aprendizagem contemplativa**

A aprendizagem reflexiva cognitiva diferencia-se da contemplativa pelo fato de estar envolvida com a prática, seguindo o caminho 1→2→3→5→6→8→9→7→10. (JARVIS, HOLFORD & GRIFIN 2005, p. 63)

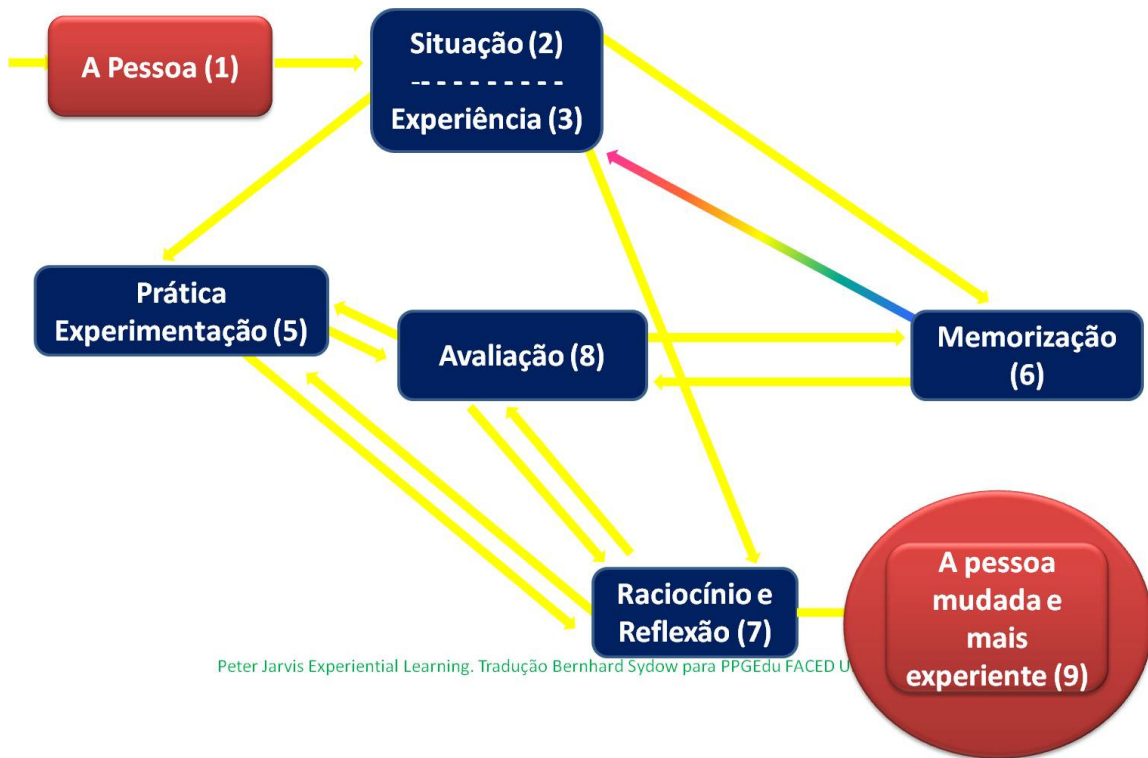


Figura 15 - Jarvis, aprendizagem cognitiva

### 2.8.1 Aprendizagem reflexiva

A aprendizagem não reflexiva necessariamente reproduz as estruturas sociais predominantes. Para que haja alguma mudança, é necessária uma aprendizagem que vá além do racional e inclua a contemplação, a reflexão cognitiva ou a aprendizagem-ação; talvez porque o racional tente resolver apenas o próprio problema da maneira mais eficaz e lucrativa, sem contemplar, numa visão mais abrangente e menos “interessada”, aqueles que ainda não foram incluídos na sociedade do bem-estar habitada por aqueles que se julgam racionais.

*Contemplation is the process of thinking about an experience and reaching a conclusion about it without necessarily referring to a wider social reality. Contemplation (the word with its religious overtones, is carefully chosen) can not only involve meditation but also the reasoning processes of the philosopher or theorist, the activities of the pure mathematician or even the thought process of everyday life. (JARVIS, HOLFORD & GRIFFIN, 2005 [2003] p. 64)*

A contemplação é o processo de pensar sobre uma experiência e chegar a uma conclusão sobre ela, sem necessariamente se referir a uma realidade mais ampla social. Contemplação (a palavra contemplação com sua conotação religiosa, foi escolhida cuidadosamente) não pode envolver apenas a meditação, mas também os processos de raciocínio do filósofo ou do teórico ou as atividades do matemático puro ou mesmo o processo de pensamento do dia a dia. (JARVIS, HOLFORD & GRIFFIN, 2005 [2003] p. 64, tradução minha)

Lembro aqui um dos códigos integradores que Jarvis acentua na educação de adultos: a pessoa é formada por corpo e mente. A aprendizagem só ocorre quando há mudança na

peessoa através da combinação de dois dos três fatores seguintes: emoção, cognição e experiência.

*Every time I learn, it is the 'I' who learns and I learn through action, thought and emotion; I have defined lifelong learning, therefore, in the following manner. Lifelong learning is the combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitudes, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (or through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person. (JARVIS, 2005, p. 11)*

Toda vez que eu aprender é o "eu" que aprende e eu aprendo através da ação, do pensamento e da emoção; defini aprendizagem ao longo da vida, portanto, da seguinte maneira. A aprendizagem ao longo da vida é a combinação de processos durante toda uma vida pelos quais a pessoa inteira - o corpo (genético, físico e biológico) e a mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) - experimenta situações sociais, sendo o conteúdo percebido das mesmas então transformado de maneira cognitiva, emocional ou prática (ou através da combinação de qualquer uma das formas) e integrado na biografia do indivíduo, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experiente). (JARVIS, 2005, p. 11, tradução Margarete Noro)

Desta maneira, Jarvis descentraliza a aprendizagem do espaço escolar. Todas as situações sociais são educativas e o processo é contínuo. Principalmente no caso do adulto a escola, antes de impor seus programas e conteúdos, poderia transformar-se num espaço de reflexão sobre as experiências sociais que as pessoas adultas atravessam em seu cotidiano ao longo da vida.

Neste sentido, Santos (2010, p. 123) afirma que o currículo do PROEJA reconhece as aprendizagens do estudante adquiridas antes de entrar na escola. Enquanto professor de música de várias turmas do PROEJA constantemente eu passava por momentos ricos de emoção e valor informativo em que estudantes contavam fatos históricos de suas vidas, fatos que não se encontram nos livros, nos jornais e nas revistas, mas que eram dignos de registro e reflexão.

Santos afirma que o currículo permite a promoção do estudante a qualquer tempo e não exige o cumprimento rigoroso do calendário escolar. Eis aí um código difícil de assimilar pelos professores acostumados a uma visão taylorista do currículo em que tempo e produção são cronometrados e relatados para avaliar o “rendimento” (BOBBITT, 1915). Mas cito um exemplo: um estudante do PROEJA toca na noite, ou seja, toca em bares a partir das 21h de sexta-feira. Seria justo não promover este estudante na disciplina de Música, quando esta consta no horário escolar às 21h? Não seria mais justo convidar a turma toda para assistir sua performance numa destas sextas e decidir por sua promoção?

O currículo do PROEJA, reconhece a tradição, as éticas religiosas, as questões de gênero como fundantes dos modos como se produzem as identidades sociais (BRASIL, 2007, p. 38; SANTOS, 2010, p. 127). As estéticas e o comportamento bissexual ou homossexual, antes reprimidos e discriminados por alguns professores e colegas, hoje são mencionadas em

campanhas anti-homofobia na televisão em vários países, inseridas sutilmente em novelas do horário nobre (Gilberto Braga e Ricardo Linhares, *Insensato Coração*, Rio de Janeiro: Globo, 2011) e já provocam conversas mais cuidadosas, deixando a cada um a liberdade de fazer suas escolhas ou viver seus destinos e mais: a estranheza ao geralmente considerado “normal” pode nos induzir a questionar outras situações consideradas “normais”. Não estou fazendo a apologia das novelas, mas neste ponto parecem ter algum mérito.

A convivência entre pessoas diferentes pode nos fazer refletir sobre nossa própria maneira de amar, transar, fazer carinho, demonstrar nosso afeto e ter cuidado com cada um de nossos colegas de jornada. Essa abertura em relação à maneira de viver a sexualidade entra em choque com as teologias de determinadas Igrejas, sejam elas tradicionais ou recentes, obrigando-nos a reconhecer a diversidade e a tolerância mútua. Também as maneiras de rezar, de expressar a fé ou de ser ateu são diferentes. O respeito à diversidade dos estudantes é um código integrador do currículo do PROEJA (BRASIL 2007, pp. 20, 45 e 48)

SANTOS (2010, p. 123) afirma que o currículo do PROEJA “envolve os diversos fazeres da escola”, exemplificando com “a acolhida na secretaria da escola” durante a inscrição, os critérios de seleção (conhecimento, renda, tempo fora da escola, sorteio). Às vezes esquecemos que numa escola todo mundo ensina: o professor, mas também o servidor da portaria, a secretária, o motorista do ônibus, o diretor e principalmente, os próprios estudantes entre si. A maneira de nos relacionarmos com subalternos e superiores é muito educativa para quem nos observa e faz parte do currículo.

A disponibilidade de laboratório, biblioteca, espaços de aprendizagem, também é sublinhada por SANTOS (2010, p. 123) como parte integrante do currículo. Se o currículo para educar um técnico em panificação exige uma padaria com balanças, medidores, misturadores e fornos, tanto mais um curso de técnico em vendas poderia operar com todo o equipamento que é usado na atividade de vendas.

As saídas de campo (ou visitas técnicas ou estudos do meio) são decisivas no currículo desde que bem introduzidas através de estudos prévios, formulação de metodologias de pesquisa e bem aproveitadas através de relatórios abrangentes, discussão e reflexão.

Os momentos de festa, de meio de curso, de despedida de um professor substituto são momentos importantes para celebrar e pontuar passagens importantes no currículo. Assim organizam-se desde churrascos, pizzas até simples “comes e bebes” dentro e fora da escola para agradecer a aprendizagem e desejar um futuro próspero na caminhada de cada um.

A ideia de currículo oculto é apresentada por Gimeno Sacristán (2008, p. 43) quando considera insuficiente a acepção de currículo como “conjunto de experiências planejadas”.

Muitas vezes têm efeito educativo as experiências não planejadas, as experiências difusas ou invisíveis (BERNSTEIN *in* GIMENO e PEREZ, 1989, pp. 54-72) das quais não se tem consciência. A prática curricular precisa de esquemas de análise mais amplos para incluir a insegurança e a incerteza na constituição de seus conhecimentos.

O contexto, as condições ambientais, o “como” do desenvolvimento do processo, são destacados, assumem maior importância, e não somente conteúdos ou resultados avaliáveis em testes e provas. A psicopedagogia ocupa-se principalmente da pesquisa e formação dos professores para os níveis fundamentais do sistema educativo. O volume de publicações sobre a pedagogia para adultos é relativamente pequeno. Mas a educação precisa lembrar-se da sua missão social e cultural nos níveis médio - e superior para jovens e adultos.

A educação tem a missão de permitir o acesso a todos os bens culturais, inclusive ao bem da liberação de suas forças criativas e ao bem da emancipação, ou seja, o estudante tem o direito de refletir (GRUNDY, 1987, p. 114) sobre os processos e conteúdos de sua educação. Assim, fazem parte do currículo as condições ambientais, políticas, administrativas e institucionais em que se modela o projeto cultural de uma escola ou de um curso. Tanto a seleção de conteúdos quanto a sua codificação ou forma de organização fazem parte dos efeitos invisíveis ou paralelos do currículo. P. ex. : um planejamento curricular para administração pode ou não incluir as formas de organização da economia solidária ou as cooperativas de trabalhadores em seus conteúdos. Outro exemplo: a equipe de planejamento de um currículo pode escolher ouvir ou não ouvir a demanda dos estudantes sobre os objetivos do curso. Neste momento ela se posiciona contra ou a favor da democracia participativa.

## **2.10 Os códigos integradores do currículo do PROEJA**

Que códigos habilitam um currículo para ser nomeado como integrado? De outra maneira: quais são as hipóteses para uma análise do currículo dos cursos do PROEJA?

Encontrei mais de uma dezena de concepções organizadoras do currículo, todas elas como teoria do currículo, mas também como currículo em ação. Reuni as hipóteses em torno de três grandes focos integradores: cultura, pesquisa e emancipação.

Não quero com isto decidir sobre o que é certo e o que é errado, nem desqualificar qualquer trajetória criativa de aprendizagem já percorrida.

Quando caminho, não ergo o pé, e também o assento de novo? Quando falo, não uso sílabas tônicas e sílabas átonas? Na música, não são as ársis e as tésis que constroem o ritmo? Não são antítese e tese essenciais para uma dialética animada e saudável? Já não aprendemos que a verdade não existe se não a procurarmos o tempo todo? O currículo integrado também não existe pronto: currículo integrado é movimento.

Há vários modos de concreção do currículo integrado no PROEJA. A educação integral de adultos é um campo epistemológico novo, o conceito de currículo integrado é uma cultura que tenta renascer, crescer a partir das cinzas, depois de décadas de educação sob o código da especialização (BERNSTEIN, 1980; GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 76) e da pedagogia das competências (RAMOS 2001, p. 206). A reflexão sobre o processo sócio-histórico da construção dos conhecimentos em seus cenários econômicos e ideológicos específicos foi deixada de lado sob a justificativa da transmissão de um saber objetivado puro, positivo.

Neste esforço, vários professores e gestores se mobilizam para criar novas didáticas, novos projetos que buscam o currículo integrado.

O que é código?

Para Gimeno Sacristán código é “qualquer elemento ou ideia que intervém na seleção, ordenação, sequência, instrumentação metodológica e apresentação dos currículos a alunos e professores” (2008 p. 76). Gimeno Sacristán buscou o conceito de código na teoria de Bernstein, o qual, por sua vez, principia com a afirmação de que são as relações sociais que condicionam o que, quando e como se diz através de sistemas de códigos linguísticos diferentes.

Segundo BERNSTEIN (1990, p. 118-9),

*The code theory asserts that there is a social class regulated unequal distribution of privileging principles of communication . . . and that social class, indirectly, effects the classification and framing of the elaborated code transmitted by the school so as to facilitate and perpetuate its unequal acquisition. Thus the code theory accepts neither a deficit nor a difference position but draws attention to the relations between macro power relations and micro practices of transmission, acquisition and evaluation and the positioning and oppositioning to which these practices give rise.*

A teoria código afirma que há uma distribuição desigual de princípios de comunicação socialmente regulada pelas classes... e que a classe social, de forma indireta, efetua a classificação e o enquadramento do código elaborado transmitidos pela escola, de modo a facilitar e perpetuar a sua aquisição desigual. Assim, a teoria de código não aceita nem um déficit, nem uma posição de diferença, mas chama a atenção para as relações entre as relações de poder macro e micro-práticas de transmissão, aquisição e avaliação, o posicionamento e a oposição a que estas práticas dão origem. (Tradução minha)

Bernstein (1984, p. 28) explicita que, numa pedagogia visível, a tendência é reforçar a separação, a classificação a hierarquia e as estruturas, enquanto que, numa pedagogia mais invisível, (influenciada por Piaget, Freud, Chomsky, a teoria da *Gestalt* e as teorias

etológicas<sup>12</sup> da aprendizagem crítica), aprender é um ato tácito, o professor é um facilitador<sup>13</sup>, um mediador e os tempos e os espaços importantes são os de cada pessoa estudante, a autoridade é implícita e a tendência é reforçar a integração, o estar junto, suavizando a separação e a classificação.

Ken Harley (2010), da School of Education and Development da Universidade de ZwaZulu-Natal sintetizou as constatações feitas por Bernstein sobre os códigos do discurso vertical, classificador, separador da pedagogia visível, explícita, e os códigos do discurso horizontal, integrador das teorias de aprendizagem (BERNSTEIN, 1984, p.27) e do currículo invisível. Do resumo que Harley (2010) faz das ideias de Bernstein traduzi e considere importantes para o currículo do PROEJA as seguintes ideias:

No currículo integrado, o estudante é tratado como pessoa, enquanto no currículo não integrado, é apenas mais um indivíduo (BERNSTEIN, 1984, p. 27; BERNSTEIN *apud* HARLEY, 2010, p. 6). No currículo integrado, são os estágios da aprendizagem de cada pessoa estudante que determinam o ritmo do currículo, enquanto no currículo não integrado o ritmo é determinado rigorosamente pelo planejamento inicial. No currículo integrado a aprendizagem é do todo, holístico, enquanto no currículo não integrado os conteúdos são ensinados de forma isolada (já sabemos que a soma das partes não forma o todo).

No currículo não integrado o ensino é de conteúdos justapostos em compartimentos ordenados, enquanto no currículo integrado a aprendizagem se dá através do estudo de problemas, ideias ou temas (*ibidem*, p. 6). No currículo integrado a aprendizagem se dá usando materiais como artigos, tecnologias, criatividade, pesquisas, a determinação do lugar de quem ensina e de quem aprende é móvel, há transparência no planejamento; no currículo não integrado o ensino se dá na sala de aula, usando livro, mesa e cadeira, os lugares são formalmente determinados através de uma hierarquia rígida e uma separação explícita.

No currículo integrado o controle social é implícito, as regras são estabelecidas e compreendidas coletivamente e a forma de controle é personalizada e terapêutica, enquanto no currículo não integrado o controle é explícito, as regras são impostas através de avisos e sua desobediência implica em castigo (BERNSTEIN, 1971, *apud*, HARLEY, 2010, p. 4).

Pode-se constatar também diferenças entre a pedagogia para a classe média e a pedagogia para a classe operária. Enquanto na classe média a alfabetização e o acesso à literatura geralmente são precoces e voluntárias, na classe operária eles são tardios e forçados. Na classe média a falha de ensino é da escola, enquanto na classe trabalhadora a falha de

---

<sup>12</sup> HOUAISS, 2009: etologia é a ciência que estuda os costumes humanos como fatos sociais

<sup>13</sup> A socialização é perigosa porque tende a reificar o estudante, ou seja, transformá-lo em objeto.

aprendizagem é debitada ao aluno (BERNSTEIN, 1984, p. 27). Várias vezes minhas filhas, que frequentaram escolas públicas, tiveram de ouvir: “você nunca conseguirão entrar numa faculdade”. Há testemunhos de pessoas que estudam no PROEJA que infelizmente também escutaram o pretensamente realista “de-sis-ta meu querido!” soletrado por um ou outro professor. Este “desista” pode não ser explícito, pode vir camuflado, sem querer, num tema de casa, numa tarefa semestral, numa prova ou num teste incompatível com o estágio de aprendizagem ou o modo de vida da pessoa que precisa realizá-la. Por isso a necessidade de preparar cada professor, cada coordenador e toda a escola que recebe o PROEJA.

Nas escolas de classe média, a criatividade estética é favorecida por diversas oportunidades, enquanto na escola da classe operária apenas se incentiva a cópia de modelos. Na escola de classe média a arquitetura é cuidadosamente planejada e personalizada e há menor número de estudantes por sala, enquanto nas escolas da classe trabalhadora a arquitetura é impessoal e há mais alunos por sala de aula. Enquanto na escola de classe média há um conflito entre a autoridade familiar e escolar e a relação professor/estudante é pessoal, na escola da classe proletária espera-se a submissão do estudante e a relação é massificada. O custo da escola de classe média é muito alto se comparado ao da classe proletária.

Há dois tipos de cultura curricular: o expressivo e o instrumental. Enquanto na cultura de currículo expressiva - os estudantes têm a intenção de construir determinados tipos de conduta e caráter e o efeito potencial é a criação de consenso pela união dos estudantes, na cultura de currículo instrumental predomina uma preocupação com a transmissão de conhecimentos e habilidades específicas de formação profissional e o efeito é potencialmente dividir, separar, ao produzir padrões de sucesso e fracasso para classificar os estudantes.

A maneira de avaliar pode variar desde o enquadramento severo até o suave, passando pelo moderado e o moderado suave, conforme o quadro abaixo

Enquadramento	Descritor
Severo (F ++)	O professor diz constantemente e com clareza o que é certo o que é errado
Moderado (F+)	O professor aponta de modo geral, o que é correto/incorreto de uma maneira genérica
Moderado suave (F -)	O professor aponta o que é incorreto, mas não corrige o erro
Suave (F --)	O professor aceita a produção do estudante e questionamentos são feitos apenas se tiverem a intenção de esclarecer o significado de sua produção

**Tabela 5 - Enquadramento conforme Bernstein**

Bernstein consegue sintetizar o código integrador na fórmula seguinte:



$$\frac{O^{E/R}}{C_{ie}^{\pm} E_{ie}^{\pm}}$$

**Fórmula 1** Classificação do código

O código depende diretamente do fato de sua orientação (O) ser elaborada (E) ou restrita (R). Quanto mais elaborado, mais integrador o código. (Bernstein, 2003, p. 108)

O código depende inversamente dos conceitos de Classificação (E) e Enquadramento (E) forte (+) ou fraco (-) nas relações internas (i) ou nas relações externas (e)

Contemplando esta fórmula, podemos concluir mais uma vez que “O Currículo Integrado” não existe absoluto, ele foi, é, vai sendo e será. Sempre há uma aproximação conforme a atuação mais ou menos intensa de sua orientação elaborada ou restrita, classificatória e enquadradora. Quanto mais for orientado para a elaboração, a permeabilidade e a flexibilidade, mais integrado será.

Como então fazer a análise (separar em seus componentes) de um currículo integrado? Impossível. Se a soma das partes não resulta no todo, muito menos será a desmontagem do integral que nos dará um retrato do currículo. Talvez fosse necessário ser poeta para falar do currículo integrado. Segundo a sabedoria de Gadamer,

[...] ninguém convencer-me-á, objetando-me que a reprodução de uma obra de arte musical e interpretação tem um sentido diferente do que, p. ex. , a realização da compreensão na leitura de uma poesia ou na observação de uma imagem. Toda reprodução é imediatamente interpretação, e quer ser correta enquanto tal. Nesse sentido, também ela é "compreensão" (1999, p. 19).

O que desejamos é compreender o currículo integrado do PROEJA. Há muitas maneiras de fazê-lo, mas, considerando a questão da integridade e da poética, proponho-me a fazê-lo pela perspectiva da cultura, da pesquisa e da emancipação. Minha experiência levou-me a definir o seguinte: currículo integrado para Educação de Jovens e Adultos precisa necessariamente permitir a experiência da cultura, da pesquisa e da emancipação.

Estas três artérias ramificam-se em múltiplas categorias, das quais as dispostas a seguir nortearam minha pesquisa empírica:

- Cultura: Diversidade, Multiplicidade, Cotidiano, Tradição, Reflexão, Contemplação, Arte, Vocação, História, Natureza;
- Pesquisa: Tema gerador, Histórias de Vida, Suavização, Interdisciplinaridade, Projeto, Trabalho, Experiência, Saídas de Campo;
- Emancipação: Ecologia, Economia solidária, Mudança, Controle social, Transparência, Rebelião, Justiça, Articulação política, Sindicato, Autonomia, Independência.

### 2.10.1 O código Cultura

O princípio da diversidade promove e respeita a diferença entre as pessoas e suas opções estéticas, filosóficas, religiosas bem como condições étnicas, sociais, psicológicas e de gênero, e visa as culturas representadas em nosso país (BRASIL, 2007, p.14).

Quando em agosto de 2007 formulei a pergunta para as turmas de EJA e de PROEJA: Quais são as três músicas de que vocês mais gostam ou são mais importantes na vida de vocês? Obtive os seguintes resultados (SYDOW, 2012): Legião Urbana foi a banda preferida, com duas músicas: “Faroeste Caboclo” e “Pais e Filhos”. Em segundo lugar a “Turma do pagode” com “Pingos de Amor”, em terceiro “Sorriso Maroto” com “Marque um lugar”, em quarto “Jeito Moleque” com “É Mágica”, em quinto Roberto Carlos com 4 músicas diferentes, em sexto Marisa Monte e Djavan, Luis Miguel, Juanes, Gaúcho da Fronteira, Natiruts, Cazuza, Ana Paula Valadão, Diante do trono, Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Chico Buarque, Lulu Santos, Vivaldi, Luiz Marengo, Tim Maia, Cristãs Instrumentais, Papas da Língua, Jota Quest, Destiny Childs, Zé Ramalho, Los Hermanos, Revelação, Tchê Barbaridade, Pixinguinha, The Doors, Belo, Evanescence, Neguinho da Beija Flor, Fundo de Quintal, Rosas Tatuadas, Cartola, Kid Abelha, Eyshila, Zeca Pagodinho, Cristiano Quevedo, EngHaw, Quinto Andar, Nelson Ned, Ivete Sangalo, Claudinho e Buchecha, Kleber Lucas, Pink Floyd, Bonnie Tyler, AJSI, Charlie Brown, Gonzaguinha.

Assim, cheguei à conclusão que a turma poderia não ter muita afinidade comigo porque eu não gostava de pagode, que eu considerava um típico sucesso comercial fabricado pela mídia, nem de Legião Urbana, cujas letras considerava pessimistas demais. Eu gosto da música de J. S. Bach, de Tom Jobim, Chico Buarque, Pink Floyd, que haviam recebido apenas uma, ou mesmo nenhuma menção.

Mas não tenho o direito de impor meu gosto. O que poderia fazer, como professor, é mostrar de que material a música era feita (timbre, intensidade, altura, duração), como ela se estruturava em ritmo, melodia, contraponto, harmonia, repetições, variações e exercitar essas possibilidades com eles. Eventualmente traçar paralelos com a história de Porto Alegre, do Brasil e do mundo, a Física, a Matemática, a Arquitetura, a Informática, a Literatura ... não há área que não se relacione com a Música.

O princípio da diversidade traz consigo a necessidade da descentração, que também faz parte do código integrador cultura. Posso exemplificá-lo através dos estudantes que manifestaram sua preferência por música do estilo “pagode”. A música do pagode, expressão popular da alegria de viver em comunidade, releitura em andamento mais rápido do samba dos anos 1950-60, é sem dúvida um filão que deu muito dinheiro às produtoras, é música comercial.

Antes de erguer meu dedo crítico acompanhado do discurso contra a indústria do consumo, proferido principalmente por Theodor Adorno (1991) e Herbert Marcuse da Escola de Frankfurt, procurei identificar meus próprios preconceitos e partir não só dos ditos saberes racionais, tantas vezes trazidos para inferiorizar os saberes populares, mas também do gosto ou preferência estética dos estudantes para mobilizá-los a construir junto com eles algum conhecimento. O estudante tem o direito de gostar da música que quiser. O professor pode aproveitar a chance para traçar a história do gosto popular e em lugar de trocar pagode por bossa nova, talvez experimentar trocar prepotência por integração. Eu continuo não gostando muito de música de pagode, (talvez **Pingos de Amor** de Paulo Diniz, na versão acelerada da Turma do Pagode) em compensação os estudantes tiveram a bondade de também apreciar outros estilos e compositores como o premiado Chico Buarque e o importante neto de escravos, padre José Maurício Nunes Garcia, do Barroco mineiro.

O professor às vezes pretende iniciar o processo de ensino a partir da sua própria experiência, o que é um equívoco se não considerar a experiência do estudante, que só pode construir a partir de suas próprias experiências, não das do professor. O professor precisa fazer um esforço espiritual e mental para sair do seu centro, num processo chamado de descentração por Tânia Beatriz Iwaszko Marques (2005), a partir de Piaget.

Contudo, em 1976, várias décadas depois das primeiras críticas ao ensino da matemática, constata, em *Uma hora com Jean PIAGET*, que o ensino da matemática moderna é feito por meio de "uma pedagogia arcaica" (PIAGET, 1998, p. 241). Poder-se-ia dizer que essa forma de tentar "passar" um conteúdo moderno por meio de métodos "arcaicos" esteja na dificuldade de conseguir não apenas entender a forma como o outro pensa, mas, sobretudo em uma incapacidade de colocar-se no lugar desse outro que pensa de forma diferente, ou seja, o egocentrismo estaria na base dessa dificuldade. Isso aparece de forma mais explícita em outra passagem em que afirma que é "às vezes mais difícil obter do mestre essa descentralização que do cérebro dos estudantes" (PIAGET, 1984, p. 23).

Será mesmo possível a um professor descentrar-se, ou seja, diferenciar e coordenar o ponto de vista de cada um dos estudantes de seu próprio ponto de vista?

Será necessário o professor colocar-se no lugar do outro, sentir-se e imaginar-se no lugar da pessoa do estudante, como propõe Martin Buber? "O curar como o educador não é possível senão aquele que vive o face-a-face, sem contudo deixar-se absorver" (BUBER, 2009, p. 121). Alguém já refletiu sobre a densidade desta ideia? Para colocar-me face-a-face com a pessoa do estudante tenho de admitir que eu próprio estou em determinado lugar e que este lugar é uma concreção realizada por meus pais, minha família, meus professores, pelos livros que li, pelos filmes que assisti e pela posição profissional e social que ocupo e pelas escolhas que fiz. Teria eu o tempo e a paciência de ouvir e aceitar estes determinantes

socioculturais de cada um dos meus estudantes, para então colocar-me autenticamente face-a-face?

Mais adiante nesta dissertação, a mesma experiência de fazer uma enquete sobre o gosto musical dos estudantes será enfocada do ponto de vista da pesquisa/tema gerador.

O código cultura contém, entre outros o princípio de acolher o cotidiano, promove receber os saberes tácitos do dia-a-dia (BRASIL, 2007, p. 45) das pessoas que trabalham e estudam e ajuda a articular seus pensamentos e sentimentos de forma racional e/ou poética.

O currículo integrado permite a multiplicidade de concepções pedagógicas de forma democrática e convergente, integrando-se “com a tradição da oferta de cursos de excelência da Rede Federal de Educação Profissional” (BRASIL, 2007, p. 9).

Para exemplificar esta multiplicidade, relato minha vivência no curso do PROEJA em Porto Alegre, entre 2007 e 2010, período no qual fui solicitado a apresentar os planejamentos da disciplina Arte-Educação – Música em cinco formatos diferentes.

Sempre foi exigido um planejamento para satisfazer a burocracia tradicional da escola: ementa, objetivo, conteúdo, atividades, avaliação, bibliografia.

Paralelamente foi solicitado um segundo planejamento, interdisciplinar, integrado ao bloco “Expressão e movimento”. Neste planejamento procurei incorporar atividades como respiração, relaxamento e dança que, aliás, já constavam do primeiro planejamento

Em seguida, um terceiro planejamento foi solicitado, incorporando a ideia do tema gerador (Paulo Freire).

Durante o segundo semestre de 2009 surgiu um planejamento pautado pela pedagogia de HERNÁNDEZ (2000), preenchendo um quadro elaborado por Elizabeth Aguiar.

O que os alunos podem aprender?	Estratégias a serem desenvolvidas	Como inicia: conhecimentos e experiências dos quais partem	Recursos, materiais, textos, livros, visitas
Conexões com outros saberes	Tema do projeto		Apresentação final
Atividades para toda a turma	Atividades em grupo	Atividades individuais	Avaliação: o que compreenderam

**Tabela 6 - Matriz para projeto de trabalho *apud* HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual e mudança educativa*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.**

Eis o projeto que o professor de Arte-Educação Música produziu, escolhendo por tema central a Felicidade. O tema surgiu de uma enquete sobre gosto musical entre os estudantes.



### 2009/1 - Projeto de Trabalho – Planejamento – Música – prof. Bernhard Sydow

O que os alunos podem aprender? Canções sobre a felicidade História da Música: Cultura musical afro-brasileira	Estratégias a serem desenvolvidas Pesquisa Criação Canto Audição Análise	Como inicia: (conhecimentos e experiências dos quais partem) A vida e a cultura de cada aluno: cotidiano, trabalho, família, amizade Tarefa EAD 2008/2	Recursos, materiais, textos, livros, visitas Poemas Partituras Textos Imagens Filmes Violão Voz CD Instrumentos de percussão
Conexões com outros saberes Educação Física Português Inglês Literatura História Sociologia Filosofia Matemática Física Química Biologia Psicologia	Tema do projeto: <b>felicidade</b> Idéias chave ou fio condutor: Amizade Lazer Trabalho Estudo Consciência Ânimo Amor Paixão Fé		Apresentação final: <b>Concerto didático</b>
Atividades para toda turma  Canto Audição Dança	Atividades em grupo:  Seminários Criação de canção	Atividades individuais  Pesquisa Questionário	Avaliação: o que compreenderam Música e felicidade não são apenas alegria e festa. Música e felicidade envolvem compromisso e dedicação Prova disto são, entre outros, os compositores afro-descendentes

Fonte: Hernández, Fernando. Cultura Visual e mudança educativa. Porto Alegre: Artmed 200

Tabela 7 - Matriz de Projeto de Trabalho para Arte-Educação Música

Mais tarde, em 2009, um quinto planejamento foi sugerido, este, na perspectiva interdisciplinar de pesquisa sócio-histórica. Neste planejamento incorporei a audição de músicas relacionadas ao trabalho e à história do Brasil.

O princípio do *jeitinho*, considero-o cultural: algumas pessoas, mais radicais, não gostam da palavra acomodação. Acham que acomodar-se é deixar de lutar pelos direitos. Mas não podemos viver em estado de guerra. Então vou usar a palavra *jeitinho*. É da cultura brasileira que no balançar da carroça as abóboras se ajeitam (GENTIL, 2009). O *jeitinho* é uma maneira de superar a rigidez e o excesso de formalismo das instituições, excesso que podemos constatar desde quando

[...] o Brasil entrou a existir, quando D. João III, o Povoador, nomeou Tomé de Souza Governador-Geral do Brasil. Este fidalgo chegou à Bahia trazendo uma espécie de constituição para o País, o famoso Regimento do Governo, um ministro da justiça (o Ouvidor-Mor), um ministro da fazenda (o Provedor-Mor), o poder espiritual, no clero, soldados, e fundou a cidade de Salvador, que logo passou a ter, inclusive, uma Câmara municipal. Era o Estado do Brasil que nascia com todos os órgãos que um Governo que se preza deve ter. Notava-se, apenas, uma ligeira ausência, uma sombra no conjunto: não havia povo (TORRES, 1981, p.10)

No caso do PROEJA, a ligeira ausência era a falta de professores especializados ou preparados para mediar um currículo de Educação Profissional integrado à Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, seja na forma de tema gerador, na forma de projeto integrador ou na forma de pesquisa.

Quando se decidiu escolher como tema gerador o trabalho, um professor de informática, por exemplo, poderia dar um jeitinho e afirmar: o computador é uma importante ferramenta de trabalho e portanto vou seguir meu cronograma, sem mudar uma vírgula no esquema que vinha mantendo de anos anteriores. O planejamento estaria perfeitamente ajustado às 18 aulas previstas, mas centrado unicamente nos conteúdos: partes do computador e *software*:

- 1 Introdução à Informática:
  - 1.1. Conceitos básicos: software; hardware; vírus.
  - 1.2. Unidades de Medida: Bit / Byte / Mbyte/ MHz, etc;
  - 1.3. Cadastramento na rede Novell
- 2 Ferramentas da Escola:
  - 2.1 Rede Novell (Normas de Uso e Drive L:\)
  - 2.2 EAD (perfil e inscrição, materiais, tarefas, etc.)
  - 2.3 Webmail (Preferências do Usuário)
- 3 Correio eletrônico:
  - 3.1. Uso do Webmail da Escola;
  - 3.2. Enviar e receber e-mails simples;
  - 3.3. Enviar e receber e-mails com anexo;
  - 3.4. Webdisco
- 4 Windows:
  - 4.1. Área de trabalho;
  - 4.2 Conceito de Ambiente Gráfico;
  - 4.3 Menu Iniciar;
  - 4.4. Painel de controle (só conceitos e exercícios);
  - 4.5. Impressoras (Idem);
  - 4.6. Lixeira (Idem);
  - 4.7. Atalhos (Idem).
- 5 Gerenciamento de Arquivos:
  - 5.1. Conceito de arquivos e pastas;
  - 5.2. Extensões e tipos de arquivos mais comuns e como abri-los(pdf, jpg, etc);
  - 5.3. Uso do Windows Explorer(operações com arquivos);
- 6 Compactação e localização de arquivos
  - 6.1 Uso do WinZip;
  - 6.2. Localizar arquivos(usando caracteres coringas).
- 7 Internet:
  - 7.1. Conceitos básicos: domínio; HTTP / FTP;
  - 7.2. Dicas de segurança;
  - 7.3. Como funciona a transição de nomes para números IPS;
  - 7.4. Páginas de buscas;
  - 7.5. Salvar arquivos em disco local;
  - 7.6. Copiar/colar texto e figuras no Word ou outros aplicativos.
- 8 Prova Parcial (todos os 7 tópicos vistos até aqui)
- 9 Word:
  - 9.1. Formatar Parágrafos e fonte;
  - 9.2. Configurar páginas;
  - 9.3. Abrir, fechar, salvar, deletar e renomear documentos Word;
  - 9.4. Barra de ferramentas;
  - 9.5. Utilização da régua;
  - 9.6. Conceito de parágrafos e tabulações.
- 10 *Word*
  - 10.1. Criar listas com numeradores e marcadores;
  - 10.2. Inserir cabeçalho e rodapé;
  - 10.3. Inserir quebra de numeração de páginas, figuras, símbolos, arquivos, notas, etc.
  - 10.4. Colunas.
- 11 *Word*:

- 11.1. Trabalhar com tabelas;
- 11.2. Trabalho com estilos (títulos);
- 11.3. Criação de índices remissivos.
- 12 *Word*
- 12.1. Usar mala direta;
- 13 *PowerPoint*:
- 13.1. Apresentações simples (caixas de textos);
- 13.2. Modos de visualização (tópicos, slide, classificação e apresentação);
- 13.3. Escolha de layouts, estruturas, esquema de cores dos slides;
- 13.4. Manipulação de figuras (ordem, plano de fundo).
- 14 *PowerPoint*:
- 14.1. Criar uma apresentação simples;
- 14.2. Inserir efeitos de animação e transição;
- 14.3. Gerar apresentações PPS.
- 15 *Excel*
- 15.1 Reconhecer a interface do Excel;
- 15.2 Criar fórmulas diversas;
- 15.3 Gráficos.
- 16 *Excel*
- 16.1. Formatação;
- 16.2 Trabalhar com funções e seu assistente.
- 17 Prova Final - (todo o conteúdo programático)
- 18 Prova de Recuperação - (todo o conteúdo programático) - parte da turma

Veja a seguir a sugestão democrática e convergente que faria a este professor de Informática para adequar-se ao uso do Tema Gerador sem abandonar seu incontornável compromisso com os conteúdos de sempre: editor de texto, planilha eletrônica, etc.

**Tema gerador:** trabalho

**Ementa:** Hardware e software. Sistemas operacionais. Editores de texto. Ferramentas para apresentações. Planilhas eletrônicas.

**Cronograma**

Aula 1: O computador, sua história, suas partes, e seu impacto para o trabalhador.

Aula 2: introdução ao Paint.

Trabalho integrador com artes: pintar um cartão para o dia do trabalho

Aula 3: introdução ao Word

Trabalho integrador: escrever uma breve artigo sobre o cotidiano de um trabalhador

Aula 4: formatação de textos acadêmicos

Trabalho interdisciplinar: iniciar um texto no formato acadêmico para componente curricular Sociologia

Aula 5: introdução à Internet

Trabalho integrador: criar um blog para discutir as leis trabalhistas

Aula 6: mensagem por e-mail

Trabalho coletivo: criar e-mail coletivo para divulgar campanhas solidárias

Aula 7: Avaliação bimestral

Auto-avaliação individual e coletiva, avaliação da turma pelo prof e recíproca

Aula 8: Antivírus, Backup e Calculadora

Aula 9: introdução ao EXCEL

Trabalho: fazer um gráfico sobre a proporção de estudantes, funcionários e professores

Aula 10: possibilidades do EXCEL

Trabalho: levantamento de valores de salário mínimo no planeta/horas trabalhadas

Aula 11 noções de HTML

Trabalho: pesquisar sites de sindicatos, qualidades e defeitos

Aula 12: Webdesign

Trabalho: criar um site para cooperativa de economia solidária

Aula 13: *PowerPoint*

Trabalho coletivo com Música: fazer uma reportagem sobre um compositor da MPB, terminando com uma canção sobre o trabalho/trabalhador

Aula 14: Avaliação semestral

O que precisa se melhor explicado, mais exercitado?

Aula 15: Reforço

Aula 16: Reforço e avaliação final com sugestões para próximo semestre.

**Bibliografia:** veja Apostila

Considero o fazer artístico um princípio integrador excelente, pois sempre vem carregada de História, de Trabalho, de Ciência e de Tecnologia e supera a compartimentação das ciências através de sua poética (*poiésis*).

O princípio da celebração geralmente também envolve a arte: criam-se momentos poéticos através da leitura de discursos, da apresentação de músicas, da dança e da arte culinária. Comer junto simboliza a possibilidade de reunir pessoas em paz e bem estar.

Uma pesquisa bem realizada, resultado concreto de um currículo bem integrado, pode e deve ser motivo de celebração, e esta celebração precisa de espaço e publicidade. Para tanto servem as Mostras Técnicas, as Feiras de Ciências, os Fóruns de Educação, as Jornadas de Iniciação Científica.





**Imagem 10 - Estudantes do PROEJA celebram com autoridades: Haddad,** 2009, com a presença de mais de 140 países. O prêmio foi entregue nos festejos do centenário da escola técnica com a presença do ministro Haddad e do secretário Eliezer Pacheco. Apresentaram o mesmo trabalho na Jornada de Iniciação Científica (JIC) no IF Sul-Rio Grandense no dia 16 de Junho em Pelotas.

Patricia Mendonça, Gabriele Basso, Vinícius Gonçalves Camila Martins, estudantes do PROEJA do *campus* Porto Alegre orientados pelas professoras Regina Felisberto e Nara Regina Atz foram premiados com o trabalho “*Análise de cromo e chumbo em resíduo líquido de reciclagem de papel artesanal junto a oficinas de reciclagem*” no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, realizado em Brasília em novembro de



**Imagem 11 - Estudantes do PROEJA na JIC do IF Sul-Rio-grandense**

Respeitar a tradição da escola sem submeter-se a ela, e procurar transformações gradativas é um dos princípios integradores mais importantes do PROEJA. Em 1942, junto com a Reforma Capanema,<sup>14</sup> o Decreto-Lei 4048/1942 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), início do agora chamado Sistema S. Mas existem instituições centenárias na rede de escolas técnicas federais que passaram sucessivamente pelos nomes de Escola de Aprendizes de Artífices<sup>15</sup>, preparando operários para a indústria, depois, em 1959, Escola Técnica<sup>16</sup>, a partir de 1978 (OLIVEIRA e CAMPOS, 2008, p.2), Centro Federal de Educação (CEFET)<sup>17</sup>, Unidade de Educação descentralizada (UNED) e, a partir de 2008, Instituto Federal e *Campi*<sup>18</sup>.

A maioria dos professores dos Institutos Federais, em exercício atualmente, é formada nas escolas superiores brasileiras que passaram pela Reforma Universitária de 1968-1970.

<sup>14</sup> O Ministro Gustavo Capanema, em resposta ao processo de modernização e industrialização durante a II Guerra Mundial

<sup>15</sup> O presidente Nilo Peçanha instalou 19 Escolas de Aprendizes Artífices entre 1909 e 1910

<sup>16</sup> Muitas Escolas Técnicas Federais foram criadas a partir de 1959 com a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro do mesmo ano.

<sup>17</sup> Lei nº 8948/94 transforma as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

<sup>18</sup> Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil.

A política desenvolvimentista dos anos 1970 no Brasil acentuou a fragmentação dos saberes, propiciando uma Educação Profissional, bacharelados e licenciaturas universitárias focadas exclusivamente na especialidade profissional (GOERTZEL, 1967; PINA, 2008; TAITELBAUM & BRIETZKE, s.d.) a que os estudantes se destinavam. Importava, p. ex. , saber resolver a equação do cálculo numérico, mas a história do cálculo numérico, e o contexto em que se aplicavam determinadas equações eram mantidas em segredo e passaram a cair no esquecimento com o passar do tempo. Em determinado curso de Engenharia Eletrônica, os estudantes<sup>19</sup> das disciplinas de Cálculo Numérico resolviam equações complexas sem saberem que certo professor as extraía de periódicos da Física Nuclear.

A imposição do PROEJA às Escolas Técnicas Federais através do decreto de 13 de julho de 2006 que “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” causa grande desordem naquelas instituições, que são obrigadas a dividir seu espaço e seu corpo técnico docente e discente com adultos e jovens sem o Ensino Médio, gerando alguns problemas dos quais pude participar:

- em decorrência do decreto 2208, de 17 de abril de 1997, a estrutura para o ensino propedêutico estava quase totalmente desmantelada pela política eivada pela pedagogia das competências<sup>20</sup>;

- experiência com estudantes adultos até havia, mas sempre de classes “selecionadas”, capazes de vencer os concursos de ingresso ou processos seletivos colocados à entrada das escolas;

- o ensino integrado era uma grande incógnita para a maioria que entende por currículo a grade curricular, a carga horária e os conteúdos selecionados.

Pude acompanhar bem de perto a gênese e a evolução do currículo do PROEJA na então Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da qual apresento um rápido histórico a seguir.

---

<sup>19</sup> CHAPPER, Eldad. **Depoimento sobre o professor João Francisco Porto da Silveira**. Arquivo pessoal. Publicação autorizada. Eldad é engenheiro eletrônico e *luthier*, fabrica instrumentos musicais e afina pianos

<sup>20</sup> O decreto 2208/97 estabelece em seu artigo 5º que “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” E institucionaliza a Pedagogia das Competências em seu artigo 6º ao determinar que “os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;” Este decreto entrou em execução durante todo o mandato do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nas gestões de Paulo Renato Souza durante o governo Fernando Henrique Cardoso 1995-1999-2002 e só veio a ser revogado em 2004, pelo Decreto 5154.

A Escola Técnica da UFRGS completou 100 anos em 2009 e surgiu como Escola de Comércio juntamente com a Faculdade Livre de Direito, dedicada a formar profissionais técnicos para a Fazenda e contabilidade. Foi ampliando seu leque de cursos<sup>21</sup> até oferecer, em 2009, 15 cursos técnicos desde Biotecnologia até Redes de Computadores e 4 cursos superiores, além de cursos para pessoas com necessidades especiais (p. ex. , Cursos de Extensão de Iniciação a Panificação, Percepção pela Fotografia, para adolescente portadores de necessidades especiais; LIBRAS e Inclusão e Acessibilidade para TODOS, dirigido a professores, técnico-administrativos e pessoas da comunidade). Em 30 de dezembro de 2008 foi transformada no *Campus* Porto Alegre<sup>22</sup> do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, com reitoria em Bento Gonçalves.

Em 2006, a Escola Técnica e o Colégio de Aplicação iniciaram estudos para estabelecer um convênio para a criação do PROEJA na UFRGS. Este convênio surgiu para atender uma limitação à falta de estrutura e professores para o Ensino Básico na Escola Técnica, que, ao cumprir os pressupostos do decreto 2208/97, não oferecia mais cursos integrados, atendendo<sup>23</sup> à regulamentação do MEC (depois revogada pelo decreto 5154/04). O Colégio de Aplicação já acumulava experiência de 14 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) através dos Programas de Ensino Fundamental e Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT e PEMJAT), iniciados em 1988 e encerrados em 2002 (SANT'ANNA, 2009, p. 13). Com vistas à interdisciplinaridade, o currículo, nesta época, distribuía-se em três áreas: Linguagens, Sócio-históricas e Ciências e Tecnologias.

Finalmente, em 2007<sup>24</sup>, o curso do PROEJA deu início às aulas contando com 59 estudantes, 8 professores do Colégio de Aplicação e 5 da Escola Técnica. 29 concluíram o

---

<sup>21</sup> Em 1933 agregou-se o Curso Técnico de Perito Contador. Em 1934 acompanhou a Escola Livre de Direito na fundação da Universidade de Porto Alegre. Em 1945 foi anexada a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Porto Alegre. Quando em 1947 foi fundada a Universidade do Rio Grande do Sul, transformada em Universidade Federal em 1950 a Escola de Comércio de Porto Alegre continuava mantendo o Curso Técnico de Contabilidade acrescido, em 1954, do Curso Técnico de Administração e em 1958 do Curso Técnico de Secretariado, em 1975 do Curso de Operador de Computador, em 1976, de Transações Imobiliárias, em 1979 de Comercialização e Mercadologia, em 1989 de Suplementação em Contabilidade. Até então situada no centro da cidade, em 1994 transferiu-se para o prédio novo da Ramiro Barcelos, junto ao campus médico da UFRGS, ao lado do Planetário.

<sup>22</sup> Em 2011 o *Campus* Porto Alegre entrou em funcionamento na nova sede, no centro histórico da cidade, Cel Vicente, 281, com 48.000 m<sup>2</sup> permitindo a expansão do número de alunos e a reunião dos gabinetes de professores no mesmo lugar, facilitando a integração entre as áreas.

<sup>23</sup> O cumprimento das leis pelas instituições educacionais suscita inúmeras pesquisas, pois atualmente o decreto de regulamentação do PROEJA – 5840 de 2006 determina que 10% das matrículas da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica devam ser com turmas do PROEJA. Poucas instituições da rede federal cumprem tal prerrogativa, mesmo diante da enorme demanda existente. Conforme dados da SETEC/MEC no Rio Grande do Sul o Instituto Federal Farroupilha cumpre o quantitativo de oferta de 10% das matrículas em PROEJA.

<sup>24</sup> Aldo Antonello Rosito, diretor da Escola Técnica da UFRGS (1985-92 e 1997-2000, e da Coordenadoria de Educação Básica e Profissional da UFRGS (2003-7) foi sempre um grande incentivador do PROEJA.

Ensino Médio e 19 prosseguiram na Educação Profissional. No segundo semestre de 2007, a professora de Arte Educação – Teatro foi substituída por um professor de Arte Educação – Música oriundo do Projeto Prelúdio, extensão em Educação Musical da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT) da UFRGS, cujos professores eram lotados na Escola Técnica (BENVENUTI, 2011, p. 70).

Desde o início houve uma preocupação em bem acolher os estudantes, assim como de organizar confraternizações semestrais para as quais as/os estudantes traziam seus pares. Eram confraternizações das quais também participavam professores e pessoal técnico-administrativo.

Além disso, o planejamento incluía um tratamento amigável e compreensivo na secretaria e demais setores administrativos da escola, especialmente preparados para tanto numa conversa com a direção.

As reuniões semanais do corpo docente com os coordenadores propiciavam uma boa integração entre os professores: troca de ideias, planejamentos em conjunto e desabafos sobre dificuldades encontradas.

Inicialmente o projeto previa um currículo integrado através da interdisciplinaridade, em que as disciplinas eram organizadas por blocos. Mas conforme o pronunciamento do professor Edson Azeka, professor de Física e de Matemática anotado por Alexandre Virginio, coordenador do curso,

[...] os blocos não funcionaram de modo que tivesse uma continuidade maior na disciplina; ter-se-ia que pensar em talvez ter uma disciplina por semestre; o problema é ajustar todas as disciplinas no semestre, fica muito fragmentado para o aluno; ou, de outra forma, uma alternativa seria entrarmos com um trabalho mais conjunto ... podemos trabalhar com projetos; há vários pontos da sociologia que podemos dialogar com outras disciplinas. (AZEKA *apud* VIRGINIO, 2007)

Quando começaram a surgir grandes dificuldades em determinada disciplina, (do tipo  $a_n = (a_{n-1} + a_{n+1})/2$ , fórmulas abstratas demais para serem apropriadas por estudantes afastados da escola por muito tempo e que normalmente são ensinadas e apreendidas após uma caminho mais demorado) professores auxiliares (bolsistas do Instituto de Matemática) foram contratados para darem atendimento individualizado a cada estudante – o qual era dispensado das outras aulas para poder participar desta atividade. Eis um exemplo de como se pode absorver o novo com o cuidado de proteger o antigo.

O processo de absorção das novidades do PROEJA foi uma jornada que exigiu esforços extraordinários das escolas, dos professores e dos estudantes, conforme está documentado no pronunciamento do então coordenador do curso no *campus* Porto Alegre, professor Alexandre Virginio:

Este ano foi marcado por um trabalho hercúleo e dedicado; há uma demanda por formação, resgate dos fundamentos conceituais; o conselho coletivo foi uma experiência muito positiva; as turmas vão ser juntadas e devem ser preparadas para a união<sup>25</sup> (VIRGINIO, 2007b).

Desde a implantação do PROEJA na Escola Técnica foram elaborados quatro Projetos Político Pedagógicos: a Proposta Pedagógica de novembro de 2006, em conjunto com o Colégio de Aplicação, prevendo duas turmas, uma na modalidade EJA e outra na modalidade PROEJA subsequente, sendo que nesta os alunos podiam optar pelos doze cursos técnicos oferecidos pela escola;

A proposta curricular buscava

[...] articular, senão integrar, as ações pedagógicas do Colégio de Aplicação relativas à formação geral, próprias do Ensino Médio, com os objetivos concernentes à Escola Técnica, próprias da Educação Profissional. Nestes termos, o aluno-trabalhador jovem ou adulto incorporar-se-á ao PROEJA, inicialmente ao ensino na modalidade de EJA, junto ao Colégio de Aplicação para depois de findada esta etapa de conclusão do Ensino Médio, ingressar nos Cursos Técnicos da Escola Técnica, de modo a viabilizar sua qualificação profissional e tecnológica. Entretanto, ao longo dos três semestres iniciais, os alunos poderão cursar as capacitações que serão ofertadas (AGUIAR, 2006, p. 12)

Como o objetivo de “buscar a interdisciplinaridade e facilitar o trânsito entre as diferentes áreas de estudo” foram criados os seguintes blocos:

BLOCOS	DISCIPLINAS
1	Português e Literatura, Língua Estrangeira
2	Matemática, Química, Física, Biologia
3	História, Geografia, Filosofia, Sociologia
4	Artes, Educação Física, Orientação e Psicologia Educacional

**Tabela 8 - Blocos por áreas de estudo**

Cada Bloco desenvolveria o planejamento de suas atividades, bem como a organização dos Planos de Trabalho, os quais envolveriam suas disciplinas.

<sup>25</sup> Inicialmente em 2007 havia duas turmas: uma EJA, outra PROEJA. Devido à grande desistência de alunos, resolveu-se juntar as duas turmas

Afinal, a base curricular ficou com a configuração seguinte para o Ensino Médio:

<b>NÍVEIS SEMESTRAIS</b>	<b>EQUIVALÊNCIA</b>	<b>BLOCOS / OFICINAS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL</b>
EM1, EM2, EM3	Correspondem respectivamente à 1ª, 2ª e 3ª séries	1	Português e Literatura, e Língua Estrangeira	4 horas presenciais e 1 hora não-presencial
		2	Matemática, Química, Física e Biologia	4 horas presenciais e 1 hora não-presencial
		3	História, Geografia, Filosofia e Sociologia	4 horas presenciais e 1 hora não-presencial
		4	Artes, Educação Física e Orientação e Psicologia Educacional	4 horas presenciais e 1 hora não-presencial

**Tabela 9 - Base curricular do curso PROEJA Campus Porto Alegre 2007**

A proposta apresentava os seguintes pressupostos pedagógicos:

1. Respeito à individualidade do aluno, levando em consideração seu ritmo próprio de aprendizagem, oportunizando-lhe o desenvolvimento de habilidades próprias da formação geral e laborais; 2. Programa de ensino organizado em etapas de complexidade crescente; 3. Estabelecimento de um processo educativo cuja sistemática privilegie ações interdisciplinares, buscando focar diferentes cenários do mundo do trabalho; 4. Proposição de alternativas pedagógicas que contemplem a terminalidade escolar e a construção de habilidades e competências necessárias para a qualificação da sua ação na sociedade e, de modo especial, no mundo do trabalho; 5. Inserção, no currículo, de aspectos fundamentais da cultura geral e local, valorizando os conhecimentos científicos, históricos e artísticos; 6. Valorização da convivência entre alunos, alunos e professores, estagiários e pesquisadores em diferentes situações; 7. Valorização dos saberes e de experiências de vida trazidas pelos alunos e professores no processo de construção escolar. (AGUIAR, BENVENUTI e VIRGINIO, 2006, p. 11)

A partir de 2009, descontente com a matriz curricular EJA-PRO já citada no início desta dissertação, que reservava as disciplinas de Educação Profissional para os 3 últimos semestres do curso, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do MEC (Ministério da Educação) dificultou a continuidade deste formato ao vincular o oferecimento de bolsas aos estudantes a cursos com terminalidade específica; por outro lado é importante também considerar a desistência dos alunos, a necessidade de juntar as duas turmas em uma, situações que evidenciaram problemas no formato “EJA-PRO”, resultado do convênio da então Escola Técnica com o Colégio de Aplicação, ambos da UFRGS.

No ano de 2009, iniciaram os estudos para o Projeto Político Pedagógico (PPP) de um curso do PROEJA integrado no agora *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS desde 30 de dezembro de 2008, Lei 11.892/2008).

Área do Conhecimento	Eixo Temático	1º Sem	2º Sem	3º Sem	4º Sem	5º Sem	6º Sem	Sub-Total
<b>Expressão e comunicação</b>	Literatura, leitura e Produção de Texto	2	-	*1	1	-	-	
	Língua Portuguesa	*2	2	2	-	2	2	
	Arte-educação	1	1	1				
	Língua Estrangeira (Inglês)	2	*1	-	-	2	2	
	Língua Estrangeira (Espanhol)	-	-	-	*2	-	2	
	Educação Física	1	1	1	-	-	-	
	<b>Sub-total</b>							
<b>Ciências da Natureza 396h</b>	Matemática financeira	2	2	*2	-	2	2	
	Física	1	2	1		*1	-	
	Biologia	1	*2	2	-	-	-	
	Química	2	1	2	-	-	-	
	Informática	1	2	2	1	2	*2	
	<b>Sub-total</b>							
<b>Ciências Humanas 396h</b>	História	1	1	2	-	-	-	
	Geografia	1	*1	1	-	-	-	
	Filosofia	1	1	*1	-	-	-	
	Sociologia (sociologia das orgs. e do trabalho)	*2	1	2	2			
	Técnicas de apresentação de trabalhos	-	1	-	2	*1	1	
	Projetos culturais (Projeto)	-		-	1	2	2	
	<b>Sub-total</b>							
<b>Núcleo Profissional</b>	Economia Solidária e Empreend.		1	-	2	1	*2	
	Princípios e Funções Administrativas	-	-		2	-	2	
	Economia e Mercados				*1	2		
	Direito	-	-	-	*1	2	2	
	Contabilidade (Contabilidade de custos)	-	-	-	2	2	*1	
	Gestão de pessoas	-	-	-	1	2	2	
	Recursos financeiros (Análise das demonstrações financeiras)	-	-	-	2	4	2	
	Gestão de marketing	-	-	-		2	2	
	Produção e logística	-	-	-	-	2	-	
	Planejamento estratégico					2		
	Probabilidade e estatística						2	
	Comércio exterior						2	
	Gestão financeira(?)						2	
	Gestão estratégica						2	
	Gestão de produção e logística						2	
	Projeto e Orientação de TCC	-	-	-	-	-	2	Pós término

	<b>Sub-total</b>							
	TOTAL	20 (16+*4)	20 (16+*4)	20 (16+*4)	20 (16+*4)	20 (16+*4)	20 (16+*4)	A1440 D1980

Neste mesmo ano (de 2009) assumiu a direção geral o professor Paulo Roberto Sangoi, também especializado em PROEJA. Em 29 de agosto de 2009, Alexandre Virgínio, ao colocar à disposição o cargo de coordenador do PROEJA que ocupava no *Campus* Porto Alegre desde 2007, disponibilizou o seguinte estudo para uma matriz curricular integrada de um curso técnico em administração, apresentado na página anterior

Para a construção desta matriz curricular foram consultadas também a matriz curricular de cursos de outros *campi* como p. ex. , o do Curso de Administração do *Campus* de Sertão. Esta troca de informações lembra as comunidades de prática estudadas por Etienne Wenger (1991) e que se caracterizam por desenvolver novas estratégias, resolver problemas com rapidez, transferir as melhores práticas.

Entrementes, em setembro de 2010, houve nova troca na coordenação do curso do PROEJA.

A matriz curricular a seguir apresenta os componentes curriculares de formação geral (fundo amarelo) em equilíbrio com as de formação específica, técnica (fundo verde). Há a preocupação com a continuidade entre os semestres. Matemática I prepara Matemática II, que prepara Matemática Financeira. Em 2012 pude constatar que há um diálogo entre História, Geografia e Sociologia para fundamentar Administração e Vendas, incluindo projetos integradores como, p. ex. , a iniciativa da Feira de Trocas. Os professores da formação geral estão em constante diálogo, através de reuniões semanais, com os professores dos componentes curriculares de formação profissional.



1º. semestre	2º. semestre	3º. semestre	4º. semestre	5º. semestre	6º. semestre
Língua Portuguesa e Literatura I	Língua Portuguesa e Literatura II	Língua Portuguesa e Literatura III	Língua Portuguesa e Literatura IV	Língua Portuguesa e Literatura V	Língua Portuguesa e Literatura VI
Informática I	Informática II	Língua Espanhola I	Língua Espanhola II	Língua Inglesa I	Língua Inglesa II
Física I		Física II	Biologia I	Biologia II	Biologia III
Geografia I	Geografia II	Química I	Química II		
Filosofia I	Filosofia II	Filosofia III	Filosofia IV	Filosofia V	Filosofia VI
Sociologia I	Sociologia II	Sociologia III	Sociologia IV	Sociologia V	Sociologia e Trabalho
História I	História II				
Educação Física I	Ed Física II	Saúde e Trabalho			
Arte-Educação I		Arte-Educação II	Logística e Distribuição		Empreendedorismo
Matemática I	Matemática II	Matemática Financeira	Canais de Vendas	Economia e Mercado	Orçamento e Custos
	Fundamentos de Contabilidade	Administração de Vendas	Gestão da Equipe de Vendas	Promoção de Vendas	Jogos de Empresas
Direito das Relações de Consumo	Atendimento ao Público		Licitações	Técnicas de Vendas 1	Técnicas de Vendas 2
Fundamentos de Administração	Fundamentos de Marketing		Estatística	Segmentação e Comportamento do Consumidor	Formação de Preços

**Tabela 10 - perfil do curso Técnico em Vendas modalidade PROEJA Campus Porto Alegre 2011**

<b>SEMESTRE I</b> <b>20 períodos semanais</b>	<b>Períodos</b> <b>semanais</b> <b>formação</b> <b>geral</b>	<b>Períodos</b> <b>semanais</b> <b>formação</b> <b>profissional</b>	<b>Carga</b> <b>Horária</b> <b>Semestral</b>	<b>Pré-</b> <b>Requisitos</b>
Língua Portuguesa e Literatura I	02		40	
Matemática I	02		40	
Física I	02		40	
Geografia I	01		20	
História I	01		20	
Filosofia I	01		20	
Sociologia I	01		20	
Educação Física I	01		20	
Arte-Educação I	01		20	
Informática I	02		40	
Direito das Relações de Consumo		02	40	
Fundamentos de Administração		04	80	
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>400</b>	
<b>SEMESTRE II</b> <b>20 períodos semanais</b>	<b>Períodos</b> <b>semanais</b> <b>formação</b> <b>geral</b>	<b>Períodos</b> <b>semanais</b> <b>formação</b> <b>profissional</b>	<b>Carga</b> <b>Horária</b> <b>Semestral</b>	<b>Pré-</b> <b>Requisitos</b>
Língua Portuguesa e Literatura II	02		40	L. Port. Lit. I
Matemática II	02		40	Matemática I
Geografia II	01		20	Geografia I
História II	01		20	História I
Filosofia II	01		20	Filosofia I
Sociologia II	01		20	Sociologia I
Ed Física II	01		20	Ed Física I
Informática II	03		60	Informática I

Fundamentos de Contabilidade		02	40	
Fundamentos de Marketing		04	80	
Atendimento ao Público		02	40	
Total	12	08	400	
<b>SEMESTRE III 20 períodos semanais</b>	<b>Períodos semanais formação geral</b>	<b>Períodos semanais formação profissional</b>	<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Pré- Requisitos</b>
Língua Portuguesa e Literatura III	02		40	L. Port. Lit. II
Língua Espanhola I	02		40	
Filosofia III	01		20	Filosofia II
Sociologia III	01		20	Sociologia II
Arte-educação II	01		20	Arte-educação I
Química I	02		40	
Física II	02		40	Física I
Saúde e Trabalho	01		20	
Matemática Financeira		04	80	
Administração de Vendas		04	80	
Total	12	08	400	
<b>SEMESTRE IV 20 períodos semanais</b>	<b>Períodos semanais formação geral</b>	<b>Períodos semanais formação profissional</b>	<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Pré- Requisitos</b>
Língua Portuguesa e Literatura IV	02		40	L. Port. Lit. III
Língua Espanhola II	01		20	L. Espanhola I
Filosofia IV	01		20	Filosofia III
Química II	02		40	Química I
Biologia I	01		20	
Sociologia IV	01		20	Sociologia III
Logística e Distribuição		02	40	
Canais de Vendas		02	40	
Estatística		02	40	
Licitações		02	40	
Gestão da Equipe de Vendas		04	80	
Total	8	12	400	
<b>SEMESTRE V 20 períodos semanais</b>	<b>Períodos semanais formação geral</b>	<b>Períodos semanais formação profissional</b>	<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Pré- Requisitos</b>
Língua Portuguesa e Literatura V	02		40	L. Port. Lit. IV
Língua Inglesa I	02		40	
Filosofia V	01		20	Filosofia IV
Sociologia V	01		20	Sociologia IV
Biologia II	02		40	Biologia I
Técnicas de Vendas I		04	80	Adm Vend I
Economia e Mercado		02	40	
Promoção de Vendas		04	80	
Segmentação e Comportamento do Consumidor		02	40	
Total	08	12	400	
<b>SEMESTRE VI 20 períodos semanais</b>	<b>Períodos semanais</b>	<b>Períodos semanais</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Pré- Requisitos</b>

	formação geral	formação profissional	Semestral	
Língua Portuguesa e Literatura VI	02		40	L. Port. Lit. V
Língua Inglesa II	02		40	Língua Inglesa I
Filosofia VI	01		40	Filosofia V
Biologia III	01		20	Biologia II
Sociologia e Trabalho		02	40	Sociologia V
Empreendedorismo		02	40	
Orçamento e Custos		02	40	
Jogos de Empresas		02	40	
Técnicas de Vendas II		04	80	
Formação de Preços		02	40	
Total	06	14	400	
Total final			2400	

**Tabela 11- Matriz Curricular de Curso Técnico em vendas PROEJA *Campus* Porto Alegre**

A integração passa, assim, por várias fases, numa lenta incorporação do novo pelo estabelecido. No caso da Escola Técnica, o processo tornou-se ainda mais complexo, devido a seu desligamento da UFRGS, em função da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei 11.892 de 29/12/2008) e a transformação da escola em *Campus* Porto Alegre, vinculando-se ao novo IFRS. Não havia mais “o estabelecido”. Tudo era novo, e o PROEJA foi uma espécie de prelúdio do que vinha a seguir, sob a orientação da SETEC.

Esta transformação implicou na entrada de professores novos e na saída de outros, que preferiram permanecer na UFRGS, entre os quais o professor Dr. Alexandre Virginio, sociólogo - coordenador do PROEJA até então, empenhou-se em orientar os planos de ensino pela ideia do Tema Gerador e pela ideia da interdisciplinaridade, fundamentados na Pedagogia da Libertação, claramente identificado com o pensamento pedagógico de Paulo Freire e a pesquisa-ação de Carlos Rodrigues Brandão.

No curso do PROEJA do *Campus* Porto Alegre do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, quando os estudantes ainda podiam escolher entre os 15 cursos técnicos oferecidos pela escola, um aluno desde o início chamou atenção por sua vocação literária, seu gosto pelos livros. Mesmo quando antes de iniciar o curso trabalhava na portaria de um edifício, “sempre estava com as mãos e os olhos nos livros” (SYDOW, 2012). Na aula de música compôs o seguinte poema:

Compor até que é fácil  
 Difícil é trabalhar  
 Compor é imaginação (QUINTANA *apud* SANTOS, 2007, p. 9)

Hoje é técnico em biblioteconomia, fazendo curso superior e trabalhando na biblioteca do *Campus* (SYDOW, 2012). Ficamos muito contentes com a história bem

sucedida deste estudante do PROEJA, e com sua coragem de depor publicamente sobre a mudança em sua vida.

A seguir disserto sobre o segundo dos três códigos integradores, princípios fundamentais, pressupostos construídos por minha pesquisa de mestrado para, do currículo integrado do PROEJA: a pesquisa.

### **2.10.2 O Código Pesquisa**

As concepções pedagógicas para Educação de Jovens e Adultos, mesmo sendo de décadas passadas, fazem sentir seus efeitos com muita força nos currículos em ação atualmente. Entre estas concepções surge com muita força a concepção do tema gerador de Paulo Freire.

O princípio do Tema gerador, reflexão crítica sobre as experiências das relações das pessoas com o mundo e das pessoas entre si, implica a investigação dos temas significativos - e dos níveis de percepção da realidade que permitem concretizar o inédito viável. Também Paulo Freire (1987, p. 55) escreve sobre o código, a codificação (representação de uma situação existencial com alguns de seus elementos em interação) e descodificação (análise crítica da situação codificada).

Quando resolvi compartilhar os resultados da minha enquete sobre o gosto musical dos estudantes da turma do PROEJA em que era responsável pela disciplina Arte-Educação – Música em 2007, (já citada na seção do código cultura), juntamente com a coordenação do curso, recebi a seguinte resposta:

Estimado Bernhard,  
estivemos pensando em nosso planejamento do PROEJA. Pensamos que seria interessante a socialização do que você está trabalhando com os alunos. Sabemos que teu planejamento ainda não está pronto ... o que, aliás, pode ser até bom! Como bem deves ter observado o grupo de professores não tem um planejamento coletivo ainda. Estamos ainda iniciando esta discussão. Acredito que tua contribuição pode ser um bom ponto de partida para pensarmos a possibilidade de um trabalho mais integrado a partir de um tema gerador. Podes apresentar o processo que lançastes mão para chegar aos temas que levantastes com os alunos. A partir daí poderíamos propor aos professores que pensassem, senão um planejamento interdisciplinar, pelos menos algumas atividades integradoras das e nas disciplinas, delas com outras da mesma ou diferente área do conhecimento ou, até mesmo, atividades integradoras globais e/ou gerais, uma ou duas, talvez mais, onde todas as áreas estejam envolvidas. Estas atividades, por suposto, estariam dipostas no calendário deste semestre.

Ainda não falei com a Juçara sobre isto. Assim gostaria de saber o que você pensa e se você se dispõe a fazer esta explanação já agora nesta próxima quarta-feira, dia 15/08.

Vou ficar no aguardo de seu retorno para entrar em contato com a Juçara.  
Alexandre Virginio.

Em resumo: a música Faroeste Caboclo é a narrativa de um jovem desempregado a procura do trabalho, e ficou decidido que trabalho seria o tema gerador para as atividades interdisciplinares.

Assim, no segundo semestre de 2007, decidimos trabalhar com o tema gerador “Trabalho” e realizar o planejamento de todas as disciplinas em torno deste tema.

Prezad@s professor@s, segue em anexo o formulário que estamos propondo para o registro de nosso planejamento em torno do tema TRABALHO. Solicitamos que o mesmo seja encaminhado via correio eletrônico e explanado em nosso coletivo na próxima reunião de quarta-feira, dia 05/09. As atividades de EAD podem ser por bloco/área do conhecimento. Para agilizarmos a confecção das mesmas e sua consecução sugerimos partilharem suas propostas por correio eletrônico com nossos pares.

Grato pela atenção e pronto atendimento para com este.

Desde já permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Alexandre Virginio



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**



**ESCOLA TÉCNICA – COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

PLANEJAMENTO PROEJA 2007/2

Professor/a: \_\_\_\_\_

TEMA GERADOR	DISCIPLINA	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
Trabalho				

Tabela 12 - Planejamento com tema gerador "Trabalho"

O princípio da reflexão entrelaça o código integrador da cultura com o da pesquisa. O professor Dr. Alexandre Virginio, coordenador do curso do PROEJA na Escola Técnica em 2008, propunha para a disciplina de Sociologia:

Motivar e instrumentar grupos populares para que assumam sua experiência cotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação de transformação, acreditamos ser o objetivo da pesquisa social e da ação educativa numa perspectiva libertadora. (2008, p.4)

Virginio fundamentou seu planejamento semestral na pesquisa-ação (BRANDÃO 2003; BRANDÃO & STRECK, 2006; DEMO, 2004; THOLLENT, 2007) e propôs não impor suas ideias, mas transformar o pensamento dos estudantes através de um processo de ação e reflexão, descobrindo contradições entre o pensar e o agir (VIRGINIO, 2008, p. 2).

A pesquisa é um grande código integrador e enreda-se com a cultura, p. ex. , quando falamos as histórias de vida. O currículo do PROEJA inclui a educação informal e incidental e valoriza os saberes que os adultos trazem de sua experiência de vida, integrando-os na sala de aula, transformando-os em objeto de problematização e debate.

As histórias de vida incluem também a Tecnologia Familiar. No Encontro de Estudantes de PROEJA em Santa Maria encontrei um belo exemplo: a fabricação de filé de peixe Cascudo em conserva. Foi apresentado um trabalho no formato Projeto Integrador que tinha por objetivo “difundir e estimular o espírito empreendedor e a agroindústria familiar”, resgatando uma receita de conserva de filé do peixe Cascudo passada de geração para geração:

[...] integrou conhecimentos técnicos, matemáticos, geográficos e populares na construção do processo de ensino-aprendizagem levando em consideração a realidade local, cultural e sócio-econômica que estamos inseridos, além de aproveitar as potencialidades naturais do nosso município fomentando assim o desenvolvimento econômico. (AREND *et al*, 2011)

O princípio da experiência é fundamental no código da pesquisa. É através da experiência, do envolvimento do corpo (da percepção das vibrações, do som, das cores, do olhar, dos cheiros, do nariz, das superfícies, da pele, do tato, da temperatura) e da mente - que melhor superamos o ensino transmissivo. A pesquisa experimental complementada com a pesquisa bibliográfica é a que traz os melhores resultados.

Há muitos exemplos de pesquisas experimentais no PROEJA. Cito apenas o caso da Tecnologia de alimentos, a fabricação de compotas de pêssego realizada por uma estudante do PROEJA no interior do Rio Grande do Sul. Uma mulher trouxe seus saberes e fazeres de origem familiar para neles incorporar os saberes da química e as técnicas da engenharia de alimentos e do *marketing*, promovendo sua integração na economia local.

O princípio da Suavização ativa-se no sentido de abrandar a fragmentação, classificação e hierarquização da ciência, que muitas vezes resulta na fragmentação, classificação e hierarquização das pessoas. O espectro do saber fazer, que vai desde a alta tecnologia da informação até a chamada *gambiarra* (extensão elétrica com lâmpada na extremidade), reflete-se nas pessoas, classificadas desde os admiráveis novos empreendedores

de sucesso até as não menos admiráveis pessoas que vivem entre as fundações dos viadutos das grandes metrópoles.

No Brasil, desde quando colônia, desde a exploração insana das pessoas sequestradas dos povos da África, desde a expulsão dos Jesuítas, da influência do iluminismo e depois do positivismo, a verticalização social se agudiza e se potencializa.

Promover a suavização das estruturas, das separações, dos enquadramentos, das classificações, voltar a ver inteiro, integral, o que foi separado, fragmentado pelo maquiavelismo, pela ideia do dividir para dominar ou separar para conhecer, este é o caminho proposto pelo PROEJA.

Considero um exemplo da suavização dos limites entre as disciplinas o documentário que integrou sociologia, arquitetura e cinema realizado por um curso de técnico em edificações, do curso PROEJA FIC de Passo Fundo, exibido no evento nacional do PROEJA FIC em dezembro de 2010 em Porto Alegre. A turma se organizou para filmar não só residências e edifícios de todos os níveis sociais, mas incluiu em seu roteiro também os viadutos e as caixas de geladeira com telha de amianto, procurando extrair daí uma consciência estética e social mais profunda e, ao mesmo tempo, produzindo uma obra de arte com função de surpreender e abrir corações e mentes para outros modos de habitar.

O princípio do trabalho integra tanto o código da cultura quanto o da pesquisa, porque toda cultura foi gerada a partir de trabalho. Todo trabalho tem seus saberes. Saberes escritos e saberes não escritos. Saberes visíveis e saberes invisíveis. Todo trabalho que respeita o ser humano exige pesquisa e toda pesquisa exige trabalho. Nossos saberes do trabalho, tácitos ou explícitos, nossos conhecimentos científicos, técnicos e artísticos resultam do esforço humano na produção da própria qualidade de vida.

O princípio da interdisciplinaridade é importante para a compreensão da educação integral e do currículo integrado. Segundo Georges Gusdorf (1977), a integração entre disciplinas já é buscada desde os sofistas gregos através do ensinamento circular (*εγκύκλιος παιδεία*) que cobre todas as áreas do conhecimento. Ainda no século VIII a união entre letras e ciências era composta pelas disciplinas que deveriam garantir a liberdade de espírito (*artes liberales*, ou *trivium*: gramática, retórica e dialética), e o *quadrivium* (aritmética, astronomia e música).

O humanismo renascentista e o iluminismo mantiveram a visão da unidade na diversidade. Com a expansão das ciências no século XIX surgiu o tempo dos especialistas, confirmado pelo positivismo e pela fragmentação cada vez maior do conhecimento. Os cientistas perderam o sentido de procurar pela verdade da vida e do universo como um todo.

A integração entre as disciplinas foi consolidada por Piaget nos anos 1970 com a publicação do livro *Problemas gerais da investigação interdisciplinar*, no qual, através de suas pesquisas, demonstrou que quase sempre a aprendizagem é favorecida pelo estudo interdisciplinar de um problema. Para Edgar Morin (2003, p. 106), a disciplina realiza a circunscrição de uma área de conhecimento sem a qual esta se tornaria intangível. No entanto, a inter-poli-transdisciplinaridade poderia dedicar-se, entre outros, ao estudo da relação entre “o mundo humano, o mundo vivo, o mundo físico-químico, o próprio cosmo; da interdependência e das comunicações entre as ciências (o circuito das ciências, segundo Piaget)” (MORIN, 2003, p. 85). Há vários brasileiros que traduzem a questão para o Brasil, entre os quais Ivani Fazenda (1960) e Hilton Japiassú (1976).

O princípio da totalidade também é fundamental no currículo integrado do PROEJA. A vida das pessoas se dá numa totalidade, a melhor aprendizagem se dá a partir da ação.

Ora, sabemos hoje que a inteligência procede antes de mais nada da ação e que um desenvolvimento das funções sensório motoras no pleno sentido da livre manipulação, tanto quanto da estruturação perceptiva favorecida por esta manipulação, constitui uma espécie de propedêutica indispensável à formação intelectual propriamente dita (PIAGET, 1985, p. 104).

Mas a ação dos estudantes do PROEJA se dá na realidade do cotidiano vivido, e esta realidade não é fragmentada, mas inteira, não se separa em sujeito e objeto, mas é a pessoa que vai em direção aos fatos e aos objetos, ao mesmo tempo em que estes vêm em direção à sua consciência e nela são objetivados. “... porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica” (FREIRE, 1987, p. 40).

### **2.10.3 O Código Emancipação**

Considero a emancipação um terceiro código integrador do currículo do PROEJA. Enlaçado com os códigos anteriores da pesquisa e da cultura, o código da emancipação é, ele próprio, composto por diversos princípios, entre os quais incluo a desobediência civil, o direito à diferença de pensamento, de opção estética, a luta pela cidadania, pela solidariedade, pelo equilíbrio ecológico, pela consciência histórica, pela negociação de conflitos e do diálogo, dos quais trato a seguir, exemplificando alguns destes princípios.

Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela são hoje geralmente aceitos como pessoas que contribuíram para um mundo mais digno e com menos sofrimento. Gandhi colaborou para reintegrar a Índia aos hindus e o Paquistão aos muçulmanos. Este processo não levou alguns dias, meses ou anos. Da Satyagraha (MENDONÇA, 2008, p. 9), da força da verdade à independência da Índia foram necessárias 4 décadas (1907-1947). A luta de Martin



Luther King (SÁ, 2006, p. 17) contra a opressão e contra o racismo e pela defesa dos direitos civis pregou a desobediência civil contra a segregação racial. Nelson Mandela ficou preso por 27 anos e sua luta pela democracia levou mais de 30 anos. (AMNESTY INTERNATIONAL, s.d.)

O princípio da rebelião, portanto, integra a história da humanidade em busca da dignidade. Para mim, enquanto professor, às vezes é difícil distinguir o quanto a indisciplina de um estudante contém de desobediência civil. Tenho muito a aprender no sentido de avaliar esta questão. Ainda no mês passado um estudante me fulminou com a questão: “Mas professor, o senhor ainda nem explicou o que significa ‘tempo’!”.

Currículo integrado não significa currículo pasteurizado, onde todos, professores, gestores e estudantes caminham na mesma direção. O currículo que não admitir a contradição não será um currículo integrado. O professor ou estudante que se recusar a integrar determinada atividade paradoxalmente é um dos maiores contribuintes para que um movimento emancipatório se estabeleça. Neste momento tenho de discordar de qualquer gestor que demitir professores dissidentes na administração de sua escola. O bom diretor não persegue seus opositores. Se o fizer, e há os que o fazem maquiavelmente, estará indo contra o exercício da democracia e contribuindo para o estabelecimento de um monopólio do poder.

Num movimento de reconhecer os espaços de produção dos saberes na sociedade (BRASIL, 2007), e para trabalhar a diversidade cultural e a educação étnico-racial mas, principalmente, para exemplificar o código da emancipação através do princípio da rebelião, assisti com meus estudantes do PROEJA ao filme *Amistad* (SPIELBERG, 1997). A história é um fragmento do acontecido com o povo Mende, que habita a costa leste da África, ao redor de Serra Leoa. Quando este povo enfrenta uma situação muito difícil, seu costume é consultar os ancestrais. E, neste acontecido, consultar os ancestrais foi uma opção coberta de êxito.

Rebatizado com o nome de Joseph Cinque quando arrastado até os Estados Unidos, Sengbe Pieh, líder do grupo, aconselhou seu advogado, John Quincy Adams (1767-1848), a consultar seus ancestrais para defender a causa do grupo de negros, arrancados à força de Serra Leoa em 1839. Os jovens adultos sequestrados foram acusados de assassinato durante a revolta no navio escuna *La Amistad*. Bem antes foram caçados com rede, depois vendidos como escravos, em seguida embarcados no navio espanhol Tecora, apesar do parlamento britânico já proibir o tráfico através do *Slave Trade Act* de 1807, 32 anos antes do sequestro.

John Quincy Adams, o advogado dos guerreiros Mende, argumentou, munindo-se do direito natural à liberdade e à vida. O direito à liberdade e à vida foi e continua sendo o

alicerce sobre o qual se construiu a República dos Estados Unidos da América. Quando um cidadão deste país for ferido em seu direito natural à vida e à liberdade, tem direito à rebelião. Este direito justificou várias revoluções, inclusive a Francesa (1789) e a Americana (1776). Argumentando com os ideais de Thomas Jefferson e George Washington, o advogado John Quincy Adams convenceu os jurados da Suprema Corte a libertar os seus clientes e a conduzi-los de volta à terra de origem, a Costa do Marfim.

Um paralelo entre a libertação dos Mende com a libertação dos 15 estudantes da UNE em setembro de 1969 em São Paulo (GABEIRA, 2009, p. 100; DA-RIN, 2007) teria como elo o direito à rebelião em defesa dos direitos civis.

Seguindo este código da emancipação, tive a oportunidade de me despir de mais um preconceito, tomando contato com uma cultura não dominante. Trata-se do preconceito que tinha contra o movimento *Punk*. Eu não gostava dos *punk*, achava-os feios e violentos. Mas não era um achar feio e violento como achamos feia e violenta, por exemplo, a *Guernica* (PICASSO, 1937) de Picasso. Conhecemos a mensagem deste quadro que o mercado da arte transformou em fetiche cultural. O cavalo ocupa lugar central no quadro e simboliza o extremo sofrimento da população. O touro representa a brutalidade irracional, o sonho e a mentira do general Franco como incorporação da força da Espanha. A moça da lamparina representa o escândalo dos povos do mundo inteiro.

Por sorte, um dos estudantes que conheci no PROEJA participava conscientemente do movimento *punk* e discorreu, emocionado, sobre sua opção, vinculando-a aos movimentos de protesto contra o desemprego de que participara. Fiquei completamente desarmado, porque seu relato revestia-se de um tom de confissão de culpa e arrependimento que eu jamais havia visto em sala de aula. O seu depoimento desencadeou toda uma pesquisa sobre a questão dos *punks*, revelando uma história de desespero e coragem de um movimento civil com origem na Inglaterra de Margareth Thatcher.

Hoje este estudante está terminando seu curso no PROEJA e parece estar perfeitamente adaptado ao sistema, mas trata-se apenas de uma aparência necessária para a sua sobrevivência. Em termos filosóficos e de personalidade transformou-se numa pessoa emancipada que demonstra isto através de suas manifestações críticas e originais nas assembleias e conselhos de que participa e através do envolvimento ativo nos movimentos sindicais.

O princípio da cidadania participa como código integrador do currículo, à medida que permite a mobilização das pessoas estudantes no exercício de seu direito à educação, à saúde, ao voto, à transparência das contas públicas.

Miguel Arroyo afirma que o PROEJA não é um curso de qualificação profissional, mas é um programa que afirma a pessoa como sujeito, com direito ao trabalho qualificado e como cidadão com direito ao trabalho qualificado. “É preciso politizar o PROEJA, colocando-o no campo dos direitos do trabalho e no campo dos direitos do cidadão” (ARROYO, 2010, p. 18). Neste sentido, o currículo caracteriza-se por uma disposição integradora quanto à classe social, gênero, imagem, e corresponsabiliza-se pela justiça e pelo desenvolvimento social, empreendendo ações concretas para a promoção da justiça na comunidade ao seu redor.

O princípio da solidariedade permite a análise do sistema produtivo como realização social reguladora da distribuição de trabalho e de riqueza, e analisa formas alternativas de organização, tais como a cooperativa, a economia solidária. Neste sentido considero o princípio da solidariedade como componente do código emancipação.

O princípio da ecologia pode mobilizar os estudantes para o cuidado com a vegetação, os animais, a saúde, a beleza do ambiente e o equilíbrio da natureza. A busca de um currículo que tenha em seu centro o ser humano e suas relações com o ambiente natural e no qual a tecnologia esteja submetida a uma ética humanizadora e não a serviço do mercado e dos indicadores econômicos, representa um caminho seguro para a construção de uma sociedade melhor (BRASIL, 2007, p. 24). Também o princípio do engajamento ecológico faz parte do código emancipação.

Por exemplo, no primeiro semestre de 2008 a professora Adriana Ramos propõe o ensino de Química por temas geradores partindo

[...] da apresentação de duas opções não excludentes: aquecimento global e água. Os temas serão apresentados aos alunos na primeira aula. Posteriormente, passaremos a negociar com os alunos os conteúdos a serem abordados em cada tema, com a possibilidade de que ambos os temas sejam objeto de estudo (RAMOS, 2008).

A professora propõe dois temas geradores que supostamente “fazem parte do universo imediato dos estudantes colaborando assim para uma aprendizagem significativa com a intenção de levá-los a criar ou recriar conhecimentos para o seu universo”.

Mais adiante registra sob o título “estratégia de ensino” que a “proposta de ensino de química está alicerçada na pedagogia de projetos proposta por Hernández”.

Na proposta da colega Adriana, convivem várias correntes pedagógicas que vão desde a “estratégia”, termo militar empregado para designar a arte de coordenar a ação das forças militares na condução de um conflito até a “aprendizagem significativa” cunhada por Ausubel e adotada por Hernández. É também Hernández que afirma que o tema gerador pode ser proposto pelo professor, um pouco diferente da pedagogia de Freire e Brandão, para os quais o tema gerador deve emergir da comunidade.

O princípio da consciência histórica pode favorecer a emancipação no sentido de inserir a pessoa de maneira consciente em seu contexto e identificando características e propriedades das forças, ideologias e seus objetivos presentes no momento histórico presente. Revela a história social e a lógica do desenvolvimento da Ciência e da Técnica, da Agropecuária, da Indústria e dos Serviços. Exemplos contemporâneos são a globalização, a automatização dos bancos e das fábricas e a reestruturação produtiva.

Considero exemplos clássicos:

- as revoluções industriais a partir das máquinas a vapor, do êxodo rural, o grande desenvolvimento da tecelagem, sua automação e o surgimento da informática;
- a navegação mercantil a partir da Renascença, o desenvolvimento da cartografia, da astronomia, da ótica e da engenharia naval.

O princípio da negociação considera a existência de tensões, interesses e forças opostas entre as pessoas, os grupos, as classes sociais oferecendo técnicas e propondo formas de negociação entre as partes conflitantes. Considero o desenvolvimento de habilidades de negociação fundamental num mundo cheio de conflitos e transformações como é o nosso.

O princípio do diálogo é fundamental na construção do sujeito emancipado. Estudantes aos quais apenas é permitido ouvir e repetir com outras palavras o que lhes foi apresentado pelo professor terão grande dificuldade em enfrentar problemas novos com capacidade criativa. A ação dialógica é indispensável à superação da situação concreta de opressão. (FREIRE, *op cit.*, p. 78). Uma das formas de diálogo é a avaliação do curso.

Neste sentido, o PROEJA no *Campus* Porto Alegre adotou a prática dos conselhos de curso participativos, convidando os estudantes a emitirem seu parecer sobre uma série de fatores curriculares, como segue:

#### **CONSELHO DE CURSO PARTICIPATIVO**

Prezad@s alun@s, no transcórre destes primeiros meses do ano estivemos trabalhando, juntos, no sentido de construir novas formas de pensar, sentir e proceder. Gostaríamos de poder contar com a participação de vocês na avaliação do conjunto desses processos e situações. E, com isso, contribuir para melhorar a escola, nossa formação humana e nossa atuação como profissionais.

Deste modo gostaríamos de solicitar a você um parecer sobre:

- O curso PROEJA:
- A turma:
- A coordenação:
- Os professores:
- O Instituto Federal:
- As aulas:
- O setor de ensino:
- O setor de psicologia:

**O que deve ser mantido?**

**O que deve ser melhorado?**

(Se precisar mais espaço use o verso da folha)

Mais tarde, a ideia de avaliação do andamento do curso foi adotada pela Coordenação de Ensino para todos os cursos na forma de “Reunião entre coordenador, professores e alunos”.

Assim, sem querer fechar o número de princípios integradores até aqui relatados, procurei destacar três códigos integradores: cultura, pesquisa e emancipação. Procurei ilustrar a presença destes códigos nos esforços curriculares da minha experiência em Porto Alegre e minha visitas a dois encontros PROEJA em Santa Maria.

Estabelecidos estes códigos e seus princípios procuro, a seguir, compreender minha convivência com um curso do PROEJA num *Campus* situado na grande Porto Alegre e passo a relatar minhas reflexões sobre seu currículo, constantes no último, terceiro capítulo desta dissertação de mestrado.

### 3 CONCREÇÕES DO CURRÍCULO DO PROEJA

Meus registros de pesquisa possibilitaram a formulação da hipótese de que, na prática, o Currículo Integrado do PROEJA é sempre uma aproximação de um ideal a ser atingido porque mobiliza escolas e pessoas diferentes, estudantes e professores cada um com suas histórias, que procuram ensinar e aprender a pesquisar a cultura e a realidade para construir um mundo melhor.

A perfeição só existe no plano ideal, e a presença das várias pedagogias nos leva a trazer à lembrança de que “toda tese é idealização, de que o Ser não é feito de idealização ou de coisas ditas, como acreditava a velha lógica, mas de conjuntos ligados onde a significação aparece apenas como tendência” (MERLEAU-PONTY, 2000, p. 96). Vamos aos “conjuntos ligados” em maior ou menor intensidade de ligação e efetividade, conforme constatamos os códigos integradores nas falas e nas iniciativas pedagógicas de estudantes, professores, coordenadores e instituições. Decidimos decodificá-las em seu entretecer-se numa malha complexa de racionalidade, tradição e emoção difícil de explicitar.

Escolho a palavra concreção porque tem o significado de processo de crescer, de crescer junto, crescer por agregação de partes, de formar-se dentro de um todo, de tornar real em conjunto. O currículo integrado do PROEJA é, para mim, um substantivo transitivo. Sei que não existe substantivo transitivo na gramática oficial, mas currículo não se baixa por decreto, norma, parecer, diretriz. Currículo é feito com. Por isso é transitivo. É feito com os colegas, é feito com os professores, e é feito com a reflexão individual e com as decisões coletivas.

Poderia usar a palavra realização, materialização, substancialização, concretização. Mas nenhuma delas tem a componente do crescimento.

Contemplei o currículo integrado do PROEJA e vi que é movimento, resultado de um crescimento conjunto, orgânico e dinâmico. Poderia usar as palavras “construto” ou “artefato”. Mas construto tem um significado mental no dicionário Houaiss, e traz uma conotação estruturalista ou construtivista.

Antes de partir para a compreensão e reflexão sobre a minha convivência com o currículo num *campus* da grande Porto Alegre, apresento a pesquisa e reflexão de dois importantes estudos do currículo em ação realizados por duas colegas: o primeiro, de Juçara Benvenuti, minha colega docente na Escola Técnica da UFRGS e o segundo, por Margarete Noro, minha colega discente no mestrado em educação da mesma universidade.

A meu ver, Juçara Benvenuti enfatiza bastante o código da cultura e, dentro dele, o crescimento gradual e múltiplo do currículo a partir dos saberes do cotidiano.

O currículo é uma construção gradual e múltipla. Juçara Benvenuti foi coordenadora nos tempos iniciais do PROEJA na Escola Técnica de Comércio (ETCOM) em convênio com o Colégio de Aplicação (CAp), ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com experiência na Educação de Jovens e Adultos desde a década de 1990, Benvenuti, enquanto professora de Literatura, produz uma proposta curricular nesta disciplina para o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com ênfase na leitura e no letramento dos estudantes. Sua proposta procura aproximar o ensino de literatura da realidade do aluno. Parte sempre de relatos orais dos estudantes, disponibiliza leituras de gêneros variados de livre escolha e conclui com a produção escrita reunida em portfólio, que permite a exposição e autoavaliação semestral.

A produção textual dos estudantes foi vinculada a diferentes temas geradores entre os quais: “Identidade”, “O Mundo do trabalho” e “Comunidades”, resultando em produções em formato de *curriculum vitae*, memorial ou *fanzine*<sup>26</sup>.

A pesquisa teórica de Benvenuti utilizou textos de Paulo Freire (educação popular), Wolfgang Iser (estética e literatura), André Jolles (formas simples de literatura), Regina Leite Garcia, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva, Gimeno Sacristán e James McKernan (currículo), Shirley Brice Heath, Brian Street e Rildo Cosson (letramento).

Benvenuti conclui que numa construção gradual, de aula em aula, a leitura foi de acordo com a realidade e não contra a realidade dos estudantes, passou a ter real significado na vida das pessoas, foi valiosa na construção de sua cidadania e proporcionou melhoria em sua qualidade de vida.

Benvenuti também conquista minha simpatia ao afirmar com McKernan que um currículo abrange a “implementação de experiências por meio de procedimentos cuidadosamente orquestrados.” Poderíamos convocar mais músicos para orquestrar de maneira cuidadosa os procedimentos necessários para o planejamento e a implementação do currículo. Músicos são profissionais especializados em combinar timbres, intensidades, alturas e ritmos diferentes, e mestres em resolver tensões de maneira sinfônica.

*Teachers are more like orchestra conductors than technicians. They need rules of thumb and educational imagination, not scientific prescription.* (Elliot Eisner 1985, p. 5 *apud* McKERNAN, 2008, p. iv)

Professores são mais como diretores de orquestra do que técnicos. Eles precisam de regras de ouro e imaginação educacional, não de prescrição científica. (Elliot Eisner 1985, p. 5 *apud* McKERNAN 2008 p. iv tradução minha)

<sup>26</sup> Publicação não profissional e não oficial de fãs de um fenômeno cultural (ficção científica, filmes de horror, rock, punk)

Criar um currículo é uma arte que exige certo grau de criatividade, julgamento prático e crítico, intuição e compreensão de contexto. McKernan cita principalmente Paulo Freire (15 vezes) e Dewey (40 vezes). O conceito de *Core curriculum* (citado 16 vezes) surgiu vinculado a problemas sociais.

*The core curriculum first came about as a result of concern with social problems (Taba 1962). It was deemed imperative that curriculum explore national problems like race, economics equality and so on. Thus it was seen to be largely an affair of social reconstructionism and favored subjects from the social sciences in examining issues that were problematic in society (McKERNAN, 2008, p. 63)*

O core curriculum (currículo nuclear) surgiu primeiro como resultado da preocupação com problemas sociais (Taba 1962). Considerou-se imperativo o currículo explorar problemas nacionais como raça, igualdade econômica e assim por diante. Em grande parte foi visto como tema do reconstrucionismo social e deu preferência questões problemáticas na sociedade (McKERNAN, p. 63, tradução minha)

Especificamente sobre jovens e adultos, é muito importante que o professor mostre ao estudante que na construção do currículo o lugar da pessoa que estuda não é passivo, mas muito mais importante do que se imagina (BENVENUTI, 2011, p. 141). Outra questão decisiva levantada por Benvenuti é a difícil convivência entre adolescentes e adultos num arco que vai dos 18 aos 56 anos de idade. Os jovens entram e saem da aula a todo momento, enquanto os adultos, às vezes com o triplo da idade, são mais disciplinados e têm interesses completamente diversos. Mesmo não sendo fácil, pode ser agradável se levado a sério. Para um currículo integrado do PROEJA há que aproveitar a diversidade para criar um currículo interessante.

Cada professor e cada estudante, todos precisam envolver-se na concreção do currículo “desde seu planejamento até a conclusão de cada etapa prevista, passando pela discussão, escolha e sequência dos conteúdos, ritmo empregado no trabalho, até a avaliação” (*ibidem*, p. 142). Destaco aqui mais um código importante que é o envolvimento integral, de corpo e alma, político e intelectual no crescimento da própria trajetória educativa do estudante e do professor (FREIRE, 1987, p. 17).

Benvenuti constata a importância do reconhecimento e da valoração dos conhecimentos, que são os frutos das experiências decorrentes da convivência social que os estudantes trazem consigo. A integração dos saberes tácitos da convivência social é fundamental para a construção de novos conhecimentos e a permanência do estudante no curso. Eis uma constatação que faz parte da minha aprendizagem com adultos: sempre incorporar seus saberes contribui para a emancipação da pessoa que estuda.

Outro reconhecimento que Benvenuti faz é a falta de preparo do professor, dos serviços de orientação e de psicologia para trabalhar na educação de estudantes com origem diferente do corpo docente a que estão acostumados, e que então diagnosticam o diferente como desajustado (2011, p. 147). Às vezes o reconhecimento do despreparo para a



diversidade é o primeiro passo para que um diálogo possa ser entabulado. O ser humano é capaz de reconhecer-se como inconcluso, capaz de refletir sobre seu próprio fazer e sobre as relações das pessoas entre si e com o mundo (FREIRE, 1987, p. 50).

A humildade do professor é chave: como posso dialogar se vejo a ignorância só no outro, e a virtude só em mim, se os outros são “essa gente”, cuja contribuição não reconheço? (*ibidem*, p. 46). É o diálogo que reconhece realmente a contribuição do outro que, conseqüentemente, altera a trajetória da educação. Daí a necessidade de uma avaliação curricular permanente.

Relato, agora, os estudos de Margarete Noro sob o princípio integrador do Cuidado, que favorece a emancipação. Sem o cuidado com o estudante adulto, sem respeito, acolhimento e apoio, a emancipação se torna difícil.

Margarete Noro traz uma década de experiências na Educação de Jovens e Adultos em cursos de escolas da Rede Federal de Ensino Profissional. Em primeiro lugar, NORO (2011, p. 127) ressalta o cuidado com as diferenças na construção do currículo; escolhe Bernard Lahire (*ibidem*, p.19) para “ordenar teoricamente culturas escolares e não escolares” consideradas legítimas e ilegítimas ao dissertar sobre a razão do acesso e da permanência das pessoas que estudam no PROEJA. Noro descobre em sua pesquisa que a assistência estudantil (*ibidem*, p. 72), os professores bem formados (*ibidem*, p. 86), a infra-estrutura qualificada, a família e os amigos são fatores que favorecem a permanência dos jovens e adultos nos cursos do PROEJA.

Noro conclui em sua pesquisa que a organização curricular fragmentada em 13 disciplinas dificulta a aprendizagem das pessoas que estudam no PROEJA (2011, pp. 19 e 129). O problema da fragmentação como complicador da aprendizagem também é atestado por vários depoimentos de estudantes que entrevistei nesta pesquisa. A matriz curricular do curso de Técnico em Vendas no *Campus* Porto Alegre está dividida em 36 disciplinas (CAMPUS PORTO ALEGRE, 2012), das quais 20 são da área técnica. Muitas disciplinas às vezes significam muitos professores, muito conteúdo, pouco tempo juntos para criar o vínculo pessoal, tão importante na educação. Os princípios da economia, tão importantes na área de vendas, também poderiam ser aplicados ao currículo: menos é mais. Menos disciplinas podem significar mais tempo juntos para refletir e aprender efetivamente. A mesma conclusão também é corroborada por André Boccasius Siqueira em sua tese de doutorado (2010, p. 197): “não há aproveitamento com leituras, o estudo mais aprofundado fica prejudicado”. Os próprios professores criticam que mal conseguem fazer a chamada dos 40 alunos, introduzir o assunto e já têm de interromper o desenvolvimento porque passou o tempo daquela aula.

Observei várias concreções do currículo integrado de um curso do PROEJA num *Campus* da Região metropolitana de Porto Alegre. O registro destas observações foi feito em Diário de Campo, no período 2010-2012 e contém relato de quatro aulas da componente curricular Física, quatro aulas de Filosofia e seis do Projeto Empreendedor; a observação de duas Semanas Temáticas (2010 e 2011), três reuniões pedagógicas, três entrevistas com professores e três entrevistas com estudantes, além de observações de pátio e ambientes da escola, e relato de conversas informais esporádicas.

Saí da minha cidade para ir ao *campus* da grande Porto Alegre em que realizei minha pesquisa de convivência do currículo e fui por uma estrada velha, caminho que serpenteia por um horto florestal, bucólico matinho de eucalipto que meus pais atravessavam de bicicleta nos anos 1940, quando ainda eram noivos.

Entreí no *campus*, que bem merece este nome porque, cercado por amplo, extenso gramado, até faz lembrar os poteiros em que brincava durante a minha infância em Restinga Sêca. Às vezes os nobres patos que nadam em seu laguinho pateiam para dentro da escola com seu jeito dançarino de se locomover em terra. Quem disse que um ser é feito exclusivamente para nadar? Há seres, chamados patos, capazes de caminhar, nadar e voar.

Desta vez o pato a ingressar na escola sou eu. Logo percebo que a casa está engalanada para celebrar sua festa de aniversário. No salão central vejo estudantes e professores orgulhosos diante de seus trabalhos.

Os produtos expostos vão desde os mais avançados resultados da tecnologia dos polímeros até quadros de pinturas em aquarela. A pequena galeria de arte inclui representações de paisagens românticas onde se pode contemplar desde um exemplar do tema recorrente “canoa ancorada à beira de lago” numa variação em que o lago representado pelo pintor está congelado e situa-se na tundra do norte canadense.

Pela primeira vez encontrei mesas produzidas com plástico reciclado de 3.500 sacos de supermercado e peso de 48 kg, em design perfeito. À frente do atelier converso com o artista autor dos quadros em exposição que nos explica os diferentes efeitos resultantes do emprego de papéis de texturas diversas em cada obra. O insuspeito professor de desenho industrial provavelmente reserva algumas horas da semana para esta atividade poética e/ou poética de tomar na mão paleta e pincel e criar na tela paisagens de outro mundo que não o industrial cotidiano.

Conviver com professores-engenheiros-artistas que convertem sua paixão pela natureza e pela justiça social em ações concretas de pesquisa e criação foi um privilégio surpreendente. Fico atônito diante da concreção daquilo que proponho desde que estudo

currículo na perspectiva da educação integral: a beleza da verdade expressa por um cientista através da linguagem artística. Repentinamente me sinto em casa, enlevado numa atmosfera de sonho impossível realizado. Sem truques nem mágicas, sem abracadabra, está sendo ao meu redor aquilo que até há pouco só via nos discursos teóricos e acadêmicos sobre currículo.

### **3.1 Emancipação**

O código integrador da emancipação revela-se em muitos estudantes do PROEJA através de sua coragem e criatividade: são pesquisadores obstinados, que não limitam sua aprendizagem às ofertas da escola.

Certo dia, ao chegar ao *campus*, encontrei um estudante do PROEJA numa conversa informal com seu professor de Estatística, no pátio e, sem pedir muita licença, decidi aproximar-me do diálogo dos dois. Estavam conversando sobre História da Matemática e me contaram coisas da administração financeira da Roma antiga e do uso de tabuletas no comércio da Mesopotâmia. Consegui flagrar numa conversa informal de pátio escolar um diálogo que integrava História clássica, Administração, Comércio e Matemática. O mesmo estudante, em outra conversa, relatou-me fatos desde o Tribunal de Haia até os corajosos trabalhadores rurais de Uruguaiana.

E assim comprova-se mais uma vez que currículo não é teoria somente, mas currículo pode ser trilhado na vida cotidiana, em ambientes inéditos, fora da sala de aula, às vezes fora da escola. A escola não pode deixar de ser, e disso preciso lembrar a toda hora, um espaço de reflexão sobre o cotidiano, e refletir é colocar os fatos sob o crivo dos valores que consideramos realmente importantes, dentre os quais a solidariedade, o respeito, a beleza, o perdão, a humildade, a honestidade, a ambição, a esperança, a criatividade e a coragem.

A coragem faz parte do processo de emancipação, e os estudantes do PROEJA são pessoas notáveis também neste sentido. Enquanto completam seu curso, são extremamente corajosos, porque enfrentam tripla jornada: trabalham, cuidam da família e à noite ainda estudam! “Tem que ter coragem”, disse um professor de Física em seu depoimento sobre a sua própria luta pelo estudo. Assistiu telecursos na TV, fez exames supletivos até conseguir ingressar na universidade federal, graduar e pós graduar-se. Neste curso do PROEJA os professores não se preocupam apenas em transmitir conhecimentos. Procuram, eles próprios, trazer exemplos da vida cotidiana deles e dos estudantes e enfeixá-los na temática da aula. Isto pude constatar em muitos momentos.

Para sentir na prática o que é estudar e trabalhar ao mesmo tempo, resolvi interromper meus quatro semestres de afastamento para produzir esta dissertação e posso dizer: não é fácil. Não é fácil acordar às quatro da madrugada para realizar as tarefas de estudo, pesquisa, relatório e reflexão porque durante o dia não há tempo: o ambiente de trabalho exige minha atenção exclusiva e, por outro lado, as questões familiares simplesmente não podem ser postergadas.

Um fato, para mim inédito em escolas, eu vi pela primeira vez no *campus* com que convivia para fins de pesquisa do currículo: a sala em que os professores tomam cafezinho, conversam ou olham TV é identificada por uma plaquinha na porta em que está gravado “*Sala de servidores*”. Isto me fez lembrar o que lera sobre a recomendação de professores também desempenharem tarefas simples nos Ginásios Vocacionais para suavizar a diferenciação nas hierarquias (MASCCELLANI *apud* CHIOZZINI, 2010, p. 158). A plaquinha “Sala de servidores” para mim funcionava como lembrete: antes de tudo tu estás aqui para servir ao processo de ensino-aprendizagem. Tu estás aqui como invejável funcionário público federal concursado: desce da tua torre de marfim e vem pegar junto na abertura e construção de caminhos com os estudantes que procuram esta casa para crescer, para ser mais, para realizar o direito que têm à educação e ao trabalho qualificado.

O questionamento da relação de subserviência entre servo e senhor passa pelo processo do diálogo e da revelação. Há poucos dias (junho/2012) eu mesmo, quando de manhã cedo me anunciei no portão da escola, recebi o aviso do agente de segurança: “Professor, ainda não tem ninguém”. Pensei um pouco e respondi: “Mas eu estou vendo daqui duas pessoas muito importantes: a Rosi e a Lisa, cuidando da beleza da escola”. Pensei com meus botões: só porque tem pano de chão, balde e vassoura na mão tornam-se invisíveis, tornam-se ninguém. Será necessário, como propôs Mascellani, que professores também participem de “atividades de limpeza e conservação” (CHIOZZINI, 2010, p. 158) para “romper com a hierarquia entre trabalho manual e trabalho intelectual”, e a dignidade do trabalho manual se restabeleça? Ou, ao fazê-lo, corremos o risco de sermos mal interpretados, e assim, de perder o próprio prestígio? De minha parte penso o contrário: é pondo a mão na massa que os intelectuais podem demonstrar que reconhecem o valor do trabalho manual e a dignidade do operário que a executa. Talvez assim pudessem abrir caminho para uma distribuição mais justa, não só da dignidade, do prestígio, mas também da renda em nosso país.

A professora coordenadora do curso com o qual convivi é criativa e sempre me recebeu com um abraço. Muitas pessoas que têm o saber que ela tem tornam-se arrogantes e

repulsivas, até porque estão sempre muito ocupadas. A coordenadora do curso não é assim, pelo contrário, apesar das mil tarefas complexas que tem, sempre que a vi com os estudantes era carinhosa, atenciosa. Consegue ser determinada sem ser severa. Isso faz uma diferença enorme quando se trata de educação, e vai ao encontro do princípio da dialogicidade: quem participa de um diálogo precisa, primeiro, reconhecer sua condição de incompletude para que uma troca possa se estabelecer. Quem deseja a emancipação tem de permitir a participação e a co-autoria. A abertura e a flexibilidade, desta maneira, fazem parte da determinação em seguir um currículo que integre todos os atores na sua construção.

Agora trago um exemplo que enfeixa a questão da emancipação e da pesquisa, porquanto envolve a comunidade de práticas e a assistência estudantil.

A comunidade de práticas é um modo de troca de informações e experiências que se revela muito produtivo no interior do PROEJA. Uma escola observa a outra, vê como se faz: como equacionar a questão da carga horária, matriz curricular, bolsas, numa intensa troca de materiais, informações e segredos.

Assim, p. ex. no dia 28 de novembro de 2011, o *campus* com o qual convivi convidou o diretor geral de outro *campus* para falar sobre os cuidados com os estudantes do PROEJA. Um destes cuidados envolvia a questão da concessão de auxílios para creche, moradia, transporte, material didático e estudo. A concessão destes auxílios está relacionada à igualdade de condições para acesso e permanência na escola, previstas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB, Artigo 3º, Inciso I). Na época estes auxílios proporcionavam os seguintes valores em reais: Bolsa trabalho 360,00, Auxílio transporte 76,00, Auxílio creche 130,00, Auxílio Moradia 400,00, Auxílio material de ensino 120,00, Auxílio PROEJA 100,00, totalizando 1.186,00 (SYDOW, 2012).

Na mesma semana houve exposição de trabalhos de artesãos que conseguem alcançar sua autonomia produzindo e vendendo brinquedos, alimentos ecológicos, biscoitos, pães, temperos e geleias, apoiados pela economia solidária do município. O Secretário de Economia Solidária palestrou sobre a transformação da Metalúrgica VOGG em Cooperativa de Trabalhadores (CTMC) onde os metalúrgicos trabalham em rodízio, um aprendendo com o outro até compreender a cadeia produtiva completa. Um trabalhador, após ter ocupado todas as posições em uma empresa, não é mais um operário dependente, mas emancipado.

A relativização do sistema econômico também pode integrar o código da emancipação. Quem decretou que o capitalismo é o único sistema econômico viável? Quem decretou que o real é a moeda definitiva? A invenção e realização da feira de trocas “Brique da Bugiganga” no *campus* me faz lembrar o auge da crise na Argentina, quando as pessoas

ignoraram a moeda nacional corrente, o Peso, e inventaram uma moeda própria para permitir a troca de mercadorias. Paul Singer (2005) defende esta ideia:

[...] de que, se conseguíssemos organizar esse mais de 1 milhão de desempregados, uns trabalhando para os outros, porque todos precisam consumir – são consumidores e trabalhadores ociosos –, e criar uma moeda para que eles pudessem transacionar o que produzissem, teríamos um precedente maravilhoso. Essa é uma forma não-capitalista de atacar o problema do desemprego. (SINGER, 2005)

A invenção de uma moeda paralela nos faz refletir sobre a hegemonia do sistema dominante. Na feira Brique da Bugiganga os participantes trazem objetos e produtos (roupas, calçados, artesanatos, bijuterias, mudas de planta, CDs, livros) para trocar por uma moeda representada por cédulas cenográficas inventadas para esta feira: a Bugica. Fico chocado ao ver a cédula: sua imagem perturba meu conceito de estabilidade, de nação constituída. Na imagem abaixo removi apenas a identificação do *campus* carimbada junto com o logotipo do Instituto Federal.



Imagem 12 - Bugica: cédula cenográfica em uso na feira de trocas

Certo estudante do PROEJA com o qual resolvi entabular uma conversa fala da crise política no Brasil em 1964. Relata que participou de manifestações contra a ditadura militar e que passou a ser investigado por um agente da polícia secreta em Uruguaiana.

Fala de como a população se sente traída pelos políticos e exemplifica com a fuga de Leonel Brizola em 1964. Afirma ainda que a população de qualquer país tem um nível crítico, um limite de humanidade que, se for ultrapassado, causa revolta. A fala deste estudante faz lembrar e refletir sobre as situações limite citadas por Paulo Freire (1987, p. 51) cuja percepção crítica instaura ao mesmo tempo um clima de esperança e confiança que leva as pessoas a empenhar-se na superação das situações limite.

O *campus* realiza eleições para um novo diretor. Desta forma o exercício da cidadania se concretiza através da possibilidade de debater sobre as ideias, os projetos e se consuma

com o voto. Constatado que há apenas um candidato e me pergunto se um candidato único favorece o debate sobre as propostas para a gestão de um *campus*? Os professores estão demasiadamente ocupados com a docência a ponto de não terem tempo para pensar em se candidatar à direção? Não conheço o *campus* suficientemente para saber o que se passa nos bastidores, mas percebo que está havendo uma saudável alternância.

### 3.2 Pesquisa

A concreção de um currículo exige pesquisa, planejamento, prática, avaliação, reflexão e remodelação. Este processo também se torna visível quando comparamos a matriz curricular do curso de um *campus* com o de outro e também quando comparamos a matriz curricular atual com a situação do mesmo curso dois anos antes.

No *campus* com o qual convivi o curso do qual participei como visitante era o de Técnico em Administração, na modalidade PROEJA. A matriz curricular sofreu várias modificações, e sua proposta atual foi resultado de muita pesquisa e reflexão em ação. A primeira matriz curricular foi organizada em períodos anuais chamados séries.

	1ª série	2ª série	3ª série
1	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Artes e Design</b>
2			
3		<b>Língua Inglesa</b>	Comunicação Eficaz
4			Inglês Instrumental
5	<b>Líng. Espanhola</b>	<b>Ed. Física</b>	<b>Ed. Física</b>
6			
7	Filosofia	Relações Humanas	Ética Profissional
8	<b>História</b>	Educação Ambiental	Sociologia
9		Qualidade de vida	Custos e Orçamentos
10	<b>Geografia</b>	<b>Química</b>	<b>Contabilidade G.</b>
11			
12	<b>Ed. Física</b>	<b>Física</b>	<b>Estatística Apl.</b>
13			
14	<b>Matemática</b>	<b>Matemática</b>	<b>Matemática Fin.</b>
15			
16	<b>Física</b>	Introd. à <b>Economia</b>	Gestão de <b>Projetos</b>
17			
18	<b>Química</b>	<b>Estatística Básica</b>	Gestão de R <b>Humanos</b>
19			
20	<b>Biologia</b>	Téc. de <b>Negociação</b>	Gestão de <b>Qualidade</b>
21			
22	<b>Informática</b>	<b>Informática</b>	Noções de <b>Marketing</b>
23			
24	<b>Introd. Teor. G. Adm</b>	Rotinas Administrativas	Rotinas <b>Comerciais</b>
25			
26	<b>Leg. Soc. e Dir. Trabalhista</b>	<b>Leg. Tribut. Comercial</b>	Noções de Empreendedorismo
27			

Tabela 13 - Matriz curricular em 2007

Observo o predomínio de componentes curriculares<sup>27</sup> das áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, enfim, da formação geral também dita propedêutica<sup>28</sup>, no primeiro ano (primeira série), na proporção de 22 para 3 (88%). Dentre estas há um equilíbrio entre o tempo dedicado ao estudo das ciências exatas e as demais. No último ano predominam as disciplinas de Educação Profissional.

Na recriação da matriz curricular para 2010 podem-se observar grandes mudanças. O regime passa de anual para semestral. A quantidade de disciplinas no primeiro ano diminuiu de 13 para 8 no 1º semestre, e 11 no 2º semestre, no 2º ano de 15 para 12 no terceiro e quarto semestres e no terceiro ano de 16 para 13 no quinto semestre e 10 no 6º semestre, o que atende às críticas e sugestões dos estudantes e permite maior aprofundamento da relação entre professor e estudantes, com aulas de duração mais longa. As disciplinas de Filosofia e Sociologia agora estão presentes ao longo de todo o curso, permitindo maior tempo de reflexão.

	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre	5º semestre	6º semestre			
1	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia	Filosofia			
2	Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia	Sociologia			
3	Aptidão Física e	Saúde	Trabalho e Qualid	ade de Vida	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa			
4	<b>Língua Portuguesa</b>	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Espanhol	Espanhol			
5			História	Língua Portuguesa			Língua Portuguesa		
6		Língua Inglesa		Língua Portuguesa	Língua Portuguesa				
7				Língua Inglesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa			
8					Língua Portuguesa	Língua Portuguesa			
9				Matemática	Geografia	Química	Química	Artes e Design	Informática aplicada a adm
10		Matemática						Matemática	Matemática Financeira
11			Matemática		Física	Matemática	Contabilidade		Custos
12	Física	Informática		Informática				Estatística aplicada à adm	
13			Informática		Física	Informática	Estatística		Gestão de Pessoas
14	Biologia	Informática		Introdução à economia				Técnica de Negociação	
15			Teoria Geral da Administração		Direito Empresarial	Direito Empresarial	Gestão de Projetos		
16	Iniciação à formação profissional	Iniciação a formaç profissional		Estudo de Caso				Estudo de Caso	Empreendedorismo
17			Estadística		Estatística	Estatística	Estatística aplicada à adm		
18									
19	Biologia	Informática	Introdução à economia	Técnica de Negociação	Logística	Projeto Empreendedor			
20							Teoria Geral da Administração	Direito Empresarial	Direito Empresarial
21	Iniciação à formação profissional	Iniciação a formaç profissional	Estudo de Caso	Estudo de Caso	Empreendedorismo				
22						Estatística	Estatística	Estatística	Estatística aplicada à adm
23									
24	Biologia	Informática	Introdução à economia	Técnica de Negociação	Logística	Projeto Empreendedor			
25							Teoria Geral da Administração	Direito Empresarial	Direito Empresarial

Tabela 14 - Matriz Curricular em 2010

Os horários configuravam-se da seguinte maneira:

Técnico em Administração PROEJA 1º semestre
---

<sup>27</sup> Componente curricular não é a mesma coisa que disciplina: diferencia-se desta justamente por explicitar uma visão interdisciplinar do currículo. O uso da expressão 'componente curricular' pode ser encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados pelo Ministério da Educação no ano de 2000 e Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. A divisão em três áreas propostas pelos PCN: Linguagens, Ciências Humanas e Ciências Exatas

<sup>28</sup> Propedêutica: *προ*, pré, e *παιδέω* educação: educação preparatória.



	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1 – Noite 19:00 – 19:45	Informática 1 ADM Professor A Labinfl	Biologia 1 ADM	Iniciação a Formação Profissional 1 ADM Professora J	Matemática 1 ADM Professor L	Matemática 1 ADM Professor L
2 – Noite 19:45 – 20:30			Aptidão Física e Saúde 1 ADM Professor M		
3 – Noite 20:30 – 21:15			Filosofia 1 ADM	Iniciação a Formação Profissional 1 ADM Professora J	
4 – Noite 21:30 – 22:15	Sociologia 1 Professor N ADM	Língua Portuguesa ADM			
5 – Noite 22:15 – 23:00		Informática 1 ADM Professor A Labinfl 1			Professora D

Tabela 15 - Horário do PROEJA 1

Técnico em Administração PROEJA 2º semestre					
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1 – Noite 19:00 – 19:45	História ADM Professor N	Língua Portuguesa 2 ADM Jeane	Iniciação a formação profissional 2 ADM Professor F	Teoria Geral da Administração ADM SA	Informática 2 ADM Labinfl 2 Professor Ag
2 – Noite 19:45 – 20:30				Filosofia 2ADM Professora B	
3 – Noite 20:30 – 21:15	Matemática 2 ADM Professor L		História ADM Professor N	Teoria Geral da Administração ADM AS	Sociologia 2 ADM Professor N
4 – Noite 21:30 – 22:15		Geografia Professor G	Aptidão Física e Saúde 2 ADM Professor M		Geografia ADM Professor G
5 – Noite 22:15 – 23:00					

Tabela 16 - Horário do PROEJA 2

Técnico em Administração PROEJA 3º semestre							
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex		
1 – Noite 19:00 – 19:45	Língua Portuguesa 3 ADM Professora T	Informática 3 ADM Professor F	Trabalho e qualidade de vida 1 Professor M	Língua Inglesa 1 ADM Professor Gi	Sociologia 3 ADM Professora B		
2 – Noite 19:45 – 20:30					Filosofia 3 Professor MI	Estudo de Caso 1 ADM Professora E	
3 – Noite 20:30 – 21:15		Física 2 ADM Professor Jf	Matemática 3 ADM Professor L	Química 1 ADM Professora MD	Introdução a Economia ADM Professor SA		Direito Empresarial ADM Professor Da
4 – Noite 21:30 – 22:15							
5 – Noite 22:15 – 23:00							

Tabela 17 - Horário do PROEJA 3

Técnico em Administração PROEJA 4º semestre					
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1 – Noite 19:00 – 19:45	Língua Portuguesa 4 Professora Dé	Técnicas de Negociação ADM Professor PF	Estatística ADM Professor R	Língua Portuguesa 4 Débora	Direito Empresarial 2 ADM Professora D
2 – Noite 19:45 – 20:30				Sociologia 4 ADM	
3 – Noite 20:30 – 21:15		Trabalho e qualid. de vida 2			

	Professor N	Professor M	ADM		
4 – Noite 21:30 – 22:15	Matemática 4 ADM	Química 2 ADM	Professor R	Língua Inglesa 2 ADM	Estudo de Caso 2 ADM Professora E
5 – Noite 22:15 – 23:00			Professor R		

Tabela 18 - Horário do PROEJA 4

Técnico em Administração PROEJA 5º semestre					
	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
1 – Noite 19:00 – 19:45	Inglês Instrumental ADM	Matemática Financeira Luciano	Estatística aplicada a administração ADM Professor Lu	Espanhol 1 ADM SP	Logística SP
2 – Noite 19:45 – 20:30					
3 – Noite 20:30 – 21:15	Espanhol 1 ADM 5F	Filosofia 5 ADM Marcos Ivan	Artes e Design ADM Professor Ga	SA	Sociologia 5 ADM Professora B
4 – Noite 21:30 – 22:15	Gestão de Projetos 1 ADM	Introdução a Adm. da Produção ADM SP	Contabilidade ADM Professora D	Contabilidade ADM Professora D	Língua Portuguesa 5 ADM PortEfetivo
5 – Noite 22:15 – 23:00					

Tabela 19 - Horário do PROEJA 5

Técnico em Administração PROEJA 6º semestre					
1 – Noite 19:00 – 19:45	Espanhol 2 ADM 6F	Projeto Empreendedor ADM Professora J e Professora D	Marketing ADM SA	Custos	Gestão de Pessoas ADM SA
2 – Noite 19:45 – 20:30					
3 – Noite 20:30 – 21:15	Filosofia 6 ADM Professor MI		Língua Portuguesa 6 ADM Professora Dé	Gestão da Qualidade ADM Professora TC	Planejamento Estratégico ADM SA
4 – Noite 21:30 – 22:15	Informática aplicada a Administração ADM Professor TC				
5 – Noite 22:15 – 23:00					

Tabela 20 - Horário do PROEJA 6

Há, no entanto, fatos curriculares invisíveis tanto nos horários quanto na matriz curricular que só são observáveis através da participação e vivência real no currículo em ação. O envolvimento pessoal de professores e estudantes na fundação de uma empresa estudantil vai bem ao encontro do aprender fazendo (*learning by doing*). As professoras advertiram desde o início: nós não estamos “brincando” de administração de empresa. Nós realmente vamos à praça vender ações entre amigos, colegas e vizinhos. Depois de pesquisar as demandas e as possibilidades do mercado, vamos fabricar um produto, vamos vendê-lo, obter lucro e pagar impostos.

Embora a estrutura da atividade didática lembrasse o *Junior Achievement*, a filosofia era outra: inspirados na teoria da Economia Solidária, estudantes e professores pesquisaram o produto que melhor conseguiriam produzir e vender usando as ferramentas técnicas da Administração, produziram artigos ecológicos de maneira artesanal e inseriram as práticas e

os valores do consumo e da produção ética, consciente e responsável na vivência curricular da administração. Um novo pensamento econômico foi ensaiado no PROEJA deste *Campus*: a iniciativa empreendedora ética, solidária e ecológica. Considero este um exemplo de pesquisa na pesquisa. Enquanto estudantes pesquisam e aprendem como criar uma empresa, uma equipe de professores pesquisa a melhor maneira de ensinar o empreendedorismo incorporando princípios integradores de ética, solidariedade e ecologia.

Em 2010 e 2011, conheci o resultado desta forma de concreção do currículo do PROEJA, através de uma miniempresa fundada pelos estudantes.

Uma bolsa bonita, forte, resistente e conversível, que adquiri ao visitar o *workshop* da miniempresa estudantil durante a 2ª Semana Temática Curso Técnico em Administração PROEJA em novembro de 2010 num *Campus* da Grande Porto Alegre foi produzida por uma turma do Curso Técnico em Administração na modalidade PROEJA. Com a colaboração integrada dos professores das componentes curriculares de Custos, Contabilidade, Empreendedorismo, Gestão, Finanças, Marketing, Ética e Recursos Humanos, a miniempresa fez parte das atividades curriculares integradoras: integra disciplinas curriculares entre si, integra uma atividade econômica industrial e comercial de maneira pacífica com o meio ambiente.



**Imagem 13 - bolsa, produto de uma empresa estudantil solidária e ecológica**

De fato, ao reaproveitar sobras de tecido de fábrica e devolvê-las numa forma estética, adornada com três botões forrados e ao evitar o uso de sacolas plásticas, a natureza e a beleza ambiental agradecem. A bolsa é conversível: vem dobrada em tamanho reduzido, embutida num bolso de 24cm costurado no meio de uma de suas próprias faces. Aberta, quase quadruplica de tamanho (44x42cm) e ainda tem como acessório uma alça de 34x10cm que facilita seu transporte quando cheia.

Não é por menos que a equipe da turma produziu e vendeu mais de uma centena de exemplares do produto. Os R\$ 848,93 correspondentes aos impostos e encargos sociais formaram um fundo aproveitado com alegria na festa de formatura, e os R\$ 696,79 gerados como lucro das vendas foram distribuídos para os 50 acionistas da miniempresa, sendo que o retorno para o acionista foi de 140% sobre o capital investido pelo mesmo.

Nos bastidores, invisível ao comprador, realizou-se um grande exercício teórico-prático de gestão de pessoas, que decidiu, p. ex. , o organograma, a motivação, o salário dos

trabalhadores, a comissão de vendas, o lanche na hora do intervalo, a solução de conflitos que nunca faltam nas relações de produção, trabalho e capital.

Também fez parte o ensaio de miniempresa um estudo de viabilidade e pesquisa de mercado para a abertura do negócio pelo setor de marketing, bem como a captação de recursos para formação de capital inicial, custos operacionais e formalização da miniempresa, e ainda, é claro, o acompanhamento da produção desde a concepção, metas, fornecedores, processo, controle de qualidade e assim por diante.



Imagem 14 - desfile de apresentação da bolsa

Enfim, estudantes, professores e comunidade cresceram com (por isso concreção) esta complexa atividade curricular inter- e transdisciplinar, envolvendo direta e indiretamente todo um espectro de conceitos e técnicas que vão desde a psicologia até a geometria, desde o marketing até a produção.

Um ano mais tarde, no segundo semestre de 2011, acompanhei a componente curricular do Projeto Empreendedor por seis aulas. Elas ocupavam um turno inteiro (das 19 às 23h, cinco períodos de 45min) e exigiam a atuação permanente integrada das 12 estudantes e de duas professoras. Além destas, havia ainda a participação de professores convidados.

As estudantes aprendem a desempenhar papéis executivos que exigem a formulação e a apresentação de textos como, p. ex. , a redação e exposição de relatórios de miniempresa estudantil à assembleia de acionistas, ou quando explicam processos químicos em feiras de exposição científica e tecnologia.

As estudantes de fato venderam ações da empresa e de fato fizeram a distribuição dos lucros após o encerramento da empresa.



UMA AÇÃO NÃO TRANSFERIVEL; NÃO TEM VALOR LEGAL		VÁLIDA POR SEIS MESES APÓS A DATA DE EMISSÃO	
 <b>CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO</b>		<b>CERTIFICADO DE AÇÃO N° 12</b>	
Em <u>Eco Oblique</u>		S.A./E, uma Miniempresa estudantil	
CIDADE	Certifica que <u>Bernhard Sydae</u>	NOME	
é possuidor de uma ação ordinária, da empresa acima, sujeita às condições do verso.			
REPRESENTANTE	DATA	<u>30/08/2011</u>	

Figura 16 - Ação da empresa estudantil

Na figura 15 removi o nome da cidade e a assinatura da estudante que vendeu a ação. Um fato muito importante nesta miniempresa é seu autogerenciamento: as próprias estudantes incentivam, mas também se controlam mutuamente, sem a intervenção do professor. Assim como os lucros são distribuídos, também as faltas são descontadas dos rendimentos.

A relação patrão-empregado é relativizada e seu lugar circula dentro do grupo. Todos os cargos de direção são eletivos: Presidente, *Staff*, Diretores Financeiros, Marketing, Produção e Recursos Humanos. Além disso, há a possibilidade de circulação entre os cargos. Cada estudante ocupa, durante certo período, um dos cargos diretivos, até haver ocupado todos eles e assim, ter incorporado a experiência de todos os postos da empresa.

Esta circulação de cargos tem, a meu ver, efeitos emancipatórios profundos. Em nenhum outro momento senti a concreção do currículo integrado de maneira tão forte quanto nesta miniempresa estudantil, porque reunia em uma única ação os códigos da emancipação, da pesquisa e da cultura, e, principalmente, o código pesquisa.

A emancipação é necessária à construção da democracia, e está estritamente ligada à coragem e à pesquisa.

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento. (ADORNO, 1971, p. 169)

A questão da coragem, da aptidão e do talento, tão importantes no currículo do PROEJA, é discutida no capítulo sobre Educação e Emancipação no livro com o mesmo título. Naquele capítulo, Hellmut Becker lembra que o Conselho de Educação da Alemanha Federal pediu o laudo de 14 psicólogos e sociólogos para atestar que o talento não é inato, mas adquirido:

O talento não se encontra previamente configurado nos homens, mas, seu desenvolvimento depende do desafio a que cada um é submetido. Isto quer dizer que é possível “conferir talento” a alguém. A partir disto a possibilidade de levar cada um a “aprender por intermédio da motivação” converte-se numa forma particular do desenvolvimento da emancipação. (BECKER *in* ADORNO, 1971, p. 170)

A miniempresa estudantil não perguntou se as estudantes tinham talento para dirigir um negócio: formular a missão da empresa, realizar o design de arte do produto, fazer pesquisa de mercado, orçamento, planilha de custo, acompanhamento de custo, controle de estoque, de qualidade, planejamento e controle de produção (PCP), de venda. Ao contrário: colocou as estudantes em postos de direção, desafiando-as a adquirir o talento necessário através da pesquisa e do exercício.

No miniempreendimento estudantil cuja concreção acompanhei em 2011, também houve aproveitamento de materiais rejeitados pela indústria. Desta vez o produto era uma bijuteria: um colar.

Pessoalmente levei algum tempo para refazer meus pressupostos porque associava a ideia de produto, venda, lucro e empreendimento com neoliberalismo. E não estou sozinho nisso:

Talvez o que estamos assistindo seja uma profunda mudança epistêmica de um paradigma educacional modernista para um paradigma pós-modernista - deixando para trás o autêntico aprendiz modernista/comprometido com o bem estar comum, para criarmos um aprendiz superficial, flexível, solitário, responsivo e responsável (coletivamente representado como capital humano), desprovido de 'socialidade', a derradeira mercantilização do social. A lógica disso tudo é o fim da era da educação (TUSCHLING e ENGEMANN, 2006, p. 465).

A questão do empreendedorismo dentro do currículo foi tratada por Stephen Ball na conferência de abertura do colóquio Internacional de Práticas Curriculares na Universidade Federal da Paraíba em novembro de 2009, e seu artigo encerra com a citação de Tuschling e Engemann acima.

Resolvi expor meus “pressupostos” para tentar ultrapassá-los através do diálogo. Apresentei meus conflitos aos professores, e eles argumentaram com o pensamento da economia solidária, que coloca o ser humano e não o capital no centro da produção, distribuição e consumo da riqueza. Na economia solidária, o trabalho é um meio de libertação humana quando se realiza num processo democrático e envolve as dimensões da cultura, da ecologia, da política, da economia e da sociedade. A economia solidária, nas palavras de Singer,

[...] aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista. Tudo leva a acreditar que a economia solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos, que esperam em vão um novo emprego, a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria individual ou coletivamente. (2000, p. 138)

O entrelaçamento da pesquisa, da cultura técnica administrativa e artística e da emancipação através da solidariedade tornou se visível num projeto integrador ao aplicar estes princípios a uma Casa de Passagem que acolhia crianças em risco social na cidade do *campus* em que convivi com os estudantes na caminhada do currículo do PROEJA.

A turma realizou um diagnóstico organizacional de uma Casa de Passagem onde crianças em risco social eram acolhidas. O diagnóstico envolveu três itens: estrutura física, suprimentos e relações humanas. Aplicaram um plano de ação bem no estilo administrativo e obtiveram resultados materiais, estéticos, éticos, pedagógicos e afetivos através de um Projeto

Integrador. A iniciativa passou a integrar a componente curricular de Iniciação à Formação Profissional, presente logo no início da matriz curricular.

	Estrutura Física	Suprimentos	Relações Humanas
Diagnóstico	Brinquedos deteriorados	Falta de material de limpeza	Falta de recreação
Ações	Reforma dos brinquedos: conserto e pintura	Produção de sabão aproveitando gordura de cozinha	Interação lúdica com as crianças: horinha do conto e brincadeiras
Resultados	Brinquedos divertidos e atraentes	Disponibilidade de sabão ecológico a baixo custo	Crianças mais alegres e cultas

**Tabela 21 - Plano de ação do projeto integrador**

Este projeto integrador do Curso de Administração na modalidade PROEJA enfeixou os três códigos

1 – da emancipação: a ação solidária dos estudantes sobre uma área da comunidade (crianças em situação de risco);

2 – da pesquisa: diagnóstico administrativo;

3 – da cultura: reflexão sobre o que fazer, que valores são mais importantes; trabalho manual (pintura das casas, fabricação de sabão); e a arte (leitura de contos, brincadeiras). Os estudantes do PROEJA apresentaram o relatório deste projeto integrador na forma de *PowerPoint* repleto de fotografias, músicas, pensamentos e poesia. Sua exibição foi realizada também num encontro de estudantes em Santa Maria, e foi presenciada por um auditório repleto de estudantes, professores e autoridades visivelmente comovidos com a criação inédita, porque reunia solidariedade, arte, técnica e Educação Integral de Jovens e Adultos.

Durante as Semanas Temáticas de 2010 e 2011 vários grupos apoiados pela Secretaria Municipal da Economia Solidária expuseram e venderam seus trabalhos numa feira organizada no saguão central do *campus*. Havia estandes de brinquedos, produtos de confeitaria e de artesanato.

Nas mesmas Semanas Temáticas o *campus* demonstrava sua preocupação com a ecologia, não só através de campanhas para a coleta seletiva de lixo, ou da criação de processos químicos para reaproveitamento de plásticos, mas também através da fabricação de utensílios como, por exemplo, luminárias com CDs rejeitados, de colares ou de bolsas com materiais inaproveitados pela indústria da confecção, integrando ao currículo a iniciativa empresarial, a preservação do ambiente e a Economia Solidária e a pesquisa necessária para a sua concreção.

Em 2010, todos os estudantes puderam assistir a palestras de professores convidados da Escola Técnica José César de Mesquita<sup>29</sup>, de Porto Alegre, escola do sindicato dos metalúrgicos.

A construção da economia solidária é uma destas outras estratégias. Ela aproveita a mudança nas relações de produção provocada pelo grande capital para lançar os alicerces de novas formas de organização da produção, à base de uma lógica oposta àquela que rege o mercado capitalista. Tudo leva a acreditar que a economia solidária permitirá, ao cabo de alguns anos, dar a muitos, que esperam em vão um novo emprego, a oportunidade de se reintegrar à produção por conta própria individual ou coletivamente. (SINGER, 2000, p. 138)

Através da aplicação dos conhecimentos da Tecnologia de Plásticos e das Ciências da Administração, duas especialidades do *campus*, a escola interage com os catadores da região, subsidiando-os na formação de cooperativas e na implantação de processos de separação de lixo. Além de todo o conhecimento que acumulou na área técnica, envolve-se em projetos reais que promovem a melhoria de vida das pessoas que vivem à margem da economia. Os projetos que realiza com os catadores são bastante originais. Na conversa com o professor de Economia Solidária, este alerta para a necessidade do controle social sobre a aplicação das verbas públicas em projetos deste tipo. Não basta os órgãos públicos investirem dinheiro para resolver os problemas da cidade. Os cidadãos precisam ter acesso às contas, para que a verba não seja desperdiçada. É necessária a criação de mecanismos de controle público.

### 3.3 Cultura

O que nós, seres humanos, fazemos para afastar a mesmice do cotidiano? O que fazemos para não morrer em vida? O que fazemos para dar algum significado à nossa vida? Fazemos uma filme, uma cena, uma declaração de amor, dançamos, pintamos e bordamos, inventamos uma canção, fabricamos um colar para nos enfeitar, pintamos um quadro, um pote, somos pessoas estéticas, sensuais, sensíveis. Somos também seres gregários, gostamos de estar junto. E para estarmos juntos é preciso criar um ambiente bonito e confortável. Eis a importância da Arquitetura. A vista aérea das instalações do *Campus* revela uma forma geométrica triangular com um quadrado em cada ponta. Um anfiteatro em forma de leque centraliza o foco do conjunto possibilitando várias leituras: a minha interpretação é que a reunião das pessoas com sua capacidade de criar vida através do trabalho é o objetivo principal de todo o investimento.

---

<sup>29</sup> Em 1963 a escola recebeu o nome de Ginásio Misto Industrial José César de Mesquita e foi construída pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Em 1971 assumiu a denominação Instituto Vocacional José César de Mesquita. (MESQUITA, s.d.).



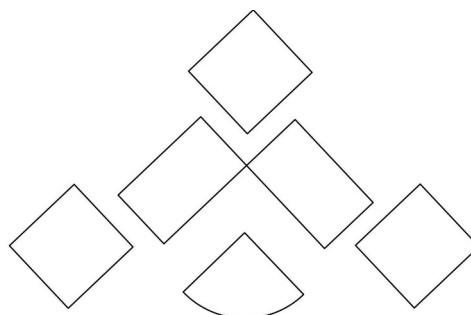


Figura 17 - Concepção arquitetônica do conjunto de prédios que constituem o câmpus

Neste conjunto de prédios há espaço para 8 cursos: Ensino Médio Regular, Cursos Técnicos em Gestão Cultural, Plásticos, Informática, Administração (PROEJA), além de Engenharia Mecânica, Tecnologia em Gestão da Produção Industrial e Tecnologia em Fabricação Mecânica. O prédio foi construído com formas arquitetônicas exuberantes. Há laboratórios de Matemática, Física, Hidráulica, Pneumática, Metrologia, Química, Transformação de plásticos, Reciclagem de plásticos, Usinagem por Controle Numérico Computadorizado e Usinagem convencional.

Todo este conjunto precisa ser bem planejado em seu ritmo diário, semanal, semestral e anual. Mas como disse um dos diretores em sua palestra: “Nada vai funcionar nesta escola se vocês não quiserem. Tem que vir de vocês (SYDOW, 2012).”

Ao lado do prédio há um pequeno lago artificial com tartarugas e peixes. É uma formação paisagística que convida à contemplação e à reflexão durante os intervalos. Pensei com meus botões: “quando estiver em dúvida sobre uma questão ou quando vier a sofrer algum problema, posso vir aqui olhar os patos. Eles continuam nadando, elegantes, mesmo que fora d’água pareçam pateticamente desengonçados em seu caminhar.” Talvez tanto eu quanto os estudantes do PROEJA se sintam um pouco como patos fora da água: a maioria dos estudantes do *campus* é jovem enquanto a maioria de nós já passamos dos 25 anos de idade.

A arquitetura do conjunto de prédios não economizou na formação de nichos, de cantinhos onde é possível recolher-se ou juntar-se a outros para um bate-papo. Assim também eram as aulas de Filosofia: uma conversa sobre a felicidade, o amor, os deuses, a vida e a morte, motivada pelos textos de Epicuro. O professor do componente curricular já anunciara: “Filosofia é refletir com amor sobre as coisas.”(SYDOW, 2012)

A tradição pedagógica de uma instituição educativa faz parte da cultura escolar e precisa ser levada em consideração quando da implantação de um programa de governo como é o PROEJA. Por exemplo, a tradição do Colégio de Aplicação da UFRGS era trabalhar em blocos, e esta tradição foi carregada para o PROEJA na Escola Técnica, como fica explícito

no e-mail de terça-feira, 1º de Julho, de Juçara Benvenuti, coordenadora por parte do Colégio de Aplicação:

Colegas

Para a última reunião de quarta, dia 12, solicito a gentileza de prepararem os seguintes documentos:

- listagem de conteúdos desenvolvidos no III semestre;
- chamada total das turmas.

Preciso de uma cópia para o relatório e do arquivo digitado, que pode ser enviado por e-mail.

O modelo para ser preenchido já foi enviado, mas se alguém precisar de novo é só pedir.

Controle de avaliação individual não precisa ser entregue. Vale o total do conselho. Em anexo, envio um horário de julho com os dados da última semana- SEM AS FESTIVIDADES, COM AS AULAS QUE SERIAM DADAS, PARA FECHAR O NÚMERO DE PERÍODOS DE CADA BLOCO.

Qualquer dúvida façam contato.

Alexandre: por favor, tens como entrar em contato com os colegas que já terminaram suas disciplinas e pedir-lhes os documentos?

Um abr, Juçara.

Com o “objetivo de buscar a interdisciplinaridade no trabalho didático e facilitar o trânsito entre as diferentes áreas de estudo” os blocos foram criados com a seguinte estrutura:

<b>BLOCOS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
1	Português e Literatura, Língua Estrangeira
2	Matemática, Ciências, Química, Física, Biologia
3	História, Geografia, Filosofia, Sociologia
4	Educação Artística, Educação Física, Orientação e Psicologia Educacional

Conforme esta organização, Educação Artística somente poderia organizar atividades interdisciplinares com Educação Física e Orientação e Psicologia Educacional. Tanto é que quando propus fazer um trabalho transdisciplinar integrando Música, Literatura, Matemática e Física, minha proposta foi criticada e impedida: Música precisava ficar no seu bloco. Quando questionei o porquê, a resposta foi “que o Aplicação impôs desta maneira”. Mais interessante ainda: no Aplicação os professores têm sua sala de lazer organizada por blocos! Línguas com línguas, Expressão com Expressão.

Mas já na Proposta Pedagógica de dezembro de 2006, o que era Educação Artística e estava junto com Educação Física no bloco 4 migrou para o bloco 1 junto com Português, Literatura e Língua Estrangeira

<b>BLOCOS</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
1	Arte-educação (Música), Português, Literatura e Língua Estrangeira
2	Matemática, Química, Física, Biologia
3	História, Geografia, Filosofia, Sociologia
4	Educação Física, Orientação e Psicologia Educacional

A música pode contribuir em muitos sentidos como meio de expressão de estudantes e professores e gestores do PROEJA.

No *campus* com o qual convivi, todos os eventos vinham acompanhados de apresentações musicais dos estudantes: apresentações instrumentais (violino), bandas de música popular, duplas caipiras ou solos de música sertaneja com criação própria de letra e arranjo.

Durante uma semana aconteceu a mostra literária intitulada “Literatura e Arte através do Tempo”, organizada como instalação em que o visitante atravessava uma espécie de túnel, em cujo itinerário eram expostos poemas e pintura. A travessia do túnel trazia à consciência, em ato, a travessia da história e as diferentes abordagens e leituras de seus fatos.

A ternura era integrada ao currículo em seu cotidiano. Isto era possível de sentir desde a maneira de receber os visitantes na portaria até o vocativo empregado pelo diretor geral quando se dirigia ao corpo docente reunido: “meus amados”. Gosto de usar a palavra “ternura” quando outros talvez prefiram a palavra “humanização”, “humanidade” ou “humano”. Afinal, o ser humano não é sempre humano.

No *campus* com o qual convivi senti que as pessoas têm muito tato, transmitem ternura, os funcionários são delicados e calorosos com o visitante. Sempre que entrava na sala de servidores, como estranho que era, havia um olhar simpático, os professores discutindo sobre a substituição do transporte rodoviário pelo ferroviário, ou sobre as eleições para diretor, ou convidando para ver o que vão fazer na próxima aula, ou oferecendo um café.

O diretor geral do *campus* fala com carinho do PROEJA e cita o PROEJA como referencial para os outros cursos técnicos, e numa reunião de professores sobre planejamento me surpreende ao iniciar sua fala aos professores com o vocativo “Meus amados”. Eu já sabia, não sem questionar a ideia, de que a relação de educador-educando para Paulo Freire é uma relação de amor,<sup>30</sup> mas esse vocativo superou todas as minhas expectativas.

Algumas pessoas preconceituosas usam certas categorias para diferenciar e classificar as pessoas: qualidades da pele: rugas, manchas, eczemas, cor. Às vezes, sem se darem conta do ato discriminatório, estas pessoas preconceituosas diferenciam e classificam adolescentes, adultos e velhos, sadios e doentes, japoneses, judeus, turcos, negros, latinos e alemães,

---

<sup>30</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. “... provavelmente irá provocar em alguns de seus leitores reações sectárias. Entre estes haverá, talvez, os que não ultrapassarão suas primeiras páginas. Uns, por considerarem a nossa posição, diante do problema da libertação dos homens, como uma posição idealista a mais, quando não um blá, blá, blá reacionário. “Blábláblá” de quem se “perde” falando em vocação ontológica, em amor, em diálogo, em esperança, em humildade, em simpatia. Outros, por não quererem ou não poderem aceitar as críticas ou as denúncias que fazemos da situação opressora, situação em que os opressores se “gratificam”, através de sua falsa generosidade. (1970, p. 13 na versão pdf)

atribuindo-lhe características, qualidades e defeitos que tiram de um catálogo não-escrito durante décadas sem se darem conta que jogos de poder ou discursos permeiam seu inconsciente. Por que há tão poucos professores e estudantes descendentes de índios ou africanos nos *campi* federais que visitei? As medidas de inclusão aplicadas pelas Universidades Federais não deveriam valer também para os Institutos Federais?

A linguagem dos gestos, determinados ou suaves, bruscos ou cuidadosos, amplos ou restritos podem dizer muito sobre uma pessoa e sua origem social. Às pessoas da classe dirigente convêm gestos discretos, numa demonstração de serenidade e comportamento observador e calculado. Sem desmontar a autenticidade dos estudantes, é necessário fazê-los observar que em determinados ambientes da administração estes códigos do comportamento físico podem ser fatais para a desclassificação.

Quando lhe pergunto se observou algum preconceito no *campus* uma estudante relata que não, que os estudantes do PROEJA são, muitas vezes, referência para os outros. Tento especificar, quanto à diversidade sexual, se há alguma discriminação, mas ela afirma que não, que é amiga de vários *gays* na escola. (SYDOW, 2012).

Mas esta não é regra absoluta. Em outro *campus*, um estudante que faz questão de afirmar sua fé evangélica me relata escandalizado que tal pessoa é *gay* e me pergunta se isto é permitido.

A homossexualidade é uma escolha? Há quem afirme que sim, outros afirmam que é genético, outros, ainda, que esta prova científica da genética de fato serve para demonstrar o oposto. Alguns psicanalistas<sup>31</sup> observam que a homossexualidade é objeto de um conflito interno para quem se sente incomodado com este tema. Em todo caso, a discriminação explícita pode ser considerada um atentado à dignidade e em alguns países é crime.

A posição do MEC (JUNQUEIRA, 2009) é clara ao afirmar que a homofobia promove o isolamento, a vulnerabilidade e a insegurança, além de desumanizar, produzir o desinteresse pela escola e dificultar a inserção no trabalho.

Outro professor recomenda aos estudantes não publicarem na internet qualquer mensagem de conotação não convencional (*hippie*, *punk* ou *homo*) e justifica que as agências de emprego costumam varrer a internet e desclassificar pessoas com este tipo de mensagem em seus blogs, sites ou redes sociais.

---

<sup>31</sup> CALLIGARIS, Contado. 'O psicanalista explica por que a homossexualidade incomoda tanto'. A homofobia responde a uma necessidade de reprimir uma parte da sexualidade, mas não significa necessariamente que essa pessoa seja homossexual. É alguém que está reagindo neuroticamente a traços de homossexualidade que estão em cada um. Isso já é suficiente para criar a homofobia. In: HAMA, Lia. Comportamento entrevistas. **Revista Tri p.** 20/10/2011 Disponível em < <http://revistatri.p.uol.com.br/revista/204/reportagens/contardo-calligaris.html>> Acesso em 16/01/2012

A arquitetura circular integra o código cultura na medida em que traz uma concepção comunitária, não autoritária, de circulação do poder. Em meu diário anotei o seguinte: “Aproveitei para olhar a sala com atenção. Ela é retangular e estreita, ou seja, tem 3m por 8 aproximadamente. Há duas fileiras de dez classes arranjadas longitudinalmente, aos pares. São, portanto, 20 lugares para 7 estudantes. Imaginei que eventualmente até daria para arranjar em círculo.”

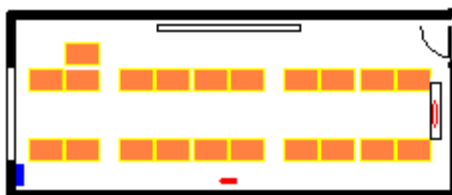


Figura 18 - Possibilidades arquitetônicas numa sala estreita

“As paredes foram pintadas em cor salmão, menos a dos fundos que está na cor verde. O piso é de parquete. Há 8 luminárias com dois tubos fluorescentes cada. As mesinhas são de plástico rígido amarelo claro, impecáveis, sem as típicas gravações que alunos geralmente gostam de fazer nas tampas de escrivaninhas. Todas têm plaquinha de tombamento.



Imagem 15 - Disposição paralela com aproveitamento circular

Há uma janela e um aparelho de ar condicionado, projetor de imagens *data-show* e tela branca enrolada que pode se estendida por cima do quadro verde. No mesmo quadro há uma seção de cortiça para fixar avisos. Toda a arquitetura leva o foco das atenções para a condução das atividades centralizada no professor. Mas esta arquitetura permite a rápida mudança de foco para um pensamento cooperativo e solidário, se houver interesse do grupo.

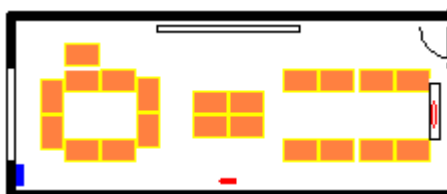


Figura 19 - A criatividade das estudantes transforma a arquitetura do espaço



**Imagem 16 - Arquitetura quadrada**



**Imagem 17 - Transformada em arquitetura circular**

A disposição circular traz consigo a ideia de orientar-se para o mesmo foco, trabalhar junto, do cooperar. Através de vários projetos como o da campanha para doação de sangue, da administração da casa de passagem, da gentileza que gera gentileza, da fabricação de produtos ecológicos, os estudantes e os professores se engajam em ações integradoras, sem o caráter ideológico totalizador, sem incitar à radicalização da luta de classes, mas criando caminhos alternativos para fazer um outro mundo possível, na perspectiva de uma economia sustentável e solidária.

#### Integração do cotidiano

As professoras da disciplina de empreendedorismo explicam os cálculos e os esquemas mais complexos da gestão de uma empresa com muita naturalidade porque elas próprias participam ou participaram de empreendimentos na vida real. Parecem mais do que professoras: são amigas das estudantes, e o diálogo da aprendizagem e do ensino assemelha-se a uma conversa entre vizinhas. Assim colocam o estudante na realidade do dia-a-dia das empresas sem fazer uso da linguagem hermética do especialista. Após o sinal para o fim da aula, uma professora fala de sua filha, do marido, cria um clima de simpatia que desconstrange os estudantes, coloca-se lado a lado com eles como ser humano, mãe, dona de casa e empreendedora.

Com o professor de Filosofia, os estudantes receberam a tarefa de pesquisar entre os vizinhos “O que é a felicidade?” Uma semana depois a felicidade tornou-se o tema de debate, e assim sucessivamente também a morte e o destino, acompanhado da leitura de textos de Epicuro (341-270 AEC (Antes da Era Cristã)).

Um professor do *Campus* explica porque abandonou o projetor de imagens do computador (*data-show*). Em seu curso de pós-graduação havia se especializado em criar e utilizar métodos virtuais no computador para simular situações científicas, e depois aplicou o

conhecimento pedagógico adquirido na sala de aula, até que os estudantes foram se queixar ao diretor de ensino de que ele não passava conteúdo, só fazia exercícios virtuais.

Este evento mudou radicalmente seu método de ensino. Agora deixa o dispositivo de armazenamento de dados (unidade de memória portátil *pendrive*) em casa, conversa cara-a-cara com os estudantes, faz exercícios investigando e resolvendo problemas do cotidiano.

O mesmo professor levanta uma hipótese: a qualidade da aprendizagem caiu porque o professor não dá mais aula: dá palestras e exemplifica com uma aula de Cálculo Integral em que o professor projeta até mesmo os exercícios através do projetor (*data show*).

Uma estudante universitária egressa do PROEJA relata de sua trajetória de emancipação, e traz dados pessoais de sua trajetória, envolvendo exposição da situação pessoal, familiar, trabalhista e a luta para superar um cenário sócio-econômico desfavorável. Toda a palestra serviu para mobilizar os colegas a prosseguirem até o final do curso por tudo que acrescenta, pelas novas possibilidades que abre e pela transformação pessoal que ocorre.

Um professor do curso depôs sobre o caminho que ele próprio percorreu desde a roça, a lide na lavoura, até a pós-graduação, fazendo cursos supletivos, assistindo programas educativos na televisão, enfrentando dificuldades e, ao mesmo tempo, encorajando os estudantes a juntarem energias para continuarem estudando até a conclusão deste curso.

Estes gestos animadores, encorajadores contrastam com a fala infeliz de outro professor, em outro *campus*, que assegurava a seus alunos que, tendo em vista a sua situação cognitiva atual, jamais teriam condições de superar a barreira de um vestibular para continuarem em um curso superior. Estas falas que depreciam o estudante adulto fazem parte de um discurso elitista e excludente que, infelizmente, faz parte do discurso que se reproduz no meio de uma classe de pessoas medíocres presentes nas universidades, mas que, aos poucos, vai perdendo sua força e, esperamos, se apagará rapidamente.

A maneira de avaliar um trabalho pode trazer subjacente uma posição de dependência ou de autonomia. Quando a avaliação fica exclusivamente a cargo do professor, o estudante é colocado na posição subalterna de quem precisa satisfazer a critérios estabelecidos a sua revelia. Quando, porém, a avaliação é realizada com a participação do estudante, a partir de critérios estabelecidos conjuntamente, a avaliação torna-se participativa, auto-avaliação, e o estudante é co-autor da apreciação de seu progresso.

Na construção da mini-empresa, a avaliação durante o processo e no final da empreitada foi realizada pelos próprios estudantes. Através de relatórios por escrito e exposição em *PowerPoint* organizada em reunião de turma, com a presença dos docentes, cada um colocou seus acertos e seus erros, as razões do sucesso o do insucesso de iniciativas e

os procedimentos a serem adotados para prosseguir de uma maneira diferente, quando necessário.

Além do método científico, que inclui as ações de observar, levantar hipóteses e testá-las, (os verbos ver, julgar e agir) o verbo celebrar também faz parte do currículo. E assim recebo o convite para participar da celebração de entrega de certificados. Esta celebração vem carregada com mais significados, inclusive e o plantio de uma árvore no pátio do campus para recordar a turma dos formandos de 2011. A árvore escolhida é uma Quaresmeira, oriunda do jardim da residência de outra professora.

Junto com o plantio da quaresmeira também é inaugurada uma placa com o nome dos formandos, todos presentes à celebração.

Mas a celebração também acontece quando estudantes participam de feiras tecnológicas apresentando seus trabalhos, recebendo prêmios, sendo assunto de reportagem. A viagem de ida e de volta, a hospedagem, as refeições conjuntas, todos estes momentos são de celebração e de criação de laços de amizade e solidariedade.

Considero o tempo da reflexão muito importante no currículo do PROEJA. O jovem e o adulto, quando voltam a estudar, geralmente passam por crises no trabalho e na família. Nestes momentos é importante ter um lugar e um tempo para avaliar a situação. Neste sentido, no *campus* em que convivi, a componente curricular de Filosofia foi aproveitada para refletir sobre as questões do cotidiano através da leitura de textos clássicos e mais: questões filosóficas foram trabalhadas através da pesquisa na família, na vizinhança e na comunidade e os resultados foram debatidos em sala de aula. De forma direta ou indireta, estas reflexões não têm apenas efeito terapêutico, mas, em muitos casos, servem de orientação a ponto de modificar os rumos de vida, como testemunham vários estudantes.



**Imagem 18 - Espaço para contemplação**

No mesmo *campus* havia vários espaços para a contemplação. Silenciosos, calmos e isolados. Não era uma capela nem um templo budista. Não havia ícones, estátuas, santos ou profetas. Não havia cruz nem vela. Mas irradiava um ar místico pelo seu jogo de luz e sombra estático e por sua aparente inutilidade funcional.

Passando por este espaço, notei que ele exercia certa atração para estar por lá nos intervalos. Para conversar com os colegas ou, simplesmente, para não fazer nada.



Jarvis afirma que, no adulto, a aprendizagem precisa estar vinculada à sua história de vida para tornar-se efetiva. Também eu pude constatar entre os estudantes adultos do PROEJA que, p. ex. , a Matemática só se tornou uma disciplina interessante para determinado aluno quando lhe foi permitido fazer uma pesquisa histórica sobre a origem da Matemática financeira. E, neste campo, ele se sentia realmente à vontade: para meu espanto, falava livremente sobre o comércio no Império Romano e na Mesopotâmia, e sobre a Matemática financeira associada à economia. Ou aquele outro estudante que se formou em Biblioteconomia e que, quando trabalhava como porteiro de um edifício, passava o tempo lendo romances da literatura clássica. A educação, antes de pretender transformar a sociedade, precisa ter um significado pessoal para se transformar em aprendizagem. Este significado pessoal também é construído socialmente. Sociogênese e Psicogênese correm paralelas e se interpenetram no pensamento de Norbert Elias, que escreveu dois livros sobre *O processo civilizador* em 1939.

A meu ver, é importante que nós, pedagogos e filósofos brasileiros, que escrevemos sobre Educação de Adultos, nos demos conta disto: não devemos querer conscientizar imediatamente os educandos ou problematizar o mundo sem antes ouvir a história do educando. É preciso que o educando possa contar fatos da sua vida, suas experiências, seus sentimentos, para que a partir disto algum conhecimento possa ser construído, sem impor esta ou aquela opção ideológica. Procurar novas experiências a partir da reflexão sobre a história recente é bem mais consequente do que inundar a sala de aula com slogans.

Tenho observado em minhas vivências que alguns professores até sentem que o que estão ensinando não é percebido pelos alunos. Avaliam, fazem testes, dão nota, mas não refletem sobre suas avaliações. Talvez esteja faltando mais um passo: contemplar, descentrar-se, para tentar ensinar de outra maneira, começando em outro lugar que não seja aquele que está no programa, ou nos livros, ou nos parâmetros curriculares. Escutei expressões como: “Ah, mas eu tenho um compromisso com a Ciência”! Que “Ciência” alienada é esta que se aferra a um conteúdo pré-fabricado e não consegue seguir o primeiro passo do método da pesquisa científica que é a observação?

Mas também observei professores capazes de mudar radicalmente de direção. Exemplificando, um certo professor de Física que desligou o *data-show*, deixou seu *pendrive* repleto de *PowerPoint* na mochila e começou a conversar com os estudantes sobre chuveiro elétrico, geladeira, máquina de fotocopiar, disjuntor, ou seja, parou de dar palestra, cessou de mover-se no mundo virtual para colocar a realidade do estudante na sala de aula e a refletir sobre ela.

De relevância significativa é, a meu ver, o grande rigor com que Jarvis propõe o ciclo de aprendizagem para que a educação não se torne mera memorização inconsequente. Para Jarvis, se a pessoa não modificou seu ser, não houve aprendizagem. E esta modificação do ser é difícil, complexa de avaliar, não pode ser convertida em parâmetros numéricos e é extremamente variável de estudante para estudante. Importante lembrar disso no convívio com estudantes adultos, seja na sala de aula, ao realizar uma saída de campo, participar/coordenar uma reunião de professores, escrever um artigo ou mesmo ser convidado a dar uma palestra.

A convivência dos estudantes jovens e adultos vai constituindo uma identidade de grupo em que um ajuda o outro, ninguém sofre sozinho e onde se aprende a lidar com suas diferenças próprias e as dos outros (CERONI, 2011, p. 73). Pude vivenciar esta identidade de grupo que se expressa através do apoio e incentivo mútuo, do convívio em festas fora do espaço escolar, da mobilização em torno de causa sociais como a doação de sangue e o cadastramento de doadores de medula óssea. Esta campanha, apoiada por uma turma do PROEJA, conseguiu cadastrar mais de 350 doadores. Os estudantes desenharam, mandaram confeccionar e vestiram uma camiseta alusiva à campanha. Identificaram-se com a causa e integraram a “galera da medula”.



Imagem 19 - Campanha da Medula Óssea



Imagem 20 - Campanha doe sangue

Este é um exemplo que confirma que na escolha de temáticas para a realização de projetos de pesquisa os estudantes se tornam ativos em seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvem o espírito crítico e a autonomia (CERONI, 2011, p. 74). No curso do PROEJA com qual convivi, um grupo de pesquisa escolheu como tema “Vida em obra: como as suas experiências podem estar refletidas na prosa e na poesia?” e, juntamente com outro curso técnico, organizaram um sarau com apresentações literárias e musicais. Num terceiro momento, os estudantes apresentaram suas produções artísticas num lar de idosos e

deficientes da cidade, compartilhando momentos de vivência artística e organizando um momento de confraternização para pessoas cujo dia-a-dia costuma ser bastante monótono.

Os estudantes do curso do PROEJA com os quais convivi também criaram o projeto “Gentileza gera Gentileza”, seguindo a pregação de uma famosa personalidade urbana carioca, o Profeta Gentileza. Vestiram-se de forma extravagante e colorida, distribuíram abraços, flores, cartões e doces, todos elaborados pelos próprios estudantes, e criaram em torno de si um clima de alegria e de afeto na contramão de uma mentalidade mercantilista que pensa que tudo e todos têm seu preço, que todo presente é marketing para colocar um produto no mercado.

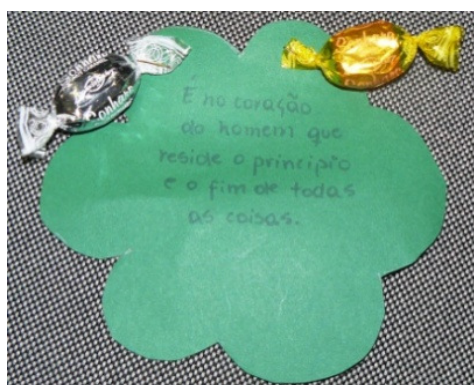


Imagem 21 - Gentileza gera gentileza



Imagem 22 - Alegria de viver compartilhada

Num gesto de aparência pueril entregam cartõezinhos recortados em folha com mensagens que nos levam a refletir, acompanhados de um pequeno doce ou uma flor de papel. Este pequeno gesto de pura generosidade nos faz lembrar que o mundo não é feito só de disputa, concorrência e luta pela sobrevivência, mas que também pode haver momentos de brincadeira, intervalos para respirar, reforçar a esperança na alegria de viver.

Quanto ao rigor no cumprimento do tempo, observei que os estudantes cumprem os horários com maior ou menor pontualidade. Alguns faltam semanas seguidas. Outros chegam só no segundo período do horário escolar. Outros chegam antes da hora. Penso que se a educação do PROEJA se inspira em princípios humanísticos, não cabe excessivo rigor na cobrança do cumprimento da carga horária cumprida por parte do aluno. A cronometragem de tempo cumprido no currículo é uma herança da revolução industrial, do taylorismo, da dita pontualidade britânica ou anglo-saxônica, ou germânica, dos escravos do relógio, do bater o ponto, que se reflete até mesmo no uivo aterrador que demarca ou o início do bombardeio, ou o início do turno na fábrica ou o início do período em algumas escolas.

Também Bernstein fala do enquadramento como um dos códigos de assujeitamento. Cito aqui a proposta da guaranização (BERGAMASCHI, 2005, p. 228) da escola: os índios guarani “intuem a necessidade de aprender com o coração e chegam, permanecem e se retiram

da aula ao sabor do encantamento”. O que o PROEJA e a Educação Profissional poderiam aprender com os índios guaranis? Será que outro mundo é possível onde não precisamos mais ser escravos do relógio, onde podemos administrar o tempo - não conforme a “carga” horária, mas - conforme “tempos de encantamento”?

O encantamento é o fator principal para a permanência do estudante no curso. Este encantamento pode refletir-se na mobilização para o processo de aprendizagem, que deve ser significativa para o estudante, deve estar vinculada ao trabalho diário que realiza em seu lugar de emprego ou em casa. O encantamento talvez resida na possibilidade de mudança, de transformação da realidade. Exemplo simples de uma estudante que, aplicando o que aprendeu sobre circuitos elétricos nas aulas de Física, sugeriu resolver o problema da queda de luz no escritório em que trabalhava, calculando a potência necessária da rede elétrica e dos disjuntores, que foram substituídos por iniciativa dela.

A questão do tempo é prioritária no currículo do PROEJA. O curso precisa ser completado em três anos e precisa integrar os saberes das estudantes e dos estudantes, os conteúdos do Ensino Médio e da Educação Profissional, além de momentos de vivência reflexiva e de celebração. As pessoas egressas do curso esperam tanto estar preparadas para a vida profissional quanto para o ingresso na universidade. Nós, professores e gestores, precisamos nos perguntar a toda hora, a cada vez que planejamos nossas aulas, nossos semestres, a matriz curricular e as tarefas ou pesquisas ou projetos que queremos realizar com nossas estudantes e nossos estudantes: estarão aproveitando da melhor maneira possível o pouco tempo de que dispõem? Haverá encantamento suficiente que os mobilize até a conclusão?

## CONCLUSÃO

Depois desta jornada de leituras, vivências e reflexões iniciadas em 2006, posso concluir que os caminhos do PROEJA resultam de uma complexa concreção e, como era de se prever, constatei que se diferenciam de lugar para lugar, tanto pela filosofia orientadora quanto pelas características de cada curso e de cada comunidade em que se insere, bem como dos sujeitos diretamente envolvidos: estudantes, professores e gestores.

O currículo dos cursos do PROEJA também se diferencia ao longo do curto período de tempo em que o programa vem se mantendo e a todo momento ensaia novos passos em cada *campus* em que se realiza.

Os cursos do PROEJA partiram muitas vezes das práticas tradicionais da Educação Profissional presente nas Escolas Técnicas antigas ou das concepções de Educação Integral de Jovens e Adultos dos novos Institutos Federais. Pude observar que já foram dados passos corajosos muito além dos pressupostos iniciais.

Se para alguns a razão é a única maneira de se chegar ao conhecimento, para outros, o trabalho é a verdadeira fonte da cultura. Nesta dissertação e pesquisa apostei na ideia de Gadamer de que todo compreender é um compreender-se no mundo, é viver no mundo para decodificar seu interior. Assim fui viver o currículo do PROEJA para ver como ele é, através de vários ângulos e referenciais da teoria do currículo.

Puxando o fio da genealogia da Educação de Adultos e da Educação Integral, descobri que é preciso ser cuidadoso com as tradições, as pressuposições: elas são a plataforma a partir da qual estudantes e professores elaboram novos conhecimentos, experiências e práticas. Mas também é preciso ser cuidadoso com os preconceitos e os julgamentos unilaterais: eles constituem a base para lançar avaliações às vezes de desprestígio.

Também por isso decidi iniciar esta dissertação relatando meu próprio currículo, envolvendo a família, a comunidade escolar e as vivências profissionais. Deste modo foi possível explicitar meus pressupostos sobre a Educação Integral para, a partir deles, realizar novas interpretações, conduzido pelas ideias de Maria Nilde Mascellani através das diferentes perspectivas dos pensadores mais importantes dos temas Educação Integral e Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisar a cultura da Educação Integral para poder refletir e chegar a um pensamento emancipado significou, para mim, descobrir as ideias de autores muito citados, mas pouco lidos, como as de Paul Robin, publicadas na revista *École Nouvelle*, *revue de L'Éducation Intégrale – Scientifique, Industrielle, Artistique e de la Réforme Pédagogique*, de 1878. São

134 anos de debate sobre o assunto, sempre renovando os mesmos temas sobre o envolvimento integral: corpo e espírito. Em igual intensidade inteligência, arte, físico, trabalho manual e envolvimento social tecem o currículo. Com a intenção de construir o conhecimento calcado na realidade, trazer a realidade para dentro da escola e levar os estudantes a pesquisar a realidade faz parte do ideário da Educação Integral desde o início do século XX.

Francisco Ferrer, com sua pedagogia libertária de 1900, lutava pela emancipação e contra a domesticação de estudantes nas escolas. Kilpatrick, para além do pragmatismo de Dewey, estava preocupado com o desenvolvimento de projetos que envolvessem o entusiasmo, o coração dos estudantes.

Claparède coloca o estudante no centro do currículo, mas, ao traçar paralelos entre relojoaria, horticultura e educação, aproxima-se de uma educação funcionalista que, ao querer socializar o indivíduo, corre o risco de objetificá-lo.

Kerschensteiner coloca a escola do trabalho como a escola do futuro: *schaffen* (criar e trabalhar), atuar, agir, provar, experimentar, vivenciar para educar o cidadão do Estado Nacional. Nadejda Krupskaja, ao sintetizar a Educação Socialista, recolhe toda a cultura da escola nova, mas lhe empresta um novo sentido: a necessidade de educar pessoas que saibam planejar o trabalho em cooperativas, com níveis de abrangência que vão desde o distrito até o país inteiro.

Resolvi enfeixar os princípios destes pensadores através de três categorias: cultura, pesquisa e emancipação. O PROEJA propõe que o currículo de seus cursos opere prioritariamente na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado (BRASIL, 2007, p. 39). Isto significa que o currículo integrado não é obrigatório: é necessário optar. Para optar pelo currículo integrado, não basta dar um *jeitinho* para que a Educação Profissional e a Educação Propedêutica corram de maneira sincrônica, embora este tenha sido, muitas vezes, seu início.

Optar pelo currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos no PROEJA significa optar pela mobilização de estudantes, professores, gestores e comunidade, porque só através da integração de comunidade, gestores, professores e estudantes nas decisões sobre a trajetória do curso, as pessoas que estudam no PROEJA irão apostar o tempo da própria vida nos rumos que ela vai tomar.

Currículo integrado significa integrar visão, audição, tato, olfato e paladar, porque currículo integrado inclui experiência. É preciso testemunhar e sentir as coisas que acontecem ao nosso redor, refletir sobre elas e tomar decisões para mudar de vida. Para tomar decisões, o

sentimento, as emoções têm papel decisivo. Vi com Jarvis que não tomamos decisões através de avaliações puramente racionais. A emoção é decisiva para um jovem ou adulto continuar estudando, ou decidir parar de estudar. Por isso os fatos da vida cotidiana da família, do trabalho precisam fazer parte da aula todos os dias, e nestas aulas é preciso haver espaço para refletir sobre o cuidado com os filhos, o companheiro, a companheira e os problemas no trabalho, na empresa. É preciso integrar tempos para refletir sobre si mesmo, seu corpo, sua pele, suas marcas e seu movimento.

Há cursos em que professores e gestores estão atentos às coisas que são invisíveis. Na matriz curricular não aparecem as formas de enquadramento das pessoas que estudam, os modos de classificação das componentes curriculares. Esta atenção resulta num cuidado especial com a história de vida e a personalidade de cada um, bem como uma cuidadosa avaliação pedagógica que não seja taxativa, mas que ajude a estudantes e professores decidirem sobre os próximos passos a serem dados respeitando o estágio cognitivo e o andamento da aprendizagem.

Há toda uma cultura de Educação Integral que precisa ser reanimada, uma cultura que enlace subjetividade e objetividade, que permita que pessoas e sociedade cresçam juntas, mas respeitem o sujeito em sua interação desde os estágios sensório-motores até o das operações formais e da abstração reflexionante sistematizadas por Piaget. Para tanto o professor precisa saber descentrar-se, saber propor atividades a partir da perspectiva do estudante, não da sua própria. Esta disposição do descentrar-se aproxima-nos do conceito que Freire elabora a partir da filosofia de Buber: educar com amor, reconhecer sua própria incompletude para possibilitar a troca.

É preciso rever a cultura da Educação Integral com cuidado. Às vezes, no afã iluminista de esclarecer, de conscientizar as pessoas, acabamos por querer impor-lhes nossas próprias convicções ideológicas. Esta não é uma educação emancipatória, mas uma educação doutrinária, educação ideológica que segundo Chiozzini (2010, p. 182), tornou o currículo dos Ginásios Vocacionais bastante questionável. Nem a ideologia tecnológica, nem a ideologia política fazem bem ao currículo.

Não significa recusar-se a opções políticas, mas contrapor-se a verdades definitivas. Significa renovar constantemente o aspecto experimental do currículo. Ou, inspirado em Gadamer, não chegar à verdade definitiva, mas sempre dar mais uma volta, rever o caminho a ser seguido em nova perspectiva. Assim, será possível revelar o que nele está invisível, desocultar as estruturas que impõem ou tentam reproduzir o pensamento sem que o notemos, como revelaram Bernstein e Bourdieu.

Assim, passei a olhar para a escola com outros olhos e pude constatar a importância da arquitetura, do paisagismo, da arte, das possibilidades de expressão de docentes e discentes, por exemplo, através da pintura, do canto, da instalação, da representação dramática instantânea.

Minha mente é educada de maneira mais rica quando percebe que o desenho do prédio em que estudo tem uma concepção que vai muito além da mera funcionalidade de apenas justapor 30 e tantas salas de aula às dependências administrativas. Quando percebo que a arquitetura da minha escola expressa um significado artístico, percebo que a vida do ser humano pode ter muito mais sentido do que nascer, alimentar, reproduzir-se e morrer.

No mesmo *campus*, a maioria das salas era enriquecida com um quadro de pintura à óleo sobre tela. Na biblioteca havia um quadro expositor de desenhos a lápis onde os estudantes afixavam suas produções artísticas, e no saguão de entrada, com frequência via-se instalações como o do esqueleto humano, vestido, a cada dia, em outro estilo, maneira bem humorada de nos confrontar com nosso ser mortal e o sentido que damos à nossa vida através da arte.

Meu espírito pode alimentar-se na contemplação de um efeito de luz construído no nicho de um pátio interno, ou no passeio irreverente de um pato que resolveu abandonar a lagoa para dar uma voltinha diferente ou num poema lido durante um sarau. Um esqueleto humano vestido, um dia de *hippie*, outro dia de surfista, e no terceiro, de *happy rock*, pode me fazer refletir sobre a diversidade das culturas e o respeito a que eu e tu temos direito em nossa maneira de ser.

Constatei que é fundamental integrar a biografia de cada estudante à aprendizagem. Quando o professor de Matemática consegue conectar os conteúdos que se propõe a ensinar com a história de vida do estudante, a aprendizagem acontece. Neste caso, currículo integrado para adultos mobiliza um complexo sistema de conceitos simultaneamente: estágio cognitivo, mobilização, significado e diversidade. A Matemática tem de fazer sentido para a pessoa que estuda, a pessoa que estuda tem de ter condições cognitivas de aprender um passo adiante, a pessoa precisa estar emocionalmente mobilizada para desejar aprender, e o professor precisa saber que as pessoas que estudam são diferentes. Trinta estudantes jovens e adultos com idade entre 18 e 58 anos com certeza são trinta pessoas completamente diferentes. É necessário que o professor tenha condições de ouvir cada uma. Reafirmo que a redução do número de disciplinas e o aumento da qualidade e do tempo em que o professor interage com cada pessoa que estuda favorecem a aprendizagem. A ideia de reduzir o número de professores, tal como foi realizada pelo Programa Integrar coordenado por Maria Nilde Mascellani, continua sendo



uma reivindicação dos estudantes jovens e adultos do PROEJA e um desafio à criatividade do corpo docente de cada curso.

Observar e vivenciar o currículo do PROEJA na prática atual me surpreendeu com diversas iniciativas de ensino-aprendizagem integral. Entre os muitos exemplos de projetos integradores que visitei, ou com os quais convivi, cito a mini-empresa estudantil, que integra o trabalho manual, o trabalho de equipe, o envolvimento com a arte e o artesanato, o estudo da administração e sua história, coloca em prática, além do trabalho como fundamento filosófico da educação, outros valores como a economia solidária e a sustentabilidade.

Tenho observado o PROEJA realizando-se em vários *campi*, bem como em encontros de professores e gestores, onde grandes questões são levantadas: por que os estudantes não aprendem a escrever e expressar-se corretamente na Língua Portuguesa? Por que vão tão mal nas avaliações em Matemática? Por que tantas pessoas concorrem às vagas e tão poucas concluem os cursos? Por que os professores se recusam ao trabalho interdisciplinar?

O incremento da carga horária nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa tenta resolver os problemas dos resultados insuficientes nas avaliações nestes componentes curriculares. Mas daí surgem outras discussões. Primeira: será um problema de carga horária, ou um problema de ensino-aprendizagem? Segunda: o aumento da carga horária dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática implica na redução na carga horária das demais disciplinas, como Geografia, História, Física, Química e Biologia?

Uma solução seria a possibilidade de os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura integrarem os conteúdos de História e Geografia, a exemplo do Programa Integrar; o componente curricular de Física integrar também os conteúdos de Matemática, como ocorreu com sucesso num curso do PROEJA no *campus* Porto Alegre.

Mas essa solução implica uma nova discussão: o professor licenciado em Letras ou em Física está preparado para tratar os conteúdos de formação geral de forma integrada em suas aulas? Os professores aceitarão esta solução? A legislação permite? Quando tenho apontado esta possibilidade em reuniões de professores ou em encontros e fóruns do PROEJA, a ideia tem sido criticada com veemência, mesmo que sua eficácia e eficiência já tenha sido demonstrada no currículo em ação no curso do PROEJA do *campus* Porto Alegre.

Um programa de implementação de currículos integrados para a Educação de Jovens e Adultos deveria incluir na prática também a reconstrução do currículo dos cursos superiores de licenciatura em Matemática, Física, Química, Biologia, Informática. Quantos professores de Matemática estudaram a História Social da Matemática? Se não houver professores

preparados para trabalhar de forma integrada, se cada um se especializar cada vez mais em sua competência, será difícil concretizar o currículo integrado.

Verifiquei em minhas observações que em alguns cursos do PROEJA a auto-avaliação já é prática corrente. Mas na maioria das aulas observadas o professor ainda ocupa o centro do processo ensino-aprendizagem. Geralmente também ainda é o professor quem orienta a direção do currículo a partir de suas concepções.

Uma das consequências da pesquisa de Jarvis com estudantes adultos é o envolvimento da história de vida, do corpo e da emoção das pessoas no processo de aprendizagem. Este envolvimento autobiográfico-sensório-emocional já pode ser verificado em alguns *campi* onde o PROEJA é oferecido e pude vivenciá-lo na escrita de memoriais, nos depoimentos dados em encontros, nas confraternizações e celebrações de fim de curso, em brincadeiras, jogos, dança, teatro e música. Embora estas atividades às vezes sejam denominadas extra-curriculares, na verdade constituem parte essencial, porque mobilizam os Jovens e Adultos a prosseguirem na jornada educativa.

O Currículo do PROEJA é um assunto complexo porque integra organização, planejamento, técnica, ciência, arte, meditação, responsabilidade, comunidade, diálogo e emancipação; integra o respeito à diferença, à etnia, à identidade, à opção religiosa e ao estilo de vida e tem seus tempos, ganha força através de suas ambiguidades e tensões; o currículo admite, é constituído e compromete-se com a incompletude da pessoa; integra saberes ditos e não ditos, pedagogias visíveis, invisíveis e ocultas; integra avaliação, cuidado e acolhimento; currículo não usa a análise para manipulação da pessoa, mas integra o pensamento crítico em relação às ideologias; integra a solidariedade, a celebração do estar junto, a resistência e emancipação; integra a troca de segredos e a relação eu-tu; integra a capacidade de descentração, desacomodação de valores, de entendimentos e de lugares tradicionais; é mobilização do estudante pelo aprender e ensinar; precisa estar vinculado ao desenvolvimento econômico e cultural do local; é um ideal a ser atingido.

Currículo reúne pluralidade e conflito entre as correntes pedagógicas. Por isso exige humildade, capacidade de negociação e abertura. Abertura, também, para estéticas diferenciadas, abertura para a arte popular, industrializada, porque currículo para o PROEJA envolve orquestrar estruturas antigas com teorias novas, jovens agitados com adultos bem comportados.

Currículo é movimento, e por isso integra mudanças no planejamento e na concepção. Quanto mais poroso, transparente e sucinto for um Projeto Pedagógico, mais caminhos poderá

abrir para a criatividade dos estudantes, dos professores, dos gestores, da escola e da comunidade.

A integração dos saberes tácitos da convivência social é fator importante para a permanência do estudante no curso. O envolvimento integral, de corpo e alma, político e intelectual no crescimento da própria trajetória educativa do estudante e do professor são decisivos para a concreção de um currículo que aproveite a diversidade e mobilize o interesse do estudante jovem e adulto.

É necessário que não só o professor, mas também o estudante e o gestor se reconheçam como seres humanos inconclusos, capazes de refletir sobre seus próprios fazeres e sobre suas relações, enquanto pessoas, entre si e com o mundo; porque só assim poderão trilhar um currículo com arte, com certo grau de criatividade, sem deixar de lado o julgamento prático e crítico, intuição e compreensão de contexto.

Especificamente sobre jovens e adultos, é muito importante que o professor mostre que, na construção do currículo, o papel da pessoa que estuda não é passivo, não é de coadjuvante, não é de cenário, mas muito mais importante do que imagina. Cada estudante do PROEJA é o agente principal do seu currículo.

O intercâmbio de boas práticas entre os *campi*, as semanas temáticas, as feiras e os encontros PROEJA com exposição de projetos integradores, a meu ver, são tão produtivos quanto as reflexões teóricas e as teorias do currículo.

Tenho visto e gravado depoimentos de estudantes, jovens mulheres, jovens homens, mas também vovôs e vovós estudantes que conseguem concluir o curso: sempre são carregados de agradecimentos emocionados aos colegas, professores e gestores que sempre incentivaram a continuar no curso e a superar as dificuldades do dia-a-dia. Através de seus depoimentos sinceros, por sua vez, animam as novas turmas a persistirem no curso. Elogiam, agradecidos, os professores e toda a escola, mas, sobretudo, testemunham sobre a grande mudança que o curso representou em sua vida pessoal, familiar, social e profissional.

Nas conversas e na convivência com os estudantes constatei várias vezes que as pessoas que procuram o PROEJA ampliam o significado do curso para além da certificação profissional. Desejam melhorar de vida, procuram por reconhecimento e dignidade. Às vezes desejam chegar onde seus filhos já chegaram, às vezes querem ser exemplo para seus filhos. Procuram ser mais através da capacidade de expressar suas ideias com autoria e autonomia.

Como pronunciou um estudante adulto do PROEJA:

“Já tenho experiência com pequeno negócio, porque também já tenho curso de eletromecânico no SESI. Vou ficar em casa olhando político corrupto no Jornal Nacional? Não vou ficar parado, prefiro ficar aqui no curso. A diferença entre outros

cursos e os do IF está na qualidade das relações humanas. Enquanto nos outros cursos o foco era principalmente no objeto de estudo, no IF, além do objeto de estudo está na lide com as pessoas. Nenhum empreendimento ou trabalho funciona bem se não tiver relações humanas de qualidade.” (Estudante do PROEJA em entrevista a SYDOW, 18/11/2011)

Ao trilhar o currículo junto com as pessoas jovens e adultas que estudam no PROEJA, aprendi, de diversas maneiras, a importância da Educação Integral, do enlaçamento das pessoas com a comunidade, com a cultura e a pesquisa na conquista da emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes 1998
- ACADEMIA Brasileira de Letras. **Fernando de Azevedo. Biografia**. Disponível em <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=536&sid=181>>, Acesso em 22/02/2012
- ADORNO, Theodor W. L. [1956]. **Dissonanzen: Musik in der verwalteten Welt**. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1991. 7 ed . (Dissonâncias: música no mundo administrado)
- \_\_\_\_\_. [1971]. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AGUIAR, Elizabeth Milititsky. **Pedagogia de projetos**. Porto Alegre: Escola Técnica da UFRGS 2004.
- AGUIAR, Elizabeth, BENVENUTI, Juçara e VIRGINIO, Alexandre. **Proposta Pedagógica para implementação de programa de integração de Educação Profissional Técnica ao Ensino Médio para jovens e adultos - PROEJA**. Porto Alegre: UFRGS – Colégio de Aplicação – Escola Técnica, 2006. Arquivo pessoal.
- ALHAZAN. Book of optics. 1011-21 In: Aaen-Stockdale, Craig. Ibn al-Haytham and psychophysics. In: **Perception**, 2008, v.37. p. 636-8. Disponível em <<http://www.perceptionweb.com/perception/editorials/p5940.pdf>>
- ALVES, Giovanni. **O novo e precário mundo do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.
- AMNESTY INTERNATIONAL (The History of). Disponível em <<http://www.amnesty.org/en/who-we-are/history>> Acesso em 30/07/2012
- ANDRADE, Maria da Conceição Lima de; BONA, Melita & PEREIRA, Gilson R. De M. Pedagogia e educação dos costumes num antigo livro infantil: Der Struwelpeter. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 131-149, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a07.pdf>> Acesso em 13/10/2011
- ARANHA, M. L.. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- AREND, Nunes, Gilberto; HAUT, Arli; DUARTE, Ione; HOFFMANN, Elen; SCHELESKI, Sônia; Da ROSA, Tiago; ALMEIDA, Alcionir. PROEJA agroindústria: integrando os conhecimentos do cotidiano com os trabalhados em sala de aula *In: Encontro de estudantes PROEJA do IF Farroupilha “Integração, participação e construção”* 19 de novembro de 2011. Disponível no CD do Evento.
- ARROYO, Miguel. **Escola plural**. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte: SMED, 1994.
- \_\_\_\_\_. O PROEJA e a inclusão. In: **Fórum regional EJA de Pesquisa e experiências em PROEJA**. 14 a 16 de setembro de 2010. Arquivo pessoal. Disponível em vídeo em <<http://www.cefetsp.br/edu/eja/palestramiguelarroyo.html>> e em <<http://www.youtube.com/watch?v=G-PKW-iEEck>> Acesso em 09/02/2012
- ARTE NA ESCOLA disponível em <[http://www.artenaescola.org.br/iae\\_diretoria.php](http://www.artenaescola.org.br/iae_diretoria.php)>

AUSUBEL, David P. **In defense of advance organizers: A reply to the critics.** Review of Educational Research, 48(2), 251-257. 1978.

\_\_\_\_\_. **The Psychology of Meaningful Verbal Learning.** New York: Grune & Stratton, 1963.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova** (1932). Recife: Massangana, 2010.

BACON, Francis. **Novum Organum Scientiarum.** 1620.

BALL, Stephen J. **Politics and policy making in education: explorations in policy sociology.** Nova York: Routledge, 1990.

BECHARA, Olga T. Avaliação (mimeo.). São Paulo: Supervisão de Orientação Pedagógica do Serviço do Ensino Vocacional. 1967-1969. In: CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-69).** Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010. Orientadora: prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ernesta Zamboni.

BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no ensino médio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos: uma proposta curricular.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2011. Orientadora prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões. 243 + 145 = 388 folhas.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta de leitura de literatura para EJA.** Trabalho de qualificação para tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras 2011. Orientadora: Pr<sup>f</sup>a Dr<sup>a</sup> Luciene Juliano Simões.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BERNSTEIN, Basil Bernard (1980) 'On the classification and framing of educational knowledge'. In: YOUNG, M (Ed). **Knowledge and control.** Londres: Collier Macmillan, p. 47-69.

\_\_\_\_\_. (1983). 'Clase e pedagogias visibles e invisibles'. In: GIMENO, J. y PEREZ, A. (comp): **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid: 1989, Akal, p. 54-72.

\_\_\_\_\_. [1958]. Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. **British journal of sociology** (Londres), vol. 9, no. 1, p. 159-74.

\_\_\_\_\_. [1960]. Language and social class: a research note. **British journal of sociology** (Londres), vol. 11, no. 3, p. 271-76.

\_\_\_\_\_. [1961a]. Social structure, language and learning. **Educational research** (Londres), vol. 3, no. 3, p. 163-76.

\_\_\_\_\_. [1961b]. Social class and linguistic development: a theory of social learning. In: Halsey, A.H.; Floud, J.; Anderson, C.A., eds. **Education, economy and society**, p. 288-314. New York, Free Press.

\_\_\_\_\_ [1962a]. Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. **Language and speech** (Teddington, UK), vol. 5, no. 1, p. 31–46.

\_\_\_\_\_ [1962b]. Social class, linguistic codes and grammatical elements. **Language and speech** (Teddington, UK), vol. 5, no. 4, p. 221–40.

\_\_\_\_\_ [1970]. Education cannot compensate for society. **New society** (Londres), vol. 15, no. 387, p. 344–47.

\_\_\_\_\_ [1973a]. **Class, codes and control**, vol. 1. Londres: Routledge & Kegan Paul.

\_\_\_\_\_ [1973b]. **Class, codes and control**, vol. 2. Londres: Routledge & Kegan Paul.

\_\_\_\_\_ [1977]. **Class, codes and control**, vol. 3. Londres: Routledge & Kegan Paul.

\_\_\_\_\_ [1990]. **Class, codes and control**, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse. Londres: Routledge.

\_\_\_\_\_ [1995]. A response. In: Sadovnik, A.R., ed. **Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein**, p. 385–424. Norwood, NJ, Ablex Publishing.

\_\_\_\_\_ [1996]. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. Londres: Taylor and Francis.

\_\_\_\_\_. Classes e pedagogia visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. (49) 26-42, maio 1984. Original de Oxford University Press 1977. Disponível em: < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0100-15741984000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15741984000200003&lng=pt&nrm=iso) > Acesso em 29/07/2012

\_\_\_\_\_. Elaborated and restricted codes. In: \_\_\_\_ **Class codes and control. The structuring of pedagogic discourse**. Londres: Routledge, 2003.

BERNSTEIN, Basil Bernard; Cook-Gumperz, J. [1973]. The coding grid, theory and operations. In: J. Cook-Gumperz, ed. **Social control and socialization: a study of social class differences in the language of maternal control**, p. 48–72. Londres: Routledge & Kegan Paul.

BERNSTEIN, Basil Bernard; ELVIN, H. L; PETERS, R.S. Ritual in education. In: **Philosophical Transactions of the Royal Society of London**. Series B, Biological Sciences, Vol. 251, No. 772, A Discussion on Ritualization of Behaviour in Animals and Man (Dec. 29, 1966), pp. 429-436.

BEZERRA, Herlon. O currículo desde uma perspectiva Pós-Crítica: saberes, poderes e identidades. 25/05/2011 In: IF Sertão PE. **Ciclo Anual de Seminários "Educação e Sociedade"** - Coletivo GMEPES Sertão – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão PE. Parte 1 disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=NkiDJvu1c0Y> >, Parte 2 disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=J0Js7dY6qlg> >, Parte 3 disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=UPOG9pE9vLs> >, Parte 4 disponível em <>

BOBBITT, Franklin [1915]. **What the schools teach and might teach**. Ohio: the Cleveland Survey Fundation, 2004. Disponível em: < <http://www.gutenberg.org/files/13482/13482.txt>> Acesso em 20/07/2012.

BOBSIN, Oneide. Prefácio à edição brasileira de "O sentido e o Fim da Religião" de Wilfred Cantwell Smith. **Protestantismo em Revista**, v. 12 (ano 06, n. 01), jan.-abr. 2007. Disponível em: < <http://www3.est.edu.br/nepp/revista/012/12oneide.htm> > Acesso em 31/12/2011.

BOMBASSARO, Luiz Carlos e PAVIANI, Jayme. **As fontes do humanismo latino**. Volume 3. O sentimento do humano na cultura brasileira e latino-americana. Seleção de textos para fins didáticos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Repris dans Questions de sociologie**. Paris: Minuit, 1980. Disponível em < <http://alainleger.free.fr/textes/Bourdieu2.pdf>>

\_\_\_\_\_. **A distinção. Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **La distinction. Critique sociale du jugement**. Paris: Minuit, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ce que parler veut dire**. Intervention au Congrès de l'AFEF, Limoges, 30 octobre 1977, parue dans *Le français aujourd'hui*, 41, mars 1978, p p. 4-20 et Supplément au n° 41, p p. 51-57.

\_\_\_\_\_. **Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle**. Paris: Droz, 1972.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean Claude. **La Reproduction**. Éléments pour une théorie Du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues & STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: O saber da partilha**. Aparecida, São Paulo: Ideias Et Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003;

BRASIL Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

BRASIL MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional técnica de nível médio em debate**. Disponível no portal do MEC < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12924:acoes&catid=190:setec](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12924:acoes&catid=190:setec) > Acesso em 06/01/2012

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000 e Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

BRASIL. Muitas Escolas Técnicas Federais foram criadas a partir de 1959 com a Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro, regulamentada pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro do mesmo ano.

BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IBGE Censo Demográfico 2010, Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012. Disponível em < [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_gerais\\_amostra/default\\_resultados\\_gerais\\_amostra.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra/default_resultados_gerais_amostra.shtm) >



BRASIL, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, IBGE, Censo Demográfico, Resultados gerais da amostra, Pessoas com 10 anos ou mais, sem instrução e com fundamental incompleto: 81.386.577 <  
<http://www.censo2010.ibge.gov.br/amostra/index.html?var=7958&local=0>>

BRASIL. Decreto 2.208/97 estabelece em seu artigo 5º que “A Educação Profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este.” E institucionaliza a Pedagogia das Competências em seu artigo 6º ao determinar que “os órgãos normativos do respectivo sistema de ensino complementarão as diretrizes definidas no âmbito nacional e estabelecerão seus currículos básicos, onde constarão as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos, habilidades e competências, por área profissional;” Este decreto entrou em execução durante todo o mandato do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nas gestões de Paulo Renato Souza durante o governo Fernando Henrique Cardoso 1995-1999-2002 e só veio a ser revogado em 2004, pelo Decreto 5154. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm) >

\_\_\_\_\_. Decreto 5154. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9) >

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base.** Agosto 2007.

BUBER, Martin [1923]. **Eu e tu.** São Paulo: Centauro, 2009. Versão pdf. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben do Original *Ich und Du*. Heidelberg: Schneider, 1974.

CAHIERS Mel. **L’Education Integrale.** Roma: Frères des Écoles Chrétiennes, 2005. Disponível em <  
<http://www.lasalle2.org/French/Resources/Publications/PDF/Education/Cahier19.pdf> >  
 Acesso em 14/02/2012

CALLIGARIS, Contado. ‘O psicanalista explica por que a homossexualidade incomoda tanto’. In: HAMA, Lia. Comportamento entrevistas. **Revista Tri p.** 20/10/2011 Disponível em < <http://revistatri.p.uol.com.br/revista/204/reportagens/contardo-calligaris.html>> Acesso em 16/01/2012

\_\_\_\_\_. **Entrevista à Folha de São Paulo.** Disponível em <  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/educacao/te2406200508.shtml>>

CAMPUS PORTO ALEGRE. **Curso Técnico em Vendas.** Porto Alegre, IFRS, 2012. Disponível em: < [http://www.poa.ifrs.edu.br/?page\\_id=877](http://www.poa.ifrs.edu.br/?page_id=877)>

CAPRA, F. **O tao da física.** Lisboa: Presença, 1989.

CAPRA, Fritjof [1982]. **O ponto de mutação.** São Paulo: Cultrix, 2006. Disponível em googlebooks. Acesso em 25/07/2012.

\_\_\_\_\_. [1982] **The turning point: Science, Society, and the Rising Culture.** New York: Simon and Schuster, Bantam paperback, 1983.

CARTA do I Encontro de Estudantes do PROEJA do Rio Grande do Sul, na cidade de Santa Maria, 148 estudantes, 56 professores e integrantes de equipes pedagógicas, 05 diretores de Campus e 18 pesquisadores. Santa Maria 23 de Maio de 2010.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CECR Disponível em < [http://www.faced.ufba.br/escola\\_parque/historico\\_do\\_cecr.htm](http://www.faced.ufba.br/escola_parque/historico_do_cecr.htm) > Acesso em 11/02/2011

CERONI, Denise. **A educação de adultos maduros e idosos: aprendizagens escolares construídas e partilhadas no grupo Revivendo a vida**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, 2011. Orientador: Johannes Doll.

CHAPLIN, Charles. Filme. **The great dictator**. Estados Unidos: United Artists. Comédia dramática de 1940.

CHAPPER, Eldad. **Depoimento sobre o professor João Francisco Porto da Silveira**. Arquivo pessoal. Publicação autorizada por telefone. 9673 8707. Eldad é engenheiro eletrônico e luthier, fabrica instrumentos musicais e afina de pianos

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-69)**. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ernesta Zamboni.

\_\_\_\_\_. **Os ginásios vocacionais**. A (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora. (1961-69). Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2003. Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ernesta Zamboni.

CIRNE LIMA, Carlos Roberto Velho. Sobre seu expurgo da UFRGS e sua trajetória docente [17/01/2006]. Entrevistador: Jaime Valim Mansan. Porto Alegre; ADUFRGS. **Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS**. 2. ed. Org. rev. Lorena Holzmann et al. Porto Alegre: L&PM, 2008.

CLAPARÈDE, Édouard. **Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale**. 6<sup>a</sup> Ed. Paris: Kündig & Fischbacher, 1916.

\_\_\_\_\_. Citado por TROMBETTA, C. **Inediti Psicologici** vol.1, p. 34. Bulzoni, 1982

\_\_\_\_\_. **Éducation fonctionelle**. 1931.

\_\_\_\_\_. Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience. In: **Scientia**, (Milão) vol. 35, 1919, p. 3-5.

COELHO, Carlos Meireles & RODRIGUES, Abel Martins. **Para uma análise da escola nova** de Farias de Vasconcelos (1880-1930). Universidade de Aveiro, p. 4961. Disponível em < [http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/453CarlosMeireles\\_e\\_Abel.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/453CarlosMeireles_e_Abel.pdf) > Acesso em 13/02/2012

COHEN, Bernard. **O nascimento de uma nova Física**. Lisboa: Gradiva, 1988.

\_\_\_\_\_. **The birth of a new physics**. New York, Anchor, 1960.

CONTIER Luís. Disponível em < <http://paje.fe.usp.br/estrutura/cme/luis.html> > Acesso em 10/02/2012

CORRÊA, Anderson Romário Pereira. **Movimento operário em Alegrete**. A presença de imigrantes e estrangeiros (1897-1929). Porto Alegre: FFCH PUCRS, 2010, p. 172. Disponível em < <http://www.ifch.unicam.br/mundosdotrabalho/arquivos/andersonromario.pdf> >

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas**. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2009. Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Naira Lisboa Franzoi.

COSTA, Rita; SANTOS, Simone Valdete dos e SYDOW, Bernhard. **Currículo integrado no PROEJA: Caminhos inéditos para a Educação de Jovens e Adultos?!** Porto Alegre: Grupo CAPES PROEJA, 2012. Inédito.

D'ORION, Thibaut e HERCOMBE, Peter. **Der Internationale Gulag. Die Dunkle Geschichte der Sowjetunion**. Transparences Productions System TV France, 2006. Filme sobre a construção do canal Moscou-Volga, de 137 km, iniciado em 1937 durante o mandato de Stalin Depoimentos de Sir John H. Noble, Bernhard Germe, Friedrich Gann, Zacharias Mekhron, Jacques Rossi, Liliani Niit Nagail (1924 - 1953). Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=eFRx\\_8wQEbY&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=eFRx_8wQEbY&feature=related)

DA-RIN, Sílvio. **Hércules 56**. 2007. disponível em <<http://historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=909>>

DECOUFLÉ, A. **Sociologia das Revoluções**. São Paulo: Difel, 1976.

DECROLY, Jean-Ouvide. In: DUBREUCQ, Francine. **Une Vocation imprévue**. (Série *Thinkers on education*) Paris: UNESCO, 1997. disponível em < <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/thinkers-on-education.html> > Acesso em 08/03/2012.

DECROLY, Jean-Ouvide; BOON, G. 1921. *Vers l'école rénovée - une première étape*. Brussels/Paris, Office de Publicité/Lebègue-Nathan. (Republished 1974.) In: DUBREUCQ, Francine. *Une Vocation imprévue*. (Série *Thinkers on education*) Paris: UNESCO, 1997, p. 10

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

DELORS, Jacques (org). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo, Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

DEWEY, John. **The public and its problems**, Chicago: Swallow, 1927.

\_\_\_\_\_. **The school and society**. Chicago: University of Chicago Press, 1899.

DIAZ, Carlos. **Árbol del personalismo**. In: **Qué es el personalismo comunitário**, Mounier, Salamanca. 2005. Disponível em < <http://ceifper.blogspot.com/2009/05/conociendo-el-pensamiento-personalista.html> >

DIEESE. **Salário Mínimo Necessário para Dezembro 2010**. Disponível em: < <http://www.dieese.org.br/rel/rac/salminMenu09-05.xml> > Acesso em 12/01/2011

DIEFENBACH, Lorenz. [1872] Arbeit macht frei. In: **Deutscher Schulverein**. Viena (Áustria). Revista da Associação Alemã de Escolas, 1922.

DIXON, Bob. **Profile**. Disponível em < <http://www.risinghill.co.uk/dixon-bob.htm> >

DOLTO, Françoise **L'image inconsciente du corps**. Paris: Seuil, 1984.

DUANE, Michael Institute of Education Archives - Papers of Michael Duane MD Risinghill School Islington  
<[http://archive.ioe.ac.uk/Dserve/dserve.exe?dsqIni=Dserve.ini&dsqApp=Archive&dsqDb=Catalog&dsqCmd=Show.tcl&dsqSearch=\(RefNo=='MD/4'\)](http://archive.ioe.ac.uk/Dserve/dserve.exe?dsqIni=Dserve.ini&dsqApp=Archive&dsqDb=Catalog&dsqCmd=Show.tcl&dsqSearch=(RefNo=='MD/4'))>

DURKHEIM, Émile [1922]. **Educação e sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2001.

DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la liberación**. México: Nueva América, 1996.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro Educacional Carneiro Rinbeiro. Rio de Janeiro: IBGE, 1969.

ESCHER. **Fish and Wather**. Disponível em <<http://www.math.technion.ac.il/~rl/M.C.Escher/>> Acessado em 13/09/2011

ESTADÃO de 5 de dezembro de 2011. Disponível em < <http://economia.estadao.com.br/noticias/economia+brasil,salario-minimo-deveria-ser-de-r-234926-calculadieese,94755,0.htm> > acesso em 30/01/2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. New York: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. The discourse of new labor: critical discourse analysis. In: WHETERELL, TAYLOR & YATES. **Discourse as data: a guide for analysis**. Londres: Sage, 2001.

FARENZENA, Nalú. Responsabilidades na oferta educacional no RS: movimentos recentes. Material organizado em forma de PowerPoint na palestra da 26ª Feira do Livro de Porto Alegre *Desafios da Educação no Rio Grande do Sul* Porto Alegre: 2010.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1996.

FERNANDES, Florestan. Ciências Sociais na ótica do intelectual militante. **Estud. av.** vol.8 no.22 São Paulo Sept./Dec. 1994

FERREIRO, Emília e PALACIO, Margarita Gómez (org). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. Mexico: Siglo veintiuno, 1982, p p. 9, 15, 362, 250, 339 respectivamente

FERRER, Francisco. **La escuela moderna**. Disponível em < <http://www.slideshare.net/guest8dcd3f/la-escuela-moderna-francisco-ferrer-guardia> >

\_\_\_\_\_. Rappel biographique. In: **L'Anarcho Syndicaliste** n. 144, Nov 2009. Disponível em < [http://anti.mythes.voila.net/individus/ferrer\\_francisco/bc\\_as\\_144.pdf](http://anti.mythes.voila.net/individus/ferrer_francisco/bc_as_144.pdf)>

FERRIÈRE, Adolphe [1920]. **Transformemos a escola**. Apelo aos pais e às autoridades. Tradução de Álvaro Viena de Lemos e J. Ferreira da Costa. Paris: Livraria francesa e estrangeira, 1928 (Biblioteca do Educador) p. 11/12)

FISCHER, Nilton Bueno. Paulo Freire: memórias e afetos. In: ARENHALDT, Rafael e MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. **Memórias e afetos na formação de professores**. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 2010.

FLORESTA, Leila. Um projeto de educação integral: a experiência de Paul Robin em Cempuis. In: **Olhares e trilhas**. Uberlândia, Ano VIII, n.8, p. 121-134, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Les Mots et les Choses - une archéologie des sciences humaines**. (As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas). Paris: Gallimard, 1966.

\_\_\_\_\_. **L'Archéologie du savoir**. (A Arqueologia do Conhecimento) Paris: Gallimard, 1969.

\_\_\_\_\_. **L'Ordre du discours**. (A Ordem dos discursos). Paris: Gallimard, 1971.

FRANZOI, Naira Lisboa e MACHADO, Maria Margarida. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. In **Educação & Realidade** – Porto Alegre v.35(1): 11-17 jan/abr 2010.

FREIRE, Paulo. [1970] **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. versão pdf.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**. Teoria e prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund. **Der Mann Moses und die monotheistische Religion**. (Moisés e o monoteísmo). Amsterdam: De Lange, 1939.

FROMM, Erich [1964]. **El corazón del hombre**. México: Fondo de cultura económico, 1967.

\_\_\_\_\_. **On Being Human**. New York: Rainer Funk, (Continuum) 1994. Disponível em: <<http://www.erich-fromm.de/e/index.htm?e/play.php?shownews=89>> Acesso em 13 ago 2010

GABEIRA, Fernando. **O que é isso companheiro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Warheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik**. Tübingen: J. C. B. Mohr, 1960.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Verdade e método II. Complementos e índice**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995, p. 66.

GALILEI, Galileu. **Discorsi e Dimostrazioni Matematiche, intorno a due nuove scienze**. Leiden, 1638.

GALLO, Silvio e MORAES, Jose Damiro de. Anarquismo e educação. A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil** Vol. III – Século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GENTIL, Heolisa Salles. O avesso e o direito – sobre sentidos e autoria em ambientes virtuais. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [32]:319 - 342, janeiro/abril 2009.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Sociologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. [1991] **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008. Obs.: Citação de autor espanhol inicia pelo penúltimo sobrenome, conforme ABNT.

GODINHO, Josiane Machado. **O Currículo Integrado do PROEJA sob o prisma da aplicação prática: diferentes reflexos para gestores, professores e alunos**. *Relatório de Bolsa de Iniciação Científica (BIC)*. Porto Alegre: UFRGS 2010. Orientadora Simone Valdete dos Santos.

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID, Ideologia de Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira. **Revista Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: ano III, n.14, 1967.

GOMBROWICZ Árvore do pensamento. disponível em <  
<http://www.gombrowicz.net/Fuhrung-durch-die-Philosophie-in.html> >

GOODLAD, John I. A new look at an old idea: core curriculum. In: **Educational Leadership**. Dez 1986 – Jan. 1987. Disponível em: <[www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198612\\_goodlad.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198612_goodlad.pdf)> Acesso em 09/04/2011

GRUNDY, S [1987] **Curriculum: Product or práxis**. Londres: Falmer, p. 114

GUSDORF, G. Passé, Présent e Avenir de recherche Interdisciplinaire. **Revue Internationale des Sciences Sociales**. 29: 627-48, 1977. Apud MINAYO, M.C.S. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia. *Saúde e Sociedade* 3(2): 42-64, 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>

HARLEY, Ken. **Draft outline of Bernstein's concepts**. Braamfontein: South African Institute for Distance Education, 2010. Disponível em <  
[www.oerafrica.org/LinkClick.aspx?fileticket...](http://www.oerafrica.org/LinkClick.aspx?fileticket...) >

HAUSER, A. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

HAYEK, Friedrich [1944]. **The Road to serfdom**. Londres, Routledge, 2005.

HEGEL, Georg Wilhel Firedrich [1807]. **Die Phänomenologie des Geistes**. Disponível em Google Books.

HEIDEGGER, Martin [1936]. **Holzwege**. Frankfurt: Vittorio Klostermann, 1972.

HEINE, Heinrich [1840]. **Denkschrift für Ludwig Börne**.

HERMES, Angela Maria Ribas. **A significação do currículo: uma análise a partir do PROEJA no CTISM**. UFRGS, FacEd, 2010. Aluna do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o CTISM. Orientadora Simone Valdete dos Santos.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, M.A. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBS, Thomas. **Leviathan, or the matter, forme and power of a common wealth ecclesiasticall and civil**. Londres: Andrew Crooke, 1651.

HOGBEN, Lancelot. **Maravilhas da Matemática**. Porto Alegre: Globo, 1970. (Título original: *Mathematics for the million*, 1940)

HOMERO. **Odisséia**. Canto IX. São Paulo: Abril, 1978.

HOUAISS. Dicionário eletrônico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUSSERL, Edmund. Ideas. **General introduction to pure phenomenology**. Londres: Collier, 1969.

IF FARROUPILHA. CD. Anais Encontro de Estudantes PROEJA “Integração, Participação e Construção”. 19 de novembro de 2011 – Santa Maria RS. ISSN 2237-6275.

IMAGUIRE, Guido. A negação e as árvores conceituais. In: **O que nos faz pensar**. Nº 23, jun 2008. Disponível em <[http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/a\\_negacao\\_e\\_as\\_arvores\\_conceituais/23\\_A\\_negacao\\_e\\_as\\_arvores\\_conceituais.pdf](http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/a_negacao_e_as_arvores_conceituais/23_A_negacao_e_as_arvores_conceituais.pdf)>

INSTITUTE OF EDUCATION. Archives - Papers of Michael Duane MD Risinghill School Islington

<[INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL disponível em <<http://www.observatoriosocial.org.br/portal/noticia/1446>> Acesso em 10/02/2012](http://archive.ioe.ac.uk/Dserve/dserve.exe?dsqIni=Dserve.ini&dsqApp=Archive&dsqDb=Catalog&dsqCmd=Show.tcl&dsqSearch=(RefNo=='MD/4')></a></p>
</div>
<div data-bbox=)

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JARVIS, Peter. Lifelong Learning, Active Citizenship, Social Capital and the Human Condition. In: **9th AE Colloquium** Effective education and learning for active citizenship p.

oct 14 2005 Disponível em: < [llw.acs.si/ac/09/cd/full\\_papers.../Jarvis.pdf](http://llw.acs.si/ac/09/cd/full_papers.../Jarvis.pdf) > Acesso em 14/01/2012

\_\_\_\_\_. **Towards a comprehensive theory of human learning**. Londres, Routledge, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), UNESCO, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187191por.pdf>> Acesso em 16/01/2012

KADT, Emanuel de [1970]. **Católicos radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. Original. *Catholic Radicals in Brazil*. Oxford University Press, 1970.

KERR, Clark. **Industrialism and industrial man: the problems of labor and management in economic growth**. Cambridge: Harvard University Press, 1960. 331 p.

KERSCHENSTEINER, Georg [1909]. **Die Schule der Zukunft eine Arbeiterschule**. Der pädagogische begriff der Arbeit. Oldenburg: Gerhard Stalling, 1909.

\_\_\_\_\_. [1926]. **Theorie der Bildung**. Hamburg: Severus, 2010. Disponível em googelbooks. Acesso em 15/02/2012

KIEFER, Nídia. Projeto Prelúdio – Concepção teórica. In: **Cultura Escolar, Migrações e cidadania** – Actas do VII Congresso de Educação 20-23 de Junho de 2008. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Universidade do Porto)

KILPATRICK, William Heard. **Philosophy of education**. New York: The Macmillan Company, 1951, p. 11–12

KNOLL, Michael. **Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik**. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2011.

KRÚPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral e la enseñanza**. Moscou: Editorial Progreso, 1986.

L'École Renovée. Couverture de ceE premier numéro. Disponível em < <http://www.ephemanar.net/avril15.html> >

LAHIRE, Bernard. Entrevista com Bernard Lahire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004 disponível em < <http://www.isabelcarvalho.blog.br/wp-content/uploads/2010/08/entrevista-Bernand-Lahire-Antrop-Educ.pdf>>

LAO TSE. **O livro do caminho e sua virtude**. Disponível em < <http://www.sanmayce.com/> >

LEHMAN, Lehman, Y. P. (1988). **Aquisição de identidade vocacional em uma sociedade em crise: dois momentos na profissão liberal**. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP. 1988 Dissertação de Mestrado

LENDA GREGA. em que o personagem principal, Teseu, segue o fio do novelo dado por Ariadne para sair vitoriosos do labirinto construído por Dédalo e habitado pelo Minotauro devorador. In: **Desenrolando o fio de Ariadne**. Disponível em < <http://www.unicam.br/~hans/mh/fio.html> >



- LIMOND, David. Michael Duane after Risinghill. In: **Journal od Educational Administration and History**. Vol. 37, No.1, April 2005, p p. 85-94. Disponível em < <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022062042000336091#preview> > Acesso em 15/02/2012.
- LÜDKE, Menga (coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2007.
- LÜDKE, Menga, CRUZ, Giseli Barreto da, e BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Dez. 2009 v.14 n.42.
- LUKÁCS, G. “Consciência de Classe” In: **História e Consciência de Classe – Estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Trad. Rodinei Nascimento.
- MACEDO, E. L. **Notas de topografia para projetos rodoviários**. 2008. Disponível em < <http://www.topografiageral.com/Curso/capitulo%2011.php> >, acesso em 04/02/2012
- MACHADO, Lucília R. S. (Texto) Cidadania e trabalho no ensino de 2º grau. Em aberto - Brasília out/dez 1985
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em < [www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf) >.
- MANSAN, Jaime Valim. **Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da ditadura civil-militar (1964 e 1969)**. Porto Alegre: Departamento de História da PUCRS, 2009.
- MARANGON, Cristina. Entrevista Fernando Hernández. Disponível em < <http://www.inclusaodejovens.org.br/Documentos/BIBLIOTECA/Pedagogia%20de%20Projetos%20-%20doc.doc> >
- MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional legal brasileiro – uma construção histórica**. Porto Alegre: UFRGS FACED 2006 Dissertação de mestrado. Orientadora Dr<sup>a</sup> Nalú Farenzena.
- MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração: a docência no ensino superior**. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação, 2005.
- MARTIN, Jane Roland. Maria Montessori. In: PALMER, Joy (Ed.) [2001]. **Fifty major thinkers on education**. Londres: Routledge, 2006, p. 245 Disponível em < <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/thinkers-on-education.html> > Acesso em 08/03/2012
- MARTINEZ, Vinício C.. Estado de não-Direito: a negação do Estado de Direito. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 1075, 11 jun. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8501>>. Acesso em: 10 ago. 2010.
- MARX, Karl [1844]. **Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie**;
- \_\_\_\_\_. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MASCELLANI (1980), Maria Nilde Swoboda. **Currículo, a distorção de um conceito**. São Paulo: GVive, 2009.

\_\_\_\_\_. [1999]. **Um pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados** (Programa Integrar CNM/CUT). Dissertação (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1999. São Paulo: IIEP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Proposta Pedagógica do Programa Integrar para desempregados**. São Paulo: CNM/CUT, 1996.

MASS, Olmaro Paulo. **Ulisses como protótipo do homem moderno a partir de uma leitura de Adorno e Horkheimer na dialética do esclarecimento**. Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS, VII Edição, 2011. Disponível em <[books.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/edicao7/Olmaro\\_Mass.pdf](http://books.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/edicao7/Olmaro_Mass.pdf)> Acesso em 07/02/2012.

McGINITIE, Walter; MARIA, Katherine; KIMMEL, Susan. O papel das estratégias cognitivas não acomodativas em certas dificuldades de compreensão da leitura. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

McKERNAN, James. **Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 22 (Original: *Curriculum and imagination: process theory, pedagogy and action research*. Oxon: Routledge, 2008).

MEMORIAL DA EDUCAÇÃO. **A escola pública e o saber. Literatura Infantil** – página 1. In: Centro de referência em educação Mário Covas. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=infantil01](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=infantil01)>

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A fenomenologia da Percepção**. 2ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MERTEN, Paulo Ricardo. **A Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Economia Solidária**. Santa Maria/Porto Alegre: UFRGS FAGED PPG Edu 2009. TCC do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos.

MENDONÇA, Kátia. Outras veredas para se pensar a ação política: não-violência e alteridade. In: JACKSON COSTA, Maria José (org.). **Sociologia na Amazônia: debates teóricos e experiências de pesquisa**. Belém: UFPA. 2001. Disponível em: <<http://www.peregrinosdapaz.ufpa.br/downloads/documentos/artigos/artigo5.pdf>> Acesso em 30/07/2012.

MESQUITA. **Um breve histórico**. Em 1963 recebeu o nome de Ginásio Misto Industrial José César de Mesquita e foi construída pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Porto Alegre. Em 1971 assumiu a denominação Instituto Vocacional José César de Mesquita. Disponível em: <<http://www.mesquita.com.br/historico.php>> Acesso em 16/01/2012.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Redução da jornada de trabalho e qualidade dos empregos: entre o discurso, a teoria e a realidade. In *Rev. Sociol. Polit.* vol.19 no.38 Curitiba Feb. 2011, p.

110. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782011000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782011000100007&script=sci_arttext)> Acesso em 12/02/2012

MOIX, Candide. **O pensamento de Emmanuel Mounier**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

MOREIRA, Gilberto Passo Gil & HOLLANDA, Francisco Buarque de. [1973]. Apud SEVERIANO, Jairo e MELLO, Zuza Homem de. **Nota sobre cálice**. Disponível em < [http://www.chicobuarque.com.br/letras/notas/n\\_zuza\\_calice.htm](http://www.chicobuarque.com.br/letras/notas/n_zuza_calice.htm) >

MORENO Jacob Levy. **Die Grundlagen der Soziometrie**. Colônia (Alemanha) 1954.

\_\_\_\_\_. **The Sociometry Reader**. Glencoe, Illinois: The Free Press, 1960.

\_\_\_\_\_. **Who shall survive**. Nova Iorque: Beacon, 1934.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

\_\_\_\_\_. **El método: la naturaleza de la naturaleza**. Madrid: Cátedra, 1981.

MOUNIER, Emmanuel. **Manifesto ao serviço do personalismo**. Lisboa, Livraria Moraes, 1967.

MOURA, Dante. "Políticas Públicas de Educação e Trabalho. O Ensino Médio Integrado e a EJA". Parte 1. Participantes: Prof<sup>a</sup> Dra Carmen Sylvia Vidigal Moraes (FEUSP), Prof. Dr. Celso João Ferretti (Professor titular da Universidade de Sorocaba), Prof<sup>a</sup> Dra Naira Lisboa Fanzoi (Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Prof. Dr. Dante Henrique Moura (Professor do IFRN), Prof<sup>a</sup> Dra Marise Ramos (Professora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro). FE-USP, 17/06/2011a. Disponível em: < <http://www.cefets p. br/edu/eja/mesaredondaprojea.html>> Acesso em 04/01/2011

\_\_\_\_\_. "Políticas Públicas de Educação e Trabalho. O Ensino Médio Integrado e a EJA". Parte 2. FE-USP, FAGED, 17/06/2011b. Disponível em: < <http://www.cefets p. br/edu/eja/ mesaredondaprojea.html> > Acesso em 04/01/2011

\_\_\_\_\_. **Políticas Públicas de Educação e Trabalho. O Ensino Médio Integrado e a EJA**. Parte 3. FE-USP, 17/06/2011c. Disponível em: < <http://www.cefets p. br/edu/eja/ mesaredondaprojea.html> > Acesso em 04/01/2011

NAKAMURA, Danilo Chaves. 'Reificação e organização política em História e Consciência de classe'. In: **O olho da História**. n. 14, Salvador (BA), junho de 2010. Disponível em < <http://oolhodahistoria.org/n14/artigos/danilo.pdf>> Acesso em 07/02/2011 Também

NASCIMENTO, Cláudio. A autogestão e o novo cooperativismo. In: NASCIMENTO, Claudio. **Do "Beco dos Sapos" aos canaviais de Catende**. 2005. Disponível em: < [www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog\\_autogestaocooperativismo.pdf](http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog_autogestaocooperativismo.pdf) > acesso em 15/01/2012. SINGER, Paul.

NATIRUTS é o nome de banda de reggae fundada em Brasília em 1996

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Der Wille zur Macht**. Stuttgart: Alfred Kroner, 1964.

\_\_\_\_\_. **A genealogia da moral**. São Paulo: Moraes, 1991, p. 4 original NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Zur Genealogie der Moral**. 1887. Também HUSSERL, Edmund. **Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik**. Praga:

Academia, 1939. FOUCAULT, Michel. **Généalogie, esthétique, controle**. Chimères, 2004, 256 p.

NOBRE, Marcos. **Lukács e os limites da reificação – Um estudo sobre História e Consciência de Classe**. São Paulo: Ed. 34, 2001, p. 5

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. Porto Alegre: UFRGS FAGED, 2011. Dissertação de mestrado. Orientadora Simone Valdete dos Santos. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36311/000817419.pdf?sequence=1> > Acesso em 17/05/2012

\_\_\_\_\_. **Movimentos de Criação do Proeja no CEFET-RS UNED de Sapucaia do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

\_\_\_\_\_. **Relatório de grupo focal**. Campus de Sapucaia do Sul, RS: IFSul-riograndense, 2011. datilografado.

NORONHA, Ana Paula Porto *et al.* 'Análise de teses e dissertações em orientação profissional' In: **Revista brasileira de orientação profissional**. v.7 n.2 São Paulo dez. 2006.

OERTER, Ralph (2007). **Zur Psychologie des Spiels**. Disponível em: < [http://www.edu.uni-muenchen.de/~oerter/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=14&dir=DESC&order=date&limit=5&limitstart=10](http://www.edu.uni-muenchen.de/~oerter/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=14&dir=DESC&order=date&limit=5&limitstart=10) > Acesso em 01/01/2012

OIT CINTEFOR - CNM/CUT. **Carta de Belo Horizonte**. II Conferência da Política Nacional de Formação da CUT do Brasil.

OITICICA, José. **A doutrina anarquista ao alcance de todos**. São Paulo: Econômica, 1983.

OLIVEIRA e CAMPOS. História dos CEFET's dos primórdios à atualidade: reflexões e investigações. Belo Horizonte: PUC-MG, 2008. Disponível em: < [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo9.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo9.pdf) > Acesso em 28/07/2012.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). **2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**. Madrid: OEI 2010

PACHECO [2009], Eliezer. **Viva o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: < [http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo\\_eliezer.pdf](http://sitefmept.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_eliezer.pdf) > Acesso em 12 ago 2010

PADILHA, José e VIRGÍNIO, Alexandre. Proposta para Projeto Político Pedagógico do PROEJA na Escola Técnica da UFRGS. 200? Alexandre Virgínio. Acervo pessoal.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

PARRA, Violeta. Gracias a la vida In: **Las últimas composiciones**. Santiago (Chile), RCA Victor, 1966.

PASCAL, Maria Aparecida Macedo. A pedagogia Libertária. Um resgate histórico. In **An. 1 Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2006**. Disponível em < [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100032&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100032&script=sci_arttext)>

Pasta de avaliações de uma aluna - Turma de 1998 apud SAPIENSA 2002.

PAUL ROBIN pédagogue, franc-maçon, libre penseur, militant révolutionnaire libertaire et néo-malthusien (1837-1912) Disponível em: < [http://federations.fnlp.fr/IMG/pdf/PAUL\\_ROBIN\\_pour\\_LP\\_en\\_VENDEE\\_61.pdf](http://federations.fnlp.fr/IMG/pdf/PAUL_ROBIN_pour_LP_en_VENDEE_61.pdf)> Acesso em 11/02/2012

PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e Interação Social**. Lisboa: Instituto Piaget, 1979.

PIAGET, J. Classification des disciplines et connexions interdisciplinaires, redigido em 1964 e publicado no livro **Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance** em 1970.

\_\_\_\_\_. [1973] **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973a.

\_\_\_\_\_. L'epistemologie des relations interdisciplinaires. In: APOSTEL, L.; BERGER, G.; BRIGGS, A.; MICHAUD, G. (org.). **L'interdisciplinarité: problemes d'enseignement et de recherche dans les universites**. Paris: Organization de Coperation et developpement Économiques, 1973b.

\_\_\_\_\_. [1969]. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PICASSO, Pablo. Óleo sobre tela 349 x 777 cm do acervo do Museo Reina Sofia, pintado em 1937, representando a destruição da cidade basca Guernica pelo bombardeio realizado pela Legion Condor da aviação alemã durante a guerra civil espanhola. Um artista não pode ficar indiferente em uma situação em que estão em jogo os mais altos valores da civilização e da humanidade.

PIMENTA, Rita & MAZZOTTI, Tarso. **Análise retórica da filosofia da educação brasileira de Saviani**. Rio de Janeiro: UFRJ Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos da Educação 2003. Pré impressão. Disponível em: < [www.mazzotti.pro.br/styled/page10/files/anretsaviani.pdf](http://www.mazzotti.pro.br/styled/page10/files/anretsaviani.pdf) > Acesso em 14/01/2012

PIMENTEL, Maria de Glória e SIGRIST, Áurea C. **Orientação Educacional**. São Paulo: Pioneira, 1976.

PINA, Fabiana. 'A universidade e o mundo do trabalho'. **História Social**. Campinas: Universidade Estadual Paulista. 2008.

POESIA NEGRA BRASILEIRA disponível em [http://www.antoniomiranda.com.br/poesia\\_brasis/rio\\_grade\\_sul/oliveira\\_silveira.html](http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/rio_grade_sul/oliveira_silveira.html) acessado em 16 08 2011

POGREBINSCHI, Thamy. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. In: **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 23, p. 43-53, nov. 2004.

PROEJA investimentos < <http://www.slideshare.net/macmorais/concepes-e-principios-do-proeja>>

QUINTANA, Izaías Magalhães. Disponível em [http://www.poa.ifrs.edu.br/?page\\_id=11133](http://www.poa.ifrs.edu.br/?page_id=11133). Izaías Quintana também permitiu a publicação de seu poema no livro de SANTOS [2007], Simone Valdete dos *et al.* Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS. Porto Alegre: EVANGRAF, 2007. Compor até que é fácil, difícil é trabalhar.

RAMONET, Ignácio e BURKÚN, Mário & LABOUTTE, Alexandre. Para intelectuais, neoliberalismo sobrevive. In: **Jornal do Comércio**. 26/01/2012, Porto Alegre, Disponível em < <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=84968> > Acesso em 17/02/2012.

RAMOS, Adriana. **Proposta de ensino de Química por temas geradores**. Porto Alegre: UFRGS, Escola Técnica, Planejamento PROEJA 2008/1. Arquivo pessoal.

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

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RANCIÉRI, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAYNOR, Henry. **História social da Música**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

REGOURD, Florence. **Paul Robin pédagogue, franc-maçon, libre penseur, militant révolutionnaire libertaire et néo-malthusien (1837-1912)**. Vendée: Fédération Nationale de la Libre Pensée, 2011. Disponível em: < [http://federations.fnlp.fr/IMG/pdf/PAUL\\_ROBIN\\_pour\\_LP\\_en\\_VENDEE\\_61.pdf](http://federations.fnlp.fr/IMG/pdf/PAUL_ROBIN_pour_LP_en_VENDEE_61.pdf) > Acesso em 11/02/2012

RIBEIRO Jr, Amaury. **A Privatária Tucana**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

RIFKIN, J. **The end of the work**. New York: Tarcher, 1995.

RISINGHILL Teachers List < [http://www.risinghill.co.uk/Teachers\\_list\\_Dec2010.htm](http://www.risinghill.co.uk/Teachers_list_Dec2010.htm) >

ROBIN. Paul. **Héritage pédagogique**. Disponível em: < [http://fr.wikipedia.org/wiki/Paul\\_Robin#cite\\_ref-0](http://fr.wikipedia.org/wiki/Paul_Robin#cite_ref-0) > Acesso em 11/02/2012

RODRIGUES, Edgar. Nacionalismo & cultura social, 1913-1922. Rio de Janeiro: Laemmert, 1972. Apud: GALLO, Silvio e MORAES, Jose Damiro de. Anarquismo e educação. A educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da Educação no Brasil** Vol. III – Século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2005, p. 87. Idem, p. 91.

RÖHRS. Hermann. Georg Kerschensteiner. *An innovatory popular educator*. In: **Prospects: the quarterly review of comparative education**. Paris: UNESCO, International Bureau of Education, vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 807-22.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SÁ, Mariana Santiago de. **A desobediência civil: um meio de se exercer a cidadania**. 2006. Disponível em < <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25962-25964-1-PB.pdf> >

SACOM. **Students and Scholars Against Corporate Misbehavior**, Hong Kong, 2011. Disponível em <<http://sacom.hk/archives/740>> Acesso em 16/01/2012.

SADOVNI, Alan R. & BERNSTEIN, Basil Bernard (1924–2000) In: Prospects: the quarterly review of comparative education. Paris: UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXXI, no. 4, Dec. 2001, p. 687-703. Disponível em: <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/bernsteine.pdf>> acesso em 12 de janeiro de 2011

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Os sentidos nas perguntas dos professores na Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: UFRGS FACED PPGEDU, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS [2003], Simone Valdete dos. **O ser e o estar de luto na luta: Educação Profissional em tempos de desordem: ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR / Qualificar na cidade de Pelotas/RS : 2000-2002**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 384 f. Tese (Doutorado) – PPGEDU, FACED, UFRGS, Porto Alegre. (Orientador Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer).

\_\_\_\_\_ [2006]. **Da Educação Profissional para o emprego, no PIPMO, para a Educação Profissional para a empregabilidade, no PLANFOR**. Disponível em: <[http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480Drª\\_SimoneValdetedosSantos.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/480Drª_SimoneValdetedosSantos.pdf)> Acesso em 24 jun. 2010.

\_\_\_\_\_ [2006]. PGM 3. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: **Educação de jovens e adultos: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918\\_proeja.doc](http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc)> Acesso em 27 mai. 2010.

\_\_\_\_\_ [2007]. **Reflexões sobre a prática e a teoria em PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2007. Disponível em: <<http://proejars.pbworks.com/f/proeja-final.pdf>>

\_\_\_\_\_ [2008]. *Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA*. GT-18: **Educação de pessoas jovens e adultas**, 31ª reunião anual da ANPED 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>> Acesso em 26 mai. 2010.

\_\_\_\_\_ [2010]. Sete lições sobre o PROEJA. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAPIENSA, Angelina Cervino. **O Programa Integrar de Formação Profissional da CNM/CUT: estudo sobre sua organização curricular e desenvolvimento no núcleo de Ribeirão Pires**. São Paulo: PUC-SP 2002, p. 110

SARTRE, Jean-Paul. **El hombre y las cosas**. Buenos Aires, Losada, 1965.

\_\_\_\_\_. **L'existentialisme est un humanisme.** 1946. Disponível em: < <http://www.danielmartin.eu/Textes/Existentialisme.htm> >

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: < <http://books.google.com/books?hl=pt-BR&id=Xolez5HlpOcC&q=pref%C3%A1cio#v=snippet&q=pref%C3%A1cio&f=false> > Acesso em 19 junho 2011\*\*\*

SCHULTZ, Theodore William Schultz. **Human Resources (Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities).** New York: National Bureau of Economic Research, 1972

\_\_\_\_\_. **Investing in People.** University of California Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Investment in Human Capital: The Role of Education and of Research.** New York: Free Press, 1971

\_\_\_\_\_. **The Economics of Being Poor.** Cambridge, Massachusetts, Blackwell Publishers, 1993.

SCHWARTZ, Suzana e FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O óbvio na relação pedagógica. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 339-345, set./dez. 2000 Disponível em < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5781> > Acesso em 04/02/2012.

SCHWARTZ, Yves. A experiência é formadora? In: **Educação & Realidade**, 35(1): 35-48 jan-abr 2010.

\_\_\_\_\_. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. In: **Trabalho, educação e Saúde**, 2(1):33-55, 2004.

SEMINÁRIO NACIONAL: A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA. 2002 Santo André. *Documento final*. Santo André, São Paulo: Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André, FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e IIEP – Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas.

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. Texto básico para compreensão de “Core Curriculum” (datilograf.). São Paulo, 1968. Acervo pessoal de CHIOZZINI, Daniel.

SILVA, Caetana Juracy Rezende da. **Caminhos precisos e imprecisões da caminhada.** Brasília, MEC, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/caminhos.pdf> >

SILVA, Carla Balestro. **Ad-Mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2011.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Presidente da República afirma: “O SENAI mudou minha vida”. In: SENAI BRASIL 2003 Disponível em < <http://www.senai.br/sb/sb68/intercoop68.htm> >

SILVA, Marcello Ribeiro. **Trabalho análogo ao escravo rural no Brasil do século XXI: novos contornos de um antigo problema.** Goiás: UFG, 2010.



SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 3ª Ed.

SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego: diagnóstico e alternativas.** São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. Memória: Paul Singer. In: **Teoria e debate.** N 62, abr/mai 2005. Disponível em < <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-paul-singer> >

SIQUEIRA, A. B. **Alunos do PROEJA Histórias de estudantes** do IFSul-Rio-Grandense, campus Sapucaia do Sul. São Leopoldo: UNISINOS-PPGEdu, 2010.

SPIELBERG, Steven. Filme. **Amistad.** Estados Unidos: HBO, 1997. Cronologia disponível em: <[http://academic.sun.ac.za/forlang/bergman/real/amistad/history/msp/t\\_amistad.htm](http://academic.sun.ac.za/forlang/bergman/real/amistad/history/msp/t_amistad.htm)> Acesso em 10 ago 2010

STEINSTRASSER, Egon. **Débitos & créditos dos alunos PROEJA – contabilidade na escola técnica da UFRGS.** Porto Alegre: FAGED UFRGS – Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adulto, 2009. Orientadora: Elizabeth Milititsky Aguiar

SVERIGES RIKSBANKS PRIS. Disponível em: < <http://www.riksbank.se/sv/Press-och-publicerat/Press-och-debatt/Nyheter/2004/Sveriges-riksbanks-pris-i-ekonomisk-vetenskap-till-Alfred-Nobels-minne-2004/> > Acesso em 25/07/2012.

SYDOW (1910), Albert. **Auf grüner Aue.** Zicher: Selbstverlag, 1910.

SYDOW (1943), Wolfgang. **Mein Elternhaus.** Berlim: mimeo, 1943.

\_\_\_\_\_ (1945). **Gedanken und Erfahrungen.** Berlim: mimeo, 1945.

\_\_\_\_\_ (1968). **Die Familie Sydow.** Berlim, mimeo, 1968.

\_\_\_\_\_ (1989). Sydow aus Brusenfelde in Pommern In: EULER, Friedrich Wilhelm (org.) **Deutsches Geschlechterbuch** 50. Allgemeiner Band. pp 457-544. Limburg an der Lahn: C. A. Starke, 1989.

SYDOW, Wolfgang. A origem do nome Sydow. In: **Deutsches Geschlechterbuch**, Band 195. Limburg an der Lahn (Alemanha), Starke, 1989.

SYDOW (1972), Joachim. **Aus der Begründungszeit der Christengemeinschaft.** Basel: Die Pforte, 1972.

SYDOW (2006), Bernhard. **Memorial.** Texto para avaliação do Módulo I do Curso de especialização em Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Estudos Básicos. Orientador Professor Rafael Arenhardt.

\_\_\_\_\_. **Diário de Campus.** Período 2010 – 2012. São Leopoldo: digitado, 2012.

\_\_\_\_\_ (coord.) **Projeto Político Pedagógico do PROEJA para o Campus Porto Alegre do IFRS**. 2009 Acervo pessoal

TAITELBAUM, Aron & BRIETZKE, Eduardo. **Um pouco da história do Instituto de Matemática**. Porto Alegre: UFRGS, s.d. Disponível em: [www.mat.ufrgs.br/historia\\_taitelbaum\\_brietzke.pdf](http://www.mat.ufrgs.br/historia_taitelbaum_brietzke.pdf) Acesso em 18/01/2012

TAMBERLINI, Ângela [1998]. **Os ginásios vocacionais, a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001, p. 47

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Comunitarismo e educação: implicações e limites**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, PPGEDU, 2003. Disponível em: < [http://gserver.andranest.org/gvive/SALADE PESQUISA/Teses/ComunitarismoeEducaImplicaeLimites.pdf](http://gserver.andranest.org/gvive/SALADE_PESQUISA/Teses/ComunitarismoeEducaImplicaeLimites.pdf) > Acesso em 13 ago 2010.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925. Disponível em < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/relatorio.html> > Acesso em 14/02/2012.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. *As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público*. San Diego: University of California 2004 Disponível em: < <http://www.corposem.org/rizoma/redeafetiva.htm> > Acesso em 4 Ago 2010.

TENENBAUM Samuel. **William Heard Kilpatrick: trail blazer in education** [William Heard Kilpatrick: pioneiro da educação]. Nova York: Harper & Brothers Publishers, 1951.

TERRA, José Cláudio. **Comunidades de Prática: conceitos, resultados e métodos de gestão**. São Paulo: TerraForum Consultores, 2005. Disponível em < <http://biblioteca.terraforum.com.br/BibliotecaArtigo/libdoc00000098v002Comunidades%20de%20Pratica-conceitos,%20resultad.pdf> > .

TERTULIANO [197]. **Apologeticus adversus gentes pro Christianis** 39,7. Oxford: Clarendon, 1889. Disponível em: < <http://www.archive.org/stream/apologeticusadve00tertuoft#page/n5/mode/2up> >

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

THOMPSON, E. P.[1994]. **Agenda para una historia radical**. Barcelona: Crítica, 2000.

TORRES, João Camilo de Oliveira. In: VIEIRA, COSTA e BARBOSA. **O Jeitinho Brasileiro como um recurso de poder**. Este artigo foi escrito originalmente em novembro de 1981, sob a forma de trabalho acadêmico apresentado pelos autores - como alunos - no Curso de Mestrado em Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública da FGV, para a disciplina, Antropologia da burocracia. p. 10. Disponível em < <http://www.aec-tea.org/fabio/jeitinho.pdf> >

TOURAINÉ, Alain. **Podemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A busca de si**. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

TUSCHLING, A.; ENGEMANN, C. *From education to lifelong learning: the emerging regime of learning in the European Union*. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 4, p. 451-469, 2006.

TREIN, Hans Alfred. Terra – matéria-prima dos humanos. In: TREIN, H (org.) **Uma ponte entre mundos**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 13ª Ed.

UNESCO. **Thinkers on education**. Paris: UNESCO, 1997. Disponível em < <http://www.ibe.unesco.org/en/services/online-materials/publications/thinkers-on-education.html> > Acesso em 08/03/2012.

VIANA FILHO, Luís Viana. **Anísio Teixeira: a Polêmica da Educação**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

VIANA, Nildo. **Adorno: Educação e Emancipação**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Nº 4. Mai 2005. Disponível em < <http://pt.scribd.com/doc/21595842/Adorno-Educacao-e-Emancipacao-Nildo-Viana>> Acesso em 30/07/2012

VIEIRA, Alexandre. **Professores de violão e seus modos de ser e agir na profissão: um estudo sobre culturas profissionais no campo da música**. Porto Alegre: UFRGS Instituto de Artes, PPGM 2009.

VIRGINIO, Alexandre (coord.). **Conselho participativo**. Porto Alegre: UFRGS Colégio de Aplicação, Escola Técnica. 2007a. Acervo pessoal.

VIRGINIO, Alexandre. **Proeja – avaliação do ano de 2007 professores (28/11/2007)**. Porto Alegre: Colégio de Aplicação/Escola Técnica da UFRGS 2007b. Mimeo. Arquivo pessoal.

\_\_\_\_\_. **Correspondências por e-mail**. Porto Alegre: PROEJA ETC CAP 2007c. Arquivo pessoal

\_\_\_\_\_. **Planejamento inicial da disciplina de Sociologia para a turma de PROEJA**. Porto Alegre: UFRGS, ETCOM, agosto de 2008. Arquivo pessoal.

WALLAUER, Erno. Entrevista. In: UNISINOS IHU São Leopoldo < [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1108&secao=226](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1108&secao=226) >

WEBER, Max [1905]. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1985.

WENGER, Etienne. **Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible**. Irvine: University of California, 1991. Dissertação para obtenção do grau de doctor of philosophy.

YOUNG, Michael. John Dewey. In: PALMER, Joy (Ed.) [2001]. **Fifty major thinkers on education**. Londres: Routledge, 2006

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ZEFFIRELLI, Franco. Filme. **Fratello sole, sorella luna.** (Irmão Sol, Irmã Lua). Itália, Inglaterra: 1972.

ZIROLDO, Ângela. Colégio Vocacional São Paulo. 10 anos sem uma escola inovadora In: **Revista Isto É** 26/12/1979, disponível em < <http://gvive.blogspot.com/2010/12/1979-colegio-vocacional-sp-10-anos-sem.html>> Acesso em 14/01/2012.

ZITKOSKI, Jaime. A pedagogia freireana e suas bases filosóficas. In: SILVEIRA, F. T. (org) **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo.** Pelotas: Seiva 2007.

\_\_\_\_\_. Educação popular e emancipação social: convergências nas propostas de Freire e Habermas. In: 26 Reunião anual da ANPEd, 2003, Poços de Caldas. CD Room da 26 Reunião Anual da ANPEd, 2003. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/06tjaijz.pdf> > Acesso em 11/01/2012

\_\_\_\_\_. O Diálogo em Freire: caminho para a humanização. In: **Revista eletrônica “Fórum Paulo Freire”** ano 1, nº 1, jul 2005.

# Apêndice

## Roteiro de entrevista semi-estruturada

As questões são indicações temáticas. Questões espontâneas poderão surgir dependendo das circunstâncias.

Introdução ao tema currículo

Minha pesquisa é sobre currículo: currículo é formado por tudo que acontece para a educação de uma pessoa. A parte que mais me interessa é descrever detalhadamente o que de bom a escola organizou para a educação dos estudantes: matérias, conteúdos, exercícios, avaliação. Importa saber como os conteúdos são trabalhados: se o professor fala, quanto tempo, se dá para entender o que diz, se o/a estudante fala, se é levado em consideração o que traz para a aula, se os estudantes vão para fora da escola para encontros, pesquisas, se os professores trazem para dentro da aula assuntos da realidade fora da escola, e assim por diante.

1 Como você foi/é recebido/a na escola?

1.1 As pessoas foram acolhedoras?

1.2 Segurança

1.3 Recepção

1.4 Coordenação

1.5 Secretaria

1.6 Biblioteca

1.7 Professores

1.8 Direção

1.9 Colegas

1.10 Cantina

1.11 Alguma incomodação com alguém

1.12 Alguma nova amizade

2 Relação Escola – Comunidade

2.1 O que as pessoas falam desta escola?

2.2 A escola colabora com a comunidade?

2.3 A colaboração é através da educação dos estudantes?

2.4 A escola faz pesquisa na comunidade?

2.5 A escola realiza algum trabalho com a comunidade?

3 Conteúdo

3.1 Quem decide o que vai ser tratado na aula?

3.2 O professor entrega um roteiro do semestre?

3.3 O professor faz planejamento com a participação dos estudantes?

3.4 O professor contextualiza, explica a evolução da coisa na história social? Fala quem inventou, como foi melhorada e para quem serve a coisa?

3.5 Quando o assunto é difícil, professor e colegas ajudam, com compreensão e paciência?

3.6 Quando você domina um assunto, o professor e os colegas deixam falar e engatam na conversa?

4 Educação geral e interdisciplinaridade

4.1 Você acha que deveria ser dado mais peso para determinada disciplina ou assunto?

4.2 O professor de uma matéria também relaciona o tema com as outras, ou fica só na sua área?

4.3 A educação não se dá só na sala de aula. Muito a gente aprende/ensina em outros lugares. A escola usa bem estes lugares para a educação dos estudantes?

4.4 no corredor

4.5 na sala de exposições,

4.6 no laboratório

- 4.7 em viagens
- 4.8 bate-papo informal
- 4.9 há momentos para arte (música, pintura, teatro, artesanato)?
- 4.10 há momentos para fantasia, contemplação, meditação?
- 4.11 há momentos para alegria e festa?

## 5 Preparo profissional

- 5.1 O preparo do estudante é para uma vida como autônomo e/ou como empregado
- 5.2 Foram fornecidas informações sobre mercado de trabalho
- 5.3 Sobre direitos trabalhistas
- 5.4 Sobre sindicato
- 5.5 Sobre conjuntura econômica?
- 5.6 Sobre riscos e dimensões de empréstimos via programa SEBRAE?
- 6 Informações pessoais
- 6.1 Por que interrompeu os estudos?
- 6.2 Trabalha/ atualmente está trabalhando? Em que?
- 6.3 Está satisfeito com seu trabalho? Qual é o salário?
- 6.4 Como ficou sabendo do curso?
- 6.5 O que levou à volta aos estudos escolares?
- 6.6 Por que optou por este curso?
- 6.7 Quais eram as expectativas ao se matricular? Foram alcançadas?
- 6.8 Considera positivo ou negativo a existência deste curso de Educação de Jovens e Adultos com Educação Profissional no nível médio?
- 6.9 A conclusão do curso poderá mudar sua vida profissional?
- 6.10 Pretende continuar os estudos depois de concluir o técnico?
- 6.11 Como você passou/sentiu o processo de seleção para o curso?
- 6.12 A bolsa é essencial/suficiente para sua permanência no curso?
- 6.13 A avaliação foi usada para classificar os/as estudantes ou para o professor reorganizar o processo de ensino-aprendizagem
- 6.14 A identidade do aluno foi respeitada? Etnia, nível cultural, ser feminino/masculino/homo
- 6.15 Questões relacionadas a classe social, comportamento, idade, roupa e gosto estético entraram em debate
- 6.16 Os professores tentaram fazer a cabeça (ideologia) dos estudantes ou permitiram que tomassem suas opções conforme critérios próprios?
- 6.17 Você passou por algum dilema/crise durante o curso que balançou suas convicções ou seus hábitos?
- 6.18 O que mudou/ vai mudar na sua vida depois deste curso?