

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA REIS DOS SANTOS**

**ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO  
DO PROEJA-FIC NO ÂMBITO DO IFSP, À LUZ  
DA PEDAGOGIA CRÍTICO EMANCIPATÓRIA**

Sorocaba/SP  
2021

**RENATA REIS DOS SANTOS**

**ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO  
DO PROEJA-FIC NO ÂMBITO DO IFSP, À LUZ  
DA PEDAGOGIA CRÍTICO EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *Campus* Sorocaba, na Linha de Pesquisa Teorias e Fundamentos da Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Sorocaba/SP  
2021

Reis dos Santos, Renata

Análise dos projetos pedagógicos de curso do PROEJAFIC no âmbito do IFSP, à luz da pedagogia crítico emancipatória. / Renata Reis dos Santos -- 2021. 252f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Antonio Fernando Gouvêa da Silva  
Banca Examinadora: Antonio Fernando Gouvêa da Silva, Juliana Rezende Torres, Marcelo Lambach

**Bibliografia**

1. Educação profissional e tecnológica; . 2. Educação de jovens e adultos; . 3. Paulo Freire. I. Reis dos Santos, Renata. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática  
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-graduação em Educação

---

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

---

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado da candidata Renata Reis dos Santos, realizada em 26 de fevereiro de 2021.

---

**Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva**  
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar  
Presidente

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Rezende Torres**  
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar  
Membro Titular

---

**Prof. Dr. Marcelo Lambach**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPr  
Membro Titular

*Ao Meu Filho Amado João Francisco dos Santos Carriel a Razão do Meu Viver.*

## AGRADECIMENTOS

Terminou, mas não chegou ao fim... chega um momento que é preciso concluir uma etapa, e essa do Mestrado foi concluída hoje. Foram dois anos, um tempo longo e curto. Longo, se contarmos as horas de dedicação longe de pessoas importantes, curto se contarmos o que são dois anos para uma temática que perpassa toda nossa história.

Entre milhões de brasileiros, que não concluem a Educação Básica, concluir um trabalho envolvendo essa temática, neste momento histórico é um grande desafio. Desafio, que só se concretizou, porque inúmeras pessoas contribuíram à sua maneira para a conclusão dessa pesquisa, que é apenas uma gotícula d'água, mas que juntas fazem a diferença.

E se eu fosse falar sobre cada um que preciso agradecer, os agradecimentos ultrapassariam as páginas dessa dissertação, então, ao longo das lembranças, caso eu esqueça de alguém, fica o meu pedido de desculpas e meu *Muito Obrigada*.

Agradeço a Deus, que pelo Dom do Espírito Santo, me concedeu Sabedoria para caminhar até aqui.

Ao meu orientador, Prof. Antônio Gouvêa, que me guiou neste universo chamado pesquisa, me apoiando, discutindo, contribuindo, ouvindo, estendendo a mão, meus agradecimentos, respeito e admiração.

A Prof.<sup>a</sup> Juliana Torres, que contribui desde início do ingresso até a conclusão deste trabalho, meu respeito, admiração e agradecimentos. Ao Prof. Marcelo Lambech pela disponibilidade de dedicar o seu tempo e contribuir na construção dessa pesquisa os meus agradecimentos.

Aos professores do PPGEd, pela acolhida, contribuições e discussões. A Fernanda, pela disponibilidade e paciência desde o primeiro contato. Aos colegas de caminhada: Danival, Wander, Aldo, Clarissa, Elis e Lídice, valeu pelo apoio e pelas conversas descontraídas, sentirei saudades.

Ao Prof. Eduardo Modena, Reitor do IFSP, que através da Política de Capacitação possibilitou o meu afastamento, oportunizando o desenvolvimento para a conclusão dessa pesquisa. Também, agradeço a equipe da PRE, na pessoa de Carlos Xavier, pela presteza em disponibilizar os documentos institucionais objeto dessa pesquisa.

Ao Coletivo das Assistentes Sociais do IFSP, pelas contribuições e discussões, pela escuta e desabafo. Não posso deixar de relatar meu orgulho em compor este coletivo com todos vocês. Agradeço a bibliotecária Cesira e ao Rafael ambos do IFSP, Câmpus Sorocaba, pela presteza em buscar as referências necessárias para essa pesquisa.

A cada um dos 22 alunos do PROEJA-FIC do IFSP, Câmpus Itapetininga, que participaram do Curso de Operador de Solda Elétrica, Turma 2010, agradeço a paciência e troca por todo aprendizado construído, juntamente, com vocês.

Ao Meu Pai, Antonio, quem nunca na vida mediu esforços para que eu alcançasse meus objetivos, sempre ao meu lado, a você eu devo tudo. Aos meus irmãos Carla e Gustavo, e meu sobrinho Hugo, por toda torcida, escuta e apoio e por trilharem este caminho junto, ainda que distantes. A minha Tia Menininha, por quem eu tenho um enorme carinho, e que através da sua fé me deu forças para chegar até aqui.

A minha sogra Dona Heleninha, por todo apoio, carinho e por sempre nos acolher. A Edmara, por ser a mãe do João Francisco quando a pesquisa não me deixou ser, agradeço por todo apoio essa história ficará para sempre marcada em minha memória e em meu coração. Ao Tio Edval Liberatoscioli por me aceitar como sua sobrinha e, especialmente, por seu carinho com o meu filho.

Ao *Meu Amor*, Ivan Carriel, por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava, pelas conversas, compreensão e apoio; e tudo que representa essa nossa história, a conquista é sua. Ao meu *Amor Azul*, João Francisco, que na sua inocência percebia que tudo o que eu mais precisa era do seu abraço para sempre seguir em frente. Ser obrigada a ficar na frente do computador e “distante” de você foi o meu maior desafio...

*“Filho, enfim, a Mamãe acabou o dever de casa...”*

Ao meu amigo, colega de infância e das brincadeiras de rua; que mais tarde se tornou meu aluno, Rafael Ferreira (*in memoriam*), que soma o número de vítimas dessa pandemia que está assolando o Brasil e o mundo. Convivendo com você, aprendi coisas que só a amizade ensina, aprendi que não importa quanta seriedade a vida exija, cada um de nós precisamos de um amigo "especial", eu sei que você está aqui...

A minha querida e amada Mãe, Angela (*in memoriam*), a minha primeira professora, o meu referencial, por quem eu faço a leitura do mundo e das palavras. Não foi justo você ter partido tão cedo! Por fim, não menos importante, o meu agradecimento ao *“Meu Resedá Branco”* que ao florescer a cada ano, me dá a certeza de que a vida floresce e se transforma a todo instante.

*“Tenho a certeza de que todos vocês estão aqui presente...”*

"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música  
não começaria com partituras, notas e pautas.  
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe contaria  
sobre os instrumentos que fazem a música.  
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria  
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas.  
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas  
para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".

Rubem Alves



SANTOS, Renata Reis dos. **Análise dos Projetos Pedagógicos de Curso do PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, à luz da Pedagogia Crítico Emancipatória**. 2021. 252f. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Ciências Humanas e Biológicas. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Câmpus Sorocaba. Sorocaba, 2021.

## RESUMO

A presente dissertação traz uma análise dos Projetos Pedagógicos de Curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada, reconhecido pela sigla PROEJA-FIC no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), à luz da Pedagogia Crítica Emancipatória. Esse estudo traz como tema central as Políticas Curriculares e investiga a presença da Pedagogia de Paulo Freire nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). O questionamento acerca da construção de um currículo crítico para o PROEJA-FIC levantaram dois questionamentos: O primeiro foi investigar se o Documento Base do PROEJA-FIC, o qual foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 2007 apresentava influências freireanas; e o segundo foi verificar se essas influências freireanas presente no Documento Base encontravam-se refletida nos PPCs de PROEJA-FIC em vigor no âmbito do IFSP. Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa compreendeu analisar presença das categorias freireanas nos PPCs. Para responder esses questionamentos e consolidar os objetivos propostos, foi realizada a revisão da literatura disponível e as análises documentais. A revisão da literatura foi pautada em autores que defendem um Currículo Crítico, dentre os quais destacam-se: Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux. Esse estudo possibilitou compreender as interfaces que perpassam a construção de um currículo crítico e o estabelecimento das categorias freireanas: *Diálogo*, *Interdisciplinaridade* e *Práxis*; que subsidiaram a análise dos PPCs. Os resultados indicaram que o Documento Base (2007) possui influências da Pedagogia Freireana, porém os PPCs do PROEJA-FIC se distanciam de uma perspectiva educacional crítica e apresentam características voltadas ao tecnicismo. Após constatar que a os PPCs não dialogavam com a Pedagogia Crítico Emancipatória, a pesquisa teceu considerações acerca dos elementos que devem ser considerados para uma reestruturação curricular com vistas a emancipação e a humanização.

**Palavras chaves:** Educação Profissional e Tecnológica; Currículo Crítico; Paulo Freire; Educação de Jovens e Adultos; PROEJA-FIC; Emancipação.

SANTOS, Renata Reis dos. **Analysis of Pedagogical Projects of Course PROEJA-FIC within the scope of IFSP, the insight of Critical Emancipatory Pedagogy.** 2021. 252f. Dissertation of Master's degree in Education. Center for Human and Biological Sciences. Federal University of São Carlos (UFSCar), Campus Sorocaba. Sorocaba, 2021.

## ABSTRACT

This dissertation brings analysis of the Pedagogical Course Projects of the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Modality of Education of Youths and Adults - Initial and Continuing Education, recognized by the acronym PROEJA-FIC at the Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), the insight Critical Emancipatory Pedagogy. This study has a central theme the Curricular Policies and the presence of Paulo Freire's Pedagogy in the Pedagogical Course Projects (PPC). The questioning about the construction of a critical curriculum for PROEJA-FIC raised two questions: The first was to investigate whether the PROEJA-FIC Base Document, which was developed by the Ministry of Education (MEC) in 2007, had Freire's influences; and the second was to verify whether these Freirean influences present in the Base Document were reflected in the PROEJA-FIC PPCs in force within the scope of the IFSP. In this sense, the main objective of the research included analyzing Freirean categories in PPCs. To answer these questions and consolidate the proposed objectives, a review of the available literature and documentary analyzes were carried out. The literature review was based on authors who defend a Critical Curriculum, among which the following stand out: Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux. This study made it possible to understand the interfaces that permeate the construction of a critical curriculum and the establishment of Freire's categories: Dialogue, Interdisciplinarity and Praxis; that supported the analysis of the PPCs. The results indicated that the Base Document (2007) has influences from Freirean Pedagogy, however the PROEJA-FIC PPCs are distant from a critical educational perspective and have characteristics geared to technicality. After realizing that the PPCs did not dialogue with Critical Emancipatory Pedagogy, the research made considerations about the elements that should be considered for a curricular restructuring with a view to emancipation and humanization.

**Keywords:** Vocational and Technological Education, Critical Curriculum; Paulo Freire; Education of Youths and Adults; PROEJA-FIC; Emancipation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma dos Capítulos da Pesquisa.....	25
Figura 2 – Mapa Conceitual e Fluxograma da Pesquisa.....	133
Figura 3 – Filtro Relacionado ao “Tipo” de Trabalho Acadêmico.....	144
Figura 4 – Filtro “Ano” para seleção do Recorte Temporal da Pesquisa.....	145
Figura 5 – Filtro “Grande Área do Conhecimento” adotado “Ciências Humanas” .....	147
Figura 6 – Filtro “Área do Conhecimento” adotado “Educação” .....	148
Figura 7 – Filtro “Área de Avaliação” adotado “Educação” .....	148
Figura 8 – Relação Conceitual do Documento Base com a Pedagogia Freireana ....	162

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização da Escola de Aprendizizes e Artífices.....	65
Quadro 2 – Histórico da EJA e da EPT.....	90
Quadro 3 – Descritores utilizados para o levantamento de dados na Plataforma Capes.....	137
Quadro 4 – Filtros para Seleção de Teses e Dissertações do Catálogo da Capes....	139
Quadro 5 – Resumo das Teses e Dissertações Selecionadas por Descritores.....	141
Quadro 6 – Critérios para a Seleção dos Trabalhos.....	153
Quadro 7 – Trabalhos Selecionados.....	154
Quadro 8 – Conceitos Freireanos.....	158
Quadro 9 – Referências Utilizadas na Construção do Documento Base do PROEJA-FIC.....	160
Quadro 10 – Tópicos para a Construção do Projeto Político Pedagógico.....	163
Quadro 11 – Tópicos dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP que serão analisados....	165
Quadro 12 – Autores da Pedagogia Crítica nas Referências das Referências do Documento Base (2007) .....	170
Quadro 13 – Tópicos Apresentação do Curso.....	172
Quadro 14 – Tópico “Estrutura Curricular” .....	182
Quadro 15 – Componentes da Base Nacional Comum Curricular.....	183
Quadro 16 – Caracterização dos Conselhos Pedagógicos .....	213

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABC	Cruzada da Ação Básica Cristã
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
Anped	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CES	Centros de Ensino Supletivo
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CERTIFIC	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRs	Currículos de Referência
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
Educar	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETFSP	Escola Técnica Federal de São Paulo
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
Gts	Grupos de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Educação de Base
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome
ONU	Organização das Nações Unidas
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAE	Política de Assistência Estudantil
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
Planfor	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PCNA	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEI	Programa de Educação Integrada
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGed	Programa de Pós-graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada
ProfEPT	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronea	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PAT	Política de Apoio Financeiro
PTA	Política de Apoio Financeiro
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade
Secadi	Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPTE	Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego
Senac	Serviço Nacional do Comércio
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UTFPr	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>CAPÍTULO 1 DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO: O PERCURSO DA EJA E A CONSTANTE NEGAÇÃO DE DIREITOS</b> .....	33
1.1 Considerações Iniciais.....	33
1.2 EJA e EPT.....	35
1.3 O Século XXI: Uma Perspectiva de Anúncio para EJA e EPT.....	59
1.3.1 A Consolidação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP.....	65
1.3.2 PROEJA-FIC: A Perspectiva do Direito a um Novo Saber.....	68
1.4 Síntese Cronológica da EJA e EPT.....	90
<b>CAPÍTULO 2 PERSPECTIVAS CURRICULARES: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS</b> .....	91
2.1 Considerações Iniciais.....	91
2.2 Breve Histórico do Currículo.....	92
2.3 Concepções Pedagógicas de Currículo: Teorias Educacionais.....	103
2.3.1 A Visão Tecnicista da Educação.....	104
2.3.2 Tendência Pedagógica Libertadora.....	107
2.4 A Construção Curricular da Educação Profissional e Tecnológica.....	118
2.4.1 Currículo do PROEJA-FIC.....	125
<b>CAPÍTULO 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS E SISTEMÁTICOS DA PESQUISA: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO</b> .....	130
3.1 Considerações Iniciais.....	130
3.2 Método para a Revisão da Literatura Disponível.....	134
3.2.1 Outros Trabalhos de Relevância para a Pesquisa.....	142
3.3 Sistemática para a Seleção dos Trabalhos da Plataforma Capes.....	143
3.3.1 Primeira Etapa da Seleção dos Trabalhos.....	143
3.3.2 Segunda Etapa da Seleção dos Trabalhos.....	150
3.4 Documento Base do PROEJA-FIC e a relação com as Categorias Freireanas .....	156
3.5 Análise dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP.....	163



<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	168
4.1 Análise dos Fundamentos do Documento Base do PROEJA-FIC.....	168
4.2 Projetos Pedagógicos de Curso.....	171
4.2.1 Tópico “Apresentação” .....	172
4.2.2 Tópico “Objetivos Gerais e Específicos” .....	173
4.2.3 Tópico “Perfil Profissional do Egresso” .....	175
4.2.4 Tópico “Organização Curricular” .....	176
4.2.5 Tópico “Estruturas Curriculares” .....	181
4.2.6 Tópico “Planos de Ensino” .....	182
4.2.6.1 Componentes da Base Nacional Curricular Comum .....	183
4.2.6.2 Componente Curricular: Língua Portuguesa .....	184
4.2.6.3 Componentes da Qualificação Profissional .....	189
4.2.7 Tópico “Metodologia” .....	199
4.2.8 Tópico “Avaliação da Aprendizagem” .....	204
4.2.9 Tópico “Estágio Curricular Supervisionado” .....	205
4.2.10 Tópicos “Pesquisa e Extensão” .....	207
4.2.11 Tópico “Critério de Aproveitamento de Estudos” .....	210
4.2.12 Tópico “Apoio ao Discente” .....	212
4.2.13 Os Temas Transversais no PROEJA-FIC .....	216
4.3 Reflexões sobre as Análises dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP .....	220
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	222
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	227
<b>ANEXOS</b> .....	239

## INTRODUÇÃO

O meu contato com o universo da Educação, vem desde a infância, por ser filha de professora, cresci entre livros, planos de aula e discussões sobre Educação. Influenciada por este meio, cursei o antigo Magistério, que me possibilitou lecionar como professora alfabetizadora em uma classe multisseriada na Zona Rural de Fervedouro/MG, por um período de quatro anos.

Essa experiência me trouxe momentos de muito aprendizado, onde pude perceber, sem uma abordagem teórico e prática consistente, que a Educação é um universo de troca, de múltiplos aprendizados, tanto para professores, quanto para os alunos.

O meu sonho como de milhões de brasileiros, porém, era cursar uma universidade, e no ano 2000, consegui ingressar na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no curso de Serviço Social.

Ao ingressar na universidade, descobri que a permanência nem sempre é fácil para o aluno trabalhador, mas foram anos de inúmeros aprendizados, tanto na vida pessoal, escolar como profissional; tentei aproveitar o que este universo me possibilitava, dentro é claro, das possibilidades e limites de dividir trabalho, estudo e família.

Na trajetória da graduação, tive oportunidade de passar por diversas áreas, no campo das Políticas Públicas: dentre as quais destaco: a área de segurança, com projetos de pesquisa no âmbito da violência contra a mulher; e depois, estagiando por dois anos e meio na área de Saúde, na captação de doadores no Hemocentro, trabalhando com a Política Nacional de Sangue, especificamente, com o projeto Doador do Futuro e, também, no Cadastro de Doadores de Medula Óssea. Todo esse trabalho no estágio, apresentava um caráter profissional e educativo, principalmente, o projeto Doador do Futuro, no qual consegui vislumbrar grande parte da temática da Educação que transforma vidas.

Durante as aulas na faculdade, discutíamos as Políticas Públicas e, dentre elas, a Política de Educação, enquanto acesso, permanência e êxito.

Após a conclusão da graduação, trabalhei por quase três anos, na Prefeitura Municipal de Carandaí/MG, como Assistente Social na rede Sistema Único de Assistência Social (SUAS), atuando junto ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Programa Bolsa Família. Nesse momento convivi muito de perto com a questão da falta de acesso à Educação e com a falta de Políticas Públicas eficazes para melhorar os índices do analfabetismo.

Em 2010, com a expansão da Rede Federal, prestei o concurso para Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus Itapetininga/SP.

No meu primeiro dia de trabalho, deparei com a turma de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC), do Curso Operador de Solda Elétrica que era oferecido no respectivo Câmpus.

Cabe ressaltar que essa turma de PROEJA-FIC era formada por 22 alunos, com as mais diversas necessidades educacionais específicas<sup>1</sup>. Tratava-se de um grupo excluído de todas as formas de acesso das Políticas Públicas e que traziam as marcas do fracasso, da exclusão, do preconceito, que perpassa por essas e tantas outras histórias desse público.

Dessa forma, durante o processo, percebeu-se que o curso de Operador de Solda Elétrica era completamente inadequado a realidade daqueles alunos, que se materializaram em dois anos de muitos desafios e de embates Políticos para que eles concluíssem suas trajetórias.

---

1 São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. A noção de necessidades educacionais especiais entrou em evidência a partir das discussões do chamado “movimento pela inclusão” e dos reflexos provocados pela Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. Disponível em: <<https://www.necessidadeseducacionais especiais-EducaBrasil>>. Acessado em: 14 de dezembro de 2020. No caso dos alunos do PROEJA-FIC do Câmpus Itapetininga, se caracterizavam pelas dificuldades de aprendizagem.

Entretanto, refletindo sobre a prática, acredita-se que houve um avanço ocasionado a partir das experiências de inclusão, provocações na equipe gestora e principalmente, no processo de humanização dos educadores, educandos e demais profissionais da educação.

Cabe situar que o PROEJA, encontra-se fundamentado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e que embora não tenha se consolidado como Política Pública, o Documento Base (2007), possibilitou novas oportunidades de articulação da Educação Básica com a Educação Profissional, culminando na criação de turmas de PROEJA-FIC por todo Brasil.

O Documento Base (2007) trata-se do instrumento balizador, que especifica as diretrizes político pedagógicas do programa, apresentando uma perspectiva crítica de Educação. O PROEJA está em vigor há mais de 13 anos, sendo um dos programas voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e essa marca já o coloca como o programa que permanece ativo por maior período.

Tal Documento apresenta duas seções fundamentais: a primeira seção está diretamente relacionada ao acesso e a permanência, tanto no que tange as Educação Infantil como a EJA, e a segunda seção discute o princípio do ensino integrado entre Educação Básica e Educação Profissional, de forma a atender as especificidades da EJA.

No que se refere a terminologia Formação Inicial e Continuada (FIC) é relevante esclarecer que de acordo com o Ministério da Educação (MEC), há diversos artigos e leis definindo cursos FICs ou qualificação profissional ao longo dos anos. “A expressão - Qualificação Profissional - é utilizada no mundo todo para caracterizar o preparo para o trabalho, tanto nos níveis iniciais de sua formação, quanto nos níveis mais elevados de sua hierarquia ocupacional”. (MEC, 2018).

No âmbito nacional, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), definiu o nível básico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como “Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional” e a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera o artigo 39 da LDB descreve: “2§ - A Educação Profissional e

Tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”.

Entretanto a partir de 2004, com as discussões que envolviam o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentava a EPT, ocorreram debates envolvendo outras concepções que possibilitavam dividir a nomenclatura, “separando a qualificação profissional vinculada a itinerários formativos ofertados pelos sistemas de ensino dos cursos especiais de livre oferta, destinados à formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores”. (MEC, 2018).

O objetivo dessa divisão era justamente separar os cursos livres dos cursos regulares. Para os cursos técnicos denominou-se: “Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio”, enquanto para os demais cursos (especiais, de livre oferta), foi utilizada a expressão “Formação Inicial e Continuada”.

Em 2014, com a promulgação do Decreto nº 8.268 de 18 de junho de 2014, regulamentando os dispositivos da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, e conseqüentemente alterando a redação existente no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, muda a denominação dos cursos do nível 1 (um) da EPT para “Qualificação Profissional, inclusive Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores”. (MEC, 2008)

Tal alteração, ocasiona a existência de duas nomenclaturas, a existente na LDB “Formação Inicial e Continuada” ou “Qualificação Profissional” e a existente do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: “Qualificação profissional, inclusive Formação Inicial e Continuada de trabalhadores”

Segundo disponibilizado no site do Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), essas instituições, respeitando o princípio legal, adotam e compreendem o termo que consta na LDB, que é “Formação Inicial e Continuada”

Neste contexto, o Documento Base (2007), apresenta a integração da Formação Inicial e Continuada dos trabalhadores com o Ensino Fundamental na EJA, como:

Uma opção que tem a possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (BRASIL, MEC, 2007, p. 19)

No âmbito do IFSP, a Formação Inicial e Continuada é compreendida na seguinte perspectiva, conforme explicitado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), desenvolvido e aprovado para o período de 2019 a 2023:

Partimos de uma concepção de formação profissional concebida na “formação inicial” do sujeito, objetivando uma qualificação profissional, prioritariamente em sintonia com o arranjo produtivo local, como também o desenvolvimento da “formação continuada”, que viabilize o desenvolvimento profissional do indivíduo, mediante a atualização, especialização e seu aperfeiçoamento. Esse processo formativo deve permear além da dimensão da formação técnica, uma dimensão de formação geral, que possibilite ao indivíduo o seu desenvolvimento integral e consequentemente maiores oportunidades de inserção profissional. (p. 212)

Nesse sentido, embora se tenha clareza que a qualificação profissional está relacionada às necessidades do mercado e atreladas, principalmente, às rápidas mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, refletindo na constante crise de emprego, nesta pesquisa compreende-se a FIC, a partir de três importantes documentos: a LDB (9.394/96), o Documento Base (2007) e o PDI (2019-2023).

Além dos documentos citados, outro fator importante e fundamental que foi considerado foi a prática profissional da pesquisadora, que se materializa na análise dos atendimentos realizados no fazer profissional, assim como, nas observações e reflexões dessa prática.

Desta forma, postula-se que a FIC seja compreendida além da concepção técnica de determinada ocupação. Essa formação deve abranger uma formação integral, que possibilite e oportunize ao/a educando(a), condições de percorrer níveis superiores de escolaridade, com possibilidades reais para a elevação de nível.

Retornando a minha trajetória profissional, em 2016, com a implantação do IFSP, Câmpus Sorocaba, solicitei minha remoção para o referido Câmpus, que atualmente ainda não oferece PROEJA, mas está previsto a sua implementação pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023).

No ano de 2018, fui aceita como aluna especial na disciplina intitulada “Políticas Curriculares Emancipatórias” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFSCar); ministrada pelo Prof. Dr. Antônio Fernando Gouvêa da Silva. Esta disciplina me aproximou da Teoria Crítica de Currículo e da Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire, possibilitando assim, aprofundar nas questões relativas as proposições de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) para PROEJA.

Em 2019, fui aprovada como aluna regular do PPGE-UFSCar, na linha de pesquisa três “Teorias e Fundamentos da Educação”, apresentando o projeto de pesquisa que trazia como objeto de estudo o Documento Base (2007) do PROEJA-FIC e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, especificamente, três cursos que estão sendo ofertados no momento temporal dessa pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos por Slonski (2019), os trabalhos que investigam o contexto da EPT e que utilizam Paulo Freire como referencial teórico o fazem com coerência, defendendo uma opção político pedagógica emancipatória, como pretendem os documentos e diretrizes dos Institutos Federais (IFs).

Neste contexto, ressalta a autora:

Observa-se nas pesquisas a busca por uma EPT que rompa com a formação de profissionais simplesmente adaptados ao mercado de trabalho, e que promova uma formação crítica, emancipadora e fomentadora de uma realidade mais digna e crítica. (SLONSKI, 2019, p. 91)

Os documentos e legislações a que se referem a EPT pós 2003, apresentam uma aproximação com uma pedagogia emancipadora, ao apresentar a perspectiva de “um currículo voltado para a formação integral e

crítica do sujeito de maneira a ir além da formação da mão de obra especializada” (SLONSKI, 2019, p. 61).

Partindo dessa constatação realizada por Slonski (2019) no que se refere a EPT, pretende-se estudar o Documento Base do PROEJA-FIC com o intuito de analisar se ele possuiu influências da Pedagogia Crítico Emancipatória e se estas se refletem na construção dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de PROEJA-FIC do IFSP.

Neste sentido, buscando compreender a relação da Pedagogia Crítica com o PROEJA-FIC e os cursos oferecidos no IFSP, a Questão Fundamental da pesquisa se materializou da seguinte forma:

“Considerando que os conceitos e princípios do Documento Base (2007) possuem influências da Pedagogia Freireana, de que maneira essa pedagogia se reflete nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de PROEJA-FIC no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP)?”

Para responder essa Questão Fundamental, foram traçados os objetivos gerais e específicos, aos quais consistem no estabelecimento de metas a serem atingidas para a compreensão científica desse problema:

Como objetivo geral, estabeleceu-se o seguinte:

“Analisar a presença da Pedagogia Freireana nos PPCs de PROEJA-FIC no âmbito do IFSP”

Entretanto, para possibilitar essa análise dos PPCs do PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, foram estabelecidos cinco objetivos específicos:

- a) Realizar uma revisão da literatura e construir um itinerário cronológico, entrelaçando o contexto da EJA e da EPT, abrangendo o período que se inicia no Séc. XV a caminha até os dias atuais;
- b) Elucidar quais foram as concepções de currículo que influenciaram a EJA e a EPT, dentro desse recorte histórico;
- c) Compreender a existência de categorias freireanas no Documento Base (2007);
- d) Verificar se os fundamentos, pressupostos e princípios do Documento Base (2007) estão a luz da Pedagogia Freireana;

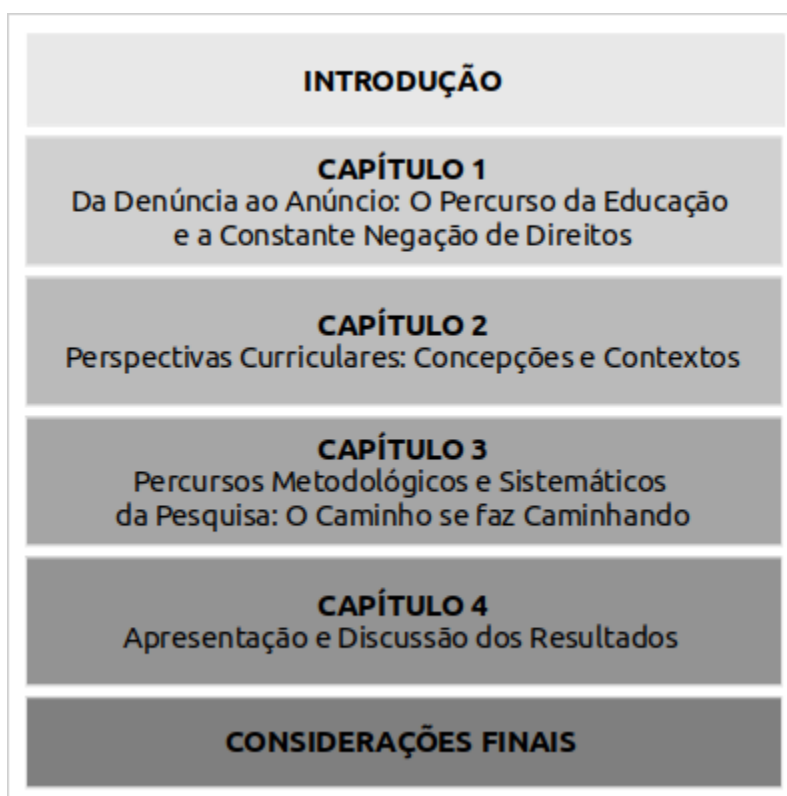


e) Analisar os PPCs de PROEJA-FIC em vigência no IFSP, a luz das categorias freireanas estabelecidas a partir da Revisão da Literatura e verificadas no Documento Base do PROEJA-FIC.

Definidos os objetivos específicos, iniciou-se a investigação para responder à Questão Fundamental e esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos e segue uma sistemática metodológica fundamentada no Materialismo Histórico-dialético a partir de uma análise qualitativa e de caráter documental.

Para ficar mais legível o fluxograma da Figura 1, elucida a estrutura dos capítulos dessa pesquisa, os quais serão resumidamente apresentados nesta introdução.

Figura 1 – Fluxograma dos Capítulos da Pesquisa



Fonte: Da Própria Autora.

No primeiro capítulo intitulado “*Da Denúncia ao Anúncio: O Percurso da Educação e a Constante Negação de Direitos*”, apresenta-se um breve

panorama histórico dos programas da EJA, que se concretizaram ao longo dos anos, relacionando-os com a História da EPT.

Este resgate histórico possibilitou compreender as questões que sempre se materializam na negação de direitos, no que se refere ao processo de escolarização do jovem e adulto, assim como visualizar, a quem se destinou a Educação Profissional ao longo dos anos.

A EJA foi historicamente destinada aos excluídos do direito à educação, em sua grande maioria os vulneráveis economicamente, assim, também a EPT esteve voltada a formação da classe trabalhadora, tendo apresentado um objetivo de atender à lógica mercantilista imposta pelo sistema capitalista de produção.

Buscando compreender este contexto, além das referências bibliográficas disponíveis, resgatou-se as principais legislações desse período que respaldaram os itinerários formativos, percebendo os avanços e retrocessos em determinados momentos políticos.

A pesquisa caminhou neste contexto histórico até a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o PROEJA, o qual a partir da elaboração do Documento Base (2007), pressupõe um anúncio para a EJA, que se relaciona diretamente a EPT, a partir da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Conforme enfatizado por Pacheco (2010), a Rede Federal será capaz de “revolucionar a educação profissional e tecnológica” (p. 11), porém, para que se materialize em um anúncio, é preciso “ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente.” (PACHECO, 2010, p.11)

O segundo capítulo intitulado: “*Perspectivas Curriculares: Concepções e Contextos*”, procurou discutir a concepção de currículo. Para tal apresenta um breve histórico das influências Norte Americanas para a construção dos currículos no Brasil.

O campo do Currículo se estrutura a partir das influências internas e externas e que enquanto um “Território de Disputas”, se materializa nas ideias das Tendências Pedagógicas.

Neste sentido, apresentou-se a Perspectiva Tecnicista, que conforme Saviani (2013), essa tendência baseia-se na neutralidade científica, “inspirada em princípios da racionalidade, eficiência e produtividade” (p. 381), ou seja, os mesmos princípios presentes no trabalho fabril, desta forma ao pautar o sistema educacional na Pedagogia Tecnicista “pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2013, p. 381).

Constatou-se que o objetivo da EPT ao longo da história, e que se refletiu no que Paulo Freire (2012) denomina de “Educação Bancária” e os educandos sejam da EJA ou da EPT, ou ambos, são meros objetos receptores, onde os conhecimentos são depositados.

Contrapondo a Pedagogia Tecnicista apresentou-se a Pedagogia Libertadora de Freire, referenciando como elementos centrais para essa discussão, as categorias *Diálogo*, *Interdisciplinaridade* e *Práxis*.

A categoria *Diálogo*, conforme observado nas obras de Freire, perpassa por quase todas as outras categorias. Segundo Menezes e Santiago (2014) “o diálogo entre as categorias fundantes do pensar freireano se consolida como princípio que pode colaborar na formulação da base teórico-metodológica do currículo e do desenvolvimento de práticas pedagógicas” (p. 51). Nesse sentido, o diálogo proporciona a troca de saberes e a construção de um processo de conhecimento significativo.

A categoria *Interdisciplinaridade*, assim como *Diálogo*, é significativa na construção de um currículo crítico, compreendida como condição fundamental para a análise da realidade na perspectiva de unidade e de totalidade do real. Silva (2004) compreende a construção de um currículo interdisciplinar como um processo coletivo que: “demanda cotejar concepções de mundo em conflito e sintetizar discussões em seus diferentes momentos de análise da realidade problematizada”(p.228). Ou seja, a *Interdisciplinaridade* necessita do

envolvimento de diversos profissionais, desde a problematização até a sistematização dos conteúdos a serem trabalhados.

A categoria *Práxis* relaciona-se com diversos elementos vivenciados pelo sujeito, entre eles o trabalho. Para Freire (2012) “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-la. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (p. 40). Portanto, o currículo pautado na categoria *Práxis Transformadora*, busca compreender que a realidade opressora se revela em diversos contextos, e que será a partir de um movimento de ação-reflexão crítico, que se atinge a consciência para a transformação.

O terceiro capítulo intitulado: “*Percurso Metodológicos e Sistemáticos da Pesquisa: O Caminho se faz Caminhando*”, apresenta a metodologia e a sistemática adotada para a pesquisa, baseada no Materialismo Histórico-dialético, utilizando-se das técnicas de revisão da literatura disponível e análise dos documentos.

Este caminho metodológico descreve as três etapas principais dessa pesquisa.

A primeira etapa compreende a Revisão da Literatura e foi baseada nos estudos dos teóricos do Currículo Crítica, entre eles: Paulo Freire, Apple e Giroux. Este estudo possibilitou compreender os princípios do Currículo Crítico.

Após essa compreensão realizou-se o mapeamento de trabalhos acadêmicos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde realizou o levantamento e selecionou os trabalhos disponíveis neste catálogo, a partir de descritores previamente estabelecidos de acordo com a Questão Fundamental da pesquisa.

Essa etapa compreendeu primeiramente a seleção automática dos trabalhos a partir de filtros da própria Base de Dados. Após a aplicação desses filtros foram disponibilizados 54 trabalhos, realizou-se a análise crítica a partir dos resumos, selecionando qualitativamente os trabalhos que seriam utilizados como referências dessa pesquisa.

A segunda etapa desta pesquisa, consistiu em analisar detalhadamente o Documento Base (2007) do PROEJA, com o objetivo de analisar se esse documento foi ou não construído à luz da Pedagogia Freireana.

Essa pesquisa inicia-se com a premissa de que o Documento Base trazia fortes influências da Pedagogia Freireana; porém foi preciso estabelecer parâmetros para essa validar essa ideia inicial.

A terceira e última etapa consistiu em analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do PROEJA- FIC no âmbito do IFSP, com base nas Categorias Freireanas correlacionadas com o item denominado “Projeto Político-Pedagógico” do Documento Base (2007). Cabe ressaltar que os PPCs devem ser construídos conforme o Documento Base (2007) e, também, considerando as regulamentações internas do IFSP, que com relação a construção dos PPCs de PROEJA-FIC, foram estabelecidas pela Resolução nº 40, de 02 de junho de 2015, e pela Resolução nº 86, de 05 de setembro de 2017.

O capítulo quarto intitulado “*Apresentação dos Resultados e Discussão*”, apresentou o Documento Base (2007) e sua relação com as Categorias Freireanas, constatada a partir dessa análise que o Documento Base (2007) do PROEJA-FIC, que apresenta elementos que podem ser compreendidos a partir da Pedagogia Libertadora proposta por Freire, em suas diversas obras.

A partir dessa constatação analisou-se os três PPCs de PROEJA-FIC em vigência no IFSP, buscando elementos que dialogassem com essa proposta curricular crítico-libertadora. As análises foram realizadas a partir das categorias: *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis Transformadora*, que referenciaram um Currículo Crítico Freireano.

Com essa análise a questão fundamental pode ser respondida e possibilitou estabelecer reflexões e contribuições para o campo do Currículo Crítico Emancipador.

Neste sentido, essa pesquisa demonstra que a compreensão e consolidação do currículo do PROEJA-FIC a partir dos pressupostos freireanos, possibilita a construção de um mundo mais humanizado.

Ao referir a compreensão de uma educação humanizadora, estabeleceu-se uma relação com a perspectiva de trabalho do Serviço Social na Educação. Conforme apresentado por Santos (2013);

A política que norteia o IFSP no âmbito da educação profissional e tecnológica, tem como um de seus princípios o desenvolvimento humano na sua totalidade, considerando os aspectos biológico, cultural e social, solicitando o estudo e a compreensão das questões sociais. Por conta das responsabilidades, ampliou-se a atuação da Instituição. Dessa forma, foi necessária a inserção de profissionais do Serviço Social no IFSP e, particularmente no cotidiano do PROEJA e do PROEJA-FIC. (p. 45)

Cabe recordar que o Serviço Social foi implantado na Rede Federal de Educação na década de 1990, com o objetivo de coordenar programas que possam garantir a permanência dos alunos em situação de vulnerabilidade social, combatendo a evasão.

Atualmente, a atuação profissional busca um caráter mais amplo da Educação, como o atendimento as famílias, programas socioeducativos e articulação com as redes de serviços, contribuindo diretamente para todas as Políticas Educacionais, inclusive as Políticas Curriculares.

E com o objetivo de subsidiar o trabalho do Assistente Social na Educação em 2013, o conjunto CFESS-CRESS<sup>2</sup> (2011-2014) elabora o Documento “Subsídios para Atuação do Serviço Social na Educação (2013), compreendendo neste sentido a Política Educacional:

---

2 O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e o Conselho Estadual de Serviço Social (CRESS) – Gestão: “Tempo de Luta e Resistência (2011-2014)”, a partir da Política de Educação Permanente, elaborou os Subsídios para atuação do Serviço Social, estando divididos em três cadernos: o primeiro refere-se ao campo da Política de Assistência Social, o Segundo refere-se a Política de Saúde e o terceiro a Política de Educação. Cabe ressaltar que o Subsídios para Atuação do serviço Social na Educação, pauta-se nos princípios éticos da profissão que dialogam com a pedagogia crítica emancipatória.

A Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora. (p. 19)

Assim as Políticas Públicas encontram envoltas por um processo de luta constante e são reflexos de um sistema econômico que excluiu e ainda exclui milhares de brasileiros do direito à Educação.

Entretanto, verifica-se que as Políticas Públicas neste cenário de disputas muitas vezes não se efetivam. A opção, conforme discutido por Yazbek (2020), tem sido por programas assistencialistas e seletivos, mesmo em um governo que apresenta ações superiores no campo social e educacional.

Em consonância com o posicionamento de Yazbek (2002), Manfredi (2016) ao se referir ao governo Lula, ressalta que “se diferenciou por mover-se dentro de uma perspectiva de inclusão social e da educação profissional como direito.” (p.448).

De acordo com Yazbek (2020),

Com a crescente subordinação das políticas sociais à lógica das reformas estruturais para a estabilização da economia, mesmo que não se avance para uma privatização total da área social, constata-se uma redução das responsabilidades do Estado no campo das políticas sociais. A redução de recursos tem significado uma deterioração dos Serviços Sociais públicos, comprometendo a cobertura universalizada bem como a qualidade e a equidade dos serviços.” (p.257)

Ainda na concepção da autora, a redução e precarização da oferta, aumenta a demanda de uma população empobrecida (YAZBEK, 2020).

Refletindo sobre essa afirmação de Yazbek (2020), esta pesquisa busca por subsídios que possibilitem um melhor entendimento sobre as questões que contribuam para a permanência e o êxito de um educando do PROEJA-FIC.

O PROEJA-FIC é uma resposta ao capital, pois seu objetivo, além da elevação da escolaridade, está na capacitação profissional, em ter acesso ao mercado; porém o assistente social, enquanto profissional inserido neste espaço conflituoso, precisa ter clareza de “seu projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, sem exploração de classe, etnia e gênero,” (CFESS, 2012, p. 24). Trata-se do reconhecimento da educação de jovens e adultos como terreno de formação dos sujeitos e posicionamento em favor da garantia dos direitos dos usuários, da socialização das informações com aqueles que compartilham do espaço educacional e do fortalecimento do espaço da escola como lugar de exercício da democracia, do respeito à diversidade e de ampliação da cidadania. (SANTOS, 2013, p.50)

Neste aspecto, o Assistente Social, enquanto profissional que atua nas expressões da questão social (as quais percebemos durante a atuação, que se apresentam para estes estudantes do PROEJA-FIC de forma particular), pode contribuir para que as demandas apresentadas por eles sejam compreendidas em sua totalidade (englobando aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos), e se materializam na proposta curricular que dialogue com uma perspectiva emancipatória<sup>3</sup>, contribuindo efetivamente para sua permanência e êxito.

---

3 A perspectiva emancipatória a qual nos referimos é pautada nas ideias de Paulo Freire (2018), compreendida como uma conquista política a ser efetivada pela práxis transformadora, em um processo de libertação dos oprimidos.



## **CAPÍTULO 1 DA DENÚNCIA AO ANÚNCIO: O PERCURSO DA EJA E CONSTANTE NEGAÇÃO DE DIREITOS.**

*“A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.” (Declaração de Hamburgo, 1997)*

### **1.1 Considerações Iniciais**

Neste capítulo será apresentado um breve contexto sócio-histórico de como se constituiu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como ela está relacionada com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Embora existam inúmeras publicações e estudos acerca do contexto histórico da EJA; essa pesquisa, dentro de uma perspectiva freireana, parte de um referencial que contemple a ideia de denúncia ao anúncio.

A denúncia diz respeito a saberes e práticas curriculares que emanam da tradição eurocêntrica. O anúncio se apresenta como uma proposta contra hegemônica, na perspectiva de construção de um currículo crítico emancipatório. (SAUL e SILVA, 2014, p. 2066)

Tal análise sócio-histórica e institucional, ajudará a compreender como se consolidou este processo de articulação da EJA com a EPT.

Na percepção de Freire (2020), no que se refere a Educação de Adultos, o autor aponta que:

No Brasil e em outras áreas da América Latina a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que veio transformando a compreensão que dela tínhamos a poucos anos atrás. A Educação de Adultos é mais bem percebida quando a situamos hoje como Educação Popular. (p. 33)

Para Freire (2020), a Educação de Adultos, se move rumo a Educação Popular, quando a realidade começa a fazer algumas “exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras” (p.33). Para ele, a Educação de Adultos ao se tornar Educação Popular, se tornou mais abrangente, ressaltando que os programas de alfabetização articulados com a profissionalização são “parte do trabalho quando se fala em Educação Popular. (p.34)”

Percebe-se que a EJA, tem ocupado nos últimos anos um lugar de visibilidade no processo educacional brasileiro, porém sua trajetória nos demonstra, que ao longo da história implantaram-se novos programas, sem que os anteriores fossem avaliados, que resultaram no surgimento e extinção de ações governamentais que aparentam uma preocupação muito maior com enfoque midiático do que com o êxito da escolarização de jovens e adultos.

O resultado dessa rotatividade, fez com que o Brasil findasse o século XX e adentrasse o século XXI com elevado número de homens e mulheres não alfabetizados.

## 1.2 EJA e EPT

Ao refletir sobre os altos índices<sup>4</sup> de pessoas ainda não alfabetizadas, observa-se que este fato está diretamente relacionado as Políticas Públicas Educacionais de cada período específico.

Política de Educação resulta de formas historicamente determinadas de enfrentamento das contradições que particularizam a sociedade capitalista pelas classes sociais e pelo Estado, conformam ações institucionalizadas em resposta ao acirramento da questão social. Ela constitui uma estratégia de intervenção do Estado, a partir da qual o capital procura assegurar as condições necessárias à sua reprodução, mas também resulta da luta política da classe trabalhadora em dar direção aos seus processos de formação, convertendo-se em um campo de embates de projetos educacionais distintos, em processos contraditórios de negação e reconhecimento de direitos sociais. A trajetória da política educacional no Brasil evidencia como as desigualdades sociais são reproduzidas a partir dos processos que restringiram, expulsaram e hoje buscam “incluir” na educação escolarizada largos contingentes da classe trabalhadora. (CFESS-CRESS, 2012, p. 19)

Conforme, discute Di Pierro (2014), embora estejamos no século XXI, o Brasil possui elevado número de pessoas excluídas do processo educacional, pois segundo a autora existe uma consolidação de uma consciência ao direito à educação infantil, mas não se “construiu uma cultura do direito à Educação ao longo da vida”.

Ao não se constituir como direito, é que verificamos que a história da EJA se encontra marcada muito mais por programas, ações focalizadas, com intuito de apagar a “mancha” do analfabetismo do que um processo de escolarização que proporcione uma perspectiva de humanização<sup>5</sup>.

Conforme verificado por Ferraro (2009), no Período Colonial o processo educacional era executado pelos jesuítas, sendo que a Educação de Adultos, era voltada a ensinar normas de comportamento, e a religião cristã. Di Pierro e Galvão (2007) ao analisarem este período verificam que os jesuítas

---

4 O Brasil possuía em 2020, de acordo com os dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, 11 milhões de analfabetos.

5 Humanização numa perspectiva freireana refere-se a luta pela superação das situações-limites, das situações que impedem o homem de se libertar, de ser mais.

consideravam mais fácil ensinar a ler e escrever às crianças, na medida em que julgavam que os adultos eram tomados por vícios.

Constatou-se que não houve nenhuma ação voltada ao processo de alfabetização para os adultos que aqui já residiam.

Com relação a Educação Profissional, Manfredi (2016), destaca que os jesuítas enquanto precursores da Educação no Brasil, contribuíram para a história da Educação Profissional, sendo os colégios suas residências o principal núcleo de formação profissional de artesãos e outros ofícios. Segundo Cordão e Moraes (2017), os jesuítas contribuíram em dissociar a Educação Técnica (ou Educação para o Trabalho) da Educação Intelectual.

Havia distinção entre os que detinham o poder e o saber (tratado no ensino secundário, normal e superior) e os que realizavam tarefas manuais (objeto do ensino profissional destinado principalmente para órfãos e filhos de pobres). (CORDÃO; MORAES, 2017, p.28).

Portanto aos filhos dos colonizadores, eles destinavam uma educação puramente intelectual, afastando-os de qualquer tipo de trabalho físico ou atividade manual. Já os considerados desvalidos, como por exemplo as crianças advindas das Casas de Rodas dos Expostos<sup>6</sup>, os “garotos de rua” ou “delinquentes eram destinados à formação do trabalho físico.

A Educação Profissional, desde seu início apresentou fortemente um caráter assistencialista, agravando-se ainda mais essa questão, quando:

[...] a Educação Profissional foi associada à necessidade de ajustamento direto as demandas dos postos de trabalho, como se houvesse congruência automática entre estudos realizados e oportunidade reais de emprego. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 68)

---

6 Casa da Roda dos Expostos: Entre os séculos XVII e XIX, a sociedade ocidental católica desenvolveu uma forma de assistência infantil chamada Casa da Roda dos Expostos, que deveria garantir a sobrevivência do enjeitado e preservar oculta a identidade da pessoa que abandonasse ou encontrasse abandonado um bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criança que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido. (TORRES, L. H. A Casa da Roda dos Expostos na Cidade do Rio Grande. Disponível em: <[http:// www.periodicos.furg.br](http://www.periodicos.furg.br)>. Acessado em: 05 dez. 2020.

No Período Colonial, a separação em classes era muito evidente do que atualmente, e este fato se refletia no processo educacional, onde conforme relato de Manfredi (2016), os filhos da classe burguesa, formada pelos colonizadores recebiam uma educação voltada aos aspectos intelectuais, já a população escrava, não possuía nenhuma educação, o aprendizado e o desenvolvimento das atividades ocorriam na própria prática do trabalho, sem nenhuma orientação.

Entretanto, existem relatos que nos engenhos também aconteciam as práticas informais de qualificação para o trabalho, baseadas em trocas de experiências.

A divisão do mundo do trabalho (classe burguesa e escravos), fez com que o aprendizado de ofício fosse estigmatizado e caracterizado como uma marca de servidão. Considerado indigno de serem executados por homens brancos e livres, pois as atividades manuais, artesanais, de construção, e todas as outras que se relacionam ao aprendizado de um ofício, eram realizadas prioritariamente por índios e escravos.

Com a chegada da Família Real o país vê-se obrigado a estabelecer uma infraestrutura para atendimento das necessidades da corte portuguesa. Dessa forma, criam-se os primeiros cursos superiores, os museus, as bibliotecas, a imprensa etc.

Outro marco relevante é que nesse momento ocorre a inauguração da primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 37)

Paralelamente, ocorre a permissão para a instalação das indústrias no Brasil, e a criação do Colégio das Fábricas.

O Colégio das Fábricas foi criado em 1809, no Rio de Janeiro e embora não tenha sido o primeiro estabelecimento de ensino profissional no Brasil, ele se tornou uma referência para os outros que foram instalados posteriormente. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 38)

Autores como Manfredi (2016) e Cordão e Moraes (2017) analisaram essa concepção dicotômica entre a educação para atender as necessidades e

trabalho manual e a educação intelectual, reportam a ideia do modelo escravocrata o qual se constitui a História Brasileira.

No que se refere a EJA, ela também era tratada na égide da filantropia, da caridade, solidariedade e não do direito.

Em 1824, foi promulgada a Constituição Federal, garantindo a instrução primária a todos os cidadãos, inclusive adultos, porém a intenção não passou de uma ideia, e nunca se consolidou, pois a implantação de uma escolarização de qualidade social foi interpretada apenas como direito das crianças. (PAIVA, 2015, p.71)

A primeira experiência de Educação Profissional de fato relevante que se discute foi a instalação do Colégio Pedro II, instalado em 1837. Na qualidade de colégio-padrão do Período Imperial, posteriormente o Colégio Pedro II também se dedicou à educação profissional. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 39).

Conforme relata Ferraro (2009), no final do império foi promulgado o Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881, denominado - Lei Saraiva - que excluía os analfabetos do direito ao voto. Alguns deputados defendiam a capacidade dos analfabetos em ler e escrever. Um exemplo de favoráveis ao voto do analfabeto encontra-se o deputado Saldanha Marinho (1816-1893). Em seus discursos Marinho destacava as tarefas realizadas no cotidiano por aqueles que não sabiam ler nem escrever, destacando desta forma a perspicácia e capacidade de discernimento e ação.

Outros como Cândido Oliveira (1845-1919) colocavam-se contrários ao voto do analfabeto, afirmando que os analfabetos eram manipuláveis, sem pensamento crítico. Rui Barbosa (1849-1923), que era redator do texto final da lei, também apresentava contrário ao voto do analfabeto. (FERRARO, 2009)

Para ele, em seu conhecido parecer de 1882, "todas as leis protetoras são ineficazes para gerar a grandeza econômica; todos os melhoramentos materiais são incapazes de determinar a riqueza, se não partirem da educação popular, a mais criadora de todas as forças econômicas, a mais fecunda de todas as medidas financeiras. (BARBOSA<sup>7</sup> *apud* PAIVA, 2015 p.73)

---

7 BARBOSA, R. [Discurso] In: Câmara dos Deputados, Sessão de 21 de junho de 1882. Rio de Janeiro.

A Lei Saraiva representou um grande retrocesso na democracia e cidadania brasileira, pois excluiu dos direitos políticos, aproximadamente 98,5% da população brasileira. A partir dessa medida, o analfabeto era duplamente punido.

Entre a dependência e o bom senso; entre a incapacidade e a perspicácia; entre a incompetência e a dignidade; entre a miséria e o conhecimento; entre a servilidade e a inteligência: assim parecem se situar os discursos sobre o analfabeto naquele momento. (GALVÃO, DI PIERRO, 2007, p. 39)

Segundo Ferraro (2009), os impactos da Lei Saraiva para a sociedade brasileira, foram:

As consequências da Lei Saraiva dificilmente podem ser avaliadas em toda sua gravidade e extensão. Limito-me aqui, a dois pontos. Em primeiro lugar importa registrar o enorme retrocesso que a referida lei representou em termos do próprio conceito liberal burguês de cidadania, retrocesso este representado pela dimensão assombrosa das exclusões do direito ao voto que se seguiram a lei. (p. 80)

Porém, embora houvesse determinadas oposições a Lei Saraiva, entre eles José Bonifácio, o “Moço” (1827-1923) que se pautava sua oposição em quatro pontos principais, a conforme descritos; outros políticos estavam favoráveis, desta forma, apesar dos debates e posicionamentos contrários, a Lei Saraiva foi promulgada, excluindo inúmeros brasileiros<sup>8</sup> dos direitos políticos:

1. Excluir os analfabetos do direito ao voto não se justifica num país sem escola; 2. É inaceitável o princípio da capacidade para votar, seja em si mesma, seja medida pela condição de saber ler e escrever; 3. A própria participação política é uma escola, e negar ao povo o direito ao voto é fechar-lhe a grande escola do voto; 4. A exclusão dos analfabetos pretendida pelo projeto representa um cativo político para as massas. (FERRARO, 2009, p. 68)

Perante a toda essa situação, iniciam-se diversos movimentos, nas mais diferentes esferas sociais, em prol de acabar com analfabetismo.

---

<sup>8</sup> Nesta época, somente os homens podiam votar, o direito de voto foi concedido às mulheres apenas em 1932, a partir da reforma do Código Eleitoral Brasileiro.

Manfredi (2016) relata que em 1889, a partir do início do Período Republicano ocorreram inúmeras mudanças socioeconômicas, oriundas da extinção da escravidão, da consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia, assim como um surto de industrialização, pois apesar da economia pautar-se no modelo agroexportador, junto ao movimento republicano surgem também pressões para que o país se industrializasse.

A industrialização e a urbanização fizeram com que o trabalhador começasse a ser preparado para executar atividades industriais.

Em julho de 1909, após a morte de Afonso Pena (1847-1909), o vice Nilo Peçanha (1867-1924) assume a presidência. Uma de suas primeiras ações para a Educação Profissional foi a promulgação do Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Este Decreto criava 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinham como objetivo o ensino profissional, primário e gratuito. Essas escolas semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios foram instaladas no ano de 1910 em diferentes unidades federativas e estavam voltadas basicamente para o Ensino Industrial. (CORDÃO e MORÃES, 2017)

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho. (MANFREDI, 2016, p. 61-62)

Em 1915 foi fundada, no Clube Militar do Rio de Janeiro, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que como afirmam seus estatutos, pretendia caracterizar como um movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância, visando a estabilidade e a grandeza da República. (GALVÃO e DI PIERRO, 2007)

Toda essa questão não teve como foco uma preocupação com o analfabetismo, e sim com um surto de urbanização em consequência da industrialização nacional, que impunha a necessidade de mão de obra local, além de uma ordem social nas cidades, impulsionando desta forma algumas reformas educacionais, como por exemplo, o Decreto nº 16.782/A, datado de 13



de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz ou Reforma João Alves, que estabelecia a criação de escolas noturnas para adultos. (PAIVA, 2015, p.110)

Desde essa época, a objetivo da formação dos jovens e adultos, preocupava-se muito mais com o preparo de mão de obra do que realmente com o processo de emancipação desses indivíduos.

Em 1940, com o crescimento industrial e a concentração populacional em centros urbanos, exigiu do governo da época, ações voltadas a EJA, enquanto uma Política Nacional. Essas ações foram efetivadas após a Constituição de 1934, que mencionava a necessidade de ofertas educativas para esse público. “Tal como ocorreu na vida política, o período de 1930 a 1945 apresenta em matéria educacional, fases bastante diferenciadas: refletem-se na esfera educativa as transformações do regime político.” (PAIVA, 2015, p. 123)

O Estado brasileiro, desde 1930, objetivou atender as emergentes demandas impostas pelo processo de industrialização e às novas necessidades advindas com o crescimento ascensional da população urbana. As décadas de 30 e 40, do Século XX, consolidaram o processo de industrialização no país. Com a instalação de algumas indústrias e o desenvolvimento de outras, tornou-se necessário capacitar indivíduos para assumirem os distintos cargos industriais.

Segundo constatado por Manfredi (2016), foi a partir do crescente processo de industrialização, que surgiram necessidades de institucionalização da formação profissional. Essa necessidade fez com que se pensasse numa Reforma do processo educacional, denominada Reforma Capanema<sup>9</sup>, instituído o Ensino Profissional enquanto modalidade de Educação.

A estratégia utilizada pelo governo foi incentivar os sindicatos a criarem escolas profissionalizantes para os filhos de operários. Tal ação, que aparentemente favorecia o desenvolvimento industrial, também fez com que a Política de Educação Profissional já se vinculasse exclusivamente para formação de força de trabalho, e o atendimento as necessidades do sistema

---

<sup>9</sup>Com a Reforma Capanema, em 1942, houve a regulamentação do ensino comercial e ensino secundário.

capitalista de produção, onde o trabalhador é destinado a compor um exército industrial de reserva.

As associações de operários e os sindicatos incipientes viam na proposta educativa da formação profissional um esforço patronal para ampliar o controle social das empresas sobre os trabalhadores. Isso se explica especialmente porque as instituições inicialmente criadas Senai, Sesi e Senac/Sesc, sempre estiveram bastante vinculadas às conferências das chamadas “classes produtoras. (CORDAO; MORÃES, 2017, p. 118)

Conforme apresenta Manfredi (2016); com o término do Estado Novo e durante o governo provisório, presidido pelo então presidente do Supremo Tribunal Federal José Linhares (1886-1957), e ocupando o cargo de ministro da educação Raul Leitão da Cunha (1881-1947), foram promulgados quatro importantes decretos: Decreto Lei nº 8529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o Ensino Primário a nível nacional; o Decreto Lei nº 8530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o Ensino Normal; o Decreto Lei nº 8621 e 8622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o Serviço Nacional do comércio (SENAC); e o Decreto Lei nº 9613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o Ensino Agrícola.

Na análise desses decretos, a autora discute, o caráter centralista, dualista e fortemente burocratizado, que separava o Ensino Secundário, que era oferecido às elites condutoras do sistema político, do ensino profissional, que era oferecido aos trabalhadores e a seus filhos. (MANFREDI, 2016, p. 75).

Slonski (2019) analisa este período como um dos mais significativos para a educação profissional, ao deslocar o “ensino profissional para o grau médio e a criação de cursos técnicos”. (p. 48)

O período pós 1945, marca momentos de efervescência política no país, dentre eles destaca-se o movimento de redemocratização, que possibilitou a EJA um espaço de destaque junto a Educação Elementar Comum. (PAIVA. 2015)

Segundo Ferraro (2009), neste período, destacam-se como Políticas Públicas da EJA: a) Fundo Nacional de Ensino Primário<sup>10</sup> (FNEP); b) Serviço de Educação de Adultos<sup>11</sup> (SEA).

Conforme apresentado por Cordão e Moraes (2017), no ano de 1946, foi promulgada a Constituição dos “Estados Unidos do Brasil”, que através do inciso IV do art.168, estabeleceu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores.”

Em 1949, sob organização da UNESCO, ocorreu em Elsinore, na Dinamarca a I Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (I Confitea). Desta Conferência resultou o Relatório Sumarizado das Recomendações da Comissão Quatro, que estabelecia recomendações como um marco da Educação de Adultos.

Dentre essas recomendações encontrava-se a proposta de um acordo de cooperação internacional, sendo a UNESCO facilitadora dessa cooperação. (PAIVA, 2015).

Segundo Cordão e Moraes (2017) até a década de 50, do Séc. XX, não havia equivalência do Ensino Profissional com Ensino Acadêmico (o chamado científico), que estabelecia uma concepção de Ensino Secundário.

O Ensino Acadêmico, o Ensino Normal e o Ensino Superior, eram destinados a classe burguesa, e possibilitava ingresso a outras atividades profissionais e conseqüentemente melhores salários e status. O Ensino Profissional estava voltado apenas àqueles que executavam tarefas manuais, e

---

10 A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, através do Decreto nº. 4.958 de 14 de novembro de 1942, tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos e destinar parte de seus recursos à educação de adultos. (FERRARO, 2009).

11 O Serviço de Educação de Adultos (SEA, 1947), órgão ligado ao Ministério da Educação, tinha como finalidade orientar e coordenar os planos anuais de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos. A criação desse órgão desencadeou uma série de ações voltadas para a EJA, além da produção e distribuição de material didático e a mobilização de governos estaduais e municipais e da iniciativa privada. (FERRARO, 2009).

não permitia o como ingresso a outros patamares educacionais, assim como não se preocupava com uma perspectiva emancipatória.

Conforme destacado por Cordão e Moraes (2017), um marco importante para Educação Profissional foi a promulgação da Lei Federal nº 1076, de 31 de março de 1950, concedendo a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes.

A promulgação da Lei Federal nº 1076, de 31 de março de 1950, flexibilizou os dois modelos de ensino, tanto acadêmico como profissionalizante; pois permitiu que os alunos que cursaram Ensino Profissionalizante pudessem ingressar no Ensino Acadêmico, sendo obrigatório apenas a complementação dos conteúdos, ou vice e versa.

Conforme apresentado por Ferraro (2009, p. 93), no que se refere a EJA a década de 50 do Séc. XX, foi palco de diversas campanhas, que influenciadas pela redemocratização tinham como pano de fundo, aumentar as bases eleitorais. O autor destaca entre as Campanhas, as três principais: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

A CEAA, iniciada no ano de 1947, com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) tinha como objetivo principal, intensificar as ações de alfabetização. A ação visava a conclusão da etapa em um período de três meses, condensando o ensino primário em dois períodos de sete meses. Após a conclusão dessa etapa, ocorriam as capacitações profissionais.

Nos primeiros anos, a CEAA atingiu resultados relevantes, culminando na criação de diversas escolas supletivas.

Na concepção de Paiva (2015), a CEAA acenava como possibilidade de preparação da mão-de-obra não alfabetizada e como meio de melhorar a situação do país nas estatísticas mundiais de analfabetismo.

Na análise da autora, a relevância dessa campanha, consistiu na possibilidade da criação de uma infraestrutura nos estados e municípios, para o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos. (PAIVA, 2015)

A CNER, datada de 1952, objetivava contribuir diminuir as diferenças entre o campo e a cidade, contribuindo para a valorização do meio rural, assim como no combate ao analfabetismo, porém os resultados com a população rural não apresentavam índices significativos, havendo uma desmotivação por parte dos organizadores (gestores) fazendo com que a campanha fosse extinta antes do fim da década. (PAIVA, 2015)

Em 1958 foi criada a CNEA com o objetivo de ser um programa experimental focado para a Educação Popular.

Em 1960, a Campanha foi reestruturada, sob forma de campanha extraordinária de educação, porém assim como, as campanhas anteriores, as dificuldades financeiras, levaram à extinção da CNEA, no ano de 1963.

Na visão de Paiva (2015), acerca das grandes questões que perpassaram a CEAA, ela aponta que:

Outra característica do período é que, de forma intermitente, com interrupções, a Educação Popular volta a ser considerada em conjunto pelos organismos governamentais (através da CNEA, da MNCA e do Programa de Emergência) e nessa abordagem já estão presentes as tendências no sentido da tecnificação do campo educativo, através do planejamento da educação. (p. 233)

No final da década de 50 início da década de 60, as referidas campanhas começaram a sofrer muitas críticas. Essas críticas estavam relacionadas ao caráter temporal e a organização pedagógica. De modo geral, as campanhas se efetivaram em curtos períodos, adotavam programas inadequados, além de desconsiderarem as especificidades do aluno adulto, e a diversidade regional.

Conceição (2015) ao analisar este período, destaca que uma das principais ações para EJA foi o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, ocorrido no Rio de Janeiro, que apresentou novas perspectivas, dentre as quais, destaca:

Esse congresso teve como objetivo a avaliação das ações empreendidas pelo governo na área de educação de adultos até aquele momento e indicar as diretrizes para eles. Neste Congresso também se iniciou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos. No Seminário preparatório para o Congresso, sediado em Pernambuco, as velhas ideias preconceituosas sobre os alunos adultos cederam espaço para um novo paradigma pedagógico. (p. 36)

O grande nome desse Congresso foi o do educador Paulo Freire, que defendia uma educação fundamentada nos princípios de liberdade, participação, conscientização e humanização dos sujeitos. A partir desse marco, datado de 1958, Paulo Freire tornou-se símbolo de inspiração para execução da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A nova perspectiva educacional que já se configura no Congresso, manifestando-se desde a realização do Seminário Regional preparatório em Pernambuco. Nele, Paulo Freire relatara o tema: “A educação dos adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos.” Chamando a atenção para as causas sociais do analfabetismo e condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade. (PAIVA, 2015, p. 237)

A concepção de Educação apresentada por Freire, neste evento, possibilitava um novo olhar sobre a questão do analfabetismo, assim como sua metodologia tornava uma referência para a EJA, inspirando inúmeros programas de educação popular e alfabetização, implantados no país no início da década de 60.

Diversos estudantes e intelectuais desenvolviam novas concepções de cultura e educação junto aos grupos populares, por meio das mais diferentes instituições, dentre os quais, destacam-se: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE). (FERRARO, 2009)

Em 1961, toda essa movimentação social e política culminou na aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, reconhecia em seu capítulo I a Educação como direito de todos e garantiu o Ensino Primário a partir dos sete anos, estendendo este direito através do supletivo aos que não pudessem frequentar a escola na idade considerada ideal. Porém, no que se refere a EJA, a legislação não contemplava a Educação voltada aos jovens e adultos, enquanto uma política de Estado, estando este ciclo de ensino referenciada no art. 31 da seguinte forma: “Art. 31 – As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e filhos desses”. (BRASIL, Lei nº 4024, de 20, de dezembro de 1961)

No que se refere a Educação Profissional, a promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – LDB, possibilitou aos estudantes de cursos profissionalizantes o ingresso nos cursos superiores. (CORDÃO e MORAES, 2017).

Paiva (2015), aponta que, todas essas questões elencadas, refletiu para que, os educadores, em 1963, se organizassem exigindo uma nova posição do Ministério da Educação e Cultura (MEC), acerca da questão do analfabetismo no país, cobrando a implementação de políticas voltadas para a conquista de direitos negados a população.

Em janeiro de 1964, foi promulgado o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituía o Programa Nacional de Alfabetização do MEC, trazendo como base a metodologia freireana, tendo sido o próprio Freire, coordenador dessa ação (PAIVA, 2015).

Art. 1º. – Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964)

Essas iniciativas de educação popular foram organizadas, a partir de trabalhos que consideravam a realidade dos alunos.

Entretanto, após poucos meses de funcionamento, ocorreu o Golpe Militar em 31 de março de 1964, e o programa foi extinto, sob alegação de apresentar características consideradas subversivas.

Para Slonski (2019) o Golpe de 64 trouxe inúmeras consequências para o país, dentre as quais, destaca:

Após o Golpe de 64, o Brasil passou por um processo de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica, que foi sustentado pela instauração do Regime Militar, favorecendo a concentração do poder em sintonia com os interesses da alta burguesia nacional. (p. 48)

Ferraro (2009), ao discutir sobre este momento histórico, denominado Golpe Militar de 1964, retrata os retrocessos ocorridos para EJA a partir deste momento, uma vez que, os programas de alfabetização e Educação Popular que haviam se ampliado no período de 1961 a 1964, foram suspensos pelo governo e muitos educadores dessa época passaram a sofrer a repressão, sendo muitos deles presos, torturados ou exilados, incluindo Paulo Freire.

Essas e outras iniciativas foram, todas elas, imediatamente ou no desenrolar dos acontecimentos, truncadas pela Ditadura Militar. As suas lideranças mais importantes foram presas e exiladas, como Djalma Maranhão, Miguel Arantes, Moacyr de Góes, Paulo Freire, entre tantos. (FERRARO, 2009, p. 98)

Cabe ressaltar que embora, o Governo Militar só permitisse a realização de programas educacionais com cunho assistencialista e conservador, algumas atividades continuaram sendo influenciadas pela Educação Popular e com intencionalidade política.

O Movimento de Educação de Base (MEB), para continuar suas atividades teve que, além de renunciar suas bases filosóficas, deslocar-se do Nordeste para Amazônia. (PAIVA, 2015)

Com o intuito de garantir uma educação apolítica o governo incentivou e promoveu entre 1965 à 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), tratava de uma entidade educacional dirigida por evangélicos, estabelecida na cidade de Recife, com o objetivo de alfabetizar adultos e sob forte influência norte americana.

Embora a intencionalidade da ABC fosse criar um programa de alfabetização, educação continuada e orientação profissional, ela não avançou



neste aspecto, acabando por refletir em suas ações um caráter mais assistencialista do que uma atuação educacional. (PAIVA, 2015)

Em 1967, o Governo Federal toma para si o controle da alfabetização, lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), como uma campanha nacional, que visava atender a “massa” não alfabetizada. O Mobral era autônomo em relação ao MEC, e dispunha de elevados recursos para seu funcionamento.

Mas o governo militar não se contentou em acabar com os movimentos políticos de alfabetização e cultura popular. Entendeu que precisava provar que a alfabetização era e devia ser tratada como uma questão apenas técnica, de método. Assim desde que despolitizado, até o método freireano poderia servir! A proposta de alfabetização da ditadura levou o nome de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, que foi confinado à presidência, de Mário Henrique Simonsen, economista, e depois de Arlindo Corrêa de Oliveira, engenheiro. (FERRARO, 2009, p. 98)

O Mobral embora tentasse imitar os pressupostos freireanos com decomposição de palavras geradoras, na prática mostrava-se totalmente antidialógico e conservador.

Ao contrário da concepção de Paulo Freire – que trazia os princípios da educação como prática para a libertação dos homens da opressão, o Mobral estava posto a serviço da acomodação do indivíduo, de forma que este não compreendesse a questão da repressão e exploração em que se encontrava.

O objetivo do Mobral era capacitar mão de obra, transformando-a em exército industrial de reserva, sem formação crítica ou capacidade emancipadora. (PAIVA, 2015)

Para atingir seus objetivos, que eram justamente a mão de obra especializada para o atendimento às necessidades do mercado, adotou-se uma concepção de educação pautada no princípio da adaptação, ou seja, o homem necessita adaptar-se ao sistema, sem questioná-lo.

O Mobral se constituiu no que Freire (2012), denominou de “Educação Bancária”, que contrapunha tudo o que fora construído por ele, na experiência de Angicos, anterior ao Golpe Militar de 1964.

A necessidade de desconstrução desse processo, está justamente na colocação de: “a questão está, em que pensar autenticamente é perigoso” (p. 86), pois, “Nenhuma ordem opressora, suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer ‘por que?’” (FREIRE, 2012, p.87).

Ou seja, a concepção de Educação construída na perspectiva emancipatória, faria com que a população não se rendesse às ludibriações que até hoje acometem o povo brasileiro.

Nas décadas seguintes, o Mobral expandiu por todo território nacional e contava com altos investimentos, porém os resultados não correspondiam ao planejado.

Entre as iniciativas propostas pelo programa, o autor cita como a mais relevante o “Programa de Educação Integrada (PEI)”<sup>12</sup>, tal ação era a junção do primário oferecendo a oportunidade de continuidade dos estudos aos ex-estudantes do Mobral. (FERRARO, 2009)

A partir da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliou-se a obrigatoriedade escolar para oito anos (faixa etária dos sete aos quatorze anos).

Foi somente com a promulgação da LDB de 1971, que pela primeira vez, o ensino supletivo ganhou um capítulo próprio, que tinha como meta principal “suprir a escolarização regular de adolescentes e adultos que não tinham seguido ou concluído na idade própria”. (BRASIL, Lei da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971)

No que se refere a obrigatoriedade escolar, descrita na referida da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Ferraro (2009) ao analisar a legislação, destaca a dicotomia presente na respectiva lei, ou seja:

---

12 Instituído por meio do Parecer nº 44/73 – CFE, o Programa de Educação Integrada – PEI – 1976, desenvolvido no Amapá com estrutura de 12 meses letivos e carga horária de 720 horas. O material didático era cedido pelo MOBREAL mediante convênio entre este órgão e a Secretaria de Educação do TFA. O objetivo do PEI era oferecer a escolarização em nível das quatro primeiras séries do antigo 1º Grau a jovens e adultos maiores de 14 anos. A grade curricular era composta de atividades de: Comunicação e Expressão, Matemática, ciências, Integração Social e Educação para o Trabalho. Curso de Gestão social e Políticas Educacionais em EJA. Disponível em: <[https://www.forumeja.org.br/files/plano\\_estrategico\\_amapa2010](https://www.forumeja.org.br/files/plano_estrategico_amapa2010)>. Acessado em 12 dez. 2020.

avanço que poderia estar representado na extensão da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, pela Constituição de 1967, inovação essa mantida na Emenda Constitucional n 1/69, ficou obscurecido e limitado pela diminuição do limite da idade (dos 14 para os 12 anos) para ingresso no mercado de trabalho. Estabelece-se, assim, um conflito entre o dever de frequentar a escola e o direito de ingresso no mercado de trabalho. (p. 107)

Diante desse cenário, e principalmente, porque justamente a classe pobre era a maioria dos analfabetos, criava-se o impasse entre o estudo e o trabalho.

O país vivia uma crise econômica forte, obrigando o ingresso no mercado de trabalho em detrimento da escolarização.

Os governos militares (1964-1985) buscavam estratégias de desenvolvimento nacional em grandes projetos, que obrigavam o desenvolvimento de diversos programas que requeriam mão de obra, ressurgindo a Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO)<sup>13</sup>. (MANFREDI, 2016)

A promulgação da Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, trazia como princípio básico a instituição da profissionalização e estabelecia a equiparação entre os cursos secundários e cursos técnicos. Educação, saúde e profissionalização, a partir de meados da década de 70 passam a integrar as condições básicas para a cidadania. O regime militar prezava pela Educação Profissional de cunho tecnicista. (MANFREDI, 2016)

É importante salientar que a ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, nesse sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (MANFREDI, 2016, p. 81)

---

13 “O PIPMO foi criado no governo João Goulart (1961-1964) pelo Decreto n° 53.324, de 18 de dezembro de 1963, para treinamento acelerado, de modo que fossem supridos de força de trabalho os diversos setores da economia. O treinamento ministrado pelos convênios do PIPMO foi executado pelas instituições existentes de formação profissional, Senai e escolas técnicas da rede federal, visando uma capacitação rápida e imediata dos trabalhadores. Os cursos tinham duração breve e abarcavam um conteúdo reduzido, prático e operacional.” (MANFREDI, 2016, p. 80)

Somente a partir da promulgação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que foram regulamentados o ensino de Primeiro e Segundo Graus, tornando obrigatório o Ensino Profissional integrado ao Ensino Secundário.

Este foi um dos mais retumbantes equívocos dos governos militares no campo educacional, ou seja, a partir de então o Ensino Médio, ou Segundo Grau, como era denominado na época passou a ser condicionado à habilitação de nível técnico.

Com essa medida de ordem burocrática a educação profissional deixou de ser oferecida unicamente por instituições especializadas em educação profissional e passou a ser oferecida também pelas instituições de ensino públicas e privadas já envolvidas em um clima de acelerada deterioração do então ensino de segundo grau. (CORDÃO; MORÃES, 2017, p. 46)

Tais reformas, tiveram o papel de promover concepções nas propostas pedagógicas, que formassem tanto intelectuais como trabalhadores que estivessem em consonância com o mercado de trabalho.

Entretanto a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, não atingiu aos objetivos a que se propunha no campo da EPT, sendo substituída pela Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, que alterava os dispositivos da Lei nº 5.692/1971, referentes a profissionalização do Ensino de 2º Grau, retornando com a dicotomia entre Educação Profissional e Ensino Propedêutico. Segundo Manfredi (2016), a velha dualidade, que na prática não havia sido questionada, voltava assim a se manifestar, mas agora sem os constrangimentos legais.

Cabe ressaltar que conforme apresentado por Manfredi (2016), os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) surgem, a partir da promulgação da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que dispôs sobre a transformação das Escolas Técnicas em Centros. As escolas técnicas para alcançarem seu status de Cefet, deveriam passar por uma avaliação de desempenho que seria coordenada e desenvolvida pelo MEC.

Conforme relatado Manfredi (2016) e Cordão; Moraes (2017), este marco a partir da promulgação da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, que dispôs sobre a transformação das Escolas Técnicas em Centros, fez com que as

questões educacionais referentes ao ensino profissionalizante saíssem de cena só retornando aos debates com as discussões da Constituição da República Federativa do Brasil - Constituição Cidadã - promulgada em 05 de outubro de 1988 - e a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1985, termina-se o período militar iniciando um processo de redemocratização e abertura política.

Durante o processo de redemocratização foi promulgada a Lei nº 7.332, de 1º de julho de 1985, que restituiu ao analfabeto o direito de voto, o qual foi referendado na promulgação da Constituição Federal de 1988, no seu Art. 14. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007)

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante: I – plebiscito; II – referendo; III – iniciativa popular. § 1º O alistamento eleitoral e o voto são: I – obrigatórios para os maiores de dezoito anos; II – facultativos para: a) os analfabetos; b) os maiores de setenta anos; c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos. (BRASIL, CF 1988).

Conforme apresenta Di Pierro (2008) em 1985, com o movimento de redemocratização, o Mobral foi extinto, e foi criada a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar)<sup>14</sup>.

A Fundação Educar herdou toda a estrutura burocrática e técnico administrativa do antigo programa, incorporando apenas algumas inovações, o que acabou reformulando suas diretrizes político-pedagógicas. Vale ressaltar que ela não executava diretamente os programas de alfabetização. Ela apoiava

---

14 Fundação EDUCAR1 pretendia, a médio ou a longo prazo, erradicar ou reduzir significativamente o analfabetismo, através da inclusão da população analfabeta nas redes oficiais de ensino, orientando-se a partir do modelo administrativo da antiga Fundação MOBREAL. Juntamente com o MEC, a EDUCAR organiza para o ano de 1990 o Ano Internacional de Alfabetização. A Comissão formada para a organização deste ano comemorativo fora instituída pelo então presidente da república, José Sarney, através do decreto nº 97.219/88. Essa mesma comissão seria desarticulada dois anos depois com a extinção, pelo governo Collor, da Fundação EDUCAR, através da medida Provisória nº 251. Esse processo reforça a imagem já construída na política brasileira e que se constituía como um temor: de que interferências políticas acabam com projetos existentes. (SOARES, Leôncio, Brasil Alfabetizado em Foco, PGM 1 – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.html>> Acessado em: 12/12/2020.

financeiramente e tecnicamente as iniciativas do governo em todos os níveis, assim com as Organizações Não Governamentais (ONGs) que desenvolviam trabalhos nessa área. (DI PIERRO, 2008)

Conforme apresenta Paiva (2015) em 1989, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Cidadania para preparar o Ano Internacional de Alfabetização, em 1990. Essa comissão foi coordenada primeiro por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão.

Na década de 90, ocorreu em Jontien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que definiu enquanto meta a necessidade de expansão, assim como a melhoria do atendimento ao aluno da EJA. (PAIVA, 2015)

Somente em 1994, o Brasil concluiu o Plano Decenal<sup>15</sup>, que fixou metas para o atendimento de jovens e adultos pouco ou não alfabetizados. Porém, o referido plano, foi tratado com descaso pelos setores governamentais. Prova desse descomprometimento foi a criação do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PCNA), apresentado com toda pompa, também em 1990, mas extinto em 1991, sem qualquer explicação para a sociedade.

A partir da promulgação Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), o direito à educação de jovens e adultos, foi reafirmado devendo este ensino garantir as estruturas física, didáticas e pedagógicas adequadas as especificidades desse público, devendo o Estado garantir a gratuidade do ensino e exames supletivos. Outra questão que a referida Lei modificou foi a idade mínima para conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Ou seja, o Ensino Fundamental, deveria ser concluído aos 15 anos e o Ensino Médio concluído aos 18 anos.

Segundo Paiva (2015), neste contexto um marco importante para EJA foi a participação do Brasil na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos

---

15 Plano Decenal de Educação para Todos: Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". Disponível em: <[www.educabrasil.com.br](http://www.educabrasil.com.br)> Acesso em: 12 nov. 2019.

(Confinteia) realizada em julho de 1997 em Hamburgo, na Alemanha.

No Brasil, o processo para a participação na V Confinteia, foi precedido por uma intensa mobilização nacional, contando com a participação de ONGs, movimentos sociais, foram preparados fóruns, encontros estaduais e regionais, além de um seminário nacional.

Nessa conferência, os documentos produzidos demonstravam que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deveria seguir novas orientações, devido ao processo de transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas a partir das últimas décadas do século XX, e levando em conta que o desenvolvimento da sociedade exige de seus membros capacidade de descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente. (ALVARENGA, 2007, p.78)

Após a V Confinteia (1997), durante o Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram implementados os seguintes programas para atender a Educação de Jovens e Adultos (EJA): a) O Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT); b) Programa de Alfabetização Solidária (PAS); c) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

No que se refere ao FAT, um de seus objetivos era custear o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), que era coordenada pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, e propunha através de estratégias qualificar e requalificar os trabalhadores.

O processo de execução deste programa, desenvolveu-se por meio de convênios e parcerias, tanto em âmbito público, privado e terceiro.

Conforme destaca Manfredi (2016), essa proposta se articulava a EJA com a Educação Profissional, apresentava três eixos centrais que merecem ser destacados: a) negação da dicotomia entre Educação Profissional e Educação Básica; b) desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão e trabalhador; c) e o reconhecimento dos saberes adquiridos. (p.121)

O PAS fazia parte de um conjunto de ações de enfrentamento à pobreza, foi coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária, órgão ligado diretamente à Presidência da República. Configurava-se em um programa de

alfabetização destinado aos municípios mais pobres. O público-alvo eram jovens residentes nas periferias.

Os recursos para sua manutenção advinham do MEC, podendo receber contribuições de doadores individuais, entretanto a capacitação para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, ficava a critério das universidades, não só as públicas, mas as privadas eram chamadas a participar dessa tarefa.

Embora o programa tenha tido grande adesão geográfica, não cumpriu seus objetivos, sendo, portanto, extinto com apenas 5 meses de duração.

Após este encerramento de suas atividades, “o programa assumiu a figura jurídica “de organização não-governamental e continuou atuando, inclusive por meio de convênios com o governo federal, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado” (DI PIERRO, 2008, p.31).

O Pronera era coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), foi um programa idealizado pela parceria das Universidades Brasileiras com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, sem interferência governamental.

Buscava elevação de escolaridade dos trabalhadores rurais mediante formação de educadores e promoção de cursos de Educação Básica de Jovens e Adultos (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização concentrados nas áreas de assentamento e em um ano de duração.

Conforme dados apresentados do Di Pierro (2008) o programa expandiu-se por todo o território nacional e chegou a contabilizar 55 mil alfabetizados até o ano de 1999. No caso da alfabetização e do ensino fundamental, o programa acolhia também os trabalhadores rurais acampados cadastrados pelo Incra.

Mesmo com a implantação dessas ações, conforme destacado por Ferraro (2009) percebemos que no âmbito das políticas públicas educacionais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda necessitava de atendimento específico, pois esteve sempre relegada a um segundo plano, uma vez que as



ações focam na universalização do acesso de crianças e adolescentes ao Ensino Fundamental, não apresentando propostas para a EJA.

Em relação a EPT, o final do séc. XX é marcado por questões polêmicas, no que tange a Reforma da Educação Profissional, conforme o analisado por Manfredi (2016) e Cordão; Moraes (2017); um desses momentos mais polêmicos é a promulgação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, possibilitando desvincular o Ensino Médio da Educação Profissional, atendendo as necessidades do capital, que buscava uma formação técnica que atendesse a nova configuração do mercado. No que tange a questão pedagógica, a Educação Profissional ficou centrada na pedagogia das competências.

A reforma do ensino médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso enunciava como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.” (MANFREDI, 2016, P. 100)

À época, a Política Educacional do governo federal objetivava para o nível superior a formação de mão de obra especializada para o mercado de trabalho, e em breve espaço de tempo.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, ao regulamentar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) em seus artigos 39 a 42 (Capítulo III do Título V), afirma como objetivo da Educação Profissional:

a) formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; b) especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos; c) qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, visando à sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997)

Tratava-se da criação de um mecanismo institucional permanente que intencionava fomentar a articulação entre escolas, trabalhadores e empresários, ou seja, entre os setores educacionais e produtivos, no intuito de definir, estabelecer e rever as competências necessárias as diferentes áreas de profissionais. Esse documento também objetivava separar a formação

profissional da formação geral, inviabilizando a manutenção dos cursos integrados. (MANFREDI, 2016)

Martins (2000) analisa o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a partir da seguinte perspectiva:

Com a vigência do Decreto nº 2.208/97, com a desarticulação no sistema de ensino-aprendizagem entre saber e fazer, estabelece-se uma diferenciação no sistema de ensino-aprendizagem técnico profissional e médio que não tem como decorrência necessária a igualdade real, mas um nivelamento imposto pela classe hegemônica como condição para permanecer como sendo a classe que domina e dirige a totalidade social. (p. 97).

Dessa forma, ao analisar o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a partir das perspectivas de Martins (2000), Manfredi (2016) e Cordão; Moraes (2017); percebe-se que tal legislação objetivava a modificação de um sistema educacional para o atendimento exclusivo das necessidades do capital, atendendo as demandas impostas por ele, e distanciando cada vez mais de uma possibilidade de uma escola a serviço de uma transformação social.<sup>16</sup>

No que se refere a EJA em 1999, o MEC instituiu às Secretarias de Educação das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, o Programa Parâmetros em Ação que objetivava a formação de professores para atuarem na EJA.

Os documentos construídos no âmbito do Programa Parâmetros em Ação foram: a Proposta Curricular para o primeiro e o segundo segmentos da EJA, compreendendo as orientações sobre a estrutura curricular, assim como organização de conteúdos e orientações didáticas, e a Política de Apoio Financeiro (PTA), que possibilitava a formação de professores e impressão de material didático. (BRASIL, MEC, 1999).

O contexto histórico apresentado sobre a EJA e EPT, até o final do século XX, demonstra que não foram efetivadas Políticas Educacionais que

---

16 A partir da análise de Pistrak (2000), a transformação social ocorre quando se supera a ideia de que educação é mais do que ensino, ou seja, supera a visão de que a “escola é lugar apenas de ensino, ou de estudos de conteúdos, por mais revolucionários que sejam. Diz ele, é preciso passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida.” (p. 11)

garantissem uma integração entre a EJA e a EPT, capazes de proporcionar a este público o direito a educação com vistas à inserção no “Mundo do Trabalho”.

### 1.3 O Século XXI: Uma perspectiva de anúncio para a EJA e EPT.

*O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico (FREIRE, 2012, p. 27)*

Conforme exposto anteriormente, durante toda a construção histórica que perpassa a EJA e a EPT vislumbrou-se que não houve iniciativas de fato voltadas ao processo de educação centrados nos homens e mulheres com o intuito de superar sua condição de desumanizados.<sup>17</sup>

No início do século XXI, e principalmente com novas inserções de propostas políticas, a EJA e a EPT começam a construir uma concepção direcionada as seguintes ações:

Em 2001, o MEC implementou o Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade que objetivava contribuir para o enfrentamento do analfabetismo e da baixa escolaridade. O Programa foi desenvolvido nas regiões de maior vulnerabilidade do Brasil, por se tratar da população que foi excluída da escola na idade adequada.

Analisando dados do MEC, 2002, verifica-se que:

---

17 No que se refere a perspectiva de educação humanizadora, iremos discutir de forma aprofundada no capítulo dois, entretanto neste contexto, cabe salientar que na perspectiva de Freire (2012), para superar a situação de desumanização em que se encontram homens e mulheres, é preciso que a educação possibilite a conscientização de sua condição de desumanizados e a busca da humanização.

Dois terços dos recursos financeiros investidos pelo Ministério da Educação na Educação de Jovens e Adultos destinam-se ao Programa de Apoio a Estados e municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos,' denominado Recomeço - Supletivo de Qualidade. Seu objetivo é ampliar a oferta de vagas da educação fundamental pública para jovens e adultos, propiciando atendimento educacional, com qualidade, e aproveitamento de todos os alunos matriculados na modalidade, com presença em sala de aula, nas escolas públicas estaduais e municipais. A medida visa assegurar a permanência nos estudos desses alunos, muitos deles vindos do Programa Alfabetização Solidária. (BRASIL, MEC, 2002, p. 09)

O Programa Recomeço marca, a retomada do financiamento público na EJA, que amargava a escassez de recursos desde a promulgação da Emenda Constitucional 14/96.<sup>18</sup> (GALVÃO; DI PIERRO,2007)

Em 2003, por meio de Decreto presidencial, nº 6093, de 24 de abril de 2003, foi lançado o Programa “Brasil Alfabetizado” (PBA), que tem como meta garantir acesso aos brasileiros à cultura letrada, e assim garantir melhores condições para geração de emprego e renda. A partir desse programa, as discussões sobre a necessidade de ampliação da escolaridade passaram a ganhar destaque dentro da sociedade. Assim, a partir de então a política ou programas educacionais, voltadas para a EJA, implementadas no país passaram a estar atreladas a uma proposta de empregabilidade. (BRASIL, MEC, 2003)

Enquanto estratégia de alfabetização, Pegorini (2020) destaca o PBA como uma das principais, pois:

O objetivo do PBA é promover a superação do analfabetismo entre jovens – com 15 anos ou mais -, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental. Entre as principais ações já desenvolvidas com sua implementação está o apoio técnico e financeiro aos projetos de alfabetização dessa população. (p. 113)

---

18 A emenda Constitucional 14/96 modifica art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

No que se refere a EPT, o ano de 2003, início do Governo Lula, algumas mudanças ocorreram.

Na análise de Slonski (2019), este período é caracterizado como a possibilidade do ensino integrado.

Os debates sobre o Decreto nº2208/97 em relação obrigatória entre ensino médio e educação profissional, mobilizaram as forças progressivas da sociedade brasileira e os setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, dando origem ao Decreto 5154/04 que trouxe de volta a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional, retomando a discussão de um currículo voltado para a formação integral e crítica do sujeito de maneira a ir além da formação de mão de obra especializada. (61)

Foi a partir da promulgação da Lei nº 11.195, de 08 de novembro de 2005, ao estabelecer uma nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, permitiu que o governo voltasse a investir na educação profissional.

Este período também procurou organizar as ações voltadas a EJA.

Desta forma, em 2004 foi fundada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente denominada Secadi, que tinha como proposta atuar na formulação de políticas públicas voltadas para populações que apresentam índices de grande vulnerabilidade socioeducacional, identificando dessa forma o verdadeiro público da EJA. (BRASIL, MEC, 2004)

Em sua estrutura, a Secadi foi organizada em quatro departamentos. Coube ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos o papel de elaboração a diretrizes político-pedagógicas que proporcionaram ao educando da EJA possibilidades de acesso assim como a formação inicial e continuada.

Manfredi (2016) registra que o advento de um novo governo recoloca a centralidade da EJA como prioridade pública, porém ressalta que as ações para essa modalidade continuam sendo desenvolvidas por meio de programas. São elas: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de

Jovens (PROJOVEM), Projeto de Escola Fábrica, Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (CERTIFIC).

No ano de 2005, o governo instituiu o PROEJA. Em 2006, devido a necessidade de abrangência as demandas do público da EJA, o decreto original foi substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o PROEJA em âmbito nacional, com objetivo de integrar Educação Profissional à Educação Básica na modalidade EJA. Uma vez que o PROEJA-FIC compreende o objeto de estudo dessa pesquisa, discutiremos de forma aprofundada no subcapítulo 1.4.

O Projovem, foi implantado em 2005 através da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o MEC, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

O objetivo do programa era oferecer o Ensino Fundamental a jovens na faixa de 18 a 24 anos, integrado a qualificação profissional aos não ingressados no mercado de trabalho formal, além de propor o desenvolvimento de ações comunitárias com o exercício da cidadania.

As ações estavam voltadas ao público em situação de vulnerabilidade social.

O ProJovem, poderia ser ofertado de forma presencial ou à distância, destinada a comunidades urbanas e rural. (PEGORRINI, 2020)

A primeira denominada ProJovem Urbano, com duração de 18 meses, era voltada a integrantes do Plano Juventude Viva<sup>19</sup>; catadores de resíduos sólidos; egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)A e mulheres em sistemas prisionais;

A segunda denominada ProJovem Campo – saberes da terra, com duração de 24 meses, era voltado aos jovens que residem e trabalham no campo, promovendo elevação da escolaridade, formação social e qualificação profissional.

---

19 Trata de uma iniciativa do governo federal que buscava reduzir a situação de vulnerabilidade física e simbólica dos jovens em vulnerabilidade social.

A Escola de Fábrica foi instituída pela Lei 11.108, de 23 de setembro de 2005. Ocorriam no próprio local de trabalho, chamados de Unidades Formadoras, e foram criadas com objetivo de possibilitar uma formação profissional a jovens (15 a 21 anos), oriundos de famílias com renda *percapita* inferior ou igual a um salário-mínimo.

Poderiam participar do programa, os jovens que estivessem matriculado nas etapas finais do ensino fundamental ou médio (15 a 18 anos), que tivessem concluído a alfabetização no PBA, ou estivessem matriculados na EJA (jovens até 21 anos).

Para auxiliar sua manutenção no programa, os jovens participantes recebiam uma bolsa auxílio no valor de meio salário-mínimo.

Os cursos, na análise de Manfredi (2016), deveriam apresentar especificidades, dentre as quais destaca:

Os cursos deveriam ser focados entre as necessidades educativas e produtivas da educação profissional, definidas a partir da identificação das necessidades de trabalho, conjugando atividades teóricas e práticas, cujos módulos pudessem incentivar e favorecer a obtenção de diploma de técnico de nível médio. (p. 269)

A partir de 2012, a gestão do Programa escola de fábrica passou a ser de responsabilidade do antigo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE).

A Rede Certific nasceu de uma ação interministerial da qual participaram a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC) e a Secretaria de Políticas de Trabalho e Emprego (SEPTE/MTE).

Da reunião dessas diversas Secretarias, constituiu-se um grupo de trabalho para com o propósito de formular o Documento Base do Programa, contendo as diretrizes gerais para a implantação da Rede Certific.

Após a construção do respectivo Documento Base orientador, a Rede Certific foi consolidada pela Portaria Interministerial (MEC e MTE) nº1082, de 20 de dezembro de 2009<sup>20</sup>.

Trata-se de uma rede de ações cooperadas entre Instituições Federais e instituições acreditadas de Formação Profissional que além da certificação profissional, possibilita aumentar a oferta de acesso a cursos de educação profissional.

Segundo Manfredi (2016), ao analisar a Rede Certific, a descreve como:

Nesse sentido, constituiu uma política pública de inclusão social, na medida em que estimula o retorno dos trabalhadores à escola quando prevê por meio dos Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada o reconhecimento e a validação de saberes construídos ao longo das trajetórias de vida e trabalho, dando-lhes oportunidade de prosseguimento de estudos ao prever um itinerário formativo que contempla os diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica. (p. 390)

Neste contexto, Manfredi (2016) ressalta que os trabalhadores que não preenchem os requisitos para a Certificação serão encaminhados para PROEJA-FIC ou FIC.

Constata-se que a partir do Governo Lula (2002-2010), a EJA e a EPT apresentaram as ações mais articuladas, que se materializam mais efetivamente, quando em 2008, é sancionada a Lei nº 11.892, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica e unidades descentralizadas, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Federais e as demais escolas vinculadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), num reconhecimento do seu potencial estratégico na expansão da oferta pública de uma educação de qualidade, objetivando a inclusão social e

---

20 Portaria Interministerial nº 1082, de 20 de dezembro de 2009, que “dispõe sobre diretrizes e critérios que permitam identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens, adultos e trabalhadores, em suas trajetórias de vida e de trabalho, necessários ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, bem como a importância de se organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica” (BRASIL, MEC/MTE – Portaria nº1.082, de 20 de Dezembro de 2009).



desenvolvimento sustentável, superando sua condição de ser apenas uma escola de referência na formação técnica.

Entre essas Instituições Federais transformadas em IFs, encontra-se o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

### 1.3.1 A Consolidação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP

A história do IFSP se mistura com a História da Educação Profissional, porém até chegar a Instituto, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, galgou muitos caminhos, tendo iniciado como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo, e conforme a Política Educacional correspondente a cada período histórico apresentou tais denominações: Liceu Industrial de São Paulo, Escola Industrial de São Paulo, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

A Escola de Aprendizes e Artífices iniciou suas atividades em 24 de fevereiro de 1910, em instalações precárias, num barracão improvisado situado à Avenida Tiradentes, até ser transferida para o bairro Santa Cecília onde funcionou até o final de 1975. Esta escola, foi organizada, conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Organização da Escola de Aprendizes e Artífices

<b>Cursos</b>	Tornearia Mecânica
	Eletricidade
	Carpintaria
	Artes Decorativas
<b>Regime</b>	Externato
<b>Público</b>	Menores de famílias de baixa renda, a partir de 12 anos de idade.

Fonte: Adaptado pelo Autora, IFSP, PDI (2019-2023).

Foi a partir da promulgação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, definindo as diretrizes para a organização da Educação no país, que a Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo transformou-se em Liceu Industrial.

Quase duas décadas depois, com a promulgação do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que introduziu a Lei Orgânica do Ensino Industrial, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Comercial, Decreto-Lei nº 6141, de 28 de dezembro de 1943, e Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.313, de 20 de agosto de 1946, os quais passariam a regular a Educação Profissional no país, com cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Nesta época o Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, já havia instituído as escolas técnicas no país, quando o Liceu Industrial de São Paulo mudou sua condição para Escola Técnica de São Paulo.

Ao ser alocada em instalações próprias à instituição poderia disponibilizar cursos técnicos industriais e pedagógicos. Em 1946, a Escola Técnica de São Paulo recebeu autorização para ofertar o curso de Construção de Máquinas e Motores e o de Pontes e Estradas.

Em 1959, o Presidente Juscelino Kubitschek promulgou a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que determinou sua transformação em autarquia e oportunizou aos servidores sua participação nos rumos políticos e pedagógicos da escola, abrindo caminhos para a promulgação do Decreto Lei nº 52.826, de 14 de novembro de 1963, que resultou na autorização para o funcionamento de entidades representativas discentes nas Escolas Federais.

Com o advento da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, os cursos técnicos passaram a ser integrados ao Ensino Médio, tendo a duração de quatro anos.

A partir de então, a Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP) ocupou suas instalações atuais, à Rua Pedro Vicente, 625. Canindé, numa área de 60 mil m<sup>2</sup>.

A ETFSP, em atendimento ao mercado de trabalho, e já ofertando os cursos técnicos em Mecânica e Edificações, implementou o curso de

Eletrotécnica, em 1965, os de Eletrônica e Telecomunicações, em 1977, e o de Processamento de Dados, em 1978.

Em 1986, com o fim da Ditadura Militar e abertura política do país, os servidores administrativos, professores e alunos puderam participar do destino político da escola, escolhendo seu primeiro diretor eleito, mediante a formação de lista tríplice encaminhada ao MEC para a indicação do nomeado para o cargo.

O Cefet/SP passou a ofertar, na sua unidade de São Paulo, a partir de 2000, o curso de Tecnologia em Automação Industrial. Posteriormente foram implantados os cursos de tecnólogos nas áreas de Serviços, Licenciaturas e Engenharias

Na qualidade de Instituto Federal, atualmente (2021) o IFSP oferta mais de 30 cursos em diversas modalidades e níveis no Campus São Paulo, além de ter expandido sua atuação para várias cidades do interior do Estado, em 36 campi. Em sua condição anterior, como Cefet/SP, limitava-se às cidades de Sertãozinho, Guarulhos e Cubatão.

A proposta dos Institutos Federais entende a Educação como instrumento de transformação e de enriquecimento do conhecimento, capaz de modificar a vida social e maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana. É nesse sentido que deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, concorrendo para alterar positivamente a realidade brasileira. Os institutos federais devem possibilitar aos trabalhadores a formação continuada ao longo da vida reconhecendo competências profissionais e saberes adquiridos informalmente em suas vivências, conjugando-os com àqueles presentes nos currículos formais. (PACHECO, 2012, p. 10)

Conforme apresentado no PDI (2019-2023) enquanto instituição de educação o IFSP possui autonomia para estabelecer seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), assim como para executá-lo e avaliá-lo.

A autonomia e a gestão democrática fazem parte da própria natureza do ato pedagógico e devem, portanto, transparecer no seu Projeto Político Pedagógico.

Para tal, fica evidente a necessidade de se construírem relações democráticas que criem um ambiente institucional propício ao diálogo e a

participação. Portanto, o PPI deve se caracterizar como o resultado de amplos debates da comunidade educativa<sup>21</sup>.

Entre essas perspectivas de gestão democrática, encontra-se o PROEJA, que conforme constatado por Santos (2013), materializam-se enquanto um campo de acesso e direito a Educação.

As perspectivas para EJA no país são amplas. A dinâmica sociocultural e política de nossa sociedade, bem como o envolvimento dos movimentos sociais que nas últimas décadas disseminaram a consciência sobre os direitos humanos, sociais, culturais e ambientais, aponta para uma nova configuração da EJA como campo específico de direitos e de responsabilidade político-educacional. (p. 37)

Assim sendo, a parceria entre os Institutos Federais e o PROEJA se complementam, tanto no que tange a Educação Profissional como a EJA, trazendo como compromisso a construção de uma sociedade democrática.

### 1.3.2 PROEJA-FIC: A Perspectiva do Direito a um Novo Saber.

A história demonstra diversas experiências de EJA, porém o PROEJA-FIC apresenta uma revolução nas reflexões acerca dessa temática, pois além de apresentar princípios e concepções, discute acerca dos desafios para sua implantação.

No sentido de compreender este Programa como uma perspectiva de anúncio a situação vivenciada, essa pesquisa apresenta de forma sistemática e analítica o PROEJA, e fundamentada principalmente no Documento Base (2007).

O PROEJA encontra-se fundamentado nas seguintes legislações: Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) e o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

---

21 Comunidade Educativa: é toda aquela que participa e atua nas questões relativas ao processo educativo e de gestão nesta instituição pública

O artigo 205 da Constituição brasileira define que a “educação direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Em seu artigo 227, defini a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do estado a ser assegurado “com absoluta prioridade”. (BRASIL, CF, 1988)

Também, no sentido de explicitar essa conexão, a LDB, ao disciplinar a educação escolar, estabelece que ela deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. (§ 2º do artigo 1º) (BRASIL, MEC, 2007, p. 21)

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, Lei 9394/96, 1996)

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e o Documento Base (2007), ao contemplarem a integração entre Educação Básica e Educação Profissional, determinam uma matrícula única, assim como um currículo único e integrado<sup>22</sup>.

O Documento Base (2007) é um instrumento legal; que foi construído a partir de Grupos de Trabalho (GTs), contando com a participação de especialistas em EJA, representantes das instituições federais de Educação Profissional, da SETEC, da SECADI, dos Fóruns de EJA e das Universidades Federais Brasileiras.

O Documento Base (2007) tem como centralidade especificar as Diretrizes Político Pedagógicas do Programa; assim como os Fundamentos, os Princípios, as Concepções, a Estrutura Organizacional e a Forma de Organização Curricular que deve ser integrada e balizada nos pressupostos da EJA.

---

22 Por Currículo Integrado o Documento Base do PROEJA, compreende como uma “integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. “Compreende uma integração teoria e prática. Dessa forma, o currículo se traduz na formação humana, que proporcione a formação profissional como a emancipação do educador e educando. (Grifo da Autora - Documento Base, 2007, p.40)

Conforme tratado no respectivo documento, um dos grandes desafios a serem alcançados refere-se à superação de toda a história da Educação Profissional que sempre se pautou por ações focalistas e assistencialistas.

Neste sentido, o PROEJA traz como diferencial sua fundamentação em concepções e princípios, que possibilitam uma Educação que considere o sujeito em todas as dimensões da sua existência, apresentando assim uma perspectiva crítica e inovadora.

Construir um currículo que integre a Educação Básica e a formação para o trabalho, como é proposto pelo PROEJA, exige um profundo conhecimento específico desse campo, que possibilite articular suas convergências e incorporações.

Dessa forma, a ideia de integração entre a formação geral e a formação profissional, anteriormente instituída na forma de decretos assume a feição de uma “Política de Governo”<sup>23</sup> e passa a compor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao compor a LDB, insere jovens e adultos em uma formação integrada à educação profissional, de onde historicamente sempre foram excluídos. Refere-se o direito de o cidadão adulto ser educado e, como ator social, compreender a importância que o saber tem na sociedade.

Portanto, o PROEJA enquanto proposta educacional, se configura enquanto uma possibilidade real de inclusão emancipatória.

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo do qual ele faz parte e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o de formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral<sup>24</sup>. (BRASIL, MEC, 2007, p. 05)

---

23 Embora tenhamos ciência de que não corresponde a uma política pública, o Documento Base pautado nos Decretos, e nos princípios, compreende que a EJA neste aspecto caminha no sentido de efetivar enquanto uma política pública.

24 A Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. ZANARDI, A.C.T

O Documento Base (2007), reforça os princípios contidos na LDB, ao apresentar a EJA como uma modalidade de ensino que:

[...] implica em um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo são guias para a formulação de propostas curriculares políticos-pedagógicas de atendimento. (BRASIL, 2007, p.05).

De acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o acesso aos cursos do PROEJA é universal e gratuito, cabendo as instituições federais de educação disponibilizar 10% do total de suas vagas, além de se responsabilizar pela matrícula, organização de turmas e elaboração de material pedagógico.

Conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE), a meta de matrículas para o período de 2014-2024, deverá ser de no mínimo 25% das vagas disponibilizadas.

Meta 10 – EJA Integrada. Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, PNE – 2014-2024)

No que se refere as concepções e princípios para se pensar uma proposta de educação, o Documento Base (2007), estabelece três fundamentos a serem considerados: a) a Formação para atuar no Mundo do Trabalho; b) uma Educação que considere as Especificidades do Público da EJA; c) a Formação para o Exercício da Cidadania.

Ao definir estes fundamentos, o Documento Base (2007) estabelece uma perspectiva de educação para o PROEJA-FIC que considere a formação integral do sujeito.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido em sua historicidade pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2012, p. 89)

Neste sentido, a “Formação para atuar no Mundo do Trabalho” compreende uma estruturação do processo educacional, o qual é estabelecido por Pacheco (2010), como:

[...] agregar a formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão à luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de uma vida mais digna. (p. 13-14)

O processo de formação contrapõe-se a Pedagogia Tecnicista, que se encontra pautada nos princípios da Educação Bancária, e defende uma Educação Crítica, pautada nas ideias de Marx, e de Freire.

O trabalho para Marx (2007) é a atividade meio da qual o ser humano produz sua própria existência.

Marx (2007) entende que o ser humano não nasce pronto e acabado, ele é um ser inconcluso, que nas suas relações com a natureza e com os homens/mulheres, que se faz humano.

Conforme destacado por Zen e Melo (2016), Marx e Engels não teorizaram diretamente sobre educação, entretanto seus fundamentos “representam um profundo questionamento para a construção e consolidação de uma teoria escolar socialista”. (p.5).

A educação era, para os dois, uma arma muito importante para acabar com a divisão entre trabalhadores e intelectuais, pois, por ela, o trabalhador teria acesso ao saber, adquirindo condições de “controlar o processo de produção/reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos” o “saber” unindo-se ao “fazer” fará com que o operário ultrapasse os limites do senso comum e destrua a barreira que existe entre ele e o intelectual. (ZEN E MELO, 2016, p. 05)



Ou seja, o processo de formação dos homens/mulheres se dá de forma educativa, estabelecendo assim uma relação entre trabalho e educação. Pois tanto o Trabalho como Educação são atividades especificamente humanas que se relacionam entre si.

Mendes (2013, p. 27) compreende a educação “como a apropriação da cultura produzida historicamente”, que ocorre a partir da relação dos indivíduos entre si, e com o meio.

Freire (2012) dialogando com a perspectiva marxista do Trabalho, correlaciona-o com a Educação, defendendo que a Educação não é um campo neutro, mas traz todas as formas de contradição advindas do ser social, cuja centralidade é o trabalho, desta forma compreende que o homem transforma o mundo natural e social, e produz sua própria essência humana através do trabalho.

Essa compreensão implica em articular toda a dinâmica do processo escolar a partir do próprio sujeito, ou seja, fazendo com que os educandos se apropriem do conhecimento do modo pelo qual o ser social foi e é produzido historicamente, para que conscientemente intervenha na perspectiva de humanização.<sup>25</sup>

A luta pela humanização pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos*. (FREIRE, 2012, p. 19)

Desta forma, essa ordem injusta a que se refere Freire (2012), refere-se ao sistema econômico vigente, e essa desumanização relaciona-se diretamente com a confusão que ocorre entre o termo “trabalho” e “emprego”, que são termos

---

25 Trata-se de uma consideração feita pela Prof<sup>a</sup> Dra. Juliana Torres, na reunião do Grupo de Pesquisa Teorias e Fundamento da Educação (GPTeFE), ocorrida em 26 de março de 2019, onde discutiu-se a relação de Trabalho em Marx e Humanização em Freire, onde a pesquisadora se insere, discutindo a temática Trabalho em Marx e Humanização em Freire.

distintos. A primeira diz respeito ao “mundo do trabalho” e a segunda ao “mercado de trabalho”.

Para Martins (2017) essa confusão não é ingênua, ela é intencional e foi criada pelo modo de produção capitalista, para justificar a exploração do trabalhador; portanto para ele:

Distante da compreensão de trabalho como princípio educativo está a confusão conceitual de identificar trabalho e emprego. Esta é uma das formas que o modo de produção capitalista objetivou o trabalho, na forma de mercadoria a ingressar no sistema de exploração econômica em benefício do capital, pela extração de mais valia. Destarte, há sociedades sem emprego, mas não existiu e não existirá sociedade sem trabalho, porque ele consiste justamente na atividade pela qual o homem produz a própria existência. Essa confusão, às vezes, enleia a defesa do trabalho como princípio educativo com formação para o mercado de trabalho, o que é diferente. No primeiro caso, a escola formará educandos críticos à sociabilidade cuja centralidade é o capital; no segundo, a escola estará reproduzindo essa sociabilidade que desumaniza, como ocorre nas escolas estritamente profissionalizantes. (MARTINS, 2017, p. 256)

Corroborando com a interpretação de Martins (2017) acerca da interpretação desta dualidade sobre trabalho e emprego, descreve Neto *et al.* (2019) “é preciso desconstruir o senso comum de que trabalho seja sinônimo de emprego e reconhecer que essa relação entre trabalho e emprego expressa uma forma específica do trabalho nas relações sociais capitalistas”. (p. 4)

Essa desconstrução relaciona-se diretamente, ao compromisso ético-político que toda proposta de Educação deve ter, ou seja, o educador consciente e intencionalmente deve assumir uma posição de lutar pela superação das relações capitalistas contribuindo para que a Educação assuma uma parte do processo que visa humanizar o homem, que se encontra desumanizado pela exploração e pela alienação social inerente a sociedade cujo “deus” é o capital.

Arroyo (2013), destaca que “o trabalho é um processo que permeia o ser humano e constitui sua especificidade” (p.109). Portanto reconhecer o trabalho como parte fundamental da constituição humana, é compreendê-lo como princípio educativo e que perpassa o processo de humanização; neste sentido, Fischer (2017) ressalta que para Freire o trabalho apresenta tanto dimensão ontológica como histórica.

O trabalho, do ponto de vista ontológico, é entendido na sua acepção mais ampla enquanto práxis humana material, não se reduzindo à produção de mercadorias. É, portanto, produção cultural, constitutiva do ser humano. Na forma histórica que assume no modo de produção capitalista torna-se opressor porque é trabalho explorado e alienado, produção de mais valia. (FISCHER, 2017, p. 401)

Dessa forma, Freire (2012), compreende que o homem é o ser responsável pela transformação do mundo, se constituindo enquanto ser de práxis, de ação e reflexão, que pode tanto gerar a humanização como a desumanização.

Em se tratando de um processo de educação que engloba Educação Básica com Educação Profissional na modalidade EJA, essa humanização compreende a segunda especificidade do Documento Base (2007), que é a “Educação que considere as especificidades do público EJA”.

Portanto, considerar as especificidades é compreender primordialmente que os jovens e adultos, ao retornarem à escola, possuem características de toda sua vivência, a sua historicidade.

O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, como já disse a certeza fundamental de que posso saber, de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica o que aumenta o nível de exatidão do achado. (FREIRE, 2012, p. 29)

A escola em seu processo organizacional, pedagógico e social, concebe como lugar de acolhimento, de diálogo, de construção coletiva do conhecimento, que para ocorrer necessita estimular a cultura do diálogo, a transformação em um ambiente de fala e escuta, onde o educando possa compartilhar suas vivências, suas visões de mundo.

Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo. Assim, juntos, recriam criticamente o seu mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo. (FREIRE, 2015, p. 7)

A abertura de espaços concretos para o debate/diálogo participativo colabora para o fortalecimento da autonomia e a resolução de problemas comuns.

Autonomia na perspectiva freireana, pressupõe o rompimento de concepções e práticas que negam a Educação enquanto processo histórico. “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” (FREIRE, 2018, p. 31)

Ao implementar a EJA, a configuração da dinâmica escolar, precisa procurar compreender e desvelar as experiências, práticas e conhecimentos, que permeiam as relações vividas pelos alunos. Neste sentido, necessita adequar para atender essa realidade, o que ocasiona um replanejamento, uma reorganização.

Ao se reorganizar esse ambiente, o currículo oculto<sup>26</sup> conseqüentemente será desvelado, as políticas de reorganização do trabalho escolar precisam ser esclarecidas e discutidas junto com os educandos, considerados com corresponsáveis por todas as ações planejadas e realizadas no âmbito educacional.

---

26 Baseando no pensamento de Apple (2006) destacamos que “O currículo oculto, o ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas dos alunos não é algo tão “ingênuo” como muitos educadores pensam. Ao contrário, trata-se de uma estratégia pensada e organizada com o objetivo de manutenção do pensamento hegemônico; ou seja, trata-se de uma reafirmação da ética do mercado, e a construção de valores que correspondam a este processo. Ou seja, trata-se de “normas e valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados na escola e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. (p. 127)

Deve-se tomar a escola como totalidade para a construção de um projeto educacional transformador, atuar na perspectiva política e epistemológica de conceber a unidade escolar como uma coletividade que produz conhecimentos capazes de modificar as condições concretas da realidade; deve, portanto, ser compreendida como foco para a intervenção política emancipatória. (SILVA, 2004, p.372)

Neste sentido, a organização curricular do PROEJA-FIC dialoga com a concepção de Silva (2004), pois segundo Documento Base (2007) “a construção de um projeto pedagógico deverá contemplar obrigatoriamente, mas não exclusivamente” (p. 33), os aspectos da realidade vivenciada pelos alunos, a geração de trabalho e renda, as condições socioeconômicas, as relações familiares, os aspectos culturais que perpassam a vida desses educandos.

Dessa forma, é necessário compreender que a realidade em que se insere o aluno do PROEJA-FIC é complexa, e não se encontra fragmentada, em áreas de conhecimento, ou conteúdos disciplinares, devendo, portanto, buscar uma Educação voltada à totalidade.

A totalidade de conhecimento, são instrumentos conceituais, onde a interdisciplinaridade acontece, e não estão organizadas em uma concepção linear.

Nesse aspecto que a investigação temática se constitui como um elemento fundamental para um planejamento interdisciplinar. Ou seja, será através da investigação temática, que o processo de ensino-aprendizagem abarcará os aspectos da totalidade do conhecimento, possibilitando o atendimento das diversas especificidades dos educandos.

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural. (FREIRE, 2012, p. 64)

A investigação temática compreende o processo de explorar o mundo dos educandos, através do diálogo problematizador que desvela a visão do sujeito, sua prática cotidiana como um (re)conhecimento da realidade existencial e das

condições locais em busca dos temas geradores, que são segundo Silva (2004) “uma síntese organizacional dessas falas significativas selecionadas que orienta a sistematização da dinâmica pedagógica que se pretende implementar.” (p. 205).

Uma dinâmica pedagógica que considere os saberes dos educandos, e principalmente reflita sobre as contradições por eles vivenciadas, proporcionara conforme descrito no Documento Base (2007), a “Formação para o exercício da Cidadania”, que é a terceiro fundamento a ser considerado.

A Formação para Cidadania, no olhar de Moura e Pinheiro (2009), inicia-se quando a Escola se relaciona com a Comunidade, considerando a cultura, as crenças e os saberes construídos, e materializa-os em um projeto educativo que contribua para a “socialização e formação da cidadania emancipada e consolidação de direitos humanos básicos”. (p. 106).

Neste sentido Moura e Pinheiro (2009) dialogam com Freire (2020), que compreende o conceito de cidadania como uma apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente a favor de sua emancipação.

A compreensão da formação cidadã, perpassa pela tomada de consciência com vistas à humanização entendida em sentido amplo da perspectiva freireana<sup>27</sup>. Ou seja, a Educação deve propiciar a esses indivíduos, condições de participarem ativamente do processo de construção social.

Neste aspecto, é fundamental entender conceito de cidadania engloba a concepção de formação integral do indivíduo.

Refletindo a perspectiva de cidadania no contexto da EJA, constata-se historicamente foram excluídos dos direitos mais básicos, como por exemplo o direito à educação e uma formação para o mundo do trabalho.

---

27 “A luta pela superação das situações-limites em que nos encontramos condicionados a razão de ser de nossa existência e o impulso pratico a partir do qual nos humanizamos por sermos capazes de construirmos novos sentidos e novas formas de viver no mundo. Esse é o caminho que nos aponta Freire enquanto seres dotados de capacidade ético-política para intervir no mundo e construir algo novo na história”. (Verbete “Humanização” retirado de: ZITKOSKI, J. J. Dicionário Paulo Freire, 2017, 3ª Ed.)

Para Freire (2020), a cidadania e alfabetização<sup>28</sup> estão diretamente correlacionadas. Para ele, a “alfabetização se concretiza como formadora da cidadania.” (p. 45). Ou seja, o processo de Educação proporciona que homens e mulheres exerçam sua cidadania.

Entretanto, Freire (2020) ressalta que o processo educativo, só conduz a cidadania, se for um ato político; que proporcione além da leitura de letras e palavras. É preciso construir um processo educativo que leve o educando a realizar a autêntica “leitura de mundo”, pois a transformação e exercício pleno da cidadania, só se consolidam a partir dessa verdadeira “leitura de mundo”.

Conforme Soares *et al.* (2011, p.7) a EJA é muito mais complexa que uma “modalidade de ensino”. Ela é uma dinâmica que se desenvolve em meio às lutas, tensões, organizações práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história. Estes autores entendem a EJA como um compromisso com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes na sociedade, as quais se fazem presentes nos processos educativos escolares, quanto os não escolares.

O princípio da cidadania enfrenta muitas dificuldades de aplicação, sendo que um deles é justamente a participação de um processo de ensino aprendizagem capaz de integrar escola e vida, atendendo as reais necessidades humanas, trabalhando para uma educação libertadora, capaz de emancipar os homens.

Na perspectiva de contribuir com essa constante busca pela humanização, o Documento Base (2007) expressa que a consolidação da cidadania não se refere à inclusão no mercado de trabalho, mas sim assumir a formação do cidadão que produza, pelo trabalho, por si e pelo mundo”. (p. 8)

Assim, a formação humana expressa no referido documento, é compreendida a partir de um percurso que:

---

28 O que Freire relaciona como alfabetização, compreende o que nos dias atuais denomina-se EJA, embora a EJA englobe outros aspectos além do processo de alfabetização.

Impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente a educação-economia, mas que se expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frentes aos desafios de inclusão social e da globalização econômica. (BRASIL, 2007, p.8).

Ainda de acordo com o Documento Base (2007), ao estabelecer um projeto educacional almeja-se a construção de um modelo societário no qual o sistema educacional propicie aos cidadãos condições necessárias de acesso, permanência e êxito na Educação Básica pública, gratuita e com qualidade, independentemente de sua origem socioeconômica.

Quando proclamamos por uma Educação Emancipadora, devemos ter claro que a EJA não se configura apenas como uma segunda oportunidade para quem não conseguiu completar a escolarização, e sim como uma política de direito, não compensatória, e sim efetiva.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito a educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e os limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre o educando se alarga. (SOARES, *et al.*, 2005, p.22-23)

Para Freire (2018) emancipação humana é o fim possível, do processo de construção da cidadania, ela representa um espaço onde os homens podem ser realmente livres, realizando suas potencialidades, e sendo responsáveis pelo seu destino. Somente quando se luta pela emancipação humana, que a luta pelo direito e democracia podem ser de fato efetivadas.

Ao propor uma perspectiva de Educação voltada à emancipação, conforme os três fundamentos presentes no Documento Base (2007), a EJA caminha na implantação de uma nova concepção educacional que deverá considerar alguns pressupostos presentes no referido Documento.



Desse modo, em termos conceituais, pode-se dizer que os pressupostos vinculados diretamente ao PROEJA remetem a formação humana em caráter integral, que considere o indivíduo enquanto ser completo, que se encontra em relação com o mundo, que em um movimento dialético, transforma o mundo e é transformado por ele.

Buscando essa perspectiva de formação humana e integral, o Documento Base (2007) estabelece os seguintes pressupostos: o jovem e adulto como trabalhador e cidadão; o trabalho como princípio educativo; as novas demandas de formação do trabalhador; e a relação entre currículo, trabalho e sociedade.

A perspectiva de trabalho compreende todos os pressupostos presente no referido documento.

Para Oliveira (2016), o trabalho perpassa por todo processo educativo, pois para autor, a relação Trabalho e Educação se caracterizam como:

O trabalho é um poderoso fator de socialização e solidariedade, por isso o Documento Base apresenta a preocupação com a necessidade de integrar a Educação Profissional com a formação inicial e continuada. E, nesse sentido, o ente orientador é sempre o sujeito educando, suas vivências e sua identidade. É a partir dos elementos que compõem as diferentes dimensões dos sujeitos que pode ser percebida a diversidade sociocultural que acompanha a cada um e a cada uma. (p. 40)

A EJA traz explícita a ideia de trabalho e suas relações, propondo que o trabalho seja o princípio educativo desse processo. Portanto, trabalho é compreendido como “um processo que permeia o ser humano e constitui a sua especificidade. Nos humanizamos ao longo da história pelo trabalho. Toda história da nossa produção como humanos passa pelo trabalho.” (ARROYO, 2013, p. 109)

Compreender o trabalho enquanto parte da vida, é compreender que ele é que humaniza o homem. Em uma perspectiva freireana, o homem não nasce homem, ele se faz homem pelo trabalho, e nas suas relações com outros homens.

Analisa-se a possibilidade crescente que tem o homem de, por seu espírito criador, por seu trabalho, nas suas relações com o mundo, transformá-lo cada vez mais. E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação. Analisam-se finalmente implicações da educação para o desenvolvimento. (FREIRE, 2019, p.168)

Antunes (2002) descreve trabalho como: “momento fundante de realização do ser social; condição para sua existência; e o ponto de partida para a humanização do ser social.” (p. 123).

Para Freire (2012), o homem se humaniza na relação com outros homens, o de humanização constrói-se com a ontologia do ser, em busca do *ser mais*. Sendo assim, ao construir um itinerário formativo, um processo de educação voltado para o mundo do trabalho, perpassa pelo entendimento de que o trabalho permeia todas as esferas da vida humana, sociais, culturais, econômicas.

O trabalho ao permear todas as relações, apresenta sua centralidade na práxis transformadora, possibilitando assim um processo de mudança, que ao criar e recriar, perpassa inclusive pelo plano econômico, no qual ele se materializa possibilitando respostas as múltiplos Determinantes da Questão Social<sup>29</sup>.

Nessa perspectiva, abarcamos o trabalho como princípio educativo, quando ao relacionar as questões sociais com as questões educacionais, conseguimos responder as interfaces que perpassam a dinâmica social.

Moura e Pinheiro (2010) compreendem o trabalho como princípio educativo em seu sentido histórico, pois os autores consideram as diversas interfaces que ele vem assumindo ao longo da história, portanto ressaltam:

---

29 “Por Determinantes da Questão Social” referenciamos em Yamamoto e Carvalho (2000, p. 77) e entendemos como: “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia”.

Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (MOURA; PINHEIRO, 2010, p.162)

Propor um processo de Educação voltado à trabalhadores, que já se inseriram no mercado, e muitas vezes foram objetivados, compreende refletir e implantar outras formas de trabalho, que se pautem não mais na empregabilidade e sim uma proposta que caminhe para o mundo do trabalho e, principalmente possibilite uma sociedade de fato humanizada.

Corroborando essa perspectiva, Moura e Pinheiro (2010), compreendem que a humanização, pauta-se em um processo educativo que:

Baseado nesse pensamento dialógico, democrático e libertador, Paulo Freire propõe uma educação a favor da justiça, da ética, da liberdade e da autonomia dos educandos, da escola e da sociedade. Ele advoga uma *práxis* democrática, como condição para o alcance da cidadania, visto que o diálogo rompe com as relações autoritárias e favorece o direito dos educandos ao pronunciamento e à transformação do mundo. (p. 219)

Enquanto trabalho produtivo, a Educação explicita o modo como o conhecimento ao se relacionar com o processo de trabalho, deve proporcionar também a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos e sócio-históricos da atividade produtiva, buscando desenvolver a compreensão do universo cultural que perpassa o desenvolvimento intelectual que a vida cidadã economicamente ativa.

Assim, insere-se no contexto a Educação Profissional, em que o conhecimento científico adquire o sentido de força produtiva, focando-se o trabalho como primeiro fundamento da educação como prática social.

Ou seja, ao colocar como pressuposto que o aluno EJA é trabalhador e cidadão, considera que ele possui uma história, e enquanto ser histórico ele adquiriu experiências, conhecimentos de vida e de mundo. Esses conhecimentos necessitam compor um projeto de curso, que dialogue com este aluno.

Na perspectiva freiriana, a educação é um ato político cujos princípios se refletem na democracia, na liberdade e na autonomia conquistadas no processo. Essas conquistas coletivas demandam respeito, diálogo e poder de ação daqueles que se inserem nesse processo. (MOURA; PINHEIRO, 2010, p. 19)

Para garantir que este aluno seja agente ativo do processo de conhecimento, o processo educacional guiará pelo diálogo, enquanto espaço de fala e escuta dos alunos.

Para Freire (2012), “é pelo diálogo que o homem se humaniza e se torna homem” (p.14), ou seja, a escola ao se constituir enquanto espaço onde o aluno possa falar e escutar, as visões de mundo poderão ser debatidas e confrontadas.

Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos que estar convencidos de que a sua visão de mundo, em que se constitui a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob a pena de se fazer “bancária” ou “pregar no deserto”.” (FREIRE, 2012, p. 94)

Ou seja, ao escutar a visão de mundo desde aluno, onde ele possa falar das experiências vividas, essas vão sendo problematizadas.

A escola constitui em um lugar onde essa relação acontece. Através da proposição de espaços concretos, permite-se que a discussão participativa perpassa pelo processo de ensino aprendizagem, favorecendo o fortalecimento da autonomia e a iniciativa coletiva para a resolução de problemas comuns e proporcionar a transformação do conhecimento científico em conhecimento significativo.

Na consolidação desta escola, a organização curricular para EJA levará em consideração a realidade vivida pelos educandos, contemplando a geração de trabalho e renda, a cultura, as condições de vida, as relações sociais. A realidade vivida é complexa, não fragmentada em áreas de conhecimento – em disciplinas – devendo-se trabalhar com o planejamento interdisciplinar.

Pensar numa proposta curricular que expresse essas relações, é pautar-se na consideração do educando enquanto agente de práxis curricular, ou seja,

o educando enquanto ser ativo desse processo, participando de todas as etapas, consolidando uma organização curricular que reflita essa sua participação.

Freire (1991), ao discutir uma concepção de currículo, ressalta que ele deve ser obrigatoriamente construído com todos que fazem a escola. Cabe destacar que a escola, a qual Freire se refere não se trata do prédio físico, mas sim todos os envolvidos no processo educativo, entre os quais estão: educandos, educadores, sociedade civil, dentre outros.

Desta forma; todos os que constituem a escola devem participar da elaboração do currículo, pois na perspectiva da Educação Libertadora o “currículo não pode ser feito, elaborado e pensado por uma dúzia de iluminados”. (FREIRE, 1991, p. 24)

Neste processo de construção curricular, todos os envolvidos são ativos no processo: educador, educando e sociedade civil; e contribuem em todas as etapas da construção curricular, que compreende desde o momento do levantamento das situações problemas, até a definição dos conhecimentos sistematizados.

Conforme descreve Silva (2004), “os conhecimentos sistematizados poderão contribuir para compor as práticas pedagógicas críticas e dialogadas” (p. 245); concepção que dialoga com os Princípios que fundamentam a proposta educativa do PROEJA-FIC.

Com relação os Princípios que fundamentam o PROEJA, o Documento Base (2007) elenca-os da seguinte forma: a) Princípio da aprendizagem e de conhecimentos significativos; b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos educandos; c) Princípio de construção coletiva do conhecimento; d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a Educação Básica e a Profissional e Tecnológica; e) Princípio da interdisciplinaridade; f) Princípio da avaliação como processo.

Neste aspecto, os Princípios perpassam a compreensão de que o Conhecimento é um processo que compreende a existência humana, e encontra-se imbricado de crenças, culturas, valores, adquiridos historicamente.

Portanto, ao advogar a favor de uma educação fundamentada na cidadania, estes saberes necessitam ser considerados, para que o processo educacional seja relevante e significativo.

Em relação esta relevância, nos questiona Freire (2018):

Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? (p. 30)

Para Freire (1991), a aprendizagem ocorre através do trabalho e a linguagem, que se apresentam como essenciais, pois o homem é uma totalidade, que se recusa a ser dicotomizado, confirmando que a aprendizagem ocorre durante toda a vida, construindo conhecimentos.

O processo de construção coletiva do conhecimento, dentro de uma perspectiva freireana de educação, é que levará ao homem a superação de sua condição de oprimido, humanizando-o.

Freire (2012) compreende o homem, enquanto ser inacabado, que se encontra em constante processo de humanização, através do diálogo, ou seja, através da pronúncia da palavra verdadeira, se concretiza.

Mas, para isso, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a palavra, pois, com ela se constitui a si mesmo e a comunhão humana e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. (FREIRE, 2012, p. 16)

O pensamento político pedagógico de Freire, se apresenta como um constante movimento que dialoga com as diferentes questões contemporâneas, trazendo elementos norteadores para a construção da teoria curricular emancipatória e eticamente comprometida com a humanização dos sujeitos.

Freire (2012) apresenta o seu processo educativo como uma possibilidade dos homens e mulheres superarem suas limitações, frente aos obstáculos impostos pelo meio socioeconômico que vivem.

Através do processo educativo dialógico, os homens e mulheres entendem suas possibilidades ao realizar o desvelamento da realidade iniciando sua ação para modificar o mundo a sua volta em um movimento constituinte de uma práxis humanizadora.

No momento mesmo em que nos aproximamos, criticamente, a este processo e o reconhecemos como um tema, somos obrigados a apreendê-lo, não como um ideal abstrato, mas como um desafio histórico, em sua relação contraditória com a desumanização que se verifica na realidade objetiva em que estamos. Isso significa que a desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados. (FREIRE, 2012, p. 79)

O grande desafio para a humanização está justamente na superação dessa desumanização dos seres humanos, que ocorre a partir do momento que os homens e as mulheres tomam consciência de sua condição de seres desumanizados.

Acreditando que a desumanização não é vocação dos seres humanos (se assim fosse, não haveria necessidade de pensar uma educação libertadora), Freire (2012) advoga que os seres humanos são seres em processo constante de humanização, porém que devido as condições sócio-históricas, encontraram-se desumanizados.

Na perspectiva freireana a compreensão do processo de humanização são possibilidades dos homens e mulheres, enquanto seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, tornarem-se seres de práxis, capazes de transformar a condição que os desumaniza.

A desumanização, que não se verifica, apenas nos que tem a humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é a distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é a vocação histórica dos homens, nada mais teríamos de fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si” não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e está, o *ser menos*. (FREIRE, 2012, p. 16)

Na concepção de Freire (2012), existem formas de se pensar e estabelecer o processo educacional de acordo com o objetivo a que se pretende.

Esses processos educacionais, em sua obra, são denominados de: a) Educação Bancária, que torna as pessoas menos humanas, alienadas, dominadas e oprimidas. Este processo educacional é pensado, formulado e implementado pelos que tem o projeto de dominação dos outros; b) Educação Libertadora, que torna os homens mais conscientes, mais críticos, mais humanos. Este processo educacional é pensado, formulado e implementado por aqueles que pensam em uma libertação dos homens.

É que, se os homens são seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta pela sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido de humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega, do saber. (FREIRE, 2012, p. 68)

Marx (2007) compreende que o fundamento da essência humana, é justamente a capacidade de que os homens têm de transformação coletiva. Em consonância com o pensamento marxista, Freire (2012) destaca que a humanização é a capacidade que o homem tem de construir o mundo em conjunto com outros homens.

Freire desafia aos educadores e educandos em se tornarem resistentes aos projetos de educação desumanizadora, que muitas vezes é imposto pelo sistema econômico, social e político em que estão inseridos. Esse desafio é da construção de uma nova Educação, baseada na vocação ontológica dos seres humanos, de se tornarem *ser mais*, possibilitando condições concretas para que se atinja este objetivo. (FREIRE, 2012)

Uns dos caminhos para efetivação desse objetivo, é vislumbrado ao se propor uma nova perspectiva de Educação para a EJA, que se materializa em um currículo integrado entre a Educação Básica e a Educação Profissional, compreendemos que os Fundamentos, Concepções e Princípios descritos no



Documento Base (2007), foram sistematizados com a finalidade de emancipação dos sujeitos.

Na perspectiva de Adorno (2012), essa emancipação só será possível a partir de uma educação contra a “*barbárie*”, que seja capaz de modificar as situações desumanas, nas quais estão inseridos os sujeitos em vulnerabilidade social, e assim transformar a sociedade, que se encontra estratificada, pela divisão social do trabalho, que reflete nos processos educacionais.

Por fim, o próximo capítulo busca a partir de uma Revisão da Literatura, pautada no referencial freireano, elementos para compreender as concepções curriculares, que refletem os aspectos políticos, sociais e ideológicos da sociedade, para a libertação dos indivíduos que se encontram na condição de oprimidos e, conseqüentemente, dos opressores.

## 1.4 Síntese Cronológica da EJA e EPT

Quadro 2 – Histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

P. COLONIAL	PERÍODO IMPERIAL – SÉC. XIX					REP. VELHA (1889-1930)			ERA VARGAS (1930-1945)			REPÚBLICA CONTEMPORÂNEA		
Não houve políticas educacionais para jovens e adultos.	<b>1809</b>	<b>1824</b>	<b>1837</b>	<b>1872</b>	<b>1881</b>	<b>1890</b>	<b>1909</b>	<b>1915</b>	<b>1942</b>	<b>1947</b>	<b>1949</b>	<b>1950</b>	<b>1952</b>	<b>1958</b>
	Colégio das Fábricas: Educação Assistencialista.	Promulgação da Constituição: Garantia de instrução a todos.	Colégio Pedro II.	Primeiro censo e o Brasil e 82,3% dos brasileiros são analfabetos.	Lei Saraiva: Excluiu os analfabetos ao direito ao voto.	Censo 80% da população analfabeto.	O Presidente Nilo Peçanha cria as 19 escolas de Aprendizes e Artífices (Patrono da EPT no Brasil).	Liga Brasileira de Analfabetismo.	Fundo Nacional do Ensino Primário.  Reforma Capanema.	Serviço de Educação de Adultos.	<b>1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA).</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos.  Lei Federal nº 1.076, de 31 março de 1950, Direito a matrícula nos Cursos Clássico e Científico.	Campanha Nacional de Educação Rural.	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.  2º Congresso Nacional da EJA e das Ideias de Paulo Freire.
<b>REPÚBLICA CONTEMPORÂNEA (1945 até nossos dias)</b>														
<b>1960 - 1964</b>	<b>1961</b>	<b>1964</b>	<b>1965</b>	<b>1967</b>	<b>1971</b>	<b>1985</b>	<b>1988</b>	<b>1990</b>	<b>1994</b>	<b>1996</b>	<b>1997</b>	<b>1998</b>		
Movimento de Educação de Base Movimento da Conferência dos Bispos do Brasil  Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE)	Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Plano Nacional de Educação  Golpe Militar	Cruzada da Ação Básica Cristã	Início do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71. Modificou a estrutura de ensino no país, o primário e o ginásio tornaram-se curso de 1º grau.	Fim do MOBRAL  Redemocratização  Fundação Educar	Promulgação da Constituição Federal, conhecida como Constituição Cidadã.	Ano Internacional de Alfabetização  Fundo de Amparo aos Trabalhadores (FAT)	Plano Decenal de Educação para Todos	Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, LDB, Lei nº 9394/96	5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEIA)  Decreto nº 2.208, Reforma da Educação Profissional e do Ensino Médio.	Programa de Alfabetização Solidária  Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária		
<b>REPÚBLICA CONTEMPORÂNEA – SÉC. XXI</b>														
<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2020</b>						
Programa Recomeço	Programa Brasil Alfabetizado	Decreto nº 5.154, permite integração do Ensino Técnico de Nível Médio ao Ensino Médio.	Implementação dos Programas  <b>PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens</b>  PROJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens  Escola de Fábrica	<b>PROEJA-FIC: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens Formação Inicial e Continuada.</b>	Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008. Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).  Rede Federal de Educação, integra a rede Federal: os IFs, UTFPr, Cefet-RJ, Cefet-MG, Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais e o Colégio Pedro II.	CERTIFIC: Programa Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada.	PRONATEC: Programa Nacional ao Acesso ao Ensino Técnico e Emprego	As aulas em todo o território nacional foram suspensas, por conta da Pandemia da COVID-19 que vitimou, até o momento, mais de 230 mil brasileiros e obrigou as escolas a se adaptarem o ensino de forma remota. Infere-se que o público da EJA tenha sido um dos mais afetados neste contexto.						

Fonte: Da Própria Autora.

## CAPÍTULO 2 PERSPECTIVAS CURRÍCULARES: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. O saber se aprende com os mestres e livros. A sabedoria, com o corriqueiro, com a vida e com os humildes. O que importa na vida não é o ponto de partida, mas a caminhada. Caminhando e semeando, sempre se terá o que colher”. (Cora Coralina)*

### 2.1 Considerações Iniciais

Acredita-se que o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) se constituiu em uma perspectiva de anúncio, para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Historicamente, vislumbrou-se que tanto a EJA quanto a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se caracterizam por um atendimento a lógica do capital, e essa formação se materializa principalmente no campo das Políticas Curriculares.

Para melhor compreender como se consolidaram as Políticas Curriculares, este Capítulo pretende discutir acerca do tema, tecendo considerações sobre os princípios que estabelecem uma perspectiva de currículo integrado, a partir de uma visão crítico-emancipatória.

Buscando uma melhor sistematização e compreensão, este Capítulo foi dividido em três momentos: No primeiro momento, intitulado “Breve Histórico do Currículo”, discutirá sobre as influências Norte-Americana na consolidação do campo do Currículo, no Brasil.

No segundo momento, tratará das “Concepções de Currículo” abordando as duas perspectivas contrárias da Educação: a Educação Bancária caracterizada numa proposta Pedagógica Tecnicista e a Educação Emancipadora, pautada numa proposta Pedagógica Libertadora; discorrendo a partir das Categorias Freireanas, uma proposta para a construção de um Currículo Emancipador. E por fim, o desfecho desse breve histórico discutirá as particularidades do Currículo da EPT.

## 2.2 Breve Histórico do Currículo.

Compreender o que é o Currículo Escolar e quais bases filosóficas e epistemológicas perpassam pelo seu processo de construção, possibilita tecer reflexões e considerações sobre este denso e complexo campo da área da Educação.

Muitas são as concepções para definir Currículo Escolar ou Teorias do Currículo. Buscando compreender como se materializa este espaço de luta, trazemos as concepções de alguns teóricos<sup>30</sup>, que nos possibilite assimilar o processo de construção do campo curricular, a partir de reflexões e análises que perpassam por contextos históricos, e influenciam diretamente as concepções pedagógicas.

A Educação compreendida em um contexto de produção e reprodução de cultura, de conhecimentos, traz inúmeras afirmações determinando como o processo educativo deve se consolidar, a partir da Teoria do Currículo.

A Teoria do Currículo apresenta o propósito de elucidar qual o conhecimento deve ser ensinado, com vistas a atender uma determinada concepção de sociedade, que se caracteriza em perspectivas antagônicas.

Uma concepção de sociedade busca a manutenção de uma classe hegemônica, que se reflete no processo da divisão do trabalho.

A outra concepção de sociedade, apresenta-se com a superação desse sistema econômico, que além de dividir a sociedade em classes, possibilita a exploração de uns sobre os outros. (SILVA, 2019)

Desde o surgimento do Currículo, ele vem sendo espaço de controle do conhecimento, definindo o que deve e pode ser ensinado e, conseqüentemente, o que pode ser aprendido como forma de controle dos envolvidos no processo educativo.

Nas definições de currículo, Arroyo (2013) adota uma concepção que está alinhada à estruturação escolar, enquanto terreno de disputa." [...] construção espacial do sistema escolar, o currículo é núcleo e o espaço central mais

---

30 Teóricos do Campo Curricular: Giroux (1986), Apple (2006), Freire (1991, 2012); Sacristán (2013), Arroyo (2013); Silva (2019c), dentre outros elencados nas referências.

estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. (p. 13)

O autor ressalta que o Currículo é composto de inúmeras regras, o currículo se materializa como um projeto escolar que possui uma dimensão prescrita expressa, em um plano educativo formalizado.

O currículo, também, reflete conhecimentos selecionados, práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores e culturas. (SOUZA, 2008)

Neste sentido, Libânio (2012), ao relacionar o currículo à uma proposta pedagógica propriamente dita, estabelece três dimensões para sua construção: a) a realidade social e cultural dos alunos; b) o desenvolvimento e as características próprias que os alunos estão vivenciando, nos aspectos: cognitivo, social, afetivo e psicomotor; c) e os conhecimentos socialmente disponíveis em relação ao mundo físico e social.

Esta investigação nos leva a perceber que o currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diversos aspectos. Na concepção de Deorce (2013) o currículo estabelece o nexo entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem e dependendo do momento histórico ele é alterado para atender o poder instituído.

Portanto, para compreensão de como se configura e estabelece o Currículo, este capítulo busca explicar um pouco do histórico da constituição do Currículo, que se mistura com a História da Educação e até mesmo das relações sociais da humanidade.

O Currículo enquanto guia do processo educativo, abarca as influências internacionais. No que se refere ao Brasil, concepções curriculares, sofreram e ainda sofrem influências dos Estados Unidos da América (EUA). (MOREIRA, 2010).

Ao apresentar a História do Currículo, Sacristán (2013), ressalta que o currículo sempre esteve relacionado a questão de conhecimentos transmitidos.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que aprendessem). (SACRISTÁN, 2013, p. 17)

Muito antes do currículo constituir-se como objeto de estudo, ele já era alvo de grupos de pessoas que procuravam entender e organizar o processo escolar.

Mas os estudos sobre currículo de forma sistemática, considerando os problemas e questões curriculares, iniciaram-se nos EUA, no final do Séc. XIX e início do Séc. XX. (MOREIRA; SILVA, 2013)

O currículo enquanto elemento histórico, compreende interesses diversos, e, portanto, é definido e compreendido por Moreira e Silva (2013), a partir da seguinte perspectiva:

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

O currículo tem sido associado, desde sua origem à ideia de controle e eficiência social, não se tratando de um campo monolítico, uma vez que, outras intenções e interesses são identificados. O currículo não é terreno neutro, todas as propostas curriculares possuem uma intencionalidade política.

Conforme apresentado por Souza (2008), a concepção de currículo escolar se inicia nos EUA em 1918, a partir da publicação de dois livros de Franklin Bobbit (1876-1956). O primeiro, “*The Curriculum*” publicado em 1918, e o segundo “*How to Make a Curriculum*” publicado em 1924.

Nestas obras, o autor procurou adaptar os princípios básicos da administração nas escolas. Ao se preocupar com essa questão, trazia uma visão burocrática comparando o currículo a uma fábrica.

Conseqüentemente, a teoria curricular nasce impregnada dessa visão burocrática e técnica pela qual o currículo era visto como uma espécie de instrumento de controle da qualidade do sistema escolar. A burocratização do currículo buscou a predeterminação e a previsibilidade e, tal como as indústrias, pautou-se pela ênfase na especificação dos objetivos educacionais considerados a unidade fundamental da organização curricular. (SOUZA, 2008, p. 09)

No Brasil, o pensamento curricular, emerge entre os anos 1920 e 1930; em um contexto histórico, marcado por inúmeras e significativas transformações<sup>31</sup> econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas.

Essas mudanças sociais e econômicas, que o país começou a experimentar, desde o início do Séc. XX, refletiram em Reformas Educacionais<sup>32</sup>.

As Reformas Educacionais objetivavam a universalização da escola pública, e foram concretizando a partir da organização dos movimentos anarquistas e comunistas, que além das lutas políticas e sindicais que questionavam o sistema econômico, passaram também a reivindicar escolas públicas para seus filhos. (FERREIRA JR, 2010)

Foi durante os processos das Reformas Educacionais, que surgiram a participação de membros do Movimento Renovador da Educação, conhecido por Escola Nova.

O início dos estudos sobre o campo do currículo no Brasil, inicia-se juntamente na efervescência da Escolanovismo e consolida-se a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1938.

O Inep tinha como objetivo:

---

31Dentre os fatos marcantes desse período, podemos elencar: Fim da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918), Crise de 29 (1929); Publicação do Novo Código Eleitoral e Fim do Voto de Cabresto (1932); Fim da República do Café com Leite e Revolução de 30 (1930).

32Essas Reforma de Ensino foram realizada em vários Estados, dentre os quais destacamos: a) Em 1920 Sampaio Dória realiza em São Paulo a primeira dessas reformas regionais do ensino; b) 1922-1923 - Lourenço Filho é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas; c)1924 - Anísio Teixeira traz para a Bahia a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano, que inspirou o do Brasil; d)1925-1928 - José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de reformas; e) Nos anos de 1927-1928 é a vez do Paraná, com Lisímaco Costa; f) 1927-1928, Francisco Campos inicia a reforma no estado de Minas Gerais; g) cabe destacar que a mais importante de todas, no entanto, foi feita no Distrito Federal, então capital da República (Cidade do Rio de Janeiro), liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930.

funcionar como centro de estudo das questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde, constitui parte significativa do espaço institucional dos estudos sobre currículo a partir da década de 1940. (MOREIRA, 2010, p. 83).

Em relação a Escola Nova, Moreira (2010) destaca que, os especialistas enfatizavam que os problemas da Educação Nacional poderiam ser enfrentados com base nas contribuições da Psicologia e Sociologia. Neste período “os modelos da “educação nova” acabam por se difundir no país.” (p. 83)

Conforme destacado por Souza (2008), a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944, tornou-se o principal veículo de difusão do pensamento curricular no Brasil.

Em 1955, o INEP publica o livro “Introdução ao Estudo da Escola Primária” e incentivou e promoveu diversos estudos específicos sobre currículos. Com isso criaram-se os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, cujo departamento Divisões de Treinamentos do Magistério, ofereciam cursos sobre o currículo no Brasil.

Enquanto o contexto brasileiro estrutura seu processo educativo na perspectiva da consolidação do “Movimento da Escola Nova”, nos EUA, Ralph Tyler (1902-1994) inicia a discussão do Currículo enquanto uma questão técnica. (SILVA, 2019)

Em 1949, Ralph Tyler (1902-1994) publica o livro “*Basic Principles of Curriculum and Instruction*,”, cuja essência compreendia uma proposta de currículo racional e neutro. (MOREIRA; SILVA, 2013)

As concepções curriculares defendidas por Ralph Tyler não levavam em consideração os determinantes sociais, políticos e culturais, presentes na sociedade. Os conteúdos eram selecionados a-priori, apresentando-se como racionalização da atividade educativa.

Este paradigma de Currículo estabelecido por Ralph Tyler influenciou o campo da Educação, em muitos países, incluindo o Brasil pelas próximas décadas. (MOREIRA; SILVA; 2013)

No Brasil, sob influência americana, no ano de 1956, foi criado o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), que implantou um Programa Especial de Currículo e Supervisão responsável pela



promoção de cursos e assistência técnica no campo dos currículos, com vigência até o ano de 1964. O PABAEE apresentava os seguintes objetivos:

a) treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais de cursos de aperfeiçoamento de professores; b) produzir, adaptar e distribuir materiais didáticos a serem usados no treinamento de professores; e c) selecionar professores competentes, a fim de enviá-los aos Estados Unidos da América do Norte para treinamento em educação elementar. (MOREIRA, 2010, p. 68-69)

Conforme, Menezes; Santiago (2014), durante as décadas de 60 e 70, do Séc. XX, surgiram inúmeras críticas a estes modelos de Educação, abrindo possibilidade para uma renovação nesta área.

Essa revisão crítica se consolidou no âmbito da Sociologia da Educação, iniciando o que se denominou Teorias Críticas.

Essa possibilidade de mudança, iniciou-se na década de 70, com o surgimento da Nova Sociologia da Educação, a partir da publicação do livro *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (1971), de Michael Young (1915-1995). (MENEZES; SANTIAGO, 2014)

Nesta fase, merecem destaque o evento que deu impulso ao movimento de reconceptualização do currículo, a I Conferência sobre Currículo, ocorrida na Universidade de Rochester, Nova Iorque, em 1973. O movimento expressava a insatisfação em relação à concepção técnico-linear do currículo, por ela não ser coerente com as ideias difundidas pelas teorias sociais, tais como a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria crítica da Escola de Frankfurt.” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48)

Na análise de Souza (2008), essa nova Sociologia da Educação trouxe questionamentos aos pressupostos curriculares no que tange às determinações sociais e suas relações com a estrutura de poder na sociedade, inclusive sobre o funcionamento interno das escolas, possibilitando implicações profundas nas teorias curriculares que subsidiaram pesquisas e novas teorias neste campo.

No que se refere ao contexto brasileiro, em 1968 iniciou-se o processo de Reforma Universitária, que proporcionou a inclusão da disciplina “Currículos e Programas” nos cursos de Pedagogia, possibilitando que o “Currículo” se tornasse campo de ensino e pesquisa (SOUZA, 2008).

Cabe destacar, que conforme Moreira (2010) a promulgação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61), favoreceu o surgimento das disciplinas sobre Currículo, nos cursos de Pedagogia, e a pesquisa nesta área.

No que se refere a promulgação da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 – LDB, Ferreira Jr (2010), destaca que Paulo Freire, foi um crítico contundente desse processo, apresentando a síntese do pensamento de Freire, no que se refere a LDB 4024/61, e as mudanças que ocorriam no sistema educativo.

Para Paulo Freire a sociedade brasileira ainda não havia resolvido as duas dimensões básicas de qualquer Sistema Nacional de Educação: a expansão quantitativa da escola pública obrigatória para todas as crianças em idade escolar e a qualidade dos conhecimentos escolares que eram oferecidos às crianças. Pior ainda, para ele, no âmbito das poucas escolas existentes, prevalecia uma concepção de ensino-aprendizagem baseada em conteúdos pedagógicos que estavam totalmente desassociados da realidade socioeconômica concreta vivida pela sociedade brasileira de então. (p. 91)

O pensamento educacional apresentado por Freire torna-se uma referência para uma perspectiva educacional, e uma construção curricular que possibilite a libertação e a transformação social.

Entretanto, com a instauração do Golpe Militar de 1964, toda essa ideia de Educação para libertação é descartada, em favorecimento de uma perspectiva Tecnicista de Educação.

No que se refere ao contexto internacional, cabe destacar que em 1973, ocorreu na Universidade de Rochester, *New York*, I Conferência sobre Currículo, liderada por Willian Pinar (1947- ).

Desta Conferência surgiu “Movimento de Reconceptualização”, que retratava a insatisfação dos pesquisadores do campo do currículo, com a forma técnica e administrativa que o currículo estava estabelecido.

Este movimento dividiu-se em dois grupos: a) os ligados às estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica; b) os ligados aos conceitos marxistas contemporâneos, como os de Gramsci e Escola de Frankfurt. (SILVA, 2019)

As estratégias interpretativas de investigação visavam utilizar a fenomenologia ou a hermenêutica, na construção do Currículo e tem como seu principal representante Madeleine Grumet (1940 -).

A abordagem fenomenológica do currículo, apresenta um rompimento com a epistemologia tradicional, e possibilita uma reconstrução a partir de questionamentos da experiência. Neste sentido, Silva (2019), descreve o currículo na perspectiva fenomenológica como:

[...] o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é o local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como naturais. O currículo é visto como experiências e como local de interrogação e questionamento da experiência. (p. 40)

A outra abordagem, encontrava-se fundamentada filosoficamente na Escola de Frankfurt idealizada por Max Horkheimer e no Neomarxismo, que trazem como principais representantes Henry Giroux e Michael Apple, que se fundamentavam para fazer a crítica a escola e ao currículo.

Com relação a Escola de Frankfurt, considerada o berço da Teoria Crítica, e definida por Guareschi *et al.* (2016), por três princípios básicos: a) esclarecimento das pessoas; b) busca do conhecimento; c) ações reflexivas. A Escola de Frankfurt<sup>33</sup> ao se posicionar criticamente diante das ações humanas, busca a essência do esclarecimento com o objetivo de libertação das situações de opressão, proporcionando a construção de conhecimentos a partir da dialética, ou seja, através da ação reflexiva, o autor se conhece, ao conhecer seu “objeto”<sup>34</sup> de conhecimento.

---

33 A Escola de Frankfurt foi uma escola de pensamento filosófico e sociológico, filiada ao Instituto de Pesquisa Social, que nasceu como um projeto de intelectuais vinculados à Universidade de Frankfurt. A Teoria Crítica foi o elo conceitual que uniu os intelectuais da Escola de Frankfurt, criando uma interpretação do marxismo, da sociologia e da política no início do século XX. Participaram da Escola de Frankfurt intelectuais como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin e Jürgen Habermas. Disponível em: Escola de Frankfurt: contexto, autores, obras. Brasil Escola. Acessado em: 03 Fev. 2021.

34 O objeto de conhecimento refere-se principalmente a sociedade e as relações construídas.

A partir desses princípios, Giroux (1986), analisa a Teoria Crítica, com duplo significado: a) Ligadas as ideias teóricas da Escola de Frankfurt; b) Ligadas a natureza crítica autoconsciente.

Giroux (1986) compreende os valores da Escola de Frankfurt como uma análise crítica da sociedade, que possibilitasse a compreensão das situações concretas além das aparências, ou seja: “A Escola de Frankfurt toma como um de seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem.” (p. 22)

Para Giroux (1986) a Teoria Crítica nunca foi uma ideia universalmente compartilhada, entretanto todos os membros da Escola de Frankfurt tinham o objetivo comum, de avaliar as formas emergentes do capitalismo, e as formas de dominação que os acompanhava.

Com relação à natureza crítica autoconsciente, trazia um discurso de transformação social e emancipação que não se prenda dogmaticamente a seus princípios doutrinários.

O Neomarxismo, tem em Michael Apple um de seus maiores representantes.

Fundamenta sua obra a partir dos elementos centrais presentes na crítica marxista da sociedade.

Verifica-se em sua obra intitulada “Ideologia e Currículo” (2006) que o autor se posiciona fortemente na defesa da educação como ato político e relacionando-a diretamente com os aspectos sociais, políticos e econômicos, reproduzindo aspectos da desigualdade.

À medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de sua desigualdade, também apreendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. (APPLE, 2006, p. 37)

A essência do pensamento de Apple, consiste em estabelecer uma “relação estrutural entre a economia e a educação, entre a economia e a cultura”.

(SILVA, 2016c, p.45), as quais se relacionam diretamente com a perspectiva de conhecimento e com os interesses de quem determina tais conhecimentos.

Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor e oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas devem ser problematizados – colocados entre parênteses se quiserem – de maneira que as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados institucionalmente que estão por detrás deles possam ser examinados com cuidado. (APPLE, 2006, p. 83)

Para o Apple (2006), o currículo escolar atende interesses ideológicos e culturais de determinados grupos específicos. Estes grupos privilegiados normalmente, são os que estão no poder e para continuarem nesta posição de superioridade, determinam quais conhecimentos serão repassados a uma parcela da população, sem direito nem voz, que sem acesso a uma formação crítica, continuam na posição de oprimidos, conforme denomina Freire (2012).

Os questionamentos feitos por Apple (2006), em sua obra “Ideologia e Currículo” contribuem para um processo de reflexão para se pensar o papel da escola e, principalmente, da seleção de conhecimentos numa perspectiva de emancipação.

Neste sentido os Movimentos de Reconceituação Curricular, contribuíram para uma nova visão do processo educativo, numa perspectiva de compreensão de como a hegemonia de um sistema econômico influencia o processo educativo como um todo, assim como contribui para a reflexão sobre a necessidade de superação desse sistema econômico.

No contexto brasileiro, o Movimento de Renovação Curricular ocorreu a partir da dec. de 80, predominantemente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com a intenção prioritária de melhorar a qualidade do ensino oferecido principalmente na Escola Pública. (MOREIRA, 2000),

Influenciados pelos movimentos sociais e políticos, e pelo contexto político que o Brasil vivia, pós a Ditadura Militar; o Movimento de Reconceituação Curricular buscou incentivar a participação da comunidade escolar, com a

perspectiva de reduzir as altas taxas de repetência e evasão, que atingem muito mais as classes populares. (MOREIRA, 2000)

E neste sentido, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), estabeleceu a necessidade de fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, objetivando além de uma formação básica comum, o respeito as diversidades nacionais e regionais. Desta forma, a referida Carta Magna, apresenta em seu artigo 201.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, CF/88)

Entretanto, conforme destaca Souza (2008) a consolidação do campo das Políticas Curriculares só ocorreu de forma definitiva, no Séc. XX, especificamente a partir da década de 90, após o aumento significativo das produções nos programas de Pós-Graduação na área de Currículo; com os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) de Currículo, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) e a publicação de inúmeros livros e periódicos, e a realização de reuniões científicas que discutiam sobre o tema.

Apesar de todos os avanços ocorridos no campo das Políticas Curriculares, consagrou-se no país um modelo de representação do currículo fundamentado no planejamento, compreendendo: “os objetivos educacionais, os conteúdos a serem ensinados, a metodologia e a avaliação”. (SOUZA 2008, p. 46)

Contudo, os currículos só passaram a apresentar uma Base Nacional Comum e uma parte Diversificada, a partir da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LBD/96), conforme descrito em seu artigo 26:

Art. 26 Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796/2013)

Com base nessa perspectiva, “As propostas curriculares assim formuladas expressam sua finalidade, isto é, se constituírem em um projeto de cultura a ser implementado nas instituições educacionais”. (SOUZA, 2008, p. 46)

O projeto curricular a ser instituído relaciona-se com determinada intencionalidade política, causando interferência no processo educativo e estabelecendo a Teoria Pedagógica a ser desenvolvida, com vistas ao atendimento de determinados interesses, sejam os do capital e do mercado, sejam os do processo de humanização e libertação dos homens, na busca constante em “*ser mais*”.

### 2.3 Concepções Pedagógicas de Currículo: Teorias Educacionais

As Teorias Educacionais são as responsáveis por definirem o papel da Educação e do homem, no que tange às suas relações com o mundo, a sociedade, a escola. Tais relações repercutem na prática docente em sala de aula, através de elementos constitutivos, que envolvem o ato de ensinar e aprender, indo ao encontro do processo de constituição de classe e de reconhecimento de seu papel social.

A política curricular repercute, também na prática pedagógica. As prescrições, as orientações legais e administrativas não apenas determinam os conhecimentos legítimos em detrimento de outros, como estabelecem orientações metodológicas e direcionam a produção editorial de materiais didáticos que servem efetivamente de orientadores dos professores no desenvolvimento do currículo. (SOUZA, 2008, p. 63)

Conforme apresenta Sacristán (2013), o currículo é composto por uma orientação teórica respaldada em posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e em valores. Desta forma, o currículo, se materializara na Tendência Pedagógica, que irá nortear todo o processo educativo, que vão desde a seleção dos conteúdos até a organização dos cursos.

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. (SILVA, 2017, p. 21)

Este subcapítulo pretende apresentar duas das visões contraditórias da Educação: a) Pedagogia Tecnicista, pois essa foi a norteadora da EPT ao longo da História da Educação; b) Pedagogia Libertadora que possibilita a concretização de uma Educação com vistas à humanização.

### 2.3.1 A Visão Tecnicista da Educação

Uma perspectiva de Educação pautada na Teoria Educacional Tradicional ou Educação Bancária, considera a escola um local de repasse de conhecimentos. Nela o processo centra-se na figura do professor, que detém os conhecimentos acumulados pela sociedade e tem a função de transmiti-los aos alunos.

Essa concepção pedagógica denominada “Educação Bancária” ignora o espaço escolar enquanto espaço de cultura e político e principalmente espaço de luta de classes, com diferentes graus de poder. O objetivo principal dessa concepção de Educação é a manutenção da sociedade dominante

A educação bancária que tem por referência as teorias tradicionais do currículo compreende os estudantes como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdos do domínio exclusivo do professor. Nessa concepção o estudante é percebido como alguém que nada sabe, como ser passível de adaptação e ajuste a sociedade vigente. (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 397)

Embora a Teoria Educacional Tradicional englobe outras tendências pedagógicas, apresentaremos somente a Pedagogia Tecnicista, por ser a que se alinha ao sistema educacional pautado na formação de mão de obra.



De todas as concepções, a tecnicista é que propõe a relação mais imediata entre educação e sistema produtivo, dirigindo todas as suas ações para o resultado a ser alcançado: formar profissional desejado, apto para produzir de maneira eficiente numa sociedade industrial e tecnológica.” (SUHR, 2011, p. 103)

A Pedagogia Tecnicista trabalhava na perspectiva de transformação da escola numa empresa, pois assim ela seria mais eficaz e produtiva. Não existe lugar para questionamento ao conhecimento apreendido.

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. (SAVIANI, 2013, p. 383)

A preocupação nessa perspectiva, é somente com a organização do processo curricular, apresenta-se como neutras, científicas e desinteressadas.

O currículo é um rol de conteúdos previamente selecionados por especialistas, assim como em uma indústria, o conhecimento é destinado apenas aos que estão ocupando as funções específicas e estratégicas.

[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno a posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (SAVIANI, 1999, p.24)

Embora muitas vezes, o professor esteja alienado nesse processo, acreditando que detém o poder, a realidade é que ambos - o professor e aluno não se constituem partes do processo de ensino aprendizagem. “O currículo tradicional é centrado em disciplinas que estão afastadas da realidade existencial das pessoas envolvidas no processo educacional.” (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 397).

O processo educacional está sempre vinculado a uma perspectiva de saber repassado, com conteúdo determinado, para garantir que os indivíduos se mantenham alienados do modo de produção capitalista, impossibilitando-os de

compreender que é justamente o modo de produção capitalista, que determina as condições de desigualdade social, econômica e política.

[...] as decisões sobre o que deve ser ensinado são feitas a priori e separadas de decisões sobre como deve ser ensinado. Visto dessa forma, o currículo é instrumento de racionalização da atividade educativa e seu desenvolvimento depende da qualidade do planejamento. Por isso, a preocupação fundamental centra-se de fato, no planejamento que assegura, nesta perspectiva, um bom desenvolvimento do mesmo. (SOUZA, 2008, p. 10)

Nessa concepção de Educação existe apenas um determinante do saber, que são exatamente os que dominam todo sistema econômico.

Ao organizar seu tratamento de questões como a transmissão cultural, a socialização de papéis e a aquisição de valores em torno de uma preocupação com os princípios do consenso, coesão e estabilidade, o enfoque tradicional aceita de maneira não crítica a relação que existe entre escola e sociedade mais ampla. (GIROUX, 1986, p. 73)

A Pedagogia Tecnicista buscava uma perspectiva educacional pautada nos moldes industriais do Taylorismo e do Fordismo. Ao utilizar-se desses moldes industriais, buscava formas de controlar todo o processo pedagógico, e conceber o conhecimento dentro de uma perspectiva positivista, propondo racionalidade e objetividade.

Conforme afirma Saviani (2013), “do ponto de vista pedagógico, conclui-se que a Pedagogia Tradicional, a questão central é aprender; para a Pedagogia Nova aprender a aprender; para a Pedagogia Tecnicista aprender a fazer. (p.383)”.

Portanto, o papel da Educação Tecnicista era o de formar indivíduos aptos a contribuírem para o aumento da produtividade da sociedade, é nesse sentido que se define a competência do indivíduo e do próprio sistema educacional.

A formação do trabalhador para atender as expectativas do mercado, está instituída em uma proposta educacional fragmentada, ou seja, esse trabalhador está em uma situação de desumanização e alienação que faz com que esse indivíduo não se reconheça como parte integrante do processo, como consequência a divisão social do trabalho que o distancia de uma perspectiva de totalidade.

Essa fragmentação do conhecimento, relaciona-se com a Educação Bancária, que refletida na Pedagogia Tecnicista, impossibilita homens e mulheres tomarem consciência de sua condição de oprimido, e principalmente, de agirem sobre a realidade que os oprime, na busca da humanização.

A humanização requer um processo de conscientização, de diálogo, de práxis transformadora, que só é possível a partir de uma Educação Problematicadora, pautada na Teoria Crítica, através da Pedagogia Libertadora.

### 2.3.2 Tendência Pedagógica Libertadora.

A Pedagogia Libertadora, que tem em Paulo Freire seu fundador, compreende as Tendências Pedagógicas, que dialogam com a Teoria Crítica do Currículo.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) – Paulo Freire - teórico da educação, nasceu em Recife em 1921. Ingressou no curso de Direito da Universidade do Recife em 1943, mas não exerceu a profissão, preferiu desde 1946, dedicar-se a projetos de alfabetização de adultos, no Nordeste.

O processo metodológico utilizado por ele, era fundamentado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Suas ideias pedagógicas convergiam para uma teoria e uma prática políticas que defendiam a transformação total da sociedade.

Em 1964, após coordenar por poucos dias o Programa Nacional de Alfabetização do Governo João Goulart (1919-1976), que foi extinto com o Golpe Militar de 31 de março de 1964, Freire deixou o Brasil, em outubro deste mesmo ano, após passar 75 dias na prisão, acusado de prática subversiva.

Neste período passou pouco tempo na Bolívia, quatro anos no Chile, onde em 1968, lançou sua obra mais conhecida – Pedagogia do Oprimido – que apresenta um modelo educacional pautado em conceitos marxistas, retratando as relações opressoras de nossa estrutura social e propõe várias possibilidades de mudança. Foi traduzido para mais de 20 idiomas, e é a terceira obra mais lida e citada no mundo, de acordo com *London Scholl of Economics*.

Morou nos EUA, em Genebra e na África, retornando ao Brasil apenas em 1979.

De 1989 a 1991, exerceu o cargo de Secretário Municipal frente à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a primeira gestão da prefeita Luiza Erundina (1989 – 1993). Dentre as marcas de sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação está a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), um modelo de programa público de apoio a salas comunitárias de EJA, e a estruturação das reformas curriculares nas escolas municipais de SP.

Ao longo de sua história, recebeu 42 títulos de Doutor *Honoris Causa*, títulos de Professor Emérito, de diversas universidades nacionais e estrangeiras, além de inúmeros prêmios.

A promulgação da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012, consagrou Paulo Freire o “Patrono da Educação Brasileira”, como reconhecimento a toda sua dedicação com a Educação dos Oprimidos.

A preocupação com a Educação dos Oprimidos, conseqüentemente, excluídos é foco central dessa corrente pedagógica.

Para Freire, a Educação é um ato político, ou seja, é através da conscientização do educando, que se alcança a transformação social. “A conscientização dos educandos (das massas) é uma ferramenta em prol da transformação social” (Shur, 2011, p. 144).

Portanto a educação possuiu o papel fundamental de desenvolver a autonomia dos homens e mulheres, possibilitando que intervenham na realidade, e a transforme.

Freire formulou uma concepção de Educação Libertadora, fundamentada numa visão humanística, que compreende o ser em totalidade, neste sentido a aprendizagem não é simplesmente um aumento de conhecimentos, mas é responsável por influenciar nas escolhas e atitudes do sujeito. “A prática pedagógica rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica e conduz o estudante a um pensar crítico da sua realidade”. (MENEZES; SANTIAGO, 2010, p. 396)

Furlan e Silva (2017) ressaltam que Freire é referência nas relações dispostas entre educação, política curricular e contexto socioeconômico. Desta forma, compreendem que a Pedagogia Libertadora detém bases epistemológicas pautadas na “dialética e seus pressupostos político-filosóficos, condizentes com a Teoria Crítica proposta pela Escola de Frankfurt” (p. 969) que concebe a emancipação somente a partir da tomada de consciência. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Desta forma, a proposta pedagógica freireana se pauta em diretrizes que possibilitam a emancipação dos sujeitos, também a partir da tomada de consciência.

Paulo Freire não inventou o homem; apenas pensa a prática de um método pedagógico que procura dar o homem a oportunidade de redescobrir-se através da tomada reflexiva do próprio processo em que ele vai se descobrindo, manifestando e reconfigurando – “Método de Conscientização”. (Fiori, 2012, p. 18)

No campo Educacional, este fundamento se concretiza a partir do currículo, que a perspectiva freireana se caracteriza a partir da visão de mundo do estudante. “Currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática do que fazer a educação no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora.” (SAUL, 2017, p.109).

Saul (2017) ao considerar que as práticas vivenciadas fora do ambiente escolar também constituem em práticas curriculares transformadoras, está referindo-se à apropriação pela escola das experiências vivenciadas no cotidiano.

Ou seja, a escola constituiu-se em um espaço proclamado por excelência para a produção e disseminação do conhecimento, apresentando-se local privilegiado, onde o currículo se efetiva. Entretanto, cabe ressaltar que:

A construção de um currículo crítico e libertador, é um processo longo e contínuo, pois mudar as posturas e concepções acerca da educação não se faz de uma maneira linear e tranquila. É um processo constante de reflexão que envolve tanto educador como o educando. (ZANARDO, 2017, p. 18)

A Educação Libertadora contribui para estabelecer uma relação dialética entre currículo e contexto histórico, social, político e cultural, dessa forma o

currículo é tratado na dimensão da totalidade em que diferentes contextos num processo dinâmico se relacionam e se influenciam.

Neste aspecto, um exemplo concreto é a metodologia de alfabetização proposta por Paulo Freire nos Círculos da Cultura. Trata-se de uma referência na EJA, onde Freire destacou que a finalidade, as ações e os conteúdos estão articulados. O currículo elaborado nesta está centrado numa perspectiva crítico emancipatória. (FREIRE, 2012)

De acordo com Souza (2013b) a perspectiva de Educação Libertadora perpassa por um Currículo libertador, problematizado e problematizador, que em movimento de ação e reflexão, desnuda a “realidade, os discursos, os conteúdos explícitos e ocultos da prática educativa” (p.123)

Problematizar na perspectiva freireana, é exercer análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, o que requer os sujeitos se voltarem dialogicamente para a realidade mediatizadora, a fim de transformá-la, o que só é possível através do diálogo, “desvelador da realidade. (MENEZES; SANTIAGO -2014)

A construção desta perspectiva curricular crítico libertadora abarca categorias freireanas, dentre as quais destaca o *Diálogo*, *Interdisciplinaridade* e *Práxis Transformadora*, que possibilitam a efetivação de um processo de ensino aprendizagem pautado na Ética da Libertação<sup>35</sup>.

A categoria *Diálogo* pode ser considerada uma das mais importantes e perpassa por toda a extensa obra freireana. Neste aspecto, é analisada como uma categoria que engloba todo o processo de ensino aprendizagem crítico, onde os sujeitos, enquanto seres de práxis, são capazes de ao transformar o meio que vivem, também transformar-se enquanto sujeitos; e assim transformam o contexto que se encontram inseridos. O contexto na perspectiva freireana, relaciona-se com uma Educação Crítica, que compreende o meio onde este educando está inserido, como produtor de conhecimento.

---

35 Segundo Souza (2013-b), Dussel reconhece em Freire um autor de suma importância para a ética crítica, neste sentido justifica: “A Ética da Libertação, não lhe nasce como alguém que lhe despertará, mas nasce a partir de sua própria história, de sua prática nas reflexões que ao longo das vidas empreende sobre as mesmas”. (p. 113)

Mais uma vez antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade. (FREIRE, 2012, p.80)

Contra-pondo a Educação Bancária, Freire (2012) propõe uma Educação Problematizadora, utilizando uma metodologia dialógica, que compreende a relação de um autêntico diálogo entre educador e educando.

Fundamentada em Freire (2012), Zanardo (2017) discute que é no processo de busca pelo diálogo que homens e mulheres vivenciam experiências, porém ressalta, que não se trata de “uma transferência de ideias de sujeito para o outro” (p. 81) assim como não se concretiza no processo em que um indivíduo queira impor sua visão de mundo ao outro.

Para Freire (2012), o diálogo perpassa por diversos aspectos, dentre os quais ele ressalta a amorosidade, a fé nos homens, a humildade.

Se o diálogo pressupõe a amorosidade, não há diálogo se não houver um profundo amor no mundo e nos homens. Dessa forma, quando um processo educacional ocorre no diálogo verdadeiro, ele conseqüentemente buscará o amor, compreendendo o amor também enquanto diálogo, e este exige obrigatoriamente humildade para se compreender educador e educando, enquanto sujeitos históricos, em um processo de constante aprendizado.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo de quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está a comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso é dialógico. (FREIRE, 2012, p. 86)

Assim como a amorosidade, o diálogo só ocorre se houver uma intensa fé nos homens, e uma humildade para aceitar e compreender que não há superioridade entre um ou outro homem, sendo, portanto, através do diálogo

verdadeiro, que se estabelece uma confiança mútua; onde os homens buscam o “*ser-mais*”.

“Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é um privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (FREIRE, 2012, p. 88)

Por conseguinte, o diálogo abarca: a amorosidade, a humildade, a fé e principalmente, a capacidade de escuta. Ao se fundamentar nesses princípios, ele estabelece “relação horizontal de simpatia e vivência, marcada pela confiança entre os sujeitos” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p.53)

Freire (2017) quando, discute que o diálogo perpassa pela amorosidade e fé, ele compreende que o aluno é sujeito no processo de ensino aprendizagem, onde ambos educador e educandos em uma postura aberta se assumem enquanto “sujeitos sócio-históricos-culturais” do ato de conhecer, onde são consideradas a autonomia e a dignidade de ambos nesse processo de construção do conhecimento.

Neste aspecto, complementa, Souza (2013a):

“Na pedagogia freireana, o diálogo (a comunicação) entre os sujeitos não é a extensão de conteúdos e comunicados, mas a comunicação democrática crítico-libertadora entre sujeitos que buscam conhecer mais, descobrir, indagar e indagando, investigar, exercitar a curiosidade, que, a priori ingênua, vai se tornando cada vez mais curiosidade epistemológica. (p.39)

Logo, o processo de ensino aprendizagem crítico, estabelece-se a partir do diálogo, que perpassa por toda a constituição social e histórica dos envolvidos, somando com que Freire discutiu em suas inúmeras obras, ou seja, que ensinar não é meramente transferir conhecimentos.



Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi aprendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2018, p. 14)

A relação dialógica dentro de um processo de ensino aprendizagem crítico proporciona ao educando tornar-se sujeito deste processo, indo de encontro ao movimento de humanização.

O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo como o encontro dos homens para a pronúncia do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. (FREIRE, 2012, p. 77)

Somente a partir dos princípios dialógicos propostos por Freire (2012) que conseguimos vislumbrar um referencial para a verdadeira humanização, que no contexto educacional inicia-se pelo diálogo entre educador e educando, na busca dos temas geradores<sup>36</sup>.

Com relação a busca dos temas geradores, Silva (2004) compreende que temas e contratemas geradores ocorrem a partir de falas significativas da comunidade, que são analisados a partir da redução temática, estabelecendo a rede de relações que em um processo dialético, articula os diversos aspectos da realidade sociocultural “e por recortes pertinentes do conhecimento sistematizado, realizado pelos educadores das diferentes áreas do conhecimento” (p. 16), que materializará no que denominamos interdisciplinaridade.

As relações interdisciplinares possibilitam a escola a refletir e atuar conscientemente na Educação, estabelecendo valores e atitudes em todas as áreas, que contribuem para uma perspectiva crítica.

---

36 Temas geradores referem-se às temáticas significativas, vivenciadas nas relações homem-mundo, ou seja, as temáticas se encontram nos homens inseridos na realidade concreta.

O conceito de *Interdisciplinaridade* na perspectiva freireana perpassa pela compreensão da realidade enquanto unidade, compreendida e analisada enquanto totalidade.

A interdisciplinaridade não pode ser confundida com outras formas de abordagem que procuravam extravasar as fronteiras extremamente rígidas das diversas áreas do conhecimento normalmente presentes nos currículos escolares. (DELIZOICOV; ZANETIC, 2001, p. 13)

Portanto, ao estabelecer os parâmetros para a construção de um currículo crítico, a perspectiva freireana destaca a importância de as práticas pedagógicas desenvolvidas neste processo considerarem as particularidades dos sujeitos envolvidos neste contexto, garantindo um processo ético e libertador.

Frigotto (2011) ao estabelecer os parâmetros para a construção de um trabalho interdisciplinar destaca que:

[...] a condição prévia para o trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa como do trabalho pedagógico, é de que as compreensões de realidade, conhecimentos e os pressupostos e categorias de análise sejam criticamente explicitados. (2011, p. 55)

Para que os conteúdos discutidos no contexto da sala de aula sejam de fato significativos, eles devem partir de uma realidade concreta dos educandos.

Um dos grandes desafios em se compreender esse processo, é que muitas vezes, as relações nas salas de aula, se pautam nas articulações do saber, apenas na realidade do professor, de seu julgamento, de uma visão unilateral de mundo.

A questão fundamental, nesse caso, está em que, faltando os homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não se reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não podem, porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (FREIRE, 2012, p. 93)

Rasoppi (2014) destaca a importância do desenvolvimento de atividades significativas pautadas em um currículo interdisciplinar, compreendidos em um

aspecto de totalidade, o qual possibilita o resgate do sujeito em toda sua materialidade, enfatizando que a fragmentação do conhecimento, ocasiona a fragmentação dos sujeitos, “tornando-os mais frágeis e suscetíveis a dominação e a reprodução de práticas não refletidas.” (p. 65)

Pensar um Currículo Interdisciplinar, sempre foi um desafio aos educadores que se pautam em uma perspectiva crítica, inclusive para Freire (1991).

Em sua obra “Educação da Cidade” (Freire,1991) ele destaca como se compreendia este processo, e as estratégias metodológicas estabelecidas para atingir o objetivo. Para ele, é muito claro que essa possibilidade de construir um currículo interdisciplinar, não é apenas do professor, mas de uma série de especialistas, os quais denominou-se atores envolvidos, que em conjunto com a comunidade, investigava, compreendia e reorganizava os temas a serem trabalhados.

A interdisciplinaridade possibilita não só a fecunda interlocução entre as áreas do conhecimento como também se constituiu uma estratégia importante para que elas não se estreitem nem se cristalizem no interior de seus respectivos domínios; favorece o alargamento e a flexibilização dos conhecimentos disponibilizando-os em novos horizontes do saber. (RODRIGUES, 2000, p. 127)

Neste sentido, Pernambuco (2001) ressalta que a necessidade de compreender que a realidade é imbricada de múltiplos aspectos, e que através da busca do conhecimento numa perspectiva de totalidade, que possibilitar-se-á relações que permitam “ir além da visão primeira, genérica”. (p. 83)

No momento que homens e mulheres conseguem vislumbrar visões para além da aparência, inicia-se o ato de conscientização, possibilitando-os assumir o compromisso ético com a realidade.

Enquanto seres históricos, homens e mulheres vivenciam o movimento dialético, que os permite, fazer e refazer o mundo, e conseqüentemente, refazer a si mesmo.

Este processo de fazer e refazer possibilita a transformação do meio, compreendendo-o enquanto trabalho, já que, para Marx (2011), o conceito de trabalho é reconhecido como um processo pelo qual o homem, ao conflitar os

limites e possibilidades do meio natural, e seus próprios limites e capacidades, modifica o mundo, para transformá-lo como bens necessários à sua sobrevivência. Nesse processo o homem se torna humano e se humaniza.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2007, p. 201)

Freire (2012) quando analisa este processo de transformação, que possibilita a tomada de consciência, a humanização, compreende-o em um movimento dialético, o qual ele vai denominar *Práxis Transformadora*.

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. (ROSSATO, 2017, p. 538)

Ou seja, ela é uma relação dialética entre a teoria-prática, entre ação-reflexão, que se materializa em um processo de transformação.

Para Freire (2012) ela deve sempre possibilitar o processo de transformação.

A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Dessa forma, essa superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (FREIRE, 2012, p. 25)

Por isso, que na extensa obra de Freire, a Práxis, compreende um dos aspectos fundamentais para a construção de um currículo crítico, pois ela possibilita a materialidade a partir das experiências vividas; os conhecimentos socialmente construídos; discutir sobre eles, refletir e ampliar, com o propósito de mudar a visão de mundo de homens e mulheres, para transformá-los.

[...] o ato de pensar e refletir criticamente que educandas e educandos confrontam as informações recebidas, de maneira formal e sistemática, com situações de sua vida diária, o que provoca conflito com seus conhecimentos anteriores. Neste contexto, nesta práxis, ação-reflexão-ação surge uma lacuna que os impulsiona a buscar o novo, oportunizando o oprimido emancipar-se da situação de opressão provocada pelos opressores. (RASOPPI, 2014, p. 71-72)

No que tange o constante processo de ação-reflexão-ação é importante ressaltar que para Freire (2012) não pode haver a superação da ação sobre a reflexão, ou da teoria sobre a prática, ou da contradição entre capital e trabalho. Pois somente o movimento dialético que estes elementos possuem, de constante ação-reflexão-ação, que possibilitará a superação do indivíduo da sua condição de oprimido.

Para Silva (2014), a *Práxis Transformadora*, só constituirá em uma possibilidade concreta para sujeitos que conseguem libertar-se da condição de coisificação, ou seja, aqueles que, em um processo dialético de ação e reflexão, se conscientizam de sua condição de objetos, para lutando para um processo de transformação.

O conhecimento da realidade implica o desvelamento da aparência, e a consciência assume um papel fundamental nesse processo. Para apreender a essência, a consciência movimenta-se dialeticamente, a fim de capturar as mediações que conectam os complexos sociais constitutivos e constituintes da totalidade do ser social e supera, no plano do pensamento a imediatividade. (COELHO, 2012, p. 23)

No campo da Educação essa tomada de consciência é possibilitada através das práticas pedagógicas autênticas e emancipadoras, que pautadas em princípios dialógicos, possibilitam o conhecimento significativo, e conseqüentemente a humanização dos homens e mulheres.

Por isso é importante assumir que os sujeitos são agentes da práxis curricular e ponto de partida das situações reais para problematizá-las e avançar na construção de um conhecimento crítico que contribua com uma educação comprometida com a democracia (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 55)

No campo da Educação, a *Práxis Transformadora* caracteriza como uma perspectiva curricular comprometida com uma ação didático-metodológica, pautada na relação dialógica e na perspectiva de totalidade, garantindo aos

educandos um processo de construção de conhecimentos significativos, que os possibilite a humanização.

#### 2.4 A Construção Curricular da Educação Profissional e Tecnológica

Discutir acerca de uma Educação com vistas a Humanização, compreende uma perspectiva de construção curricular pautada no processo de reflexão e transformação.

No que se refere a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), caracterizada desde sua constituição histórica e política, como um ambiente de formação para o Trabalho, a relação entre o Ensino e o Mercado se confundem.

Ao estabelecer um currículo exclusivo para atendimento as necessidades de mão de obra especializada, a EPT se distancia da possibilidade de uma formação humana integral, consolidada a partir da promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e se aproxima dos interesses e necessidades do mercado.

Embora, a legislação atual destaque a necessidade de construção de um currículo crítico, voltado a formação integral com vistas à luta pela cidadania e emancipação; a construção do Currículo não se transforma somente por Decretos.

O processo de consolidação de uma proposta curricular reflete o momento político, econômico e social do país. No que se refere a EPT, os currículos propostos se relacionam com a História da Educação Profissional, e a História da Educação Brasileira.

A Educação Profissional, por sua origem histórica e constituição política, tende a apresentar características de uma educação tecnicista, vista que foi criada para suprir necessidades de mão de obra especializada. Percebe-se que quanto mais a formação se aproxima dos interesses e necessidades do mercado, mais se distancia, por conseguinte da formação humana integral. (Slonski, 2019, p. 70)

Nesse sentido, cabe compreender como os currículos eram elaborados com apoio de Roberto Mange (1885-1955)<sup>37</sup>, apresentando detalhamento das atividades e disciplinas propostas. (CORDÃO; MORAES, 2017)

Quando em 1931, foi criada a Escola de Ferroviários da Sorocabana, objetivando, transformação dos locais de trabalho e dos trabalhadores, tornando-os mais produtivos.

O currículo para as Escolas Ferroviárias sugeria uma maior preocupação com o desenvolvimento do trabalhador, superando a mera preparação aligeirada.

A análise desses currículos das escolas ferroviárias indica diferentes modos de pensar ou aplicar os ideais nacionalizantes na educação profissional. Essas opções influenciaram ou fundamentaram as práticas educativas futuras, seja pela adesão aos mesmos fundamentos e processos, seja pela realização de propostas divergentes, com ou sem bons resultados.” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 107)

As Escolas Ferroviárias além de se tornarem o símbolo da educação corporativas no Brasil foram também pioneiras na aplicação da modalidade de “aprendizagem” em programas de Educação Profissional, com base em séries metódicas.

Em 1932, com objetivo de diagnosticar e de sugerir novos rumos ao desenvolvimento de Políticas Públicas para Educação, ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil, que cobrava uma escola democrática, com oportunidades iguais a todos, possibilitando especializações, com flexibilidade a partir da base de uma cultura geral comum ao currículo escolar.

De acordo com Cordão; Moraes (2017), com a reforma de 1971, através da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (LDB), que pretendia uma

---

37 Nascido na Suíça, com formação técnica universitária e estudos complementados em outros países europeus, como Portugal e Alemanha, chegou ao Brasil em 1924, quando contava 27 anos, a pedido do Prof. Francisco de Paula Souza, então Diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, para, na qualidade de Professor Convidado, lecionar nesta instituição. A disciplina que lhe era designada, Mecânica Aplicada às Máquinas, foi ministrada por ele durante 40 anos. Em 1924, nos seus primeiros tempos em nosso país, fundou o Liceu de Artes e Ofícios e a Escola Profissional de Mecânica São Paulo jul./dez. 2019. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2019000200019](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2019000200019)> Acessado em: 04 jan. 2021.. Fonte: Bol. - Acad. Paul. Psicol. vol.39 no.97

universalização do Ensino Técnico, trouxe na parte diversificada dos currículos, um enorme volume de aulas discursivas como suposta preparação para uma prática que posteriormente deveria decorrer dessa teoria desconexa e sem sentido para os jovens e trabalhadores.

Em 1988, após a promulgação da Constituição Federal de 88 e da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Profissional alcançou uma visibilidade e um reconhecimento, porém muitos entraves perpassam a questão curricular.

A promulgação do polêmico Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, possibilitando a oferta de Educação Profissional de forma integrada, concomitante e subsequente, trouxe inúmeras críticas, principalmente em relação ao aluno trabalhador que realizava os cursos concomitantes e subsequentes e eram considerados “fracos”, na visão do corpo docente.

O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, foi substituído pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Tal decreto era uma resposta a insatisfação com as formas de organização curricular, e possibilitou integrar a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com Ensino Médio.

Após essa revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, a Câmara aprovou por unanimidade o Parecer CNE/CBE nº 39/04, que deu origem à Resolução CNE/CBE nº 1/05, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Em 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) promulga da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação. Cabe destacar que a Rede Federal é composta por 661 unidades, e atende quase 1 milhão de estudantes. (MEC,2020)

Entre as instituições que compõem a Rede Federal de Educação, destacamos os Institutos Federais (IFs), que por se configurarem em um ensino verticalizado, e abrangerem todo o país, necessitam construir uma proposta curricular que abarque as multiplicidades educacionais, sociais, culturais e econômicas do Brasil.



No que tange a proposta político-pedagógica dos Institutos Federais, que ofertam desde a educação básica até a pós-graduação, e possibilitam a transversalidade e a verticalização, constituem um desenho curricular único.

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo, educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, pesquisa e extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se os aspectos socioeconômicos e culturais. (PACHECO, 2012, p. 20)

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão deve abarcar o delineamento da estrutura curricular, considerando a organização educacional a partir de eixos tecnológicos<sup>38</sup>, ou seja, a relevância advém de bases tecnológicas e conhecimentos científicos associados à processos materiais e meios de trabalho.

E oportuno ressaltar que as atuais mudanças do trabalho e nos processos produtivos demandam uma revisão importante dos currículos. Isso é necessário para educação básica como um todo, e é essencial para a educação profissional. Os trabalhadores atuais precisam ter maior autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa e disposição empreendedora, além de capacidade para diagnosticar e resolver problemas. Isso exige novas políticas públicas que contemplem uma oferta mais flexível de cursos e programas objetivamente destinados à profissionalização dos trabalhadores, de acordo com itinerários formativos que lhes possibilitem contínuo e articulado aproveitamento de estudos, bem como seus saberes e das competências profissionais já constituídas. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 75)

Quando se trata de uma proposta curricular pautada na verticalização, ela permite uma organização dos conteúdos de forma a permitir um diálogo mais enriquecedor e diversos entre as formações.

---

38 O eixo tecnológico é uma forma de caracterizar os cursos técnicos de nível médio com suas informações científicas e tecnológicas. Ou seja, todas as áreas de trabalho que possuem cursos técnicos estão regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC) pelo catálogo nacional de cursos técnicos. Atualmente existem 13 eixos técnicos listados e credenciados pelo MEC. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acessado em: 01 fev. 2021.

Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, 2012, p. 21)

De acordo com Pacheco (2012), a transversalidade e a verticalização quando se apropriam das dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia, proporcionam uma escolha interdisciplinar na organização dos conteúdos e métodos.

Considera-se que os Institutos Federais, na construção de sua proposta pedagógica, façam-no com a propriedade que a sociedade está a exigir e se transformem em instrumentos sintonizados com as demandas sociais, econômicas e culturais, permeando-se das questões de diversidade cultural e de preservação ambiental, o que estará a traduzir um compromisso pautado na ética da responsabilidade e do cuidado. (PACHECO, 2012, p. 21)

A Educação compreende o conhecimento enquanto processo construído a partir de uma abordagem crítica, capaz de proporcionar a emancipação dos educandos.

A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais de educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz com que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade, no mesmo espaço institucional, constituir vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2012, p. 22)

Cabe ressaltar que os Institutos Federais possuem autonomia de sua organização curricular, e podem estabelecer dentro de um contexto, propostas pedagógicas que possibilitem a quebra da dicotomia que historicamente perpassa as relações entre a teoria e a prática.

Neste sentido, as propostas educativas para formação unitária, dialogam com o princípio freireano que “Exige prática e teoria sempre em unidade. Não há prática sem teoria e nem teoria sem prática.” (FREIRE, 2011, p. 91)

Vale destacar que a fragmentação curricular, ainda muito presente na EPT, é resultante do método de produção e organização do conhecimento científico assim como, da falta de uma política de formação continuada para os professores da EPT.

A separação entre educação geral e educação profissional decorre da divisão do conjunto dos conhecimentos que constituem o saber escolar, numa visão tradicional do currículo. Essa visão entende o saber escolar como conteúdo resultante da transposição didática do conhecimento humano sistematizado. Na forma convencional do conhecimento científico, todo conhecimento sistematizado é especializado e, portanto, é também disciplinar. (CORDÃO; MORÃES, 2007, p. 183)

Em 2017, após a promulgação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterando o artigo 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere a Educação Profissional, passa a exigir que o currículo do Ensino Médio seja composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por arranjos curriculares em consonância com o contexto local. As áreas para essa organização curricular incluem: linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica profissional.

Outra alteração significativa que merece destaque no âmbito da educação profissional refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deve considerar “a inclusão de vivências e práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambiente de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 57)

Buscando atender este dispositivo legal, atualmente, no IFSP, todas as Propostas Curriculares, passam por uma reformulação, visando a construção dos Currículos de Referência (CRs), ou seja, um currículo único, para cada área de formação.

Com relação aos CRs, existem poucos trabalhos discutindo a temática, por se tratar de uma atualidade, entretanto cabe destacar a concepção de *Roses et al.* (2019).

Assim, espera-se que a construção dos CRs proporcione a remodelagem das estruturas curriculares de forma a compartilhar uma identidade institucional, dirimindo as dificuldades identificadas no diagnóstico, realizado no que tange às possibilidades de mobilidade acadêmica intercampi; práticas integradoras entre cursos e campi, transferências internas, que auxiliie, portanto, na integração entre os campi e a comunidade acadêmica. (p. 3-4)

A justificativa apresentada pelos autores, traz uma contextualização bastante equivocada para o Currículo, limitando-o a otimização burocrática de identidade que nos remete a uma visão empresarial.

No que se refere a propostas curriculares definidas em uma relação horizontal, Saul e Silva (2014), apontam para os impactos sociais que este currículo pode proporcionar como o agravamento da Questão Social, e alertam:

Propor pacotes ou receitas prontas para o novo currículo transformador da prática escolar é incorrer, até de forma ingênua, nos mesmos equívocos de várias experiências pedagógicas, que longe de trabalhar com o processo de construção coletiva e crítica de uma práxis pedagógica, propuseram alterações curriculares de corte tecnicista e desumanizantes, ampliando as desigualdades sociais. (p. 2070)

A respeito das construções de propostas curriculares em uma perspectiva integrada, Barbalho *et al* (2016), destaca o diálogo entre os sujeitos envolvidos como ponto central, e ressalta que:

[...] articulação de saberes e vivências com o conhecimento historicamente articulado só é possível com a partilha da Palavra entre os sujeitos da escola. O currículo neste contexto, deve ter nas bases escolares e da comunidade seus fundamentos, sendo fruto de diálogo entre os sujeitos empoderados pelo conhecimento e a realidade vivida (p. 9)

O currículo se materializa a partir de um “território de disputas”, que envolvem relações de poder e atendimento de determinados interesses, sofrendo influências, do contexto político e econômico e materializando no percurso que o processo educativo se configurará.

Por fim, com relação aos cursos do PROEJA-FIC, uma das modalidades educativa ofertada pelo IFSP, destacamos os principais apontamentos do I Encontro de Formação para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos do IFSP, que ocorreu no ano de 2019. Nesse encontro ficou decidido que

os Currículos de PROEJA-FIC não seriam contemplados, a princípio, nesta revisão curricular, especialmente, pelas especificidades. Entretanto, o Documento Base prevê que a construção do Projeto Político Pedagógico deve atender alguns princípios, os quais serão analisados no próximo subcapítulo.

#### 2.4.1 O Currículo do PROEJA-FIC

O PROEJA-FIC enquanto uma das modalidades<sup>39</sup> integrantes da EPT, apresenta suas particularidades na construção do Projeto Político Pedagógico, elucidado no Capítulo 6 do Documento Base (2007).

Com relação a construção curricular para EJA, cabe destacar, que assim como a EPT apresentou historicamente um Currículo pautado na Pedagogia Tecnista, a EJA apresenta um histórico de uma construção curricular apenas pautada no processo de alfabetização, considerando que a EJA se constitui exclusivamente em um processo de letramento.

Zanardo (2017), ao analisar as propostas curriculares para EJA, verifica que o percurso educacional só se materializa, se o Currículo atender as especificidades desses indivíduos, apresentando “características progressistas” (p. 40)

O currículo de caráter emancipatório e crítico está ancorado na formação plena e contínua dos seres humanos, a partir de uma relação estreita com as identidades dos sujeitos participantes, buscando a superação das diferentes formas de exclusão que sofrem no seu cotidiano. (ZANARDO, 2017, p. 40)

Corroborando Zanardo (2017) o Documento Base (2007) ao apresentar os princípios básicos para a construção do Projeto Político-Pedagógico do PROEJA-FIC, destaca que a estrutura curricular deve contemplar a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade, compreendendo o perfil dos estudantes

---

39 Destacamos que utilizamos o termo modalidade referenciando o descrito no Documento Base, que compreende o PROEJA-FIC, como uma modalidade de ensino.

e suas experiências anteriores para que se efetive de fato uma Educação Libertadora.

Portanto, o Documento Base (2007) elenca os princípios norteadores para a construção curricular, os quais estão descritos nesta ordem: a) o diálogo professor aluno; b) a história de vida do aluno; c) o espaço e tempo de formação; d) a produção de conhecimento; e) a abordagem articulada das informações; f) a preparação para o trabalho em suas várias dimensões.

Essa estrutura perpassa pela compreensão de que a proposta curricular se pauta no *Diálogo*.

*Diálogo* é pressuposto básico da construção humana, a humanização se concretiza pelo Diálogo. Freire (2012), apresenta o Diálogo como: “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, a relação eu-tu.” (p. 85)

Para ele, o diálogo só existe na fala e na escuta atenta, refletindo sobre a visão de mundo do outro. O diálogo compreende o convívio com o outro. O diálogo é uma exigência epistemológica, pois dialogando com os outros os sujeitos se transformam. (FREIRE, 2012)

Santos e Grossi (2011) concordando com Freire (2012), no processo de construção do Currículo, ressaltam que o Currículo do PROEJA-FIC:

Deve-se pautar pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade, mantendo um diálogo constante com a realidade. Para tal, deve considerar a concepção de homem como ser histórico-social, de mundo, numa perspectiva integrada, superando a desarticulação dos conteúdos via incorporação de saberes e fenômenos extraescolares, de forma a respeitar a experiências dos alunos, dentro de uma dimensão intercultural, multidisciplinar. (SANTOS; GROSSI, 2011, p.64)

Dessa forma, faz-se necessário compreender quem são os sujeitos desse processo educativo, valorizando o conhecimento de mundo que, enquanto seres históricos, foram construindo nas relações estabelecidas com outros sujeitos.

Este conhecimento socialmente construído, segundo o Documento Base (2007), será considerado na organização curricular, favorecendo, por meio do diálogo, “o crescimento tanto do aluno, quanto do professor” (p. 32).

Sendo assim, Freire (2012), ressalta que “para o educador dialógico, o conteúdo programático é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.” (p. 91)

As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse processo, deve considerar as particularidades dos sujeitos envolvidos nesse contexto, tanto educador quanto educando, garantindo um processo ético e libertador, pois conforme Freire (2017), “de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (p.7).

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2017, p. 12-13)

Para que os conteúdos discutidos no contexto da sala de aula sejam significativos, eles devem partir de uma realidade concreta dos educandos, pautados nas experiências de vida se materializam concretamente, ao seja, ao dividir com os outros os percursos construídos até este momento, os educandos compreendem quais situações limitam sua dignidade, e superando-as através de ações concretas, modificam suas realidades, seus contextos – transformando-os.

A organização curricular deve romper com os modelos tradicionais, possibilitando, a partir da diversidade e dos saberes não-formais, a inter e transdisciplinaridade. Assim, haverá o resgate da participação e da autonomia dos docentes, incentivando-os à prática da pesquisa e da construção dinâmica. Dentro do escopo de respeito dos saberes não-formais e do princípio de contextualidade, podem-se considerar as atividades extraescola, desenvolvidas na comunidade local, como parte do tempo escolar, uma vez que há outros espaços educativos e de aprendizagens fora dos muros da escola. (SANTOS e GROSSI, 2011, p. 64)

A *Interdisciplinaridade* possibilita perpassar pelos diferentes campos dos conhecimentos e articulá-los a realidade concreta, que trará sentido e significado ao processo educativo.

Mas a concepção de realidade e de conhecimento enquanto uma totalidade concreta, que se materializa numa concepção frontalmente antagônica a essa forma dominante de produzir a vida humana no seu conjunto, também vem constrangida e limitada pelas relações sociais dominantes. [...] Para tornar-se dominante uma concepção de totalidade concreta de conhecimento é preciso que essa totalidade vá se concretizando no plano da vida social.” (FRIGOTTO, 2018, p. 50)

Compreender essa perspectiva de totalidade é fundamental para que o processo educacional aconteça de fato, efetivando espaços de troca de saberes, cabendo à escola, através do Projeto Político Pedagógico contemplar as reais necessidades dos educandos, proporcionando uma “formação integral que lhe garanta a perspectiva de ser agente de transformação, eliminando as desigualdades sociais, por meio do reconhecimento de si mesmo e do mundo do trabalho”. (SANTOS; GROSSI, 2011, p. 64)

Quando pensamos numa educação para o mundo do trabalho, pensamos numa formação crítica que o educando traga uma consciência crítica do mundo capitalista, já na formação para o mercado de trabalho, todo o processo formativo desvincula-se de uma perspectiva crítica, e contempla a necessidade imposta pelo mercado, objetivando o aluno e, conseqüentemente, desumanizando-o.

A formação crítica, sob o olhar da Pedagogia Freireana compreende humildade para entender que não é possível o ato de ensinar sem aprender; pois “quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2018, p. 30); assim o ensino-aprendizagem perpassa pelo Diálogo, na busca da compreensão de que conhecimentos os alunos possuem acerca dos conteúdos, e principalmente, qual o significado desse conteúdo no processo de construção curricular que possibilite a emancipação do sujeito.

Para a construção de um currículo emancipador, com relevância para a abordagem significativa do conhecimento, SILVA (2004) propõe cinco momentos: a) problematização; b) resgate das falas significativas e eleição os temas e contratemas geradores; c) construção de rede temática e questões geradoras; d) planejamento e organização pedagógica; e) reorganização curricular.



O primeiro momento compreende o processo de desvelamento e contradições presentes na prática pedagógica, contrapondo a Prática Pedagógica Tradicional das Práticas Pedagógicas Críticas.

O segundo momento destaca a importância da pesquisa sociocultural, como metodologia do resgate das falas significativas que compõem os temas e contras temas geradores.

O terceiro momento abarca a contextualização do diálogo entre as falas significativas e a análise da realidade local, para a construção da rede temática e compreensão da realidade local e identificação dos conceitos unificadores na rede temática.

O quarto momento compreende a construção das questões geradoras das áreas e seleção de conteúdo, para implementação da prática pedagógica crítica.

O quinto momento constituiu-se na efetivação da práxis curricular, que retoma a proposta programática construída, reavaliando-a.

A síntese das etapas para a reorganização curricular freireana, fundamentadas por Silva (2004), nos possibilita compreender e vislumbrar a construção de uma perspectiva curricular, que reflita em um Projeto Político-Pedagógico pautado em uma Pedagogia Libertadora à luz de Paulo Freire.

## **CAPÍTULO 3 PERCURSOS METODOLÓGICOS E SISTEMÁTICOS DA PESQUISA: O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO.**

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. (Paulo Freire)*

### **3.1 Considerações Iniciais**

Neste capítulo serão descritos as sistemáticas metodológicas que foram utilizadas para a realização dessa pesquisa intitulada de “Análise dos Projetos de Curso do PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada) à Luz da Pedagogia Crítico Emancipatória” que tem por objetivo investigar de que maneira se materializa a presença da Pedagogia Freireana nos Projetos Pedagógicos de Curso de PROEJA-FIC no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP).

A fundamentação teórica desta pesquisa foi consolidada nos principais estudiosos do Currículo Crítico como Paulo Freire (1991, 2003, 2011, 2012, 2015, 2017, 2018, 2019, 2020), Michael W. Apple (2006, 2017), Henry Giroux (1986), pois esses são autores comprometidos com uma Educação Emancipatória.

Para a construção desta pesquisa o percurso metodológico adotado foi dividido em três etapas.

A primeira consiste na revisão da literatura, que tem por objetivo fazer um levantamento sobre as pesquisas realizadas no Brasil, sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), envolvendo os aspectos históricos, epistemológicos, praxiológicos e ontológicos, especialmente, diante da concepção da Pedagogia Freireana.

Para realizar essa primeira etapa utilizou-se o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, que se trata de um acervo bibliográfico que reúne e

disponibiliza a versão digital de teses e dissertações defendidas a partir de 1987, pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos pelo Ministério da Educação.

Vale destacar, que esse banco de dados se constitui uma abrangente fonte de pesquisa, bem como um instrumento relevante de divulgação do conhecimento científico brasileiro. Segundo consta no site da Capes, os metadados são informados anualmente pelos próprios programas de pós-graduações, os quais se responsabilizam pela veracidade dos dados.

Nos estudos realizados por Vieira e Maciel (2007) sobre o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, as autoras após analisar resumos de teses e dissertações para validação desse banco de dados, encontraram alguns problemas. Por exemplo, os de linguagens foram bastante observados, a começar pelas palavras ou expressões grafadas incorreta ou equivocadamente que podem interferir em um levantamento mais fidedigno das pesquisas.

Entretanto, as autoras validam o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, como sendo um relevante banco de dados para pesquisa, pelo caráter multidisciplinar e pela vasta abrangência, uma vez que engloba pesquisas de instituições públicas e particulares de todo o território nacional e das mais diferentes áreas do conhecimento.

Portanto para iniciar o processo de pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, estabeleceu-se algumas palavras-chaves, identificadas pelo termo “Descritores”. Descritores são termos padronizados, definidos por especialistas, que servem para definir assuntos e recuperar informações. Portanto, essa descrição sistemática tem por objetivo garantir a repetição do levantamento dos dados utilizados nesta pesquisa.

Os nove descritores utilizados para a busca das teses e dissertações foram definidos a partir da questão fundamental dessa pesquisa e, especialmente, dos objetivos aos quais pretendia-se atingir e foram previamente delimitados pela pesquisadora.

Os trabalhos levantados a partir dos descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ainda passaram por um segundo processo de seleção, agora levando em consideração a leitura dos resumos desses trabalhos

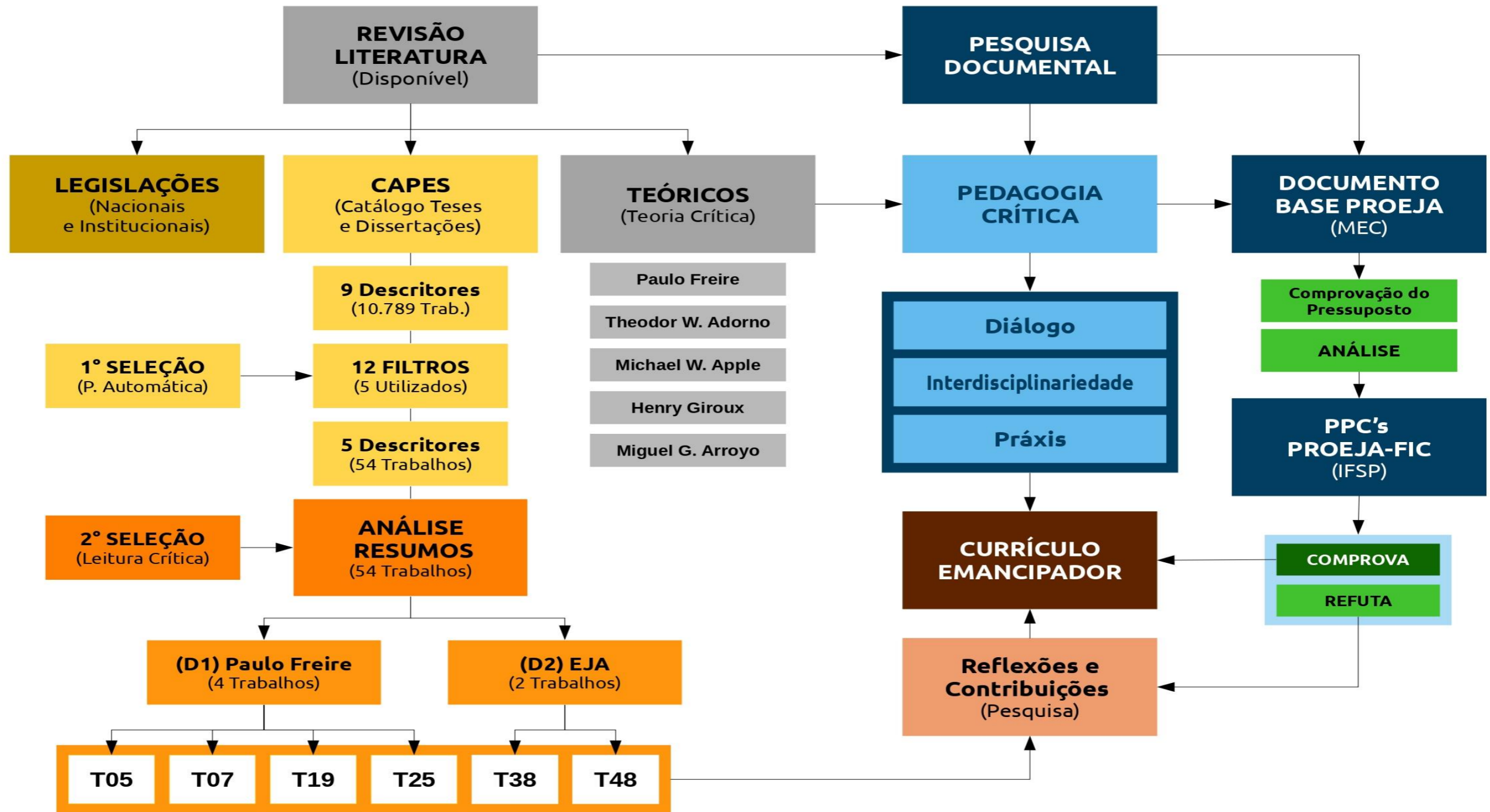
acadêmicos. No tópico 3.1 deste capítulo serão mais bem elucidadas essas sistemáticas adotadas.

A segunda etapa desta pesquisa, consiste em analisar detalhadamente o Documento Base do PROEJA (2007), com o objetivo de verificar o pressuposto de que esse documento foi ou não construído a luz da Pedagogia Freireana. No início dessa pesquisa, inferiu-se de que o Documento Base trazia influências dessa Pedagogia, porém foi preciso estabelecer parâmetros para essa constatação. No tópico 3.4 deste capítulo, as decisões metodológicas serão detalhadas de como se chegou a essa constatação.

A terceira e última etapa consiste em analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, com base nas Categorias Freireanas correlacionadas com o capítulo seis do Documento Base, denominado Projeto Político-Pedagógico. Destaca-se que os PPCs devem ser construídos conforme o Documento Base (2007), e no âmbito do IFSP essas construções são regulamentadas pela Resolução nº40, de 02 de junho de 2015, e pela Resolução nº 86, de 05 de setembro de 2017.

A sistemática metodológica dessa pesquisa pode ser compreendida a partir do mapa conceitual apresentado pela Figura 2 na página a seguir.

Figura 2– Mapa Conceitual e Fluxograma da Pesquisa



### 3.2 Método para a Revisão da Literatura Disponível

A construção do primeiro capítulo intitulado “Da Denúncia ao Anúncio: O Percurso da Educação de Jovens e Adultos e a Constante Negação de Direitos” consiste em uma Revisão da Literatura abordando os aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendido desde o período Colonial até a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que institui o PROEJA, passando pela elaboração do Documento Base desenvolvido em 2007.

A análise desse documento Base, que consiste na segunda etapa metodológica dessa pesquisa, tem por objetivo verificar com base nos pressupostos presentes na Pedagogia Freireana, se esse Documento Base está em consonância com uma nova perspectiva de educação para EJA, com um viés emancipador.

Para esta análise procurou-se correlacionar os períodos relevantes historicamente da EJA com os da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois ambos apresentam características de uma formação fragmentada e relegada a ideia de filantropia. Assim, além das referências bibliográficas disponíveis, resgatou-se as principais legislações citadas, com o objetivo de comparar e compreender os avanços e retrocessos que compreendem este percurso histórico.

Entre essas legislações, destaca-se a Resolução nº 40, de 02 de julho de 2015, que estabelece os Parâmetros para a elaboração dos PPCs de PROEJA no IFSP, e a Resolução nº 86, de 05 de setembro de 2017, que altera o artigo 44 da Resolução nº 40/2015 do IFSP.

Com relação a EPT caminhou-se até a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2009, que institui a Rede Federal de Educação. No contexto do IFSP procuramos apresentar a Resolução nº 37, de 08 de maio de 2018, que aprova a construção de currículos de referência no IFSP.

Portanto, para construir essa linha cronológica e o quadro síntese apresentado ao final do capítulo um, trouxe os principais eventos históricos da

EJA e da EPT até os dias atuais, optou-se em revisitar as principais obras ligadas ao tema, as quais constam nas referências desta pesquisa.

No segundo capítulo intitulado “Perspectivas Curriculares: Concepções e Contextos”, foi apresentado a concepção de currículo, relatando um breve contexto histórico para a construção do campo do currículo no Brasil. Analisou-se a tendência Pedagógica Tecnicista, pensada numa concepção de Educação Bancária, discorrendo brevemente sobre as perspectivas de currículo adotada na Educação Profissional, até a implementação da Rede Federal em 2008.

Buscando compreender o PROEJA-FIC numa perspectiva emancipatória, discutiu-se o Currículo Crítico Freireano, partir das categorias freireanas relacionadas com os Princípios Político-pedagógicos presentes no Documento Base.

Com relação às categorias freireanas, Saul e Silva (2011) destacam a possibilidade que a obra de Freire possui de estabelecer características relacionais. Ou seja, os conceitos presentes na obra do autor, podem ser articulados aos objetos de conhecimento a serem investigados.

Sendo assim, com base nos conceitos freireanos, e a partir de uma leitura minuciosa e sistemática do sexto capítulo do Documento Base (2007) intitulado: “Princípios Políticos-Pedagógicos”, estabeleceu-se essa correlação, definindo as seguintes categorias freireanas: *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis*.

*Diálogo* relaciona-se aos quatro primeiros princípios políticos-pedagógicos descritos no Documento Base, e trata-se de uma das categorias centrais de um Projeto Pedagógico Crítico, na perspectiva freireana perpassando por quase todas as demais categorias.

Dessa forma Freire, ao longo de sua obra, deixa transparecer que todo processo de Educação, que tem como finalidade a libertação, apresenta o Diálogo como fundamento primordial.

Ainda na perspectiva de conceituar o Currículo Crítico Freireano, apresentou-se a categoria *Interdisciplinaridade*. Para Freire (1991), a *interdisciplinaridade* é requisito para a compreensão da realidade nas perspectivas de unidade e da totalidade do real. Neste sentido, a *interdisciplinaridade* está presente desde o momento em que se realiza o

levantamento das situações problemas, até a sistematização dos conteúdos. Tal categoria freireana, encontra-se presente nos Princípios Pedagógicos do Documento Base (2007).

Outra categoria presente no currículo freireano é a *Práxis Transformadora*, que foi correlacionada ao princípio pedagógico do trabalho em suas várias dimensões. Pois, para Freire, *Práxis* perpassa pela relação do modo de interpretar a realidade e a vida, que se materializa numa prática, que através de um novo processo de reflexão, possibilita uma ação transformadora.

Para Freire (2012) “A *práxis* é a ação dos homens sobre o mundo, para transformá-los, sem ela é impossível a superação da condição de oprimidos”. Dessa forma, a *Práxis* transformadora está em todos os elementos vivenciados pelo sujeito, em seus diversos contextos, inclusive o trabalho.

O tema desse estudo envolve nove importantes palavras-chaves os quais podem ser observados pelo Quadro 3 a seguir. Para execução de trabalhos teóricos-acadêmicos essas palavras-chaves, serão identificadas nesta pesquisa como “Descritores” (D), para que esteja em sintonia com a terminologia da base de dados que foi utilizada.



Quadro 3 – Descritores utilizados para o levantamento de dados na plataforma Capes

Descritores		Justificativas	Quantidade
D1	Paulo Freire	O descritor (D1) Paulo Freire foi utilizado, pois inferimos que o documento Base do PROEJA-FIC possuiu influências da Pedagogia Freireana, dessa forma os trabalhos que discutem o currículo na perspectiva do autor, corroboram nessa análise.	4.276
D2	EJA	O descritor (D2) EJA trata-se de uma sigla que identifica a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e foi utilizado como levantamento dos trabalhos que apresentam os momentos históricos e pedagógicos vivenciados pelo público da EJA.	2.891
D3	PROEJA	O descritor (D3) PROEJA trata-se de uma sigla que significa “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos” e foi utilizado por se tratar do objeto principal dessa pesquisa, portanto necessitamos compreender o que está sendo pesquisado sobre este tema.	528
D4	PROEJA-FIC	Para o descritor (D4) PROEJA-FIC, acrescentou-se a sigla FIC que significa Formação Inicial e Continuada.	35
D5	Educação Profissional e Tecnológica	O descritor (D5) Educação Profissional e Tecnológica, cuja sigla é apresentada pelo descritor (D6) EPT, ambos foram utilizados, porque pretendíamos a partir dos trabalhos já sistematizados, compreender os fundamentos pedagógicos das pesquisas realizadas como, também, os referenciais utilizados pelos autores.	984
D6	EPT		528
D7	Institutos Federais	O descritor (D8) IFs é a sigla utilizada para o descritor (D7) “Institutos Federais” e foi utilizado com o intuito de compreender as perspectivas curriculares que se efetivaram a partir da promulgação da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2009.	840
D8	IFs		285
D9	IFSP		352
TOTAL DE TRABALHOS POR DESCRITORES, SEM APLICAÇÃO DE FILTROS			10.719

Fonte: CAPES (2019-20) adaptado pela Autora.

No Quadro 3 anterior, contém na coluna “Quantidade” o número total de trabalho localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando

somente os respectivos “descritores”, ou seja, sem o uso das ferramentas de filtragem que estão disponíveis na própria plataforma.

Os descritores foram utilizados da forma como estão apresentados no QUADRO 3, por exemplo, para o descritor “Paulo Freire” utilizou-se aspas, com o objetivo de restringir a busca para os trabalhos que apresentassem somente as duas palavras em conjunto, ou seja, “Paulo” e “Freire”. Se não utilizasse as aspas, todos os “Paulos” e todos os “Freires” seriam apresentados.

Outra característica que se percebeu na busca dos trabalhos foi que existe uma variação na forma como apresentamos os descritores no buscador. Quando o descritor foi escrito com caixa alta e baixa, como “Paulo Freire” o total de trabalhos encontrados foi de 4.276. E se esse mesmo descritor fosse escrito somente em caixa alta como “PAULO FREIRE”, o total de trabalhos cairia para 3.686, essa busca demonstrativa foi realizada em 19 de dezembro de 2020.

Portanto, tomando como base a experiência com o descritor “(D1) Paulo Freire”, adotou-se para essa pesquisa que todos os descritores seriam apresentados com caixa alta na primeira letra e com caixa baixa nas demais letras do termo. Com exceção dos descritores que são identificados por suas siglas, como EJA, PROEJA, PROEJA-FIC, EPT e IFs, esses foram utilizados todos em caixa alta.

Utilizando somente os descritores, o número total de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi de 10.719, obviamente, que nesse montante há trabalhos que estão duplicados ou que não estejam alinhados com os interesses dessa investigação.

Para selecionar os trabalhos que realmente interessavam e dialogavam com a presente pesquisa, utilizou-se a ferramenta de filtragem da própria base de dados. Essa ferramenta de filtragem possui 12 categorias e tem por objetivo estabelecer ao pesquisador, um instrumento para agrupar os trabalhos acadêmicos mais próximo dos interesses estabelecidos em uma pesquisa.

A base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, no momento desta pesquisa, estava na Versão 0.0.41 (2016) com 12 categorias para a filtragem. Portanto, foi possível refinar os resultados levando em consideração os seguintes filtros: a) Tipo; b) Ano; c) Autor; d) Orientador; e)

Banca; f) Grande Área do Conhecimento; g) Conhecimento Específico; h) Área de Avaliação; i) Área de Concentração; j) Nome do Programa; k) Instituição; l) Biblioteca.

Para esta pesquisa, os filtros utilizados podem ser observados pelo Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Filtros para Seleção de Teses e Dissertações do Catálogo Capes

Item	Filtro	Descrição
1	Tipo	Este filtro possibilita selecionar quatro tipos de trabalhos: Doutorado (teses), Mestrado (dissertações), Mestrado Profissional ou Profissionalizante (dissertações). Nesta pesquisa foram utilizados os quatro tipos de trabalhos disponíveis.
2	Ano	Esse filtro possibilita selecionar um período de interesse. Para essa pesquisa o período adotado foi de 2008 a 2018. Entretanto essa filtragem vai variar para mais ou para menos conforme os descritores utilizados.
3	Autor	Foram considerados todos os autores.
4	Orientador	Foram considerados todos os orientadores.
5	Banca	Foram considerados todas as bancas.
6	Grande Área do Conhecimento	Este filtro possibilita agrupar os trabalhos pelas áreas dos conhecimentos definidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nesta pesquisa a grande área do conhecimento adotada foi “Ciências Humanas”.
7	Conhecimento Específico	Este filtro possibilita agrupar os trabalhos por conhecimentos específicos. Para esta pesquisa os conhecimentos específicos foram na área de “Educação”, pois o Programa de Pós-graduação da UFSCar, Câmpus Sorocaba onde a pesquisadora está inserida está atrelado a este conhecimento específico
8	Área de Avaliação	As áreas de avaliações definidas pelo CNPq são no total de 49 áreas, as quais são divididas em dois níveis: a) Colégios, b) Grandes Áreas. Esta pesquisa está enquadrada no Colégio de “Humanidades” e na Grande Área de “Educação”.
9	Área de Concentração	Este filtro possibilita agrupar os trabalhos desta plataforma por áreas de concentração. Vale destacar que essas áreas de concentração vão variar de descritores para descritores. Nesta pesquisa para todos os descritores as áreas selecionadas foram: a) Currículo, b) Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, por estar atrelado a área de concentração do Programa de Pós-graduação onde essa pesquisa está inserida.
10	Nome do Programa	Foram considerados todos os programas de pós-graduações.
11	Instituição	Foram consideradas todas as instituições.
12	Biblioteca	Foram consideradas todas as bibliotecas.

Fonte: CAPES (2020) adaptado pela Autora.

Vale destacar que os Mestrados Profissionais e Profissionalizantes foram considerados por apresentarem um viés com a temática desta presente pesquisa. Segundo consta na página da internet do Ministério da Educação (MEC), o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) para o ano letivo de 2020 foram abertas 913 vagas distribuídas em todos os estados do Brasil.

O MEC aponta que o objetivo do Mestrado Profissional ou Profissionalizante é proporcionar a formação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aos servidores, visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos.

Após estabelecer as definições para cada um dos descritores e o significado de cada um dos filtros aplicados, foram selecionados 54 trabalhos, o Quadro 5, traz um resumo dessa primeira seleção por descritores.

O ANEXO A traz um quadro mais completo com as justificativas e as particularidades encontradas em cada um desses descritores. Vale destacar que nesse anexo, somente o código de cada um dos descritores foram utilizados, ou seja, D1 para o descritor “Paulo Freire”, D2 para o descritor “EJA” e, assim, sucessivamente.

Quadro 5 – Resumo das Teses e Dissertações Seleccionadas por Descritores

Descritores		Justificativas	Quantidade
D1	Paulo Freire	A partir dos filtros pré-determinados, o descritor (D1) Paulo Freire, foi o que apresentou o maior número de trabalhos, totalizando 41 trabalhos, entretanto desse total haverá um novo processo de seleção.	41
D2	EJA	A partir dos filtros pré-determinados, o descritor EJA, apresentou 15 trabalhos, sendo que 01 deles não estava disponibilizado o resumo para consulta	15
D3	PROEJA	O descritor PROEJA forneceu dois trabalhos, a partir dos filtros estabelecidos, cabe ressaltar que ambos são de doutorado e foram realizados na PUC-SP	2
D4	PROEJA-FIC	Para abarcar o maior número de trabalhos relacionados ao tema, optou-se por inserir o descritor (D4) PROEJA-FIC. Entretanto, diante da sistemática adotada não foram encontrados nenhum trabalho para esse descritor na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes.	0
D5	Educação Profissional e Tecnológica	Com base na sugestão da Banca de Qualificação para acrescentar o descritor (D6) EPT por se tratar de um termo importante e recorrente na pesquisa, optou-se, também, investigar o descritor “(D5) Educação Profissional e Tecnológica” e foram encontrados mais três trabalhos	3
D6	EPT	A pedido da Banca de Qualificação foi acrescentado o descritor (D6) EPT. Entretanto, não foram encontrados trabalhos com esse descritor no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.	0
D7	Institutos Federais	Após a solicitação da Banca de Qualificação para o termo “IFs”, optou-se em ampliar o repertório acrescentando o descritor (D7) Institutos Federais e foram encontrados mais dois trabalhos. Entretanto, a publicização desses trabalhos não foram autorizadas por seus autores.	2
D8	IFs	A pedido da Banca de Qualificação foi acrescentado o descritor (D8) IFs que se trata da sigla para “Institutos Federais” instituição que está ligado ao Documento Base, objeto dessa pesquisa. Entretanto, com base na sistemática adotada, não foram encontrados trabalhos para esse descritor na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes.	0
D9	IFSP	Para complementar optou-se em acrescentar entre os descritores a sigla de “Instituto Federal de São Paulo” como um dos descritores. Entretanto, não foram encontrados trabalhos para esse descritor dentro do recorte temporal estipulado.	0
TOTAL DE TRABALHOS POR DESCRITORES, COM APLICAÇÃO DOS FILTROS			54

Fonte: CAPES (2020) adaptado pela Autora.

Não foram encontrados nenhum trabalho com os descritores (D4) PROEJA-FIC, (D6) EPT, (D8) IFs e (D9) IFSP. Reitera-se que o total de teses e dissertações apontados no Quadro 4 (p.139) de 10.719 correspondem a todos os descritores. Porém, esse dado não havia sido tratado pelo processo de filtragem e após o estabelecimento dessa sistemática, os números de trabalhos relacionados a esses descritores foram zerados.

### 3.2.1 Outros Trabalhos de Relevância para a Pesquisa

Foi utilizado um trabalho defendido no âmbito do IFSP, adquirido a partir de fontes pessoais. Trata-se da Dissertação da Assistente Social do IFSP, Campus Registro Dr<sup>a</sup>. Amanda Machado dos Santos, concluída em 2013 na PUC-SP, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Lucia Rodrigues.

O trabalho é intitulado “A Dimensão da Prática Profissional do Assistente Social do PROEJA e PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Nível Fundamental e Médio) no IFSP” contribuiu na discussão do espaço sócio-ocupacional do Serviço Social na área da Educação e, principalmente, no atendimento ao educando do PROEJA

Outra contribuição relevante foi a discussão acerca da Educação Profissional, e mais especificamente do IFSP, que se apresenta de forma contraditória, que de um lado, atende aos interesses do capital e do outro, se materializa como uma oportunidade de educação e profissionalização para a população de menor poder aquisitivo, que se insere no “mundo do trabalho”.

Outro trabalho utilizado, foi desenvolvido pela pesquisadora Gilmaria Carvalho Conceição e trata-se de uma Dissertação, concluída no ano de 2015, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação do Prof. Dr. Ramon de Oliveira e que se intitula “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: Caminhos Trilhados na implantação do PROEJA-FIC em Salvador”.

O trabalho foi uma das referências do “Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Básica” – Módulo 4. O mecanismo utilizado para se chegar ao trabalho foi a partir do buscador do “Google

Acadêmico”, com o título do trabalho utilizando-se aspas. O trabalho contribuiu para construção do primeiro capítulo, no que se refere a História da EJA, no sentido da linha cronológica apresentada pela autora.

O terceiro trabalho utilizado, foi encaminhado pela Profa. Dr<sup>a</sup> Juliana Rezende Torres, após a Banca de Qualificação ocorrida em 16 de novembro de 2020. Trata-se de uma Tese de Doutorado desenvolvida pela Dr<sup>a</sup>. Gladis Teresinha Slonski, concluída em 2019 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sylvia R. Pedrosa Maestrelli e coorientadora Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Rezende Torres.

O trabalho intitula-se “O *QueFazer* dos Docentes de Educação Ambiental do Instituto Federal de Santa Catarina: Contribuições da Educação Ambiental Crítico-Transformadora para uma Formação Emancipatória na Educação Profissional e Tecnológica”.

A autora articula a História da Educação Ambiental com a História da EPT, e isso nos auxiliou a realizar essa articulação. Outra grande contribuição deste trabalho está na análise apresentada na relação da EPT após a promulgação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 com a Pedagogia Freireana.

### 3.3 Sistemática para Seleção dos Trabalhos na Plataforma Capes

#### 3.3.1 Primeira Etapa de Seleção dos Trabalhos

A sistemática adotada para a seleção dos trabalhos será apresentada utilizando somente o descritor “(D1) Paulo Freire”. Conforme apontado no Quadro 5, p.141 cada um dos descritores adotados foi justificado. Entretanto, vale reiterar que o descritor (D1) corresponde ao que apresentou maior número de trabalhos entre o recorte temporal selecionado.

O recorte temporal é uma das principais ferramentas de filtragem do Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para o descritor D1 estavam disponíveis 33 opções para estabelecer o período temporal que se iniciava no ano de 1987 e chegava até o ano 2019, data de desenvolvimento dessa

pesquisa. O recorte temporal adotado foi de 2008 quando se dá a implementação dos Institutos Federais (IFs) pela Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, iniciando-se as ofertas de cursos de PROEJA nos IFs. Cabe recordar que a Lei que implementou a Rede Federal estabeleceu os balizadores, onde 10% das vagas devem ser destinadas a EJA integrada à Educação Profissional.

O primeiro filtro do Banco de Teses e Dissertações da Capes é o “TIPO”, ou seja, permite que se agrupe os trabalhos acadêmicos, conforme sua classificação acadêmica. Para o descritor (D1) as possibilidades encontradas foram 17 trabalhos de Doutorado, 23 trabalhos de Mestrado e um trabalho de Mestrado Profissional (Figura 3). Vale destacar que para outros descritores, também, apareceu a classificação “Mestrado Profissionalizante”.

Conforme já explicitado anteriormente os Mestrados Profissionais e Profissionalizantes foram considerados por apresentar um viés com a temática desta presente pesquisa e, também, por ser um dos programas do Governo Federal para qualificação profissional dos servidores.

Figura 3 – Filtro Relacionado ao “Tipo” de Trabalhos Acadêmicos

A imagem mostra uma interface de usuário para refinar resultados de pesquisa. No topo, há um título "Refinar resultados por: Grau Acadêmico (3)" com um ícone de fechar (x). Abaixo, há uma seção "Pesquisar" com um campo de entrada contendo o texto "Informe um termo para buscar..." e um botão "Buscar".

Na seção de filtros, há três opções de grau acadêmico, todas com caixas de seleção marcadas:

- Doutorado (17)
- Mestrado (23)
- Mestrado Profissional (1)

Na parte inferior direita, há uma barra de navegação com botões de setas para esquerda e direita, e um botão centralizado com o número "1" dentro de um quadrado amarelo. Abaixo disso, há dois botões: "Cancelar" (em um botão cinza) e "Aplicar filtro" (em um botão verde).

Fonte: CAPES (2020) adaptado pela Autora.

Na Figura 4 a seguir, traz o filtro “ANO”, conforme pode-se observar, há 33 opções para o descritor (D1) que se inicia em 1987 na primeira página e vai até o ano de 2019 na segunda página. O recorte temporal desta pesquisa, conforme já explicitado anteriormente, abrange 2008 até 2018 e para primeiro



ano foram encontrados 152 trabalhos, dos quais nenhum foi selecionado. O marco inicial é a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Figura 4 – Filtro “Ano” para seleção do Recorte Temporal da Pesquisa

Refinar resultados por: Ano (33)

Pesquisar

Informe um termo para buscar... Buscar

<input type="checkbox"/> 1987 (4)	<input type="checkbox"/> 1988 (8)	<input type="checkbox"/> 1989 (6)	<input type="checkbox"/> 1990 (10)	<input type="checkbox"/> 1997 (24)	<input type="checkbox"/> 1998 (32)	<input type="checkbox"/> 1999 (35)	<input type="checkbox"/> 2000 (52)	<input type="checkbox"/> 2007 (141)	<input checked="" type="checkbox"/> 2008 (152)	<input checked="" type="checkbox"/> 2009 (178)
<input type="checkbox"/> 1991 (5)	<input type="checkbox"/> 1992 (11)	<input type="checkbox"/> 1993 (10)	<input type="checkbox"/> 1994 (17)	<input type="checkbox"/> 2001 (42)	<input type="checkbox"/> 2002 (82)	<input type="checkbox"/> 2003 (76)	<input type="checkbox"/> 2004 (98)	<input checked="" type="checkbox"/> 2010 (193)	<input checked="" type="checkbox"/> 2011 (221)	<input checked="" type="checkbox"/> 2012 (225)
<input type="checkbox"/> 1995 (11)	<input type="checkbox"/> 1996 (13)	<input type="checkbox"/> 2005 (116)	<input type="checkbox"/> 2006 (122)	<input checked="" type="checkbox"/> 2013 (262)	<input checked="" type="checkbox"/> 2014 (294)	<input checked="" type="checkbox"/> 2015 (335)	<input checked="" type="checkbox"/> 2016 (382)			

<< < 1 2 > >>

Cancelar Aplicar filtro

Fonte: CAPES (2020) adaptado pela Autora.

Para o descritor D1 e se forem somados os trabalhos desse período totalizam 4276 trabalhos. Após a aplicação dos outros filtros, os quais serão apresentados na sequência, esse período temporal para o descritor (D1) abrange apenas os anos de 2013 com 11 trabalhos, 2014 com cinco, 2015 com nove, 2016 com dois, 2017 com 10 e o ano de 2018 com quatro, totalizando 41 trabalhos.

A estruturação do PROEJA-FIC pelas instituições começa a ser organizada em 2009 e a primeira oferta no Instituto Federal de São Paulo se dá no ano de 2010, no Campus São Paulo com o Curso de Pintura em Paredes de Alvenaria; no Campus Guarulhos com o Curso de Auxiliar da Qualidade; no Campus Sertãozinho com o Cursos de Auxiliar de Torneiro Mecânico e de Operador de Máquina de Solda Elétrica; Campus Salto com o Curso de Informática Básica e no Campus Itapetininga com o Curso Operador de Máquina de Solda Elétrica.

Portanto, podemos compreender que o ano de 2013 torna-se um marco importante, pois é quando as primeiras pesquisas sobre o PROEJA-FIC começam a ser defendidas e publicizadas.

Para os filtros “AUTOR (D3)”, “ORIENTADOR (D4)”, “BANCA (D5)” foram considerados todos os trabalhos disponíveis dentro do período temporal estipulado, ou seja, nenhum dos autores, orientadores ou bancas foram excluídos desse processo de seleção. Entretanto, a título de complementação e contribuição a futuros estudos, o descritor (D1) trouxe as seguintes informações.

Para o descritor (D1) foram encontrados 41 autores e a princípio nenhum deles foi descartado. Entretanto, desses foram utilizados apenas os autores: SOUZA (2013); SOUZA (2013b); DEORCE (2014); RASSOPPI (2015); SILVA (2017); ZANARDO (2017), por apresentar coerência com os delineamentos estabelecidos inicialmente para esta pesquisa. O processo de seleção desses trabalhos será explicitado no tópico 3.3.2 desta pesquisa.

Para o filtro “ORIENTADOR” os descritores que apresentaram maior número de trabalhos foram o (D1) e o (D2). Para o descritor (D1) os nomes com maiores quantitativos dessa temática foi o da Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Aparecida Saul da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com 18 trabalhos, Professora Dr<sup>a</sup>. Maria da Graça Moreira da Silva com sete orientações, Professora Dr<sup>a</sup>. Mere Abramowicz com quatro orientações e os Professores Dr. Alípio Marcio Dias Casali e Dr. Fernando José de Almeida com três orientações.

Já para o filtro “BANCA” o maior índice de participações em bancas com essa temática foi o do Professor Dr. Antonio Chizzotti com oito participações, e a Professora Dr<sup>a</sup> Denise Regina da Costa Aguiar com sete participações.

O Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, leva em consideração a classificação das áreas estabelecidas pelo Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e estabeleceram-se para esse banco de trabalhos acadêmicos os seguintes filtros: a) Grande Área do Conhecimento, b) Área do Conhecimento, c) Área de Avaliação, está se divide em dois níveis, cujo primeiro nível são determinados de Colégios num total de

três e o segundo nível em Grandes Áreas que somam nove áreas e, por fim, d) Áreas Concentração.

Portanto os próximos filtros que serão utilizados no processo de seleção dos trabalhos serão: “GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO”, “AREA DO CONHECIMENTO”, “AREA DE AVALIAÇÃO”, “AREA DE CONCENTRAÇÃO”.

Para o descritor (D1) há possibilidades de selecionar 18 áreas, é importante destacar que essas grandes áreas aparecem na ferramenta de filtragem de forma duplicadas, portanto, seriam nove áreas disponíveis. Os valores entre os parênteses são os totais de trabalhos por áreas: Ciências Sociais Aplicadas (163), Engenharias (4), Linguística, Artes e Letras (268), Multidisciplinar (668), Ciências Agrárias (17), Ciências Biológicas (10), Ciências da Saúde (401), Ciências Exatas e da Terra (45) e, finalmente, Ciências Humanas com 2770 trabalhos que após a aplicação dos próximos filtros cairá para 41 trabalhos (Figura 5).

Figura 5 – Filtro “Grande Área do Conhecimento” adotado “Ciências Humanas”.



Fonte: CAPES (2020) adaptado pela Autora.

Para o filtro “GRANDE ÁREA DO CONHECIMENTO” optou-se pelos trabalhos que estavam concentrados em “Ciências Humanas” os demais foram ignorados. O objetivo dessa escolha é pela temática da presente pesquisa estar alinhada a Ciências Humanas.

FIGURA 6– Filtro “Área do Conhecimento” adotado “Educação”

Refinar resultados por: Área Conhecimento (1)

Pesquisar

Informe um termo para buscar... Buscar

EDUCAÇÃO (41)

<< < 1 > >>

Cancelar Aplicar filtro

Fonte: CAPES (2020) adaptado pela Autora.

Para os filtros “ÁREA DO CONHECIMENTO” (Figura 6) e “ÁREA DE AVALIAÇÃO” (Figura 7) adotou-se o termo “Educação”, pois trata-se da área onde está pesquisa está inserida, ou seja, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba* (PPGE-UFGSCar).

FIGURA 7 – Filtro “Área de Avaliação” adotado “Educação”

Refinar resultados por: Área Avaliação (1)

Pesquisar

Informe um termo para buscar... Buscar

EDUCAÇÃO (41)

<< < 1 > >>

Cancelar Aplicar filtro

Fonte: CAPES (2020) adpatado pela Autora.

O filtro “ÁREA DE CONCENTRAÇÃO” refere-se a termos relacionados a especificidade da pesquisa. Neste caso, a presente pesquisa está inserida na “Linha 3: Teorias e Fundamentos da Educação” do PPGE-UFGSCar, que se dedica a teorias educacionais e fundamentos ontológicos, epistemológicos e axiológicos da práxis educativa em suas múltiplas contribuições históricas.

Reitera-se que a presente pesquisa busca compreender a questão do currículo do PROEJA-FIC no âmbito do IFSP a luz da Pedagogia Freireana, então, desta forma as “ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO” adotadas foram: a) Currículo; b) Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.

Quando determinado essas áreas de concentrações, o próximo filtro “NOME DO PROGRAMA” e “INSTITUIÇÃO”, aparecem as seguintes opções: o programa “Educação (Currículo)” com 40 trabalhos pertencente a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP) e o programa “Educação, Linguagens e Inovações Pedagógicas” com um trabalho da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O último filtro do repositório do Banco de Teses e Dissertações da Capes é a seleção da “BIBLIOTECA” e considerou-se todas as bibliotecas que apareceram disponíveis no processo de filtragem para cada um dos descritores pré-estabelecidos.

Depois de aplicado essa sistemática para cada um dos descritores, chegou-se na seleção de 54 trabalhos. Desses 54 trabalhos apenas 07 não estavam disponíveis para *downloads* e por isso foram descartados dessa investigação. Todos os trabalhos disponíveis foram salvos em um *drive* pessoal para facilitar a realização da segunda etapa do processo de seleção dos trabalhos.

### 3.2.2 Segunda Etapa de Seleção dos Trabalhos

A primeira tarefa para realizar esta segunda etapa de seleção dos trabalhos foi realizar a organização dos 54 trabalhos selecionados pelos descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Criou-se cinco pastas no *drive* pessoal respeitando os descritores, previamente estabelecidos: (D1) Paulo Freire, (D2) EJA, (D3) PROEJA, (D5) Educação Profissional e Tecnológica e (D7) Institutos Federais. Embora não fossem encontrados trabalhos para os descritores D4, D6, D8 e D9, elas foram criadas para garantir apenas uma organização da sistemática metodológica.

Depois de organizados os trabalhos nessas pastas virtuais, cada trabalho recebeu um número sequencial que pode ser observado na coluna “Descritores” do ANEXO B. Nesse processo de seleção, utilizou-se os resumos dos trabalhos selecionados.

O resumo de um trabalho científico deve seguir um padrão, sua apresentação deve ser concisa frente aos pontos relevantes do trabalho, conforme estabelecido pela norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), NBR 6028:2003, intitulada “Informações e documentações – Resumo – Apresentação”.

Segundo Severino (2016), o autor reitera e explica que o resumo técnico de um trabalho científico, caracteriza-se por ser uma apresentação breve de seu conteúdo e que tem por finalidade:

[...] passar ao leitor uma ideia completa do teor do documento analisado, fornecendo além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral. (p. 220)

Sobre o conteúdo que deve ser contemplado no resumo de trabalhos científicos, Severino (2016) ressalta que:

Atendo-se à ideia central do trabalho, o Resumo deve começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou no texto. (p.221)

Portanto, depois da organização virtual dos trabalhos disponíveis, imprimiu-se os resumos de cada um dos 54 trabalhos selecionados. Realizou-se uma leitura crítica levando em consideração os critérios estabelecidos pela norma e apontados por Severino (2016).

Para análise dos resumos levou-se em consideração os seguintes critérios: a) Natureza do trabalho; b) Objeto de Estudo; c) Objetivos; d) Referenciais Teóricos; e) Procedimentos Metodológicos e f) Resultados. Vale destacar que alguns resumos não traziam todas essas características propostas por Severino (2016), mesmo assim, para os trabalhos com forte vínculo com a presente pesquisa, buscou-se dentro do seu conteúdo as respectivas informações, porém, nenhum desses foi selecionado.

Os critérios utilizados para seleção dos trabalhos, seja das teses ou das dissertações ocorreu a partir dessa leitura crítica dos resumos, uma vez que esses, segundo Severino (2016) possibilitaria a pesquisadora a traçar o perfil dessas respectivas produções acadêmicas.

Para a inclusão foram selecionados cujos trabalhos apresentavam em seu resumo, uma discussão sobre o Currículo Freireano, e que trazia Paulo Freire e outros estudiosos da Teoria Crítica como referências principais.

Devido a necessidade de distanciamento social, por conta da pandemia do coronavírus, outras bases de dados com acesso restrito não puderam ser utilizadas. Portanto, a pesquisa se concentrou-se apenas nos trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos referenciais disponíveis e presentes na biblioteca pessoal da pesquisadora.

Para os critérios de exclusão, primeiramente, os trabalhos não disponíveis no respectivo banco de dados, assim como os que não abordassem a temática relevante, como exemplo, trabalhos que relacionavam com o tema educação a distância, história de vida das mulheres, formação de professores, gestão escolar, etc..

Também foram excluídos os trabalhos onde os autores principais não dialogam com a perspectiva crítica adotada nesta pesquisa. O Quadro 6 traz um resumo desses critérios adotados nessa seleção.



Quadro 6 – Critérios para Seleção dos Trabalhos

Item	Critério de Seleção	Descrição	Justificativa
1	Padrão	Estar de acordo com as regras gerais de apresentação estabelecidas pela norma ABNT NBR 6028:2003.	Todos os trabalhos disponíveis seriam considerados, sejam mestrado, doutorado ou mestrado profissional
2	Natureza do Trabalho	Esta característica está relacionada a temática do trabalho.	Foram considerados os trabalhos que obrigatoriamente traziam contribuições sobre um currículo crítico para EJA.
3	Objeto de Estudo	Esta característica está relacionada a temática do trabalho e foi determinante para a seleção dos trabalhos	Os trabalhos deveriam ter como objeto de estudo a EJA, PROEJA, ou EPT
4	Objetivos	Analisou-se os objetivos geral e específicos de cada um dos trabalhos no sentido de relacioná-los com os resultados apresentados, verificando a coerência e o rigor científico da pesquisa.	Somente os trabalhos que responderam efetivamente aos objetivos foram considerados
5	Referenciais Teóricos	Os referenciais teóricos foram um dos critérios determinantes para a seleção do trabalho, os quais deveriam dialogar com os principais referenciais da presente pesquisa	O trabalho deveria (obrigatoriamente) dialogar com os seguintes autores: Paulo Freire, Theodor W. Adorno, Michael W. Apple, Henry Giroux e Miguel G. Arroyo.
6	Procedimentos Metodológicos	O procedimento metodológico foi um parâmetro verificado nessa etapa de seleção, porém, não foi determinante para a seleção do trabalho.	Considerou todas as metodologias utilizadas.
7	Resultados	Os resultados da pesquisa foram outro parâmetro analisado nos resumos no sentido de verificar se o trabalho apresentava um rigor científico conforme determina a ABNT em sua norma NBR 6028:2003.	Os trabalhos necessitam apresentar resultados que possibilitaram a validação da questão fundamental, compreendendo a pesquisa realizada.

Fonte: Da Própria Autora.

Após a leitura de todos os 54 resumos, chegou-se à conclusão de que dos 54 trabalhos acadêmicos previamente selecionados pela primeira etapa, apenas seis estavam em sintonia com a temática e poderiam ser utilizados na presente pesquisa. O Quadro 7 a seguir é um resumo do ANEXO B que traz apenas os seis trabalhos selecionados.

Quadro 7 – Trabalhos Selecionados

Descritores	Título	Ano	Principais Referenciais Teóricos	Tipo	Justificativa	
D1	T05	O percurso do outro: um currículo para Lévinas, Dussel e Freire	2013	Levinas Dussel Freire	D	Trata-se da elaboração de um currículo na perspectiva libertadora.
	T07	Caminhos para uma Educação Ambiental Crítica como centro de forças no currículo do curso Técnico em Mecânica do IFES, Campus Vitória	2014	Freire Loureiro Lima Reigota Guimarães	D	Ao tratar a EA crítica no curso Técnico em Mecânica do IFES, discute educação profissional e currículo freireano.
	T19	Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: um estudo de caso de Embu das Artes	2013	Freire	M	Discute a alfabetização a partir de Paulo Freire.
	T25	Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana no município de Guarulhos/SP	2015	Freire	M	Discute as práticas de alfabetização baseadas nas teorias freireanas.
D2	T38	O direito à Educação: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora	2017	Freire	D	Investiga os limites e possibilidades do direito a EJA numa concepção crítico-libertadora.
	T48	O currículo crítico libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA	2017	Freire	M	Propõe a construção de um currículo para EJA apoiado nos princípios freireanos.

Fonte: Da Própria Autora, Ver Anexo B

A tese de doutorado desenvolvida por Silva (2007) intitulada “O percurso do outro: um currículo para a *outridade* como educação libertadora a partir de Lévinas, Dussel e Freire”, foi orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul e aborda a construção de um currículo que considere o percurso de vida dos educandos, pois trazendo os referências filosóficos o autor refaz uma leitura da construção de um currículo crítico pautado no diálogo, compreendendo este em uma perspectiva ética, neste sentido nos utilizamos da reflexão do autor para discutir a categoria diálogo, e analisar o nosso objeto a partir de uma visão crítica.

A tese desenvolvida por Deorce (2014) intitulada “Caminhos para uma Educação Ambiental Crítica como centro de forças no currículo do curso Técnico em Mecânica do IFES, Campus Vitória”, a qual foi orientada pela Professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul dialoga com essa pesquisa para a compreensão do campo do currículo na Rede Federal, contribuindo para compreender os caminhos trilhados para a educação profissional antes e depois da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

A dissertação intitulada “Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: um estudo de caso de Embu das Artes”, desenvolvida por Francisco (2013), orientada pela professora Dr<sup>a</sup> Ana Maria Saul, na PUC-SP, ao analisar e apresentar a utilização de pressupostos freireanos na prática educativa de alfabetização de jovens e adultos, contribuiu como parte do referencial teórico ao discutir o currículo freireno e as categorias estabelecidas.

A dissertação desenvolvida por Rasoppi (2015), intitulado “Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana no município de Guarulhos/SP”, orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Saul, na PUC-SP, contribuiu no sentido de que os eixos temáticos desenvolvidos pela autora em sua análise (práxis, leitura de mundo, diálogo e alfabetização crítico-libertadora) apresenta consonância com as categorias estabelecidas nesta pesquisa, contribuindo para a reflexão e referencial teórico.

A dissertação desenvolvida por Silva (2017), na PUC-SP, intitulada “O direito à Educação: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-

libertadora”, orientada pela professora Ana Maria Saul, contribuiu com essa pesquisa no sentido de discutir um currículo crítico, pautado na pedagogia freireana, analisando a educação de jovens e adultos, que apresentou características de benevolência e ajuste a ordem econômica vigente, trazendo na pedagogia freireana mudanças que possibilitam ao homem sua libertação.

A dissertação desenvolvida por Zanardo (2017), na PUC-SP, intitulada “O currículo crítico libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA”, orientada pela professora Ana Maria Saul, apresentou as possibilidades de construção de um currículo crítico para a EJA, neste sentido as categorias freireanas estabelecidas pela autora auxiliou na construção de um referencial teórico e na análise dos PPCs, a partir do olhar de Paulo Freire.

#### 3.4 Documento Base do PROEJA-FIC e a relação com as Categorias Freireanas

A segunda etapa desta pesquisa, consiste em analisar detalhadamente o Documento Base (2007) do PROEJA, com o objetivo de averiguar se o pressuposto pré-estabelecido pela Questão Fundamental está ou não de acordo com uma perspectiva Pedagógica Freireana.

Portanto, vale reiterar que no início da pesquisa partiu-se do princípio de que o Documento Base trazia essas influências com a Pedagogia Freireana, porém foi preciso estabeleceu-se uma sistemática metodológica para validação dessa inferência para transformá-la em uma constatação.

No capítulo cinco do Documento Base (2007) intitulado “Concepções e Princípios” estabelece-se que a sinergia do PROEJA está alicerçada em três importantes modalidades da Educação, ou seja, a EPT, a EJA e a Educação Básica. Nesse sentido entendemos que esse alicerce consiste nos três principais *Fundamentos* do PROEJA.

O primeiro fundamento consiste em “*Formação para o Mundo do Trabalho*” que está atrelado as concepções da EPT, o segundo fundamento trazido pelo documento está relacionado com as “*Especificidades do Público da EJA*”, portanto com as concepções da modalidade EJA e, por fim, o terceiro

fundamento direciona o PROEJA para uma “*Formação para a Cidadania*”, que se entrelaça com as concepções da Educação Básica.

Para a consolidação desses *Fundamentos*, o Documento Base (2007) estabelece quatro importantes pressupostos: a) O Jovem e Adulto como Trabalhador Cidadão; b) Trabalho como Princípio Educativo, c) Demandas de Formação do Trabalhador e d) Relação entre Currículo, Trabalho e Escola.

A análise crítica desses *Pressupostos* foi ocorrendo a partir da Revisão da Literatura, e pautou-se em discutir o “*Trabalho*”, pois a compreensão do trabalho numa perspectiva de humanização, perpassa por todos os *Pressupostos* e articula-se numa perspectiva de formação integral. Vale salientar que essa discussão se encontra no subcapítulo 1.2.2 intitulado: “PROEJA-FIC: A Perspectiva do Direito a um Novo Saber” na página 68 desta dissertação.

Quadro 8 – Conceitos Freireanos

Item	Conceitos	Descrição
1	Práxis	Tomada de consciência da realidade opressora a qual se encontra o trabalho que é compreendido em um mesmo processo, possibilitando a transformação, relacionando aos conceitos de conscientização, humanização e “ <i>ser-mais</i> ”.
2	Conhecimento	Conhecimento: ocorre a partir do momento que o sujeito enquanto ser inconcluso, toma consciência que necessita ser educado e educar-se a partir das relações com outros. Relaciona-se a historicidade, contexto e emancipação.
3	Cidadania	Compreendida como apropriação da realidade e atuando sobre ela, participa de forma consciente a sua emancipação, relacionada a libertação.
4	Currículo Crítico	Compreendido como política, teoria e prática do “ <i>que-fazer</i> ” na educação, e deve abarcar as situações contraditórias vivenciadas pelos sujeitos, e sistematizadas no processo de ensino-aprendizagem.
5	Diálogo	Diálogo é o início de todo processo, compreendendo as implicações de diferentes saberes, que transformados em conteúdos programáticos possibilitam a libertação, a humanização e a busca constante do “ <i>ser-mais</i> ”.
6	Interdisciplinaridade	Estabelecida como condição essencial para uma visão da realidade, que vai da perspectiva da unidade a totalidade do real.
7	Sujeito	Todos os seres humanos nascem com a possibilidade de se tornarem sujeitos, entretanto isso ocorre a partir da historicidade e da relação com outros homens na tomada de consciência.
8	Avaliação	Avaliação consiste em analisar a prática, ocorrendo de forma contínua e associada a princípios democráticos.

Fonte: Da Própria Autora.

Entretanto, analisando as obras que foram utilizadas como referências na construção do Documento Base (2007), constatou-se que muitas dessas referências remetem a Pedagogia Crítica.

Conforme apresentado pelo Quadro 9 a seguir, pode verificar-se que das 11 referências analisadas em apenas duas não foram encontrados autores que remetem a Pedagogia Crítica. Vale destacar que a referência identificada pelo item [9] não foi analisada por não ter sido encontrada.

Dessas duas referências, chamou a atenção que a referência identificada pelo item [6] no Quadro 9, que não traz nenhuma referenciação. E a referência

identificada pelo item [7], de fato, não se encontrou relação com a Pedagogia Crítica. Portanto, após essa análise podemos constatar que o Documento Base (2007) traz em seu bojo uma forte relação com a Pedagogia Crítica.

Quadro 09 – Referências Utilizadas na Construção do Documento Base do PROEJA-FIC

Item	Referências do Documento Base do PROEJA	Pedagogia Crítica Obras Referenciadas
1	AVILA, Ivany Souza (org). Escola e Sala de Aula Mitos e Ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre. Editora da UFRGS.2004	[1] Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire)
2	DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost. Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos. in Escola e sala de aula. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2004.	[2] Ofício de Mestres: imagens e auto imagens. (Miguel G. Arroyo)
3	ESTEBAN, Maria Teresa (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A,1999.	[3] Pedagogia do Oprimido. (Paulo Freire); [4] Teoria Crítica e Resistência em Educação. (Henry Giroux)
4	ESTEBAN, Maria Teresa. (org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo:Cortez,2005.	[5] La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia. (José Gimeno Sacristán); [*] Teoria Crítica e Resistência em Educação. (Henry Giroux); [*] Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire); [6] Pedagogia da Esperança (Paulo Freire)
5	FAZENDA, I. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 4a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 62	Não foram encontradas referencias relacionadas a Teoria Crítica.
[6]	JAPIASSU, H. O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006.	Obra não cita nenhuma referência.
[7]	JOLIBERT, Josette e colaboradores. Formando crianças leitoras. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.	Não foram encontradas referencias relacionadas a Teoria Crítica.
8	LIMA, Antônio Américo Biondi e LOPES, Fernando Augusto Moreira. Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas. - Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.	[3] Pedagogia do Oprimido. (Paulo Freire); [4] Teoria Crítica e Resistência em Educação. (Henry Giroux)
[9]	LODI, L. H. Ensino médio integrado: uma alternativa de educação inclusiva. IN: Ensino médio integrado à educação profissional: integrar para quê? Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.	Referência Não foi Encontrada
10	MOURA, D. H. Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação. IN: HOLOS. Ano XXII, nº 2, setembro de 2006. Revista eletrônica do CEFET-RN. Disponível em < <a href="http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/">http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/</a> > Acesso 10.05.2006.	[*] Pedagogia da Autonomia (Paulo Freire); [*] Pedagogia Esperança. (Paulo Freire)
11	MOURA, D. H. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: Anais do 18o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2007, Maceió: EDUFAL, 2007.	[8] Condição docente, trabalho e formação. (Miguel Arroyo)
12	SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In.: Alienígenas na sala de aula. Tomaz T. Silva (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1995.	[9] Educación y Poder. (Michael Apple); [10] The Curriculum: Problems, Politics, na Possibilities. (Michael Apple); [11] Popular Culture, Schooling, and Everyday. (Henry Giroux; Roger I. Simon); [12] Pensamiento postmetafísico. (Jürgen Habermas)

Fonte: Da Própria Autora com base no Documento Base (2007).



Após a análise das 11 referências disponíveis do Documento Base (2007), constatou-se que Paulo Freire foi o autor mais citado pelas referências utilizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) que elaborou o Documento Base.

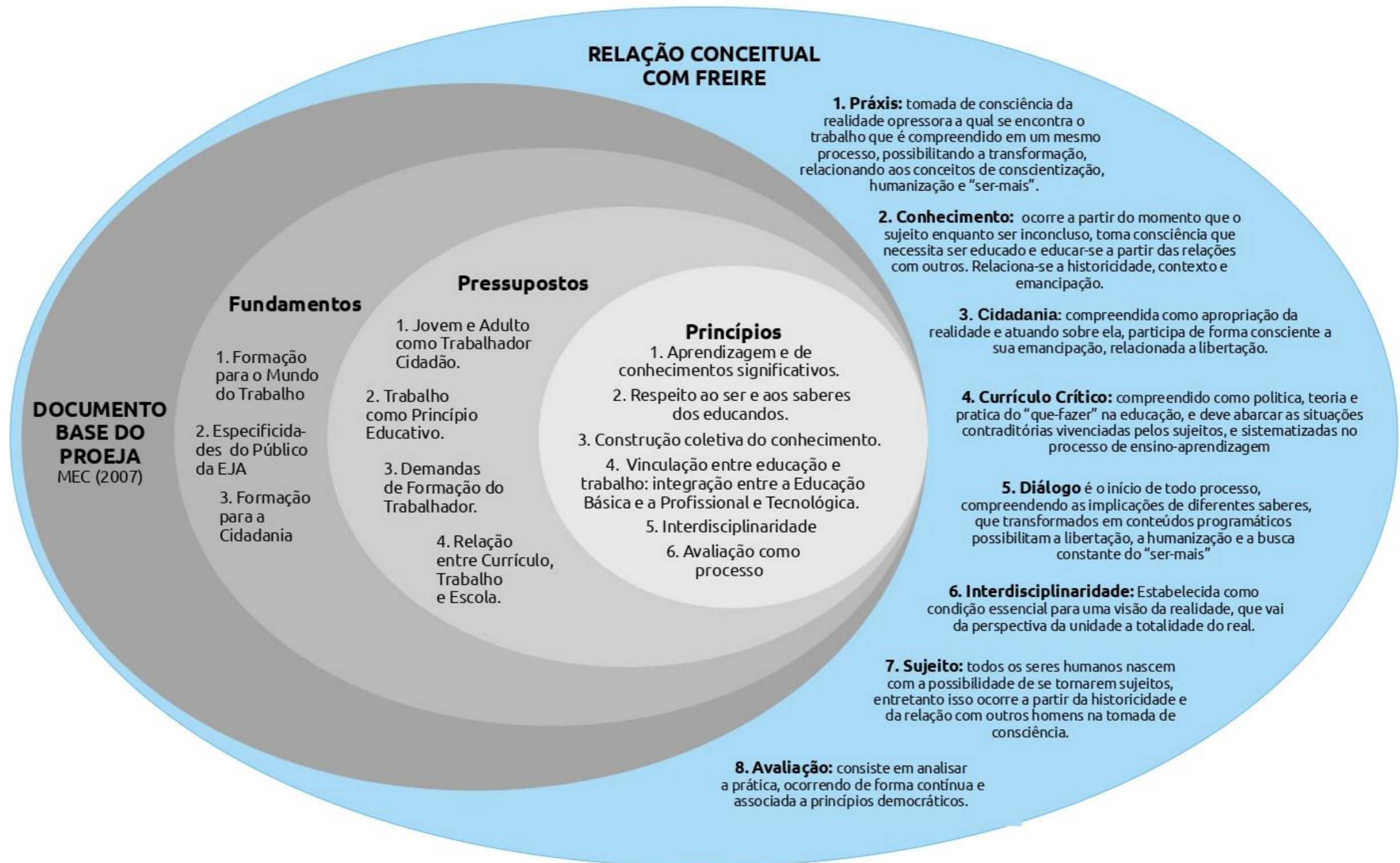
As obras de Freire que foram encontradas são: (a) *Pedagogia da Autonomia* (1996; 1997) com duas citações, (b) *Pedagogia do Oprimido* (1975; 1987) com duas citações e *Pedagogia da Esperança* (1997; 2000) com duas citações.

Depois de Freire o autor mais utilizado foi Henry Giroux com três citações, na sequência Miguel G. Arroyo e Michael Apple com duas citações e os demais José Gimeno Sacristán, Theodor W. Adorno, Roger I. Simon e Jürgen Habermas com uma citação.

Com base nessa verificação, realizou-se a relação conceitual entre o Documento Base (2007) com a Pedagogia Freireana, essa relação conceitual entre os *Fundamentos*, os *Pressupostos* e os *Princípios* do Documento Base (2007) com a Pedagogia Freireana podem ser observados pela Figura 08.

Nessa ilustração, portanto, constata a partir do estudo das Categorias Freireanas que os *Fundamentos*, os *Pressupostos* e os *Princípios*, estabelecidos pelo Documento Base (2007) estão contidos na Pedagogia Crítica.

Figura 08 – Relação Conceitual do Documento Base com a Pedagogia Freireana



### 3.5 Análise dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP

A terceira e última etapa desta metodologia, consiste na apresentação e na sistemática de análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) do PROEJA-FIC no âmbito do IFSP. Com base no capítulo seis do Documento Base (2007) intitulado “Projeto Político-pedagógico”.

O Documento Base (2007) do PROEJA-FIC, estabelece oito tópicos que podem ser observados pelo Quadro 10 para a construção de um Projeto Político Pedagógico, que no âmbito do IFSP se chamará Projeto Pedagógico de Curso (PPC) os quais, também, serão regulamentados pela Resolução nº 40, de 02 de junho de 2015 e, também, a Resolução nº 86, de 05 de setembro de 2017.

Quadro 10– Tópicos para Construção do Projeto Político Pedagógicos

Item	Tópicos para os PPP	Características
1	Princípios Políticos Pedagógicos	O Diálogo entre Professor e Aluno A História de Vida do Aluno O espaço e tempo de formação A produção de conhecimento A abordagem articulada das informações A preparação para o trabalho em suas várias dimensões
2	Público Beneficiário	Caráter cronológico, considerando jovem o sujeito com idade de 18 anos. No entanto, com base no Decreto nº 5.840/2006 não estipula a idade mínima para acesso aos cursos do PROEJA, não será vedado o acesso de jovens entre os 15 e 17 anos.
3	Modalidade de Oferta	Exclusivamente na modalidade presencial
4	Organização Curricular	Currículo Integrado, interdisciplinar
5	Organização de Tempos e Espaços	1400 horas, sendo 1200 para formação geral e 200 horas para formação profissional
6	Aproveitamento de Estudos e Experiências Anteriores	Certificação de conhecimentos adquiridos ao longo da vida
7	Avaliação	Entendida como processo diagnóstico que irá guiar as próximas ações
8	Área de Formação	Em sintonia com as demandas sociais e arranjos produtivos locais.

Fonte: Da Própria Autora com base na Análise do Documento Base (2007) do PROEJA.

Os PPCs do PROEJA-FIC IFSP possuem uma estrutura de padrão de documento, a qual está fundamentada no Documento Base do PROEJA (2007) e, também, regulamentada pela Resolução nº 40, de 02 de junho de 2015, que consiste em 32 tópicos, dos quais apenas 15 serão analisados (Ver ANEXO C).

O Quadro 11 a seguir traz um resumo dessa estrutura e os tópicos que serão analisados. Entretanto, vale destacar que o item 2 e o item 6 apresentam, respectivamente, dois e sete subtópicos.

Quadro 11 – Tópicos dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP que serão analisados

Item	Tópicos	Descrição
1	Identificação do Curso	Neste tópico são apresentados em um quadro as características gerais do curso como: local, forma de oferta, número de vagas, cargas horárias, entre outros itens.
2	Objetivos	Este tópico é subdividido em dois subtópicos, sendo o primeiro apresentando o “Objetivo Geral” e o segundo os “Objetivos Específicos”. Entende-se que o Objetivo geral apresenta a ideia do curso e sua finalidade, enquanto os objetivos específicos detalharão os processos para a formação.
3	Perfil Profissional do Egresso	Neste tópico serão apresentados de forma resumida as qualificações, habilidades, competências e outras experiências.
4	Organização Curricular	Este tópico está relacionado as políticas curriculares, as diretrizes que os conteúdos devem seguir. Como, também, o papel institucional na formação profissional e cidadã.
5	Estrutura Curricular	Este tópico é apresentado a partir de uma tabela, e as características dos componentes curriculares da base comum, diversificada, profissional ou optativo no que tange as áreas do conhecimento, o número de aulas, a carga horária, o tratamento metodológico (teórico ou prático).
6	Planos de Ensino	Cada componente curricular terá seu Plano de Ensino apresentado, esse documento possui os seguintes tópicos: a) Identificação, b) Ementa, c) Objetivos, d) Conteúdo Programático, e) Bibliografia Básica e f) Bibliografia Complementar.
7	Metodologia	Neste tópico são apresentados alguns conceitos metodológicos adotados pelo IFSP para o processo de ensino e aprendizagem, como, também, sugestões de estratégias pedagógicas. Entretanto o tópico deixa explícito a autonomia do professor.
8	Avaliação da Aprendizagem	Este tópico traz como referência conceitual a LDB, informando que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e de preferência levando em consideração os aspectos qualitativos. Exemplifica alguns instrumentos que podem ser utilizados pelo professor.
9	Estágio Curricular	O estágio curricular supervisionado é optativo para todos os cursos e terá carga horária variada para cada um dos cursos. A supervisão do estágio é de responsabilidade da Coordenadoria de Extensão.
10	Pesquisa	Este tópico apresenta as ações de pesquisa e articulação no processo de ensino aprendido
11	Extensão	Este tópico explica sobre a articulação do ensino-pesquisa e extensão, e como inserir os alunos nas atividades.
12	Aproveitamento de Estudos	Refere-se a possibilidade de o estudante solicitar aproveitamento dos componentes curriculares já cursados com aprovação, no IFSP ou instituição congênere, desde que dentro do mesmo nível de ensino
13	Apoio ao Discente	Apresenta as ações realizadas pela Coordenadoria Sociopedagógica (CSP), no que se refere as orientações de estudo, acompanhamento do estudante, e a gestão do Programa de Assistência Estudantil (PAE).
14	Educ. das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Estabelece a inclusão da temática Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena de forma interdisciplinar e a partir de projetos
15	Educação Ambiental	Discute a inserção da Educação Ambiental nas disciplinas de forma interdisciplinar e a partir de projetos.

Fonte: PPCs do PROEJA-FIC.

Com base no quadro anterior elencamos apenas os itens que serão avaliados pelas Categorias Freireanas, nesta análise serão utilizados as seguintes categorias: *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis*

O processo de análise consiste em duas etapas, a primeira será realizada a partir de uma leitura minuciosa, grifando em cada um dos documentos (PPCs), as partes as quais se relacionam com essas Categorias Freireanas. Vale destacar que essas partes dos PPCs serão transcritas ao longo do texto na íntegra e, preferencialmente, a partir de quadros explicativos.

Essa análise será dividida, também, pelos tópicos do documento e serão reproduzidas de forma parcial ou total para que se possa fazer a análise comparativa da estrutura dos PPCs com a do Documento Base (2007), como também, o levantamento da presença das Categorias Freireanas.

O objetivo principal dessa sistemática é analisar os PPCs por etapas, apresentando os resultados de forma padronizada e na sequência fazendo as, respectivas discussões desses resultados, os quais estarão fundamentados na Revisão da Literatura.

Para o tópico “Plano de Ensino”, tomou-se a liberdade de considerar que o “Plano de Ensino” é um documento inserido dentro dos PPCs. Portanto, esse item apresenta particularidades para uma análise e será realizado a partir da seguinte sistemática.

Os Planos de Ensino possuem seis tópicos: 1) Identificação, 2) Ementa, 3) Objetivos, 4) Conteúdo Programático, 5) Bibliografia Básica e 6) Bibliografia Complementar. Nesta pesquisa será analisado somente o tópico “Ementa” de cada um dos componentes curriculares.

A ementa consiste em um texto reduzido que deve trazer os pontos essenciais do componente curricular. Portanto, utilizará os ementários, presentes nos PPCs, para analisar se há a presença das Categorias Freireanas. A ementa de um componente curricular deve trazer uma síntese e as principais características pedagógicas para o currículo.

Como os PPCs trazem os Planos de Ensino de cada um dos componentes curriculares e o curso possui quatro semestres, irá comparar as ementas de cada um dos semestres. Portanto, para Língua Portuguesa, por exemplo, apresentará a comparação de três ementas referente ao primeiro semestre, três ementas referente ao segundo semestre e assim, sucessivamente, totalizando uma

análise de 12 ementas considerando se o componente curricular estiver presente nos três PPCs.

Para não comprometer a dinâmica da leitura desse trabalho, a análise dos “Planos de Ensino”, especificamente, das ementas, será apresentada como um anexo. No corpo do texto, foram trazidos apenas resumos com os principais pontos observados nos ementários em relação as Categorias Freireanas.

Desta forma, o intuito é compreender se os PPCs foram ou não construídos à luz do referencial estabelecido, com o objetivo de validar ou refutar a questão de pesquisa. Vale destacar, que os excertos dos documentos que serão utilizados para a análise, serão apresentados na íntegra, exatamente da forma como aparecem nos documentos institucionais.

## CAPÍTULO 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la”. “A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, de sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”. (Paulo Freire)*

### 4.1 Análise dos Fundamentos do Documento Base do PROEJA-FIC

Após a compreensão do Documento Base (2007) dialogando com a Revisão da Literatura e das Legislações pertinentes ao objeto de estudo, o percurso da pesquisa segue para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs) de Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) no âmbito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), à luz de Categorias Freireanas estabelecidas durante o percurso da pesquisa.

Desta forma, neste capítulo retornou-se a Revisão da Literatura para melhor compreensão e discussão sobre o Documento Base do PROEJA-FIC e os PPCs, articulando com a proposta de entender tais documentos a partir da perspectiva de Educação Libertadora proposta por Paulo Freire.

No início desta pesquisa partiu-se do pressuposto que o Documento Base do PROEJA-FIC datado de 2007, construído a partir de grupos de trabalho, envolvendo diversos atores do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), trazia influências da Pedagogia Freireana, dialogando com referências de uma Educação Crítica.

Optou-se em apresentar o Documento Base no referencial teórico, e não apenas nos resultados, pois ele, além de objeto de análise, caracteriza-se como um dos momentos, para EJA, de “anúncio”. Portanto a apresentação, discussão e articulação do Documento Base (2007) ocorreu ao longo do primeiro capítulo, ao discorrer sobre o Histórico da EJA e EPT, e do segundo capítulo, ao



apresentar os princípios para a construção de um PPC, numa perspectiva de Currículo Crítico.

Ao construir o contexto histórico e curricular, destacou-se inúmeros elementos presentes na Pedagogia Freireana, os quais estão também sintetizados na Figura 8 na página 162, apresentada no capítulo anterior.

Mesmo encontrando elementos no Documento Base (2007), principalmente, no que se refere aos Fundamentos, Concepções e Princípios, relações com a Pedagogia Freireana, decidiu-se verificar a partir das referências do referido documento, quais delas dialogavam com Freire ou autores da Pedagogia Crítica.

Cabe ressaltar que, embora o Documento Base (2007) tenha apresentado consonância com o pensamento de Freire, o autor não é citado nas referências de forma direta.

O caminho escolhido para buscar a auxiliar na validação, foi através da análise das obras utilizadas pelo Grupo de Trabalho (GT) do Ministério da Educação (MEC), se essas referências utilizadas dialogavam ou não com Freire ou com os demais autores da Pedagogia Crítica.

Desta forma, analisou-se de forma criteriosa e sistemática cada uma das 11 referências utilizadas na construção do Documento Base (2007) e foi possível fazer a correlação com a Pedagogia Crítica, conforme o Quadro 12 a seguir.

Após essa análise, verificou-se que das onze referências; oito trazem Freire, ou autores da vinculados à uma concepção crítica, como referência principal. Dentre os quais destacamos, Theodor W. Adorno; Michael Apple; Henry Giroux; Jürgen Habermans, entre outros. Cabe reiterar que apenas uma das referências do Documento Base (2007) não estava disponível para consulta.

No que se refere a Paulo Freire, as obras mais utilizadas foram Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.

Portanto, após essa aproximação do Documento Base (2007) com a Pedagogia Freireana, constatou-se que, de fato, o Documento Base (2007) possuiu influências do Patrono da Educação Brasileira – Paulo Freire.

Quadro 12 – Autores da Pedagogia Crítica presentes nas Referências do Documento Base (2007)

Item	Obras	Ano	Autores
1	Pedagogia do Oprimido	1975	Paulo Freire
		1987	
	Entrevista com Paulo Freire, Perspectivas n°. 22	1994	
	Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.	1996	
	Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.	1997	
2000			
2	Teoria Crítica e Resistência em Educação.	1986 [1]	Henry Giroux
	Popular Culture, Schooling and Everyday.	1989 [2]	
3	Ofício de Mestres: imagens e auto imagens	2000	Miguel G. Arroyo
	Condição docente, trabalho e formação.	2007 [3]	
4	La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia.	1997	José G. Sacristán
5	Educación y Poder	1987	Michael Apple
	The Curriculum: Problems, Politics, na Possibilities.	1988	
6	Educação e Emancipação	1995	Theodor W. Adorno
7	Pensamiento postmetafísico	1990	Jürgen Habermas
8	Popular Culture, Schooling and Everyday.	1989 [2]	Roger I. Simon

**Observações:**

[1] Essa obra foi utilizada por duas referências do Documento Base (2007);

[2] Essa obra de Henry Giroux foi escrita juntamente com Roger I. Simon;

[3] In: SOUSA, J.V.A. de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.

Fonte: Da Própria Autora.

## 4.2 Projetos Pedagógicos de Curso

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) constituem-se como o documento elaborado por uma comissão formada por Docentes e Técnico-Administrativos, que tem o objetivo de apresentar os pressupostos que irão nortear determinado Curso.

A estrutura dos PPCs é pré-definida pela Pro Reitoria de Ensino (PRE), através da Resolução nº 40 de 02 de junho de 2015 e Resolução nº 86 de 05 de setembro de 2017.

A estrutura padronizada do PPC é composta por 32 tópicos, conforme apresentado no ANEXO C.

Analisou-se 15 tópicos dessa estrutura, pois após a leitura e fichamento dos documentos, constatou-se que seria a partir da análise desses tópicos selecionados, que possibilitaria constatar ou refutar a ideia de um currículo emancipador.

Tal análise consiste em verificar em quais medidas os PPCs foram construídos a luz de uma Pedagogia Freireana, possibilitando a formação de um indivíduo crítico, capaz de atuar transformando a realidade que o cerca.

Pautando nas categorias freireanas *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis Transformadora*, analisou-se os três PPCs de PROEJA-FIC em vigor no âmbito do IFSP.

Para melhor organização do trabalho, os PPCs foram denominados PPC1; PPC2 e PPC3; e encontram-se caracterizados subcapítulo 4.2.1 denominado “Tópico Apresentação”.

#### 4.2.1 Tópico “Apresentação”

Antes de analisar os PPCs a partir das categorias freireanas, optou-se por trazer uma breve contextualização dos documentos (PPCs), apresentando de forma resumida no Quadro 13, o Campus, o Curso, as vagas oferecidas, escola parceira, Carga Horária da Base-Comum e da Formação profissionalizante.

Quadro 13 – Tópico “Apresentação do Curso”

PPC	Apresentação do Curso
PPC1	Assistente Administrativo Integrado ao Ensino Fundamental (PROEJA), Campus Itapetininga; Início das atividades em: 16 de agosto de 2010; Portaria Ministerial Nº 127, de 29 de janeiro de 2010; Início da Oferta de PROEJA-FIC Assistente Administrativo: Segundo Semestre de 2018; Forma de Oferta: Presencial; Período: Noturno; Vagas: 40; Entrada de Novos Alunos: Anual; Número de Semestre: 4; Carga Horária Mínima Obrigatória: 1430; Carga Horária Máxima: 1646; Duração da Hora-aula: Componentes da Base Comum 45 min. e Profissionalizantes: 50 min.; Semestre Letivo: 20 semanas; Modalidade de Oferta: Presencial; Instituição Parceira: Secretaria Municipal de Educação de Itapetininga.
PPC2	Operador de Computador Integrado ao Ensino Fundamental (PROEJA), Campus Presidente Epitácio; Início das atividades em: 08 de Fevereiro de 2011; Portaria Ministerial Nº: 1.170, de 21 de Setembro de 2010; Início da Oferta de PROEJA-FIC: 1º Semestre de 2019; Forma de Oferta: Presencial; Período: Noturno; Vagas: 40; Entrada de Novos Alunos: Anual; Número de Semestre: 4; Carga Horária Mínima Obrigatória: 1527; Carga Horária Máxima: 1725; Duração da Hora-aula: Componentes da Base Comum 45 min. e Profissionalizantes: 50 min.; Semestre Letivo: 20 semanas; Modalidade de Oferta: Presencial; Modalidade de Oferta: Presencial; Instituição Parceira: Secretaria Municipal de Educação e Esportes da Estância Turística de presidente Epitácio.
PPC3	Auxiliar em Hospedagem integrado ao Ensino Fundamental (PROEJA), Campus Avaré; Início das atividades em: 01 semestre de 2011; Portaria Ministerial: Nº 1170, de 21 de setembro de 2010; Início da oferta do PROEJA-FIC: 1º Semestre de 2016; Forma de Oferta: Presencial; Período: Noturno; Vagas: 30; Entrada de Novos Alunos: Anual; Número de Semestre: 4; Carga Horária Mínima Obrigatória: 1527; Carga Horária Máxima: 1782; Duração da Hora-aula: Componentes da Base Comum 45 min. e Profissionalizantes: 50 min.; Semestre Letivo: 20 semanas; Modalidade de Oferta: Presencial; Instituição Parceira: Secretaria Municipal de Educação de Avaré.

Fonte: Da Própria Autora adaptado dos PPCs PROEJA-FIC do IFSP.

Cabe ressaltar, que todos os itens descritos do Tópico Apresentação dos PPCs encontram-se em consonância com o solicitado no Documento Base (2007).

Entretanto, embora a modalidade de oferta descrita seja presencial, desde março de 2020, devido a questões de segurança e determinações dos órgãos

de saúde as aulas estão ocorrendo de forma remota, e o ingresso também foi comprometido, não somente nos cursos de PROEJA-FIC, mas em todo o IFSP.

#### 4.2.2 Tópico “Objetivos Gerais e Específicos”

Conforme estrutura de organização dos PPCs, eles compreendem os objetivos gerais e específicos dos cursos, descritos no ANEXO D.

Os objetivos gerais devem estar em consonância com o perfil do egresso, estrutura curricular, e estipulam o que se espera do curso, e os objetivos específicos compreendem as etapas para se alcançar o objetivo geral.

Ao analisar os objetivos gerais e específicos presentes nos PPC1, PPC2 e PPC3, buscamos compreender em quais dimensões as categorias estabelecidas relacionavam com os objetivos presentes, compreendendo desta forma uma perspectiva de Educação Crítica.

Entretanto, ao debruçar sobre os objetivos gerais e específicos presentes nos PPC1, PPC2 e PPC3, verificamos que, embora o Documento Base (2007), a Resolução nº40 e nº84 IFSP, assim como todo o referencial teórico pós promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que compreende a formação técnica para além do atendimento a lógica do mercado, encontramos nos referidos objetivos gerais, os termos “mercado de trabalho”; “visão mercadológica”, sempre em uma perspectiva de subordinação profissional a lógica mercantil.

“Este curso busca atender um perfil profissional que combine conhecimento técnico e visão mercadológica” (PPC1, p. 26)

Quando se elabora uma proposta curricular que explicita a formação para atendimento as necessidades do mercado, que está diretamente relacionada ao lucro, e a produção de mais valia, os valores como os saberes, e trabalho passam a serem vistos como mercadorias.

O trabalho na perspectiva freireana é compreendido como Práxis humana, transformadora, material e não material, perpassando pela produção cultural como parte constitutiva do sujeito.

Na perspectiva mercadológica, conforme destacada nos referidos documentos analisados (PPC1, PPC2, PPC3), o trabalhador torna-se alienado e conseqüentemente desumanizado.

Freire (2018), ressalta a importância de não nos iludirmos e nos curvamos aos discursos simples e pragmáticos, que trazem como objetivo reforçar a lógica do capital, do mercado.

Muitas vezes, enquanto trabalhadores da área de educação, também somos iludidos com perspectivas e discursos que o próprio sistema capitalista nos impõe e acabamos por reproduzir estes conceitos.

Entretanto o grande desafio da Pedagogia Freireana é justamente construir alternativas a esses processos “ideológicos” que mascaram a realidade, objetivando homogeneizar os pensamentos, impossibilitando a visão crítica, que a conscientização para agir sobre a realidade e humanizar os sujeitos na constante busca em *ser mais*.

Como os objetivos gerais atendem especificamente a lógica capitalista, no atendimento às demandas do mercado, os objetivos específicos do curso (PPC1, PPC2, PPC3), não avançam numa formação omnilateral, e trazem descritos simplesmente as atividades operacionais do trabalhador.

Cabe ressaltar que o PPC2, destaca como objetivo específico “formação ética e cidadã”, porém se o conceito de cidadania, numa perspectiva crítica, para Freire (2018) compreende a apropriação e atuação da realidade, com vistas a transformá-la, essa cidadania descrita no PPC2 não está em consonância com uma Educação Crítica e pode ser compreendida como mais como uma adaptação do que, de fato, uma busca pela emancipação.

Oportunizar uma formação técnica e qualificada em conjunto com uma formação ética e cidadã, alicerçada em uma conduta profissional e marketing pessoal que seja condizente com a área de atuação do egresso. (PPC 2, p. 26)

Desta forma, ao analisar os objetivos gerais e específicos dos PPCs, percebe-se uma ambiguidade para concretizar uma Educação que compreenda o mundo do trabalho, e deve, portanto, abarcar o *Diálogo* crítico, a *Interdisciplinaridade* e a *Práxis Transformadora* enquanto seus objetivos essenciais.

#### 4.2.3 Tópico “Perfil Profissional do Egresso”

Considera-se egresso o concluinte do curso, que se encontra apto a ingressar no mundo do trabalho.

No Documento Base (2007) o perfil do egresso deve ser construído levando-se em consideração demandas sociais os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, possibilitando inserção no “mundo laboral”<sup>40</sup> desempenhando atividades dignas. Com relação a este aspecto, cabe ressaltar que o Documento Base (2007) deveria tecer considerações, pois o egresso compreende a conclusão de um ciclo, que deverá ter continuidade na atividade profissional.

Com relação ao PPCs, apresentam descritos quais atividades serão executadas no mundo do trabalho

Nessa pesquisa, ao discutir um Currículo Crítico na perspectiva freireana, o trabalho foi correlacionado como *Práxis Transformadora*. Ressaltando que nem sempre trabalho é compreendido como Práxis, uma vez que no capitalismo o trabalho é propositalmente confundido com emprego.

No PPC1, Assistente Administrativo, verificou-se que o documento descreve as atividades executoras do profissional, e as ações que devem ser executadas no ambiente e não estabelece nenhuma relação com a práxis transformadora. Trata-se de um processo de reprodução, e não visualiza nenhuma reflexão sobre este processo.

O PPC2, Operador em Computador, descreve as atividades executoras, e complementa utilizando os conceitos: “trabalho em equipe”, “iniciativas” e “criatividade”. Conceitos presentes no discurso empresarial, que trazem uma aparência de autonomia, entretanto se caracterizam muito mais como uma perspectiva de alienação, do que de um papel reflexivo em busca de uma transformação social.

Em complemento às habilidades específicas da formação profissional, o estudante egresso do curso assume e adota uma postura ética e cidadã no trabalho e no convívio social; trabalha em equipe; atua com iniciativa, criatividade e responsabilidade nas tarefas que lhe são incumbidas.” (PPC 2, p. 29)

---

40 O termo “mundo laboral” é utilizado no Documento Base (2007), para caracterizar a entrada no “Mercado de Trabalho”.

O PPC3, além de descrever as ocupações, apresenta características da formação humana e cultural integrada à formação técnica, demonstrando uma preocupação em estabelecer um currículo integrado, estabelecendo relação teoria e prática, o que nos cabe ressaltar que constituem aspectos inseparáveis do processo de conhecimento. Outro ponto a ser considerado e o de ressaltar a compreensão do trabalhador no que se refere ao seu papel de agente de mudança em relação à sociedade, que se constitui enquanto produto da ação humana; os quais nos direciona a uma correlação com as categorias *Práxis Transformadora*.

Compreender a sociedade como produto da ação humana, seu desenvolvimento e suas transformações, bem como seu papel como agente de mudança social. (PPC3, p. 23)

Portanto, embora tenha-se encontrado uma articulação com a categoria Freireana ao compreender o PPC3 numa perspectiva de totalidade, quando analisado anteriormente os objetivos gerais e específicos presentes no referido PPC3, observou-se que toda estrutura foi construída numa perspectiva mercadológica. Desta forma o perfil do egresso presente no documento, não corresponde aos objetivos gerais e específicos determinados nesta proposta curricular.

#### 4.2.4 Tópico “Organização Curricular”

Conforme destacado nas Resoluções nº40, de 02 de junho de 2015; e Resolução nº 86 de 05 de setembro de 2017, a organização curricular compreende os fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos, sobre os quais devem ser construídos a estrutura curricular e os planos de ensino, próximos tópicos analisados.

Desta forma, o PPC1, apresenta a concepção descrita abaixo:



O currículo do Curso de Formação Inicial e Continuada de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo Integrado ao Ensino Fundamental PROEJA visa, a formação geral do indivíduo. Portanto seus componentes curriculares devem ser trabalhados a partir de situações-problema, ter um viés investigativo e aumentar o grau de liberdade de participação dos alunos, sem podar as suas contribuições. Trabalhar com a construção do conhecimento de maneira que haja integração entre os conteúdos da base comum com os conteúdos das disciplinas técnicas. Buscar-se-á o incentivo à criatividade, organização e à transdisciplinaridade, importantes para a formação de um profissional na sua integralidade, contrapondo-se a uma visão conteudista e desarticulada. (PPC1, p. 37-38 Grifo da autora)

Ao analisar essa concepção, algumas considerações remetem a uma perspectiva crítica educacional, ou seja, perpassa pela situação problema, e pela investigação, e *Interdisciplinaridade*.

Para Freire (2012) as situações-problemas surgem após um ato dialógico, ou seja, quando o documento destaca que se utilizará de situações problemas, compreende-se que a categoria diálogo encontra-se presente neste documento.

As situações-limite compreendidas com base na perspectiva freireana, emergem sempre de uma contradição social, que provocam uma práxis reflexiva, que podem ser superadas quando o processo educativo possibilita essa tomada de consciência, para que agindo no processo, possa transformá-lo.

Esse processo de investigação e superação das situações-limite compreendem diretamente o conceito de interdisciplinaridade, que conforme aponta Severino (2005), se constituiu na perspectiva de totalidade, em todas as dimensões que perpassam pela historicidade humana.

Freire (2012) quando propõe uma superação das situações-limite, essa perpassa pelas diversas perspectivas sócio-históricas, políticas e econômicas, em que homens e mulheres vivenciam cotidianamente. Ele propõe um processo de investigação, descodificação para a problematização dessa realidade, e através de um processo dialético de ação-reflexão-ação, possibilita nova compreensão dessa realidade, e instrumentaliza os sujeitos para sua transformação.

Portanto, embora o tópico “Organização Curricular”, apresente recortes que dialogam com uma Educação Crítica, ele não pode ser analisado uma parte recortada do texto. Ao estabelecer um processo de análise de uma proposta curricular, deve-se verificar e correlacionar cada parte com o todo, numa perspectiva de visualização do todo. Desta forma, percebeu-se que os

elementos presentes neste tópico não se relacionam com os tópicos “Perfil do Egresso” e “Objetivos do Curso” analisados anteriormente neste capítulo, pois conforme destacado, não remetem a uma formação com vistas a emancipação.

A proposta curricular deve-se pautar em uma intencionalidade, que promova a reflexão entre prática-teoria-prática, e estabeleça percursos que possibilitem o desenvolvimento da consciência crítica, correlacionados em todas as etapas do respectivo documento.

Ao analisar o tópico “Organização Curricular”, do PPC2, encontrou-se elementos que dialogam com a perspectiva freireana, como *Interdisciplinaridade e Práxis*.

A organização curricular proposta para o curso considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos aspectos de flexibilidade, interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática e compatibilidade da carga horária total (em horas). Os componentes curriculares deverão pautar-se pela flexibilidade, de modo a respeitar as necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos, aproveitando-se as experiências diversas que esses alunos trazem consigo tornando-as elementos geradores de um currículo significativo. Além disso, os componentes curriculares trabalharão de forma a desenvolver um trabalho interdisciplinar entre os conteúdos das diferentes disciplinas e com outras áreas do conhecimento. Dessa forma, a formulação, organização e sequência do conhecimento escolar deverão estar integradas a uma visão de cultura, de educação e de currículo global e integral, no qual se deva evitar a perspectiva conteudista e, também, buscando a articulação entre teoria e prática. (PPC2, p. 38 Grifo da autora)

A Interdisciplinaridade para Freire origina-se da ideia de compreender a realidade em toda sua totalidade, ou seja, há uma necessidade de compreensão do mundo em que se vive, em todas suas possibilidades e variáveis.

Quando se estabelece um currículo pautado na interdisciplinaridade, necessita-se clareza para que não haja uma simples junção de conteúdo, mas sim uma compreensão fundamentada que os diversos conteúdos relacionam entre si, partindo do princípio de que o conhecimento é interdisciplinar, e ocorre das mais diversas formas.

Com relação ao conhecimento enquanto processo interdisciplinar, Frigotto (2011) pontua que: “A necessidade de interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, uno e diverso, e na natureza intersubjetiva de sua apreensão.” (p. 36)

Com relação a articulação teoria e prática, relacionou ao conceito de *Práxis Transformadora*, que na perspectiva crítica, cabe destacar que ambas devem se complementar, e principalmente ocasionar um processo reflexivo, pois, por mais provada e construída que seja a teoria, ela por si só, não realiza nenhuma transformação na realidade concreta, mas em conjunto com a prática, possibilita esta transformação, desde que, seja refletida em cada etapa desse processo.

Pensar em um processo de formação, e construção de conhecimento que perpassa pela relação teoria-prática, enquanto *Práxis Transformadora*, na compreensão de Forti e Guerra (2013): “E uma ação capaz de proporcionar conhecimentos, transformando e qualificando nossas ideias sobre as coisas e de nos fornece meios, caso tenhamos a intenção de modificá-las.” (p. 04)

O processo de modificar, advém de uma necessidade de realizar este processo, ocorre quando homens e mulheres se reconhecem, nas suas contradições, por isso a necessidade de pautar o conhecimento em torno dos temas geradores, conforme ressaltado no PPC2. Entretanto, é preciso clareza de que os temas geradores numa perspectiva freireana, compreendem o processo de escolha dos conteúdos programáticos.

Sobre os temas geradores, Freire (2012) ressalta que: “Será partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação”. (p. 100). Portanto, embora haja a citação de “elementos geradores”, para um currículo significativo, se o conteúdo se encontra descrito no documento, não vislumbra uma perspectiva de estabelecer o significado dos temas geradores, pois o currículo e os conteúdos programáticos estão definidos.

Desta forma, embora haja categorias freireanas descritas no referido tópico do PPC2, ao articular com a formação de mão de obra descrita no tópico Objetivo e Perfil do Egresso, não vislumbrou essas categorias na perspectiva freireana.

No que se refere ao PPC3, não foi encontrado nenhuma similaridade com os conceitos presentes na Pedagogia Freireana, no que se refere a concepção de currículo, ele se refere a perspectiva de competências e habilidades para formação do auxiliar em hospedagem, descrevendo as áreas para atuação, relacionando-se a uma perspectiva do fazer, da execução da atividade fim.

Embora faça referência à formação de cidadão crítico, não apresenta nenhum pressuposto que possibilite através de uma *Práxis Transformadora*, refletir sobre a realidade, e de forma crítica, atuar nela, possibilitando assim uma transformação.

O curso desenvolverá um conjunto de experiências objetivando a construção de competências e habilidades para a formação de um cidadão crítico capaz de entrar e participar ativamente do mundo do trabalho. As competências relevantes para um Auxiliar em Hospedagem são, entre outras: a) atender os hóspedes, organizando trabalhos nas áreas de governança e mordomia de hotéis, residências, hospitais e estabelecimentos similares; b) recepcionar convidados e visitantes, acompanhando entrada e saídas dos hóspedes durante a estadia, familiares em compromissos externos e viagens da família; c) cuidar do vestuário e objetos de hóspedes e da arrumação de Unidades Habitacionais e demais áreas sociais; d) auxiliar na organização de agendas e telefonemas; e) controlar serviços de lavanderia e rouparia; f) executar atividades administrativas e operacionais. (PPC3, p. 32, grifo da autora)

Outra categoria encontrada no PPC3 foi interdisciplinaridade, estando assim descrita no documento:

Para que haja interdisciplinaridade e integração dos conhecimentos básicos e profissionalizantes, os docentes de ambas as instituições se reunirão periodicamente para desenvolverem trabalhos e projetos em comum de forma que a prática integrativa ocorra durante o itinerário formativo do estudante. (PPC3, p. 33 Grifo da autora)

Entretanto, não se compreende essa descrição como *Interdisciplinaridade* na perspectiva freireana, pois não se vislumbra promoção de novos conhecimentos, a partir dos existentes, e relacioná-los numa perspectiva de totalidade.

O conceito de interdisciplinaridade, conforme destaca Etges (2011), não pode ser compreendido como a “criação de conteúdo ou métodos de diferentes disciplinas. Este procedimento não só destrói o saber posto, mas acaba também com qualquer aprendizagem” (p. 92)

Neste sentido, Freire (2012), destaca que a fragmentação presente nos conteúdos programáticos, são intencionais, e compreendem o objetivo de desmobilizar o processo de emancipação. Enquanto homens e mulheres se virem como seres isolados, não terão a real dimensão da sua historicidade e não

tomaram consciência da situação de oprimidos, impossibilitando desta forma o seu processo de humanização.

Desta forma, no que tange ao tópico “Organização Curricular” embora haja fragmentos da pedagogia freireana no PPC1 e PPC2, acredita-se que precisem de uma maior articulação no documento; e no PPC3, constata-se que a perspectiva curricular se encontra fundamentada numa pedagogia tecnicista, visando formação de auxiliares em hotelaria, para exercício de mão de obra especializada ao atendimento mercadológico, mediante ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas.

#### 4.2.5 Tópico “Estruturas Curriculares”

Este tópico tem o objetivo de apresentar de forma sintética, como estão organizados o tempo e espaço de formação, que no âmbito do IFSP, são denominados de “Estruturas Curriculares”.

O Documento Base (2007) descreve no sexto capítulo, intitulado “Construção do Projeto Pedagógico”, subcapítulo 6.5, denominado: “Organização de Tempos e Espaços”, a obrigatoriedade de 1200 horas para formação geral e 200 horas para formação profissional.

O estabelecimento dessa carga horária, tem como proposta, garantir uma formação adequada a cada realidade, considerando as especificidades, e principalmente garantindo que não sejam proporcionadas as formações aligeiradas, que necessitam aumentar a mão de obra.

No Quadro 14, apresenta de forma sintética, a divisão da estrutura curricular dos PPCs analisados, proporcionando identificar o cumprimento da carga horária definida.

QUADRO 14 – Tópico “Estrutura Curricular”

PPC	Estrutura Curricular
PPC1	O PPC 1 apresenta carga horária mínima de 1463 horas, na Base Curricular Nacional Comum e na Parte Diversificada de 1230 horas, que abrangem as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas contendo oito componentes curriculares. Na parte de Qualificação Profissional o total são 233 horas, também, possui oito componentes curriculares. Na parte Diversificada Optativa contempla dois componentes curriculares de 66 horas e, por fim, o Estágio Profissional Curricular Supervisionado Não Obrigatório de 150 horas. Se cumprido todos esses requisitos o curso totaliza-se em 1646 horas.
PPC2	O PPC2 apresenta carga horária mínima de 1527 horas. Na Base Curricular Nacional Comum e na Parte Diversificada de 1260 horas, que abrangem as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas contendo oito componentes curriculares. Na parte de Qualificação Profissional o total são 267 horas, e possui seis componentes curriculares. Na parte Diversificada Optativa contempla dois componentes curriculares de 48 horas e, por fim, o Estágio Profissional Curricular Supervisionado Não Obrigatório de 150 horas. Se cumprido todos esses requisitos o curso totaliza-se em 1725 horas.
PPC3	O PPC3 apresenta carga horária mínima de 1527 horas. Na Base Curricular Nacional Comum e na Parte Diversificada de 1260 horas, que abrangem as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas contendo oito componentes curriculares. Na parte de Qualificação Profissional o total são 267 horas, e possui quatro componentes curriculares. Na parte Diversificada Optativa contempla três componentes curriculares de 75 horas e, por fim, o Estágio Profissional Curricular Supervisionado Não Obrigatório de 180 horas. Se cumprido todos esses requisitos o curso totaliza-se em 1782 horas.

Fonte: Da Própria Autora adaptado dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP.

Analisando os PPCs, verificou-se que todos, PPC1, PPC2 e PPC3, garantem carga horária determinada pelo Documento Base (2007), inclusive proporcionando carga horária além do determinado, demonstrando no que tange à Estrutura Curricular, que os tempos e espaços de formação não estabelecem a formação aligeirada, a qual a EJA foi historicamente vítima.

#### 4.2.6 Tópico “Planos de Ensino”

No âmbito do IFSP, o Plano de Ensino é um documento constante do PPC, que estabelece as diretrizes do componente curricular, regulamentado pela Instrução Normativa PRE/IFSP Nº 05, de 30 de novembro de 2015. Trata-se de uma referência para que o docente possa construir o seu itinerário formativo, levando em consideração os tópicos pré-estabelecidos.

Compreende os Componentes da Base Nacional Comum Curricular e a Formação Profissionalizante, além dos Componentes Curriculares Optativos.

O Quadro 15 apresenta as disciplinas constantes na Base Nacional Comum dos PPCs analisados, com as respectivas cargas horárias ministradas.

#### 4.2.6.1 Componentes da Base Nacional Comum Curricular

O Quadro 15 a seguir traz os componentes curriculares da Base Nacional Curricular Comum dos três PPCs e as respectivas cargas horárias.

Conforme o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, a oferta de cursos de PROEJA-FIC se dará a partir da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e os Institutos Federais de Educação (IFs).

Sendo os IFs os responsáveis pelos Componentes Curriculares Profissionalizantes e a Secretaria Municipal de Educação responsável pela Base Nacional Comum Curricular.

Quadro 15 – Componentes da Base Nacional Comum Curricular

Áreas		PPC1	CH	PPC2	CH	PPC3	CH
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	300	Língua Portuguesa	300	Língua Portuguesa	240
		Arte	120	Arte	120	Arte	60
		Educação Física	60	Educação Física	60	Educação Física	60
		Inglês	120	Inglês	300	Inglês	60
	Matemática	Matemática	300	Matemática	120	Matemática	240
	Ciências da Natureza	Ciências	120	Ciências	120	Ciências	180
	Ciências Humanas	História	120	História	120	História	180
		Geografia	120	Geografia	120	Geografia	180
		-	-	-	-	Educação e Trabalho	60
	<b>TOTAL CH</b>	1260		1260		1230	
Parte Diversificada (Optativas)	-	-	-	-	Espanhol	30	
	Libras	33	Libras	40	Libras	30	
	Ensino Religioso	33	Ensino Religioso	15	Ensino Religioso	15	
<b>TOTAL CH</b>	66		55		75		

**Observações:**

[1] PPC1: Assistente de Administração; PPC2: Operador de Computador; PPC3: Auxiliar em Hospedagem.[2] O componente curricular “Inglês” corresponde a parte Diversificada Obrigatória e na Estrutura Curricular consta na Área de Linguagens.

[3] O componente curricular “Educação e Trabalho” e “Espanhol” só consta no PPC3.

Fonte: Da Própria Autora adaptado dos PPCs PROEJA-FIC do IFSP.

No que se refere aos Planos de Ensino, optou-se por analisar um componente da Base Comum Curricular e todos os Componentes Curriculares Técnicos.

A decisão por analisar um único componente, deu-se após a leitura e análise geral do documento, onde verificou-se que eles se repetem, em inúmeras disciplinas.

Desta forma, elegeu-se na Área de Linguagens o Componente Curricular de Língua Portuguesa, o qual foi analisado: a ementa e objetivos presentes nos quatro módulos de cada um dos cursos de PROEJA-FIC (Ver ANEXO E).

#### 4.2.6.2 O Componente Curricular: Língua Portuguesa

A escolha pelo Componente Curricular Língua Portuguesa, relaciona-se ao caráter histórico da EJA, que por muitos anos foi compreendida apenas como o processo de alfabetização.

Outro aspecto levado em consideração foi no sentido de que todos os outros componentes, sejam Técnicos ou da Base Comum Curricular dialogam com a Língua Portuguesa, pois todo indivíduo alfabetizado ou não, possuiu uma referência na língua portuguesa.

O reconhecimento da Leitura de Mundo, pautado no nosso referencial teórico, implica em inúmeras linguagens, que vão desde a poesia até a ciência e tecnologia, possibilitando a ampliação de mundo, em busca do *ser mais*.

Enquanto pesquisadores, deixamos claro, que ao escolher tal componente não estamos elegendo um como mais “importante” em relação dos outros, compreendemos que o processo educacional, principalmente pautado em uma pesquisa que tem como referencial “Paulo Freire”, compreende a articulação entre as diversas áreas do conhecimento.

Trata-se de um critério de escolha, a partir de procedimentos metodológicos estabelecidos.

Outro aspecto, levado em consideração para justificar essa escolha do componente curricular de Língua Portuguesa, foi que ao analisar a obra: Dicionário de Paulo Freire, 3ª Ed, 2017, o conceito de “Leitura” e “Leitura de Mundo” perpassam por 123 dos 330 verbetes presentes na referida obra.



Constatou-se que o processo de Leitura para o autor referência desse trabalho, é significativo e compreende todo o processo de formação escolar.

Após leitura e fichamento dos três PPCs, referente ao primeiro, segundo, terceiro e quarto semestres do componente curricular de Língua Portuguesa verificou-se que há uma duplicidade articulada entre as ementas e objetivos, ou seja, a ementa do PPC 1 é idêntica a ementa do PPC2, e os objetivos gerais presentes no PPC1 são idênticos aos objetivos gerais presentes no PPC3 (ver ANEXO E), embora tratem de contextos e cursos muito diferentes.

A disciplina aprimora o processo de produção da escrita, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua colocando o aluno em contato com os gêneros descrição, argumentação e exposição, trabalhando a norma culta e suas variações por meio desses gêneros e de temas multidisciplinares e multiculturais que contribuem para a formação cidadã e humana, tais como Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero. (PPC 1, p.42; PPC2, p. 64)

Outra questão que se apresenta de forma idêntica, é a relação dos temas transversais descritos em todos os semestres do componente de Língua Portuguesa do PPC3, portanto será feita referência a este tópico, em apenas uma de nossas análises, em que se elegeu o primeiro semestre do componente curricular de Língua Portuguesa do PPC3.

Os temas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e História da Cultura Afro Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero serão tratados transversalmente. Esses temas contribuem para a formação humanística do jovem e adulto trabalhador diante da multiculturalidade. As situações de aprendizagens se darão neste contexto quando o docente se apropria da realidade, do cotidiano e da leitura de mundo do discente, e os conecta aos temas da atualidade. (PPC 3, p. 64,65,66 e 67)

Ao analisar as ementas e objetivos do componente curricular de língua portuguesa, referente ao primeiro semestre, as ementas do PPC1 e PPC2 que são descritas de forma idêntica, abarcam o desenvolvimento da linguagem a partir de conhecimentos existentes, o que nos levaria a entender como categoria freireana Diálogo.

Entretanto ao debruçar sobre os objetivos, percebe-se que não se estabeleceu nenhuma relação com a categoria Diálogo, onde deveria centrar-se em uma investigação dos conhecimentos os quais o educando já possuiu.

1.Promover a interação dos leitores com os textos da esfera literária (poema, conto e miniconto), da esfera da vida pessoal, pública e profissional (carta pessoal, de reclamação e de solicitação) e também da esfera escolar (verbetes de dicionários e enciclopédias).2. Explicitar as expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor. 3. Refletir a respeito do funcionamento da língua e dos textos, envolvendo, além de questões ortográfico-gramaticais, os gêneros e suas características, o contexto de produção de discurso e as propriedades dos suportes em que os textos circulam. (PPC 1, p.42; PPC 3, p. 59)

1. Promover as competências e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita autônomas de textos em diferentes formas de linguagem. 2. Ler, compreender e produzir textos, orais ou escritos, dos gêneros descrição, argumentação e exposição. 3. Usar variedades do português normativo. 4. Refletir a respeito de temas atuais e posicionar-se criticamente diante deles. 5. Produzir textos dissertativos, argumentativos e expositivos. (PPC2, p. 64)

O conhecimento existente do aluno, para ser considerado *Diálogo* em Freire deveria desenvolver-se em relação com o contexto de vida do educando, onde estabelece-se a relação dos aspectos da linguagem a partir da leitura da realidade opressora, que sendo questionada intencionalmente possibilitaria a construção de um conhecimento crítico. Não basta utilizar-se de frases “como considerar a língua existente no aluno”, e preciso estabelecer objetivos onde o estudo da linguagem não dissocie dos leitores, e principalmente das relações sociais, políticas e econômicas por eles estabelecidas.

No que se refere o PPC3, a ementa descreve que irá trabalhar os temas como Educação Ambiental, Relações Ético-Raciais, entre outros orientativos como temas transversais, perpassando pela leitura de mundo do educando, porém os objetivos da disciplina não dialogam com nenhum desses temas.

Neste sentido não se pode compreender a Interdisciplinaridade apenas por apresentar outros temas na ementa, e preciso que estejam em constante movimento, de construção desse processo de totalidade. Se a questão política que é essencial a compreensão da dinâmica educativa não perpassar pela práxis, o processo educativo torna-se muito mais conciliador e alienado, do que

uma possibilidade concreta de compreensão da problemática que envolve tal temática a partir da realidade concreta em que o aluno se encontra inserido.

No que se refere ao segundo semestre, as ementas dos PPC1 e PPC2, destacam o trabalho com os alunos por meio de temas multidisciplinares, os quais poderiam estar correlacionados com a categoria freireana Interdisciplinaridade.

O componente curricular desenvolve e aprimora o processo de produção da escrita, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua colocando o aluno em contato com os gêneros narrativos conto e crônica, poemas, resumo e textos teatrais. Conhecer os recursos textuais que os poetas usam para se expressarem. Aspectos da norma culta e as diversas variedades da língua são trabalhados por meio dos gêneros textuais citados acima e por meio dos temas multidisciplinares. (PPC1, p. 58; PPC2, p. 61)

Porém cabe ressaltar que o conceito de multidisciplinaridade se relaciona ao conjunto de disciplinas, os temas estudados de forma simultâneas, mas que não necessariamente estarão relacionados entre si, e a categoria Interdisciplinaridade na perspectiva freireana, compreende a visão de totalidade, entendendo o conhecimento de forma integral. E tal temática não se relaciona aos objetivos a serem alcançados.

No que se refere aos objetivos presentes no segundo semestre do componente curricular de Língua Portuguesa, do PPC1 e PPC3, a prática da leitura perpassa pelo diálogo entre autor e leitor. Ou seja, o leitor no processo de compreensão do texto, estabelece perguntas que serão respondidas ao longo da leitura; neste caso, embora trate de uma estratégia metodológica interessante, não há indicações no PPC1 e PPC3 de uma abordagem crítica ou problematizadora.

1. Compreender que ler não é apenas decodificar palavras e sim um exercício de diálogo constante entre autor e leitor. 2. Entender qual é o contexto da produção de textos: para quê/para quem/o quê e como se escreve. 3. Conhecer concepções, experiências, opiniões e ideias sobre os conteúdos e os procedimentos que serão trabalhados. (PPC1, p. 58 PPC3, p. 65)

Em diversos trechos das obras de Freire, há um destaque para afirmação de que leitura não é decodificação, uma vez que, para o autor a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

A essência e aplicabilidade dessa afirmação de Freire, se traduz na compreensão de que primeiro realiza-se a leitura de mundo do educando, através do diálogo e a problematização, e somente após este movimento dialógico e dialético, que se busca a leitura da palavra.

O PPC2 destaca como um dos objetivos da Língua Portuguesa a compreensão da língua enquanto fenômeno cultural, porém neste aspecto refere-se muito mais a cultura das diversas regiões do país e seus dialetos, do que a cultura a partir de uma compreensão freireana. Cultura para Freire está relacionada a ética e ao respeito aos conhecimentos e valores produzidos historicamente.

Na análise do terceiro semestre, as ementas dos PPC 1 e PPC2, destacam a utilização de temas multidisciplinares e multiculturais, que se relacionam com interdisciplinaridade, porém, como explicitado na análise do segundo semestre, tais temas não dialogam com o processo de totalidade, assim como, aparecem descritos nas ementas e não se relacionam com os objetivos.

A análise dos objetivos presentes nesta etapa não possibilitou estabelecer nenhuma correlação com a perspectiva de categoria freireanas, pois todos estão relacionados com perspectivas de estabelecer habilidades e competências previamente definidas para o uso da Língua Portuguesa.

Com relação as ementas presentes no PPC1 e PPC2, descrevendo sobre os conhecimentos trazidos pelos educandos, vislumbra neste sentido a categoria *Diálogo* estabelecida por Freire, ou seja, demarca o diálogo como ponto de partida de qualquer reflexão da prática social, onde os sujeitos são agentes dessa ação.

O *Diálogo* compreende as práticas de ensinar e aprender como um processo ativo e principalmente partilhado de construção do saber. Entretanto, ao analisar os objetivos do PPC1 e PPC2, observou-se que apenas os objetivos do PPC1 compreendem este aspecto que considere os conhecimentos prévios.

O objetivo do PPC2 não apresenta articulação com a categoria Diálogo, e em nenhum momento indica a valorização de conhecimentos anteriormente

produzidos. Portanto, o único indício da categoria freireana neste aspecto, seria no PPC1.

Desta forma, ao analisar o componente curricular de Língua Portuguesa dos Cursos de PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, identificou-se muita similaridade entre as ementas e objetivos, porém, ao fazer essa similaridade, verificou-se que o descrito nos objetivos não correspondem as ementas ou vice-versa.

Outra questão observada, é o tratamento dado aos temas transversais, como Educação Ambiental, Educação Étnico-Raciais, Inclusão, Gênero, percebeu-se que aparecem nas ementas, mas não estão articulados com os objetivos os quais se pretende com a disciplina.

Neste sentido, com base na análise de Torres e Maestrelli (2012), que embora discutam especificamente sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental pautada na perspectiva freireana; este estudo indica os caminhos que podem ser utilizados para outros temas transversais. As autoras destacam que há necessidade de formação de professores e, principalmente, à elaboração de Políticas Curriculares que orientem a efetivação da transversalização e da interdisciplinaridade no Currículo Escolar.

#### 4.2.6.3 Componentes da Qualificação Profissional

No que se refere aos componentes da Qualificação Profissional optou-se por analisar a presença das categorias freireanas em todos eles.

A EPT tem historicamente se materializado a partir de uma concepção Tecnista, voltada exclusivamente a prática do aprender a fazer, sem um papel questionador e ativo do sujeito neste processo.

Buscar compreender a possibilidade de uma perspectiva crítica de currículo em uma modalidade de ensino como a EPT é um desafio, o que justifica a análise de todos os componentes curriculares.

O PPC1, compreende oito componentes curriculares profissionalizantes. (Ver Anexo F)

No primeiro semestre apresenta apenas um componente curricular, denominado “Cálculo Aplicado a Gestão”, que se caracteriza como uma disciplina teórica, a qual, após análise da ementa e objetivos, não encontrou nenhuma relação com as categorias freireanas.

“A disciplina aborda conceitos de básico da matemática aplicada à gestão de negócios”. (PPC1, p.101)

Entretanto, por se tratar de um componente curricular de matemática aplicada à negócios, vislumbra-se dentro do atual contexto socioeconômico em que se encontra a sociedade brasileira, possibilidades de organização do componente a partir das categorias *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis Transformadora*, buscando a construção de conhecimentos significativos para os educandos.

O segundo semestre é composto por dois componentes curriculares: “Informática Básica” e “Projeto Integrador”. O componente curricular “Projeto Integrador” é ministrado também no terceiro e no quarto semestre, apresentando a mesma ementa e objetivos em todos, por isso será analisado somente uma única vez.

“Os estudantes irão desenvolver projetos de negócios utilizando o conceito microempreendedor individual”. (PPC1, p.110)

O Projeto Integrador, que consiste no desenvolvimento de propostas de projetos sobre microempreendedor individual, apresenta nos objetivos as categorias interdisciplinaridade e práxis.

Entretanto, a categoria descrita como interdisciplinar, trata-se na verdade de uma estratégia multidisciplinar, ou seja, o educando deve trazer os conceitos apreendidos nas diversas disciplinas da Base Comum Curricular e das Disciplinas Profissionalizantes, de forma a articulá-los para intervir no mundo do trabalho.

Embora a proposta do Projeto Integrador se materialize de forma bastante interessante e possibilite uma aproximação entre os diversos conhecimentos, a perspectiva interdisciplinar que buscamos, tem o desafio de transformar através do Diálogo problematizador, essa multidisciplinaridade compreendida como a articulação de uma ou mais disciplinas, em uma perspectiva de universalidade, de compreensão do processo além das aparências e indo ao encontro a essência.

Marx aponta que o trabalho em sua forma alienada, modifica a relação normal do homem, com aquilo que constituiu a essência da humanidade, dessa forma o homem perde a compreensão de sua existência e ao invés de humanizar-se ao trabalhar se isola, embrutece e desumaniza cada vez mais a relação com outros homens. (LIMA, 2008, p. 13)

Será essa essência da humanidade, que se configura enquanto fundamento para uma práxis transformadora, possibilitando ao indivíduo produzir e viver, isto é, se inserir no mundo do trabalho de forma consciente e livre.

O componente curricular “Informática Básica”, em sua ementa destaca a Interdisciplinaridade, abordando a Educação Ambiental. Entretanto nos objetivos da disciplina, nenhum deles se relacionam com a abordagem do tema “Educação Ambiental”. Essa falta de correlação entre a ementa e os objetivos, proporciona um entendimento de que o tema transversal se encontra inserido na ementa como forma de cumprir a determinação da Lei nº 9.795, de 25 de abril de 1999, que dispõe sobre a Educação Ambiental e estipula que se faça presente em todos os níveis educacionais, sendo na Educação Básica trabalhada de forma transversal.

Entretanto esta transversalidade não se configura a partir dos objetivos propostos.

O terceiro semestre é composto por dois componentes curriculares. O componente curricular “Projeto Integrador”, analisado no semestre anterior e o componente curricular “Ferramentas Básicas para Administração”.

A disciplina aborda conceitos de aplicação de ferramentas do pacote Office nos processos administrativos diversos, bem como introduz conceitos sobre tratamento e análise de planilhas de dados. (PPC1, p. 104)

Ao analisar a ementa e os objetivos do componente curricular “Ferramentas Básicas para Administração” não se constatou nenhuma articulação com as categorias freireanas. Embora esteja caracterizado como componente teórico e prático, não se materializa numa perspectiva de Práxis. A ementa faz referência apenas a apresentação de conceitos teóricos do pacote Office, e como pode ser utilizada pelo(a) aluno(a).

O quarto semestre é composto por três componentes curriculares, sendo eles: “Projeto Integrador”; “Interpretação e Elaboração Documental” e “Sociedade e Tecnologia”.

O componente curricular “Interpretação e Elaboração Documental”, compreende o repasse de técnicas para elaboração de documentos utilizados nas rotinas administrativas. Os objetivos constituintes dessa ementa, não dialogam com nenhuma das categorias freireanas que estabelecemos, ou que indiquem uma formação emancipadora.

O componente curricular intitulado “Sociedade e Tecnologia”, trata-se de uma disciplina e apresenta na ementa as bases das tecnologias de planejamento, e compreende princípios interdisciplinares como meio ambiente, cultura, dentre outros.

A disciplina aborda conceitos de os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura, do meio ambiente e dos problemas que se deseja resolver. (PPC1, p.108)

Os objetivos do componente curricular “Sociedade e Tecnologia” apresentam uma correlação com a ementa, estabelecendo uma aproximação com a transdisciplinaridade. Com base na análise de Rodrigues (2000) transdisciplinaridade caracteriza-se como a possibilidade de “ultrapassar as fronteiras das disciplinas e de ousar transitar por elas” (p. 125).

Por fim, ao concluir as análises dos Componentes Curriculares Profissionalizantes do PPC1, constatou-se que a perspectiva de Educação apresentada, pauta-se numa perspectiva Tecnicista, denominada por Freire (2012) como “Educação Bancária”. Percebe-se que o processo formativo se coloca a serviço da dominação, do atendimento ao capital, impossibilitando a formação crítica.

Confirmando a análise realizada no Tópico “Organização Curricular”, onde apesar das características apresentadas, não se consolida como uma Educação Libertadora.

O PPC2 (ver Anexo F), é composto por seis componentes curriculares profissionalizantes, todos caracterizados como disciplinas práticas. Ou seja, a prática encontra-se dissociada de uma perspectiva teórica.



O primeiro semestre possui o componente curricular profissionalizante, denominado “Introdução à Informática”. A ementa deste componente curricular relaciona os temas transversais, denominados “Problemas Ambientais” e “Questões Étnico-Raciais”.

Ao analisar os objetivos articulados a ementa, especificamente, deste componente curricular, verificou-se a intencionalidade de conduzir uma reflexão crítica sobre os temas transversais. O objetivo é relacioná-los com as questões que envolvem a tecnologia da informação.

Percebe-se que há um avanço para além da simples correlação observada no PPC1.

A Interdisciplinaridade, entre suas múltiplas abordagens, compreende a interrelação de outros campos do conhecimento, sem perder de vista a especificidade. Na concepção de Citelli (2001) essa interligação contribuiu com a formação crítica, sendo compreendida como:

Um trabalho interdisciplinar, porém, se por um lado combate a fragmentação do conhecimento, por outro não pode prescindir da visão específica de cada área. Assim faz-se necessário a existência de um eixo de equilíbrio entre os dois polos – o geral e específico -, de forma que o aluno e o professor na dinâmica do processo de aprendizagem, possam transitar de um extremo ao outro. (p. 95)

Realizando essa articulação entre as diversas áreas do conhecimento, caminha-se no sentido de uma ação-reflexão da prática profissional, que pode possibilitar uma mudança de comportamento capaz de contribuir para uma visão crítica da realidade, ocasionando assim uma transformação social.

No que se refere ao segundo semestre, o PPC2 apresenta um componente curricular profissionalizante, denominado “Noções de Internet e Aplicações”.

O componente curricular aborda aspectos relacionados a compreensão e utilização dos serviços oferecidos na Internet, principalmente àqueles que sejam úteis para resolver problemas comumente encontrados no mundo do trabalho. esse caso, enquadram-se somente os problemas comumente atribuídos a função de operador de microcomputador. Contempla, também, metodologias e técnicas para realização de pesquisa científica e tecnológica, apresentando as normas técnicas para elaboração de trabalhos científicos. (PPC2, p. 114)

A ementa deste componente Curricular aborda as ferramentas disponíveis na internet, para a utilização na resolução de problemas ocorrentes no mundo do trabalho. A descrição da ementa deixa explícita que essa resolução de problemas, aplica-se exclusivamente à atribuição específica do operador de computador.

Constatou-se que o componente curricular estabelece uma divisão técnica do trabalho, distanciando-se de uma prática emancipadora.

Para Pires (2008) ao discutir sobre a divisão técnica do trabalho, a compreende como uma superespecialização. Essa superespecialização traz consequências para os trabalhadores, como: a alienação, a fragmentação e a hierarquização.

Ao estabelecer uma perspectiva de Educação, com vistas à perspectiva de inserção no mundo do trabalho, embora os Componentes Curriculares apresentem suas especificidades vinculadas às atribuições profissionais, estes devem possibilitar estratégias para a tomada de consciência.

Compreender o mundo do trabalho, enquanto *Práxis Transformadora*, é estabelecer correlações que permitam o processo de ação e reflexão para transformação da realidade social.

O terceiro semestre do PPC2, apresenta dois componentes curriculares, intitulados “Aplicativo de Escritório I” e “Aplicativo de Escritório II”.

O componente curricular “Aplicativo de Escritório I”, segundo consta na ementa, aborda a utilização da informática para elaboração de texto, e nos objetivos descreve como se utilizam essas ferramentas. Não apresenta nenhuma perspectiva que possibilite a visualizar um Diálogo problematizador, Interdisciplinaridade, ou uma Práxis que contribua para a inserção deste educando de modo crítico ao mundo do trabalho.

A disciplina aborda de forma prática as aplicações básicas das ferramentas de informática, tais como, elaboração de textos acadêmicos e técnicos, bem como a utilização de planilhas eletrônicas para realização de cálculos básicos e estatísticos. (PPC2, p. 116, 118)

O componente curricular “Aplicativo de Escritório II”, apresenta-se com a mesma ementa, e seus objetivos estabelecem que a disciplina possibilitará a formação de profissionais aptos ao mercado de trabalho.

Essa proposta de formação técnica indicada pelos termos “aptos ao mercado de trabalho” não se relaciona com a práxis, a qual Freire (2012) defende para uma formação emancipadora. Pois o fato de “estar apto para o mercado de trabalho”, não se consolida quando a ação e reflexão do sujeito, transforma o meio, e resulta em sua humanização.

Para Freire (2012) uma proposta de Educação Crítica, deve-se posicionar totalmente contra a “ditadura do mercado”, fundada na perversidade do lucro, da exploração, onde os interesses mercadológicos se sobrepõem a dignidade humana.

No que tange ao quarto semestre, este é composto por dois componentes curriculares, denominados “Projeto Integrador I” e “Projeto Integrador II”.

Ambos os componentes curriculares possuem a mesma essência na ementa e objetivos, destacando que o educando deverá articular o conhecimento das diversas disciplinas, estabelecendo a interdisciplinaridade.

Entretanto, não se articula em nenhum momento essa Interdisciplinaridade como uma totalidade, ou relação estabelecida para uma compreensão do processo de forma a emancipar-se.

No que se refere a interdisciplinaridade da EPT, Pereira (2008) analisa essa questão como: “um deslocamento de sentidos, e/ou apropriação desse conceito por correntes hegemônicas da Educação Profissional a favor do capital” (p. 263), ou seja, não contribuiu para a mudança dos paradigmas que perpassam pelas ciências e se refletem no processo de transformação do mundo do trabalho.

Desta forma, após analisarmos os componentes curriculares profissionalizantes presentes no PPC2, constatou-se que não dialogam com a pedagogia freireana. A forma como os componentes curriculares se estrutura, estão voltados a um atendimento às necessidades do mercado de trabalho, numa perspectiva de formação do indivíduo, para o atendimento das necessidades demandadas exclusivamente pelo sistema capitalista de produção, e a adequação dos indivíduos a ele.

Somente a partir de uma proposta pautada nos princípios éticos, compreendida a partir do diálogo como fundamento de um conhecimento interdisciplinar e uma práxis transformadora, é que haverá a superação desse sistema econômico, que impede homens e mulheres de *ser-mais*.

O PPC3 contém cinco componentes curriculares profissionalizantes (Ver Anexo F).

No primeiro semestre, apresenta um componente curricular denominado “Administração, Hotelarias e Reservas”, descrito como sendo componente teórico e prático.

Analisando a ementa do respectivo componente curricular, não foram localizadas nenhuma das categorias freireanas, ou uma relação com uma proposta de Educação Crítica.

Toda a descrição do componente curricular pauta-se no processo do “ouvir” e “executar”, não abre possibilidade de diálogo, entre as diferentes visões de mundo.

Freire (2012) destaca que uma das características da Educação Bancária é a palavra desvinculada da ação, ou uma ação incapaz de produzir uma reflexão e uma perspectiva de transformação.

Quando não se abrem espaços para um processo construtivo e o processo de ensino e aprendizagem pauta-se na relação em que o professor ensina e o aluno aprende, somente o que lhe foi ensinado, o conhecimento sistematizado, nada mais é do que um depósito de conteúdos previamente selecionados.

No que se refere ao segundo semestre, o PPC3, contém um componente curricular denominado “Hospitalidade e Recepção”, e constituiu-se como uma disciplina de caráter exclusivamente teórica.

1. Conhecer os fundamentos da hospitalidade e suas aplicações nos diversos setores dos meios de hospedagem. 2. Conhecer o departamento de recepção e suas rotinas de trabalho. 3. Conhecer o perfil e o papel do funcionário do setor de recepção. 4. Entender como se dá o atendimento ao cliente, como obter a excelência no atendimento, e como fazer a administração de situações de crises na hospedagem. (PPC3, p. 94)

A ementa e o objetivo do respectivo componente curricular, traz características exclusivamente voltadas a execução prática de uma determinada tarefa. Não apresenta possibilidades de reflexão sobre a prática, os espaços para descobertas e curiosidades. A ementa e o objetivo do referido componente curricular apresentam-se como uma narrativa de conteúdo.

Neste sentido, Silva (2012) ao analisar como os propósitos educacionais se configuram, destaca que se apresentam como elementos acessórios as exigências compreendidas no: “universo da produção, que historicamente vem sofrendo alterações próprias da dinâmica de acumulação que a sociedade capitalista encerra”. (p. 134)

O terceiro semestre é composto por apenas um componente curricular, denominado “Gestão de Serviços de Governança”, que se configura como uma disciplina prática e não apresenta uma relação teórica. Desta forma, se a práxis constituiu-se em um aspecto de relação teoria e prática, quando o componente estabelece apenas a prática, deduz que se trata de uma aprendizagem mecanizada.

Entendimento do departamento de governança (suas rotinas, controles, características e atribuições) como fator fundamental para o bom desenvolvimento do setor de hospedagem, bem como conhecimento prático dos processos inerentes a esse departamento. (PPC3, p. 96)

Ao analisar a ementa e os objetivos do respectivo componente curricular, constatou-se que, de fato, não há uma compreensão de práxis. O percurso descrito compreende um sentido técnico de uma execução de atividade, transparecendo que ao trabalhador cabe apenas a execução de um trabalho mecânico.

Freire (2012) destaca que os homens enquanto seres de práxis, estabelecem objetivos, caminhos os quais querem percorrer para alcançar estes objetivos, e somente a partir de um processo dialético e reflexivo, que se alcançará o que se denomina “humanização”.

O homem é o único ser capaz de criar e recriar e, desta forma, construir conhecimentos que possibilitem a transformação, a superação, a busca do *ser-mais*.

O componente curricular “Gestão de Serviços de Governança”, ao trazer a concepção tecnicista, pautada exclusivamente no trabalho manual, de execução sem reflexão, contribuiu entre outros fatores, para reduzir a formação profissional a um treinamento e para a manutenção da hegemonia da classe opressora sobre os oprimidos.

É preciso romper com essa visão educativa de formar indivíduos, treinando-os para execução de determinadas atividades, e para libertar-se desse contexto mecanizado, o processo educativo precisa estabelecer a relação dialógica como ponto central da construção do conhecimento.

No que se refere o quarto semestre, ele é composto por dois componentes curriculares profissionalizantes, ambos caracterizados como teórico-práticos, denominados “Gestão de Espaços Sociais e UHs” e “Projeto Integrador”.

O componente curricular “Gestão de Espaços Sociais e UHs”, conforme descrito na ementa engloba a rotina de trabalho das camareiras e nos objetivos descreve as técnicas de limpeza e organização.

Conhecimento prático das rotinas de trabalho da camareira, com suas técnicas de limpeza, arrumação, higienização de áreas sociais e Unidades Habitacionais (UHs), bem como fundamentos de saúde e segurança no trabalho em meios de hospedagem. (PPC3, p. 98)

No que tange as ementas e objetivos, não percebemos que o processo educativo irá avançar para além do repasse técnico e possibilitar a construção de saberes e conhecimentos significativos a partir das experiências vivenciadas, e do diálogo problematizador.

Bouffleur (2017) destaca que o conhecimento enquanto construção histórica, apresenta-se como um complemento, que cotidianamente adquirimos, e que na perspectiva do autor, pode ser definido como “processo pedagógico de aprender, com vistas à manutenção e renovação do conhecimento, viabilizado por meio da capacidade educativa, ou pelo diálogo, como propõe Paulo Freire.” (p.129)

O segundo Componente Curricular denominado “Projeto Integrador”, configura-se como uma disciplina teórico e prática.

Conforme descrito na ementa e objetivo, o respectivo componente curricular propõe o planejamento, organização e projetos empreendedores inseridos na área de Hotelaria. Entretanto nenhum dos componentes curriculares analisados no referido PPC3, ofereceram subsídios para construção de um projeto interdisciplinar na respectiva área de atuação.

No que tange aos projetos integradores na perspectiva do empreendedorismo, Silva (2012) ao analisar, os discursos presentes nos documentos pedagógicos elaborados pela Rede Federal, destaca que:

Empreendedorismo, cooperativismo e autogestão do trabalho, aparecem nos IFs como reconhecimento natural de que não haverá emprego e direitos para todos os trabalhadores no processo de expansão do capital-imperialista, ainda que o discurso seja o de busca por uma maior autonomia do trabalhador. (p. 142)

A autonomia só se materializa com a verdadeira emancipação. Emancipação essa, que na perspectiva de Freire (2019), consolida-se na práxis transformadora, em contraposição à Educação Bancária, que oprime os educandos. Para o autor, a “educação como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. (p.45)

O processo de aproximação crítica, ao qual Freire destaca, compreende o sujeito enquanto agente da ação educativa, na realização de um movimento constante de problematização da realidade e ação sobre ela.

A partir da análise de todos os componentes curriculares profissionalizantes presentes no PPC3, constatou-se a ausência de categorias que dialoguem com uma proposta curricular pautada na Pedagogia Libertadora.

Ou seja, o PPC3, a partir dessa análise, enquadra-se na concepção Tecnicista da Educação, compreendida como um treinamento, e não de formação. Baseia-se em uma transferência de saberes técnicos e instrumentais, visando a formar “*bons técnicos*” que não questionem e assegurem uma boa produtividade ao processo produtivo, para os quais foram “*treinados*”. Garantindo assim a hegemonia de uma classe econômica sobre a outra.

#### 4.2.7 Tópico “Metodologia”

O Tópico Metodologia compreende o método sugerido aos docentes para guiar o processo de ensino-aprendizagem.

Inicialmente cabe pontuar que os PPC1 e PPC3, apresentam as mesmas metodologias.

Ao analisar e descrever os trechos que perpassem pelas categorias *Diálogo*, *Interdisciplinaridade* E *Práxis*, será indicada as páginas nos referidos documentos.

Com relação a categoria *Diálogo*, a Metodologia, apresenta-se da seguinte forma:

Assim, a metodologia do trabalho pedagógico com os conteúdos apresenta grande diversidade, variando de acordo com as necessidades dos estudantes, o perfil do grupo/classe, as especificidades da disciplina, o trabalho do professor, dentre outras variáveis, podendo envolver: aulas prioritariamente dialógicas, projetos de ensino multidisciplinares, sequências de ensino por investigação, atividades experimentais e observacionais, atividades de campo, aulas em ambiente multimídia, utilização de novas tecnologias aplicadas à educação, como smartphones, tablets e PC's, atividades de pesquisa, atividades de demonstrações, utilização de ambientes não formais de educação, entre outros. (PPC1; p.120; PPC3; p.104)

Estratégias de ensino: aulas práticas em laboratórios; oficinas; ensino com pesquisa; visitas técnicas; promoção de encontros como palestras, simpósios, feiras, congressos; estudos de caso; trabalhos em grupos; aula expositiva dialógica/dialogada; debate/discussão; apresentação de seminário; Recursos didáticos: Softwares; Projetores; Filmadora; Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem; Lousa comum e digital; Ferramentas/serviços da rede mundial de computadores; Aparelho de som; Recursos Educacionais Abertos. (PPC2, p.124)

Embora, apresente as aulas como dialogadas, ao analisarmos o documento, inclusive considerando os descritos nos tópicos anteriores, acreditamos que este diálogo esteja relacionado a uma perspectiva de participação do educando nesse processo enquanto receptor que posiciona suas dúvidas, ou seja, o diálogo compreendido na relação transmissão-recepção.

Neste sentido, Freire (2017) em sua obra denominada “Extensão ou Comunicação?”, atenta para a necessidade de estabelecer um processo de comunicação e não extensão. Característica que ocorre quando abarca um processo educacional, principalmente, de Ensino Técnico, que se encontra centralizado no contexto científico-tecnológico, e na figura do educador, geralmente sem formação pedagógica, e do educando que em sua história de vida, construiu conhecimentos a partir das vivências e conceitos que não são aproveitados na transformação do conhecimento significativo.

Desta forma o processo educativo, mesmo que baseado no diálogo, não se trata de um diálogo construído a partir de temas geradores e situações problemas. Embora no processo extensionista, como refere-se Freire (2017) seja diálogo, não é um diálogo que constrói conhecimentos a partir de um processo de comunicação.

O *Diálogo* verdadeiro, a partir de uma perspectiva freireana, compreende a coparticipação de educador e educando, e descarta a ação expositiva, que não



constrói práticas vivenciadas, que devem ser ressaltadas para a construção do conhecimento significativo.

Freire (2017) destaca de forma clara e dinâmica que o diálogo verdadeiro não abarca a transferência ou transmissão de conhecimentos de um sujeito para o outro, mas sim a coparticipação no ato de compreender e participar ativamente do conhecimento.

Desta forma, um PPC, que tem como princípio a formação crítica de seu educando, necessita recusar a dominação, a superioridade, de uns sobre os outros, assumindo que o processo educativo é a comunicação, não a extensão.

Outra categoria freireana encontrada nos PPCs no tópico metodologia é a Interdisciplinaridade. Nos PPCs a Interdisciplinaridade aparece descrita da seguinte forma:

Outra importante característica da metodologia de ensino adotada no campus diz respeito à busca da interdisciplinaridade. O campus possui corpo docente dividido em cinco áreas profissionalizantes totalmente distintas (Indústria, Física, Matemática, Informática e Sistemas de Informação, e Construção Civil) e um grupo de professores com formação voltada aos conhecimentos da base nacional comum para o Ensino Médio (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas). O contato estabelecido entre os professores de áreas tão diversas é aproveitado para o planejamento de atividades conjuntas que efetivam o trabalho interdisciplinar, como por exemplo, a realização de eventos acadêmicos ou culturais no campus e a realização de visitas técnicas com orientação e abordagem de temas trabalhados em mais de uma disciplina. (PPC1, p. 121; PPC3, p. 105)

Além dos aspectos de formação e qualificação profissional, a prática docente é alicerçada pela concepção de ser humano e de cidadão que se pretende formar, bem como, pelas metas e objetivos definidos pela equipe. Consciente que os métodos de ensino não são um fim, mas um meio pelo qual o professor logra alcançar os objetivos estabelecidos, a prática pedagógica deve desenvolver habilidades relacionadas à construção autônoma do conhecimento; estimular postura ativa do aluno no processo de ensino e aprendizagem; promover a interdisciplinaridade, aprendizagem colaborativa, a necessidade de pesquisa. (PPC2, p. 128)

Ao analisar a relação que se estabelece com o processo interdisciplinar, constata-se que tal abordagem compreende um processo de multidisciplinaridade, onde o conteúdo perpassa por outras disciplinas. Porém quando atribuímos a interdisciplinaridade a partir de uma perspectiva freireana,

estamos compreendendo como condição para analisar a realidade nas perspectivas da unidade e da totalidade de compreensão desta realidade.

Severino (2005) ao discutir sobre uma perspectiva interdisciplinar para Educação, reforça que é preciso romper com os processos fragmentados que se apresentam como junção de diversos conhecimentos.

Um projeto curricular interdisciplinar na perspectiva crítica pauta-se primordialmente pela articulação de propostas e planos, que estabeleçam perspectivas e intencionalidades previamente estabelecidas para o alcance dos objetivos previamente definidos.

Em uma modalidade de ensino diferenciada como o PROEJA-FIC, a interdisciplinaridade compreende a articulação de múltiplos conhecimentos, que nem sempre estão em sintonia. Por isso, necessitam partir de diálogo verdadeiro, que possibilite o levantamento das vivências e contradições, o respeito às crenças e culturas, que possibilite experimentar outras “verdades”, e isso não ocorre em um território neutro, o processo de construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar compreende, principalmente fundar-se em intencionalidades, que possibilitem a transformação da condição de oprimido de uma determinada classe social.

Essa superação da condição, proporcionada pelo *Diálogo* e pela *Interdisciplinaridade*, materializa-se no mundo do trabalho a partir da *Práxis Transformadora*.

Para compreensão do processo de práxis, deste tópico “Metodologia” dos PPCs, será considerada a relação existente entre o trabalho valorizando a prática com os saberes historicamente construídos.

[...] a escolha metodológica desenvolvida pelos professores nas aulas está pautada na valorização da prática enquanto norteadora do trabalho e o reconhecimento do estudante não apenas como receptor do conhecimento, mas um sujeito que traz para o universo escolar saberes e experiências construídas na sua trajetória de vida. (PPC1, p.120; PPC2, p. 125; PPC 3; p. 104)

Ao observar este excerto, percebe-se que há uma valorização da prática para o trabalho, e a preponderância das disciplinas práticas sobre as teóricas.

Conforme apresentado no tópico da estrutura curricular, constatou-se que os cursos são compostos por componentes curriculares de caráter teóricas e práticas, inclusive alguns contemplam as duas didáticas.

Desta forma, quando a metodologia que guia a prática docente ressalta a prática enquanto norteadora do trabalho, os PPCs desconsideram um dos principais aspectos que devem ser relevados na *Práxis Transformadora*.

A *Práxis Transformadora* da realidade, articula-se em um processo dialético do mundo e dos sujeitos, então, neste contexto se a prática não estiver efetivamente correlacionada à teoria, o processo que possibilita o trabalho emancipador, ou seja, o trabalho que humaniza, não se concretizará.

Para Freire o processo de construção do conhecimento não ocorre dicotomizado, e encontra-se diretamente relacionado a dialética, que por si, perpassa pela compreensão constante da relação entre teoria e prática; ação e reflexão; discurso e inserção na realidade.

Ao se desvincular teoria da prática, conforme destacado nos PPCs, abre espaços para que ocorra um movimento que proporciona a consolidação de um modelo educacional reprodutivista, que implica sobretudo em uma manutenção da reprodução da consciência ingênua e manutenção de um sistema que fortalece o processo de alienação do trabalho.

Freire (2020) ressalta que “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior, que de um modo geral, envolve um novo conhecimento”. (p. 113)

Portanto, a teoria não se desvincula da prática e vice e versa. A proposta pedagógica deve estabelecer metodologias que possibilitem sistematizar os conhecimentos a partir dos diversos aspectos da vida social, política e econômica, materializando-se numa formação crítica que reflita a atuação do sujeito ao ingressar no mundo do trabalho.

#### 4.2.8 Tópico “Avaliação da Aprendizagem”

No tópico referente à Avaliação da Aprendizagem, os PPC1; PPC2 e PPC3, são idênticos, e apenas apresentam os critérios estabelecidos pela Organização Didática do IFSP, que estipula a obrigatoriedade de no mínimo dois instrumentos avaliativos, e a oferta de Recuperação Paralela e Recuperação Contínua.

O documento não avança em propor e estabelecer estratégias que compreendam todo o processo educativo e formativo dos educandos. Não articula com as categorias Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis Transformadora, relevantes para a construção e posterior avaliação de um processo de formação crítica e emancipadora.

Percebeu-se após a análise crítica que o Tópico “Avaliação da Aprendizagem” presente nos PPCs (PPC1, PPC2 e PPC3) não dialogam com os demais tópicos analisados. O tópico intitulado “Avaliação da Aprendizagem” deveria ser um capítulo norteador para o educador e educando, com o intuito de estabelecer um diálogo entre ambos, possibilitando aos educandos participarem de uma forma mais ativa do processo avaliativo.

O processo avaliativo, pauta-se na disseminação dos conhecimentos memorizados, ou seja, em uma devolução do conhecimento depositado anteriormente.

Freire (2018) ao refletir sobre as avaliações pedagógicas executadas nos sistemas educacionais, destaca que elas continuam pautadas em processos verticais, apenas com um “falso” discurso ou melhor dizendo “uma roupagem” de práticas democráticas. Ressalta que: “é preciso lutar a favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação *do que fazer* de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo da libertação e não da domesticação”. (p. 116)

As avaliações enquanto instrumento de análise do processo de ensino aprendizagem, devem ser construídas dialogicamente e dialeticamente, considerando o percurso do estudante ao longo do período, ou seja, de forma processual, respeitando os conhecimentos prévios individuais e coletivos, e principalmente as especificidades psicofisiológicas, uma vez que temos o papel e o dever de proporcionar uma educação inclusiva.

#### 4.2.9 Tópico “Estágio Curricular Supervisionado”

O Estágio Supervisionado não é obrigatório nos cursos de PROEJA-FIC, e no que se refere a este campo, os documentos analisados, apresentam as características de tal momento na formação acadêmica.

Ao analisar o PPC1, percebeu-se que ele não traz nenhuma discussão acerca do tema “Estágio Supervisionado” e em seu tópico apresenta a legislação que orienta a contratação de estagiários no Brasil, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e a Regulamentação de Estágios no IFSP, Portaria nº 1204, de 11 de maio de 2011.

Faz-se necessário que o PPC1 aprofunde as discussões sobre o “Estágio Supervisionado” e estabeleça uma relação entre a teoria e a prática, compreendendo que o estágio é a primeira experiência do educando no ingresso ao campo de atividades.

Essa relação entre o conhecimento construído no espaço educacional e a aplicabilidade no espaço ocupacional além de possibilitar estabelecer a relação teoria e prática, proporciona a visualização de uma totalidade do processo.

Os três documentos (PPC1; PPC2; PPC3) ressaltam que para o estágio, será nomeado um coordenador responsável, que avaliará os relatórios e os objetivos curriculares, entretanto não avança além de uma análise documental.

[...] estando o aluno sujeito a acompanhamento, realizado por meio de relatórios entregues e submetidos à aprovação do professor orientador de estágio. O professor deverá avaliar se o conteúdo apresentado em relatório condiz com os objetivos do estágio e o currículo do curso. Os documentos e informações necessários para realização do estágio serão disponibilizados no site do campus.” (PPC1, p. 125; PPC2; p.127; PPC3, p.108)

O estágio é momento em que se concretizará para o educando de forma clara a práxis, em processo de relação teoria- prática; trata-se do espaço onde o aluno vivencia o processo de entrada no mundo do trabalho. Portanto, o papel do professor supervisor não deveria centrar-se apenas em análise de relatórios e, sim conhecer a empresa, seja pública ou privada onde os alunos irão realizar o estágio.

Estabelecendo desta forma, uma coerência no processo formativo, acompanhando e refletindo com o educando esta etapa. Muitos estudantes relatam que realizam atividades que não abarcam o processo formativo, algumas inclusive fora do contexto da formação, descaracterizando toda a construção desse processo.

No PPC2 e PPC3, o tópico “Estágio Supervisionado” encontra-se idêntico, embora estejam inseridos em cursos e contextos completamente diferentes.

O PPC2 e PPC3, ao discorrerem sobre as vantagens do educando em participar do estágio supervisionado, descrevem:

Dentre as vantagens do estágio supervisionado, pode-se citar: capacitação profissional, integração ao mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências individuais, desenvolvimento da responsabilidade e comprometimento com a carreira, oportunidade de aprimoramento tecnológico. (PPC2, p. 127; PPC3; p. 108)

Conforme descrito nos documentos, o estágio possibilita ao educando sua integração com o “mercado de trabalho”, no desenvolvimento das atividades correlacionadas ao campo de formação, possibilitando o aprimoramento de suas habilidades profissionais; porém, percebemos que em nenhum momento discute-se de forma crítica este contexto em que se insere o educando, não avançando além das demandas de mercado.

O estágio deveria assumir uma perspectiva que abarque o conceito de práxis, enquanto ação-reflexão e transformação do processo, contribuindo para superar o antigo e presente dualismo, capital-trabalho, existente no contexto da sociedade capitalista. Para isso deve relacionar-se diretamente com o “saber” e “fazer”, possibilitando ao educando a compreensão do contexto real. A relação do estágio com a formação em um currículo centrado na perspectiva crítica, ocorre a partir da unificação da teoria e prática; da ação e reflexão, onde a educação compreendida como teoria e a atividade produzida como prática reflexiva proporcione a transformação de posturas individuais e coletivas.

#### 4.2.10 Tópicos “Pesquisa e Extensão”

Embora os PPCs trabalhem os tópicos de Pesquisa e Extensão separadamente, decidiu-se por unir os dois nessa análise, a fim de correlacioná-los com o objetivo da Instituição que compreende o tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Primeiramente é necessário informar que todos os três PPCs trazem a definição de Pesquisa e Extensão e descrevem com bastante detalhes os projetos de pesquisa e extensão já submetidos, realizados e avaliados em cada Campus. Também apresenta os Programas de Pesquisa vigentes.

Por Pesquisa, os PPCs definem:

As ações de pesquisa, voltadas à produção e a divulgação de conhecimentos e saberes científicos e tecnológicos, visam o desenvolvimento por meio da investigação de fatos a fim de prover melhorias nas condições de vida coletiva. (PPC1, p.125; PPC3, p.109)

A pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite observar fenômenos, registrar observações e propor relações ou leis em qualquer campo do conhecimento. Trata-se, portanto, de atividade intelectual orientada por procedimento metodológico formal que envolve pensamento reflexivo a fim de constituir-se caminho possível para o conhecimento de nosso mundo. (PPC2, p. 128)

A partir dessa definição, os PPCs descrevem as modalidades de bolsas de pesquisas existentes, e a quem se destina. Podem participar do programa todos os alunos com matrícula ativa, mas os alunos do PROEJA-FIC embora tenham matrícula ativa, são excluídos das bolsas de pesquisa.

As modalidades descritas e presentes em todos os PPCs são:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIFSP); Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica e/ou Tecnológica (PIVICT); Programa de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC); Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico (PIBITI); Programa de Bolsas Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM); Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica do IFSP (CINTEC). (PPC1, p. 126; PPC2, p. 129; PPC3, p. 109)

Entretanto, essas bolsas não se destinam a alunos do PROEJA-FIC, elas por sua natureza são destinadas aos alunos da graduação e do Ensino Médio.

O Tópico “Pesquisa” é descritivo dessas bolsas, e apresenta os projetos aos quais o campus participou, e não consta em nenhum deles a inserção do PROEJA-FIC.

Constata-se que embora a Instituição referencie suas ações pautadas em ensino, pesquisa e extensão, o processo de pesquisa, não abarca todos os níveis de escolaridade.

Acredita-se que isto ocorre, porque a pesquisa neste aspecto, relaciona-se muito mais à questão de um projeto fomentado do que à articulação com a construção do conhecimento.

Ensinar, aprender e pesquisar, numa educação pautada na emancipação humana, relaciona-se com os dois cenários na estruturação do ensino aprendizagem.

O primeiro refere-se exclusivamente ao conhecimento já existente, que através do processo dialógico, é compartilhado entre os indivíduos. O segundo o conhecimento ainda não existente que necessita materializar-se através da pesquisa, que ocorre tanto de forma individual como coletiva, dependendo do momento.

O conhecimento é a materialização de um processo de pesquisa, que compreende tanto educador como educando, que atuando em um contexto que possibilita o processo de investigar e ao mesmo tempo ser investigado.

Para Freire (2020), a pesquisa encontra-se entre uma das exigências para o exercício da docência. Pois, “ensinar e aprender estão diretamente relacionados à pesquisa” (p. 47).

Reiterando as análises do Tópico Organização Curricular, no PPC1 e no PPC2, ambos documentos discorriam sobre um processo de ensino reflexivo, investigativo e não sendo possível visualizá-los fora do contexto da pesquisa. Desta forma constatou-se que o documento não mantém uma consonância entre os tópicos apresentados, ou seja, em determinados aspectos apresenta uma relação com o contexto crítico, em outros relaciona-se a um modelo curricular tradicional, sem estabelecer uma sintonia entre os tópicos apresentados.

No que se refere a Extensão, os PPC1, PPC2 e PPC3 apresentam a mesma estrutura e similaridade do texto e definem a Extensão como:



[...] um processo educativo, cultural e científico que, articulado de forma indissociável ao ensino e à pesquisa, enseja relação transformadora entre o IFSP e a sociedade. Compreende ações culturais, artísticas, desportivas e tecnológicas que envolvam, simultaneamente, as comunidades interna e externa. (PPC1, p. 127; PPC2, p.130; PPC3, p. 112)

Buscando estabelecer uma análise com a Pedagogia Freireana, destaca-se o sentido que os documentos institucionais apresentam sobre termo “Extensão”, entende-se que ele é empregado no sentido de construir um nexo entre a instituição e a sociedade, envolvendo os diferentes agentes que nela estão inseridos.

O termo “Extensão” é amplamente criticado por Paulo Freire (2017), em sua obra: “*Extensão ou Comunicação?*”, justamente por conta dos extensionistas não se relacionarem com a comunidade e não considerarem as categorias essenciais a prática humanizadora; dentre as quais destaca: o *Diálogo* verdadeiro, a *Interdisciplinaridade* e a *Práxis Transformadora*.

Ao discutir sobre as práticas de extensão, Freire (2017) ressalta que:

O termo Extensão se encontra em relação significativa com a transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação etc. Todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como ser de transformação do mundo. (p. 22)

Por se tratar de uma abordagem que relaciona a Escola a outros contextos, o campo da extensão não pode eximir-se de abarcar o *Diálogo*, a *Interdisciplinaridade* e a *Práxis*.

Entretanto, percebeu-se nos PPCs, uma abordagem onde a extensão compreende um processo de superioridade, ou seja, por meio dos projetos, leva-se a uma comunidade, o que julga ser sua necessidade.

Não há um *Diálogo* para compreender e buscar estabelecer um processo de construção dos conhecimentos.

Para os alunos do PROEJA-FIC, os PPCs estabelecem as seguintes atividades de extensão: “[...] eventos, palestras, cursos, projetos, encontros, visitas técnicas, dentre outros” (PPC1, p. 127; PPC2, p.130; PPC3, p. 112).

Embora os PPCs analisados não descrevam como se realizam essas atividades, e não apresentem nenhuma perspectiva crítica; percebeu-se que essas atividades de extensão, podem se constituir em experiências de *Práxis*

*Transformadora*, se o processo for direcionado a uma superação da condição de extensionista e levado a perspectiva de comunicação, conforme estabelece Freire.

Entretanto, analisando os PPCs, não foi encontrada nenhuma perspectiva neste sentido, pois apenas apresentam as atividades que o aluno poderá participar, e relatam o que os *campi* realizaram de extensão desde o início da implantação do câmpus.

Neste sentido, é preciso que os *campi* estabeleçam uma articulação do processo de ensino, pesquisa e extensão, possibilitando que o currículo integrado, de fato, se concretize.

#### 4.2.11 Tópico “Critérios de Aproveitamento de Estudos”

No que se refere ao tópico “Critérios de Aproveitamento de Estudos”, os PPCs, são idênticos. O aproveitamento de estudos, consiste em um procedimento administrativo, assim descrito:

Este aproveitamento poderá ser concedido pela Coordenadoria do Curso/Área mediante análise de Comissão Verificadora de Aproveitamento de Estudos designada pelo Coordenador de Curso/Área. Para requerer aproveitamento de estudos dos componentes curriculares, o estudante deverá protocolar requerimento na Coordenadoria de Registros Escolares, endereçado ao Coordenador de Curso/Área, acompanhado dos seguintes documentos: a) Requerimento de Aproveitamento de Estudos; b) Histórico Escolar; c) Matriz Curricular e/ou desenho curricular; Programas, ementas e conteúdos programáticos, desenvolvidos na escola de origem ou no IFSP, exigindo-se os documentos originais. (PPC1, p. 128; PPC2, p. 132; PPC3, p. 144)

Este procedimento, não leva em consideração nenhuma especificidade para avaliar os conhecimentos adquiridos.

O “Aproveitamento de Estudos e Experiências Anteriores”, é uma das recomendações do Documento Base (2007), conforme estabelecido no Capítulo 6.6 do referido documento.

A aprendizagem é entendida como processo pelo qual o indivíduo relaciona um novo conhecimento com os conhecimentos anteriormente construídos, e, como o processo pelo qual as informações e as habilidades desenvolvidas interagem e passam a ter sentido para o sujeito. Assim, o currículo deve prever a possibilidade da certificação dos conhecimentos e habilidades adquiridos, ao longo da vida, pelo jovem e adulto. (BRASIL, MEC, 2007. p.42)

Constatou-se que os PPCs não compreendem a construção dos conhecimentos e desta forma não estão em consonância com o Documento Base (2007). Os PPCs analisados apontam que o discente deverá comprovar por meio de documentos que, de fato, cursou o determinado componente curricular que está solicitando aproveitamento de estudo. Não localizamos nos PPCs como essa prática se aplicaria ao aluno da EJA.

Segundo consta no Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, os conhecimentos construídos ao longo da vida podem ser valorizados, ou seja: “Art. 7º - As instituições ofertantes poderão aferir, reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos extraescolares”. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, reafirmamos que o Documento Base (2007) se encontra em consonância com a Pedagogia Freireana, que compreende a EJA a partir de uma construção de identidade, que na perspectiva de Santos (2017) deve:

[...] levar em consideração as necessidades de aprendizagens características da vida adulta, e principalmente fundamentar a proposta político pedagógica em possibilidades de integrar os saberes adquiridos e os conteúdos escolares em sua experiência de vida. (p. 456)

Essa compreensão do processo educativo da EJA, baseia-se principalmente no *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis*.

Entretanto, no que se refere aos PPCs analisados, verifica-se uma necessidade de rever este processo de aproveitamento de estudos, de forma a possibilitar a articulação dos conhecimentos vivenciados e estabelecer uma correlação com o capítulo “Organização Curricular” dos respectivos PPCs, que compreende o processo educativo a partir do reconhecimento dos saberes e vivências construídas pelos educandos.

#### 4.2.12 Tópico “Apoio ao Discente”

A opção por incluir o tópico “Apoio ao Discente” nos resultados e análises, justifica-se por se trata do “lugar de fala” da pesquisadora.

Desta forma, parafraseando Ribeiro (2017), na compreensão do “lugar de fala”, ressalta: “Não é o lugar social que determina a consciência discursiva sobre este lugar. Porém o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”.<sup>41</sup>

Falar do contexto em que se encontra inserido, em um processo de pesquisa, poderia comprometer a neutralidade e o distanciamento do processo.

Entretanto, enquanto seres históricos, inseridos em um determinado contexto socioprofissional, vivenciamos todo o movimento dialético que interfere na realidade modificando-a e, conseqüentemente, nos transformando.

O tópico “Apoio ao Discente”, refere-se à Coordenadoria Sociopedagógica (CSP). A CSP trata-se de uma equipe multidisciplinar, composta por: Assistente Social, Pedagogo, Psicóloga e Técnico em Assuntos Educacionais (TAE). Em alguns *campi*, a critério do Diretor Adjunto Educacional, podem compor a equipe, o Intérprete de Libras e o Nutricionista.

Verificando os PPCs, constatamos que todos trazem descritos as ações realizadas pela CSP, no atendimento aos discentes.

Dentre as ações descritas, cabe destacar: o Conselho Pedagógico e o Programa de Auxílio Permanência (PAE). Essas ações se relacionam diretamente com as Categorias Freireanas *Diálogo, Interdisciplinaridade e Práxis*.

Conforme descritos nos PPCs os Conselhos Pedagógicos se caracterizam como:

---

41 RIBEIRO, D. Título. Disponível em: <[www.politize.com.br](http://www.politize.com.br)>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Quadro 16 – Caracterização dos Conselhos Pedagógicos

PPC	Descrição
1	Os Conselhos de Classe Pedagógicos têm caráter consultivo e são espaços de discussão e reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem. Acontecem no meio do período letivo; por volta da décima semana após o início de cada semestre. Têm o objetivo de analisar a turma, identificando progressos e detectando dificuldades. (p.130)
2	Os Conselhos Pedagógicos contam com a participação de representantes de turmas e de pais ou responsáveis, para as turmas de alunos menores de 18 anos. Os Conselhos de Classe Pedagógico visam analisar as turmas identificando progressos e dificuldades no processo ensino-aprendizagem e propor alternativas didático-pedagógicas a serem adotadas visando sanar as dificuldades encontradas. (p.137)
3	Os conselhos de classe Pedagógico têm caráter consultivo e são espaços de discussão e reflexão acerca do processo de ensino aprendizagem e sempre resultam em um conjunto de ações a serem desenvolvidas com as turmas e intervenções a serem realizadas junto aos alunos com o intuito de operar melhoras no cotidiano escolar e prestar auxílio aos estudantes que apresentam dificuldades. (p.116)

Fonte: Da Própria Autora com base nos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP.

Os Conselhos de Classe Pedagógicos, caracterizam-se como um espaço de *Diálogo* entre a CSP e os docentes. A CSP apresenta os dados coletados nos atendimentos individuais realizados com os discentes e nas reuniões com as turmas com o intuito de levar aos docentes parâmetros para uma prática significativa. Os docentes estabelecem um perfil da turma a partir da Avaliação Diagnóstica.

Essa troca de ideias, de experiências e resultados, configura-se numa perspectiva dialógica, desde que, essa troca não esteja restrita a ouvir o outro, e sim, em abrir-se a sua realidade, materializando em um processo de reflexão e transformação do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, quando esse processo de troca, compreende apenas a orientação do educando, no sentido de informá-lo de sua situação e propor estratégias para que ele, individualmente, atenda o propósito de determinados componentes curriculares, sem provocar uma reflexão no docente, no que se refere à sua prática, esse *Diálogo*, essa troca, não se configura numa perspectiva crítico problematizadora.

O PPC1 não apresenta as estratégias que são adotadas após o Conselho Pedagógico. O PPC2, destaca a elaboração de estratégias didático-pedagógicas, com vistas a sanar as dificuldades. Neste sentido,

compreendemos essas estratégias a partir de uma ação-reflexão-ação, da prática pedagógica, que em uma perspectiva de *Práxis*, transforma o processo.

O PPC3, explicita que serão realizados atendimentos com os(as) alunos(as) e com as turmas, visando uma melhoria no processo educacional. Essa estratégia compreende apenas os discentes, na perspectiva de adequá-los às dinâmicas acadêmicas.

O PPC3, não propõe nenhuma ação no sentido de provocar a reflexão e transformação da prática docente, que é corresponsável pelo êxito<sup>42</sup> deste estudante.

Cabe destacar, que nenhum dos três PPCs analisados, destacam as especificidades dos(as) alunos(as) do PROEJA-FIC no processo de ensino-aprendizagem.

O PAE, enquanto uma atividade executada pela CSP, encontra-se fundamentado no Decreto nº 7.234, de 19 de junho de 2010, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). No âmbito do IFSP, o PAE encontra-se regulamentado pela Resolução nº. 41, de 02 de junho de 2015<sup>43</sup>, e Resolução nº. 42, de 02 de junho de 2015<sup>44</sup>. O PAE visa garantir a igualdade de oportunidade, reduzindo as taxas de evasão e retenção.

A CSP tem o papel de gerenciar o PAE, sendo o Assistente Social o responsável pela seleção dos alunos, mas considerando os apontamentos da equipe multidisciplinar que compõe a respectiva coordenadoria.

Ou seja, o processo de seleção do aluno a ser atendido no programa, não considera apenas a renda *percapita* e, sim, a situação de vulnerabilidade em seu contexto amplo, a partir dos aspectos sociais, econômicos, psicológicos e de pertencimento<sup>45</sup>.

Considerar além do critério de renda *percapita*, é um diferencial do PAE no IFSP, que busca uma perspectiva de considerar o sujeito, a partir de sua totalidade.

---

42 Os Documentos Institucionais usam o termo êxito, no sentido de aprendizagem.

43 Consolida o PAE, estabelecendo critérios e modalidade.

44 Normatiza o processo de execução do PAE.

45 Por pertencimento compreende-se: Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. Esse sentimento pode fazer destacar características culturais e raciais. AMARAL, A.L. Dicionário de Direitos Humanos. Disponível em: <[www.escola.mpu.mp.br](http://www.escola.mpu.mp.br)>. Acessado em: 01 fev. 2021.

Vale elucidar, que o PAE compreende todos os alunos regularmente matriculados, e não apenas o discente do PROEJA-FIC.

Os PPCs ao discorrerem sobre o PAE, apresentaram as Legislações que embasam o programa, porém, nenhum dos três discutiu, detalhadamente, como se dá a seleção dos alunos, na perspectiva multidisciplinar da equipe. Tal análise só se constituiu neste aspecto por ser um lugar de fala da pesquisadora, conforme destacado anteriormente.

Enquanto equipe multidisciplinar, essa perspectiva de compreensão do discente, numa dimensão de totalidade, não se materializa nas práticas curriculares, conforme observado nos PPCs, os quais atribuem aos discentes, a necessidade de adaptarem-se as regras comportamentais, as metodologias e a responsabilização do seu processo educativo. “Após as reuniões pedagógicas, o discente será orientado quanto a necessidade de comprometimento com seu percurso educativo e as possibilidades que a formação técnica proporciona” (PPC1, p.133; PPC2, p.116; PPC3, p.129)

O processo de construção do conhecimento crítico, consolida-se a partir de uma troca, onde educador e educando aprendem juntos, em uma relação harmônica, de amorosidade, de fé nos homens e de humildade. A ação de ensinar e aprender é proporcionado pelo *Diálogo*, mas um diálogo verdadeiro, que se constitua além do ouvir, e avance para reflexão e transformação.

A função de intermediar este processo dialógico, deveria ser uma das perspectivas de ação da CSP, no atendimento ao discente, visando a construção de um currículo que atenda os anseios de todos envolvidos no processo educativo.

Por se tratar de uma equipe multidisciplinar, as intervenções realizadas possibilitam investigar o contexto socioeconômico e cultural do discente. Essas intervenções poderiam contribuir de forma efetiva para a construção de uma proposta curricular a partir dos temas geradores significativos, mas isso não acontece na prática.

A partir do levantamento dos temas geradores, a CSP contribuiria, por exemplo, para a consolidação de um processo formativo, significativo e interdisciplinar.

A consolidação da proposta curricular a partir de uma perspectiva interdisciplinar, deve estar em sintonia com o propósito de formação do IFSP, ou

seja, garantir que o educando ao fim de seu processo formativo seja capaz de interpretar, agir e transformar a realidade que o cerca, contribuindo para a construção de uma sociedade, de fato, emancipada.

#### 4.2.13 Temas Transversais

Os temas transversais, nos PPCs são intitulados pelos capítulos “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e “Educação Ambiental” os quais serão analisados de forma conjunta, pois ambas as temáticas compreendidas neste tópico, devem estar presente na Educação Básica de forma transversal, contínua e permanente.

Contudo, cabe destacar que na organização estrutural dos PPCs é designado um capítulo para a “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro Brasileira e Indígena” e um outro capítulo para “Educação Ambiental”, ou seja, os temas são trabalhados distintamente.

Os PPCs apontam que a “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro Brasileira e Indígena” e a “Educação Ambiental” serão trabalhadas de forma interdisciplinar.

A análise do capítulo “Planos de Ensino” dos PPCs, demonstrou que não foram estabelecidas relações entre os componentes curriculares e os temas transversais, embora eles estivessem compreendidos nas ementas não estavam sendo contemplados nos objetivos.

No que se refere à “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e a “Educação Ambiental”, os PPCs apresentam os trechos das legislações que subsidiam a inclusão da temática de forma transversal nos currículos.

Conforme determinado pela Resolução CNE/CP Nº 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana e as Leis 10.639/2003 e a Lei 11645/2008 as instituições de Ensino incluirão, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afro descendentes e indígenas, objetivando promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes, no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo a construção da nação democrática. (PPC1, p.130; PPC2, p.136; PPC3, p.118 Grifo da autora)



Considerando a Lei nº 9.795/1999, que indica que a “A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”, e o Parecer CNE/CEB de nº 014/2012, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental determina-se que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente também na educação profissional. (PPC1, p.131; PPC2, p. 138; PPC3, p. 120 Grifo da Autora)

O PPC1, apresenta nos tópicos analisados, apenas o trecho da legislação, não faz nenhuma referência a metodologia utilizada para discussão interdisciplinar ou transversal da “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e a “Educação Ambiental”, dessa forma não foi possível correlacioná-lo a nenhuma das categorias freireanas.

OS PPCs 2 e 3, além de apresentarem o trecho da legislação, destacam que o componente será trabalhado de forma interdisciplinar e segue descrevendo as atividades realizadas no *câmpus* acerca da temática.

A disciplina de Introdução à Informática trabalhará o tema por meio do tópico “Sociodiversidade e multiculturalismo” em que serão abordados temáticas ligadas à população negra e indígena, principalmente sob o prisma das relações étnico-raciais e suas implicações sociais. O tema será desenvolvido a partir de orientação do professor sobre como realizar pesquisas na internet e problematizar as questões de tolerância/intolerância e violência no meio virtual. (PPC2, p. 137)

Conforme já analisado no tópico 4.2.6 intitulado “Plano de Ensino”, especificamente no subtópico 4.2.6.3 intitulado “Componentes da Qualificação Profissional” encontrou de fato, uma referência a interdisciplinaridade no respectivo componente, havendo toda uma correlação entre o componente e a temática transversal proposta, tanto no que se refere as Relações Ético-Raciais como a Educação Ambiental.

O PPC3, destaca a abordagem transversal do tema por meio do componente curricular “Hospitalidade e Recepção”, e destaca que:

Abordará a temática em questão sob a perspectiva legal considerando a relevância das Leis 10693/03 e 11645/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais, dando enfoque ao mercado de trabalho, relações de poder, o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra negros e indígenas. (PPC3, p.119)

Ao realizar a análise do referido componente curricular no tópico 4.2.6 intitulado “Plano de Ensino”, especificamente no subtópico 4.2.6.3 intitulado “Componentes da Qualificação Profissional”, verificou-se que não há nenhuma perspectiva de *Interdisciplinaridade* no respectivo componente.

A ementa assim como o objetivo do componente curricular não menciona a possibilidade de abordar o tema “Relações Ético Raciais”, sendo assim, não levaremos em consideração a abordagem interdisciplinar exemplificada no capítulo “Relações Ético-Raciais e História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”, por não estar em consonância com o Plano de Ensino.

Constatou-se a partir da análise correlacionada com os “Planos de Ensino” e com os exemplos descritos nos PPCs, que as ações realizadas nos *campi* envolvem uma perspectiva de ação isolada, em datas comemorativas específicas do que, de fato, uma proposta de trabalho interdisciplinar.

A inserção acerca da “Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, encontra-se inserida numa perspectiva crítica de currículo, questionando justamente “qual conhecimento” está no cerne dessa proposta curricular que é oferecido a esses grupos. Estes grupos se reconhecem neste conhecimento transmitido acerca da sua história e cultura?

Ao discutir a inserção dessa temática nos currículos, Silva (2019) destaca que: “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um tema” transversal”; ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. (p.102)

Exatamente por se tratar de uma proposta centrada numa perspectiva de construção do conhecimento e de envolvimento das relações de poder e identidade, o tema não pode ser abordado de forma desarticulada, e neste sentido obrigatoriamente perpassa pelo *Diálogo*, compreendido como instrumento fundamental no processo de formação e transformação.

O *Diálogo* possibilita estabelecer a empatia, o colocar-se no lugar do outro, perceber que há um processo de exclusão de determinados grupos na consolidação do conhecimento e, dessa forma, questionar para que o conhecimento abarque, de fato, todas as culturas e todas as identidades.

Arroyo (2013) destaca a representação política do currículo no interesse das mais diversas classes. E ao incluir as histórias de movimentos sociais, de negros, mulheres, pobres, o conhecimento está sendo repolitizado e a prática

docente humanizada. Porém, não basta incluir essas histórias, é preciso que elas sejam desveladas, buscando a análise crítica da realidade vigente.

No que se refere ao capítulo “Educação Ambiental” do PPC, conforme destacado nas legislações, será trabalhada de forma transversal numa perspectiva interdisciplinar.

O PPC1 no que se refere a este tema, apenas descreve o trecho da legislação, conforme já citado anteriormente e não apresenta nenhuma estratégia, que perpassa pela temática durante o curso.

O PPC2 apresenta o respectivo texto legal e descreve: “este assunto poderá se fazer presente em projetos, palestras, apresentações, programas, ações coletivas dentre outras possibilidades”. (p.138, Grifo da Autora)

Entretanto, o documento não descreve como se dará essas ações supramencionadas, também, não há nenhuma orientação aos docentes e demais integrantes da comunidade escolar acerca dessa abordagem, portanto, não se vislumbra nenhuma categoria como *Diálogo*, *Interdisciplinaridade* ou *Práxis* do PPC2.

A concepção de Educação Ambiental que dialogue com a Pedagogia Freireana, proposto por Torres (2010), perpassa pela importância do *Diálogo*, *Interdisciplinaridade e Práxis Transformadora* enquanto processo de reflexão e formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos; capazes de agir no meio ambiente e transformá-lo, compreendendo que essa transformação envolve aspectos sociais, políticos e econômicos, e não apenas ambientais e naturais, como relatado nas atividades realizadas nas datas específicas destinadas a reflexão sobre o meio ambiente.

O PPC3, no que tange ao capítulo “Educação Ambiental” destaca que: “O Campus conta com a Comissão de Sustentabilidade Ambiental, que prevê ações por intermédio do desenvolvimento de subprojetos visando a preservação do meio ambiente e a melhoria da qualidade de vida da população.” (p. 120)

Como o referido PPC3 não apresentou subsídios para compreender como se realizam as ações da “Comissão de Sustentabilidade” buscou-se no *site* do referido Câmpus, as ações realizadas por tal comissão.

Verificou-se que trata de atividades propostas durante todo o ano, englobando todos os alunos matriculados e comunidade externa, com o intuito

de discutir e refletir as questões ambientais a partir dos aspectos econômicos que perpassam por essa temática.

Embora não tenha sido possível realizar uma abordagem aprofundada apenas pela descrição no PPC3 e pela apresentação da Comissão de Sustentabilidade, percebeu-se uma preocupação em abranger os diversos aspectos que perpassam pela Educação Ambiental.

Porém cabe destacar que na análise do tópico 4.2.6 intitulado “Planos de Ensino”, especificamente, no subtópico 4.2.6.3 intitulado “Componentes da Qualificação Profissional” não foi encontrada nenhuma característica interdisciplinar.

#### 4.3 Reflexões sobre a Análise dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP

Após a análise dos 15 tópicos previamente selecionados dos PPCs, constatou-se que eles não estabelecem uma relação compromissada com a Pedagogia Freireana.

As Categorias Freireanas, quando encontradas não representam a perspectiva crítica que Freire atribuiu a cada uma delas.

Os PPCs demonstram uma preocupação com a formação de mão de obra, de colocação no mercado de trabalho, do desenvolvimento de habilidades e competências e tantos outros termos, que referem ao ingresso no mercado, a busca de uma colocação ou de um emprego.

Tal preocupação além da relação histórica com a formação técnica, perpassa pela situação que abarca milhões de desempregados, sob o discurso midiático dá não qualificação para os respectivos postos de trabalho. São inúmeras as manchetes que alertam sobre a precariedade da formação profissional, vejamos alguns exemplos:

Manchete 1: “Falta de qualificação do trabalhador dificulta reação do emprego no país” (Revista Época, 18 dez. 2018); Manchete 2: “Empresas não conseguem preencher vagas por falta de qualificação dos candidatos.” (Jovem Pan, 02 jun. 2020); Manchete 3 “Falta de Capacitação é realidade no mercado nacional”. (Diário do Comércio, 30 jan. 2020)

Em nenhum momento pode-se negar a expectativa por um emprego, porém a escola, a formação técnica profissional necessita ir além dessas necessidades do mercado, que alteram de acordo com o movimento econômico, os fatores dentre os quais o processo educativo não abarca.

O compromisso formativo desses jovens e adultos, público atendido no PROEJA-FIC, compreende outros fatores além do atendimento às necessidades do sistema capitalista de produção. É preciso lembrar que a escola, possui uma responsabilidade social, que compreende a formação ética e cidadã. Portanto, cada vez que se preocupa apenas com a excelência da formação profissional, com o processo de disputa e com o discurso meritocrático que os “bons” conseguem, afasta-se cada vez mais de Educação Crítica e emancipadora.

Por fim, na sequência pretende-se fazer o fechamento dessa pesquisa, tecendo as Considerações Finais sobre um currículo emancipador, voltado à formação para o exercício concreto da cidadania.

E trazer aos futuros pesquisadores e demais interessados algumas demandas que, infelizmente, essa pesquisa não conseguiu elucidar.

O objetivo do próximo item é contribuir com os interessados nesse tema e com IFSP com algumas reflexões que o estudo possibilitou elucidar. E entende-se que será a partir do *Diálogo*, da *Interdisciplinaridade* e da *Práxis Transformadora* que podemos avançar como indivíduos inseridos em um contexto institucional e, também, nos tornar uma instituição mais sólida e coerente diante de um processo de desmonte que, constantemente, a Educação brasileira vem sofrendo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Serviço Social no âmbito do IFSP compreende uma prática profissional enriquecedora.

Por se configurar como uma Instituição Educacional com características peculiares, sobretudo no que se refere ao processo de verticalização do ensino, compreendido desde a EJA até a pós-graduação, constituiu-se um espaço de atuação profissional reflexivo.

O Serviço Social tem como característica histórica a atuação junto as classes trabalhadoras e a busca pela compreensão das interfaces que perpassam pelo processo educativo, na relação educação e trabalho, que no âmbito da formação profissional são materializados nos currículos escolares.

A busca pela apreensão do processo formativo desse trabalhador, ou seja, o desvelamento do currículo escolar, possibilitou uma reflexão crítica e complexa de enfrentamento das situações desafiadoras e que foram refletidas na seguinte questão de pesquisa: “Considerando que os conceitos e princípios do Documento Base (2007) possuem influências da Pedagogia Freireana, de que maneira essa pedagogia se reflete nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de PROEJA-FIC no âmbito do IFSP?”

Ao iniciar essa pesquisa, buscava-se analisar os PPCs de PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, verificando se eles foram ou não construídos à luz da Pedagogia Freireana, uma vez que se partiu do pressuposto que o Documento Base (2007) dialogava com Paulo Freire.

Todo o percurso da pesquisa foi construído numa perspectiva dialética da Denúncia ao Anúncio do direito à educação de jovens e trabalhadores, em relação à Denúncia de uma formação opressora.

A Revisão da Literatura sobre o contexto histórico da EJA e da EPT, permitiu compreender o nexos existente entre elas. A EJA destinada aos excluídos do processo educativo, e a EPT destinada aos vulneráveis, aos assistidos.

Estabeleceu-se uma correlação da formação dessa população marginalizada com o sistema econômico vigente e as interferências deste na

formulação de políticas curriculares voltadas ao processo de alienação e mercantilização, denominada visão tecnicista da Educação.

O anúncio se fez, a partir do Documento Base (2007) que possibilitou vislumbrar um compromisso ético-político que considere a formação do educando do PROEJA-FIC numa perspectiva de totalidade, voltada à integração de saberes e a formação para o mundo do trabalho.

A abordagem conclusiva sobre a relação do Documento Base (2007) com a Pedagogia Freireana, confirmou a inferência inicial de que o Documento Base (2007) dialoga com a Pedagogia Crítica, e estabelece parâmetros para a construção de um currículo integrado e emancipador.

Entretanto, ao analisar se os PPCs do PROEJA-FIC no âmbito do IFSP, que deveriam estar em consonância com o Documento Base (2007) e, conseqüentemente, apresentariam uma perspectiva crítica, constatou-se que a relação dos PPCs com o Documento Base (2007) é apenas no aspecto estrutural e organizacional.

No que se refere às bases filosóficas e epistemológicas presentes nos PPCs, os resultados refutam a perspectiva de um currículo crítico e emancipador e demonstram claramente um currículo pautado na perspectiva tecnicista.

Constatando assim, que a realidade não se modifica por decretos, é preciso ir além, para que os princípios anunciados nos documentos se concretizem no currículo escolar.

Essa pesquisa avançou no sentido de trazer as reflexões acerca do processo de construção de um currículo crítico, um currículo pautado na humanização.

Entretanto, essa pesquisa é apenas uma pequena reflexão meio a todas as interfaces que perpassam a elaboração de um currículo. Percebe-se a partir dos resultados e análise dos PPCs, que há muito o que se construir para que se consolide o verdadeiro anúncio para a EJA.

Os resultados obtidos demonstram que a visão tecnicista da Educação se encontra enraizada quando o processo envolve principalmente a formação para o mundo do trabalho.

Os PPCs refletem uma insegurança em consolidar uma proposta educativa que fuja aos moldes convencionais, por isso, encontra-se nos

documentos, recortes de uma Pedagogia Libertadora articulados à uma formação tecnicista.

A redefinição ou a construção de um PPC, envolve questões fundamentais, que não podem ser desconsideradas quando se pensa numa formação voltada à emancipação.

Entre estes aspectos a serem considerados relaciona-se: o *Diálogo*, a *Interdisciplinaridade* e a *Práxis*, categorias centrais para Freire que precisam ser reinventadas, no processo de formação para o mundo do trabalho.

Somente a partir de um *Diálogo* crítico, problematizador e coletivo acerca das contradições vivenciadas pelos educandos é que eles se percebem na individualidade e, ao mesmo tempo como, parte constituinte de uma comunidade.

Este reconhecimento ocorre quando os educandos compreendem que são influenciados pelos mesmos fatores e encontram-se numa mesma condição de opressão.

Não se constrói uma proposta educativa emancipatória, se o primeiro passo não for o reconhecimento do indivíduo, enquanto ser histórico, que se encontra inserido no processo de reprodução das relações sociais. Essas relações sociais se recriam e se manifestam no cotidiano da vida e constroem novas relações sociais, que se materializam em novos conhecimentos e em movimento, vão se recriando e, assim, infinitamente.

Mas quando se trata do campo da formação profissional, do ensino técnico, há muita resistência com relação a essa construção coletiva, o processo de “ensinar” algo, “ensinar como fazer”, “passar a técnica correta”, é a compreensão da formação de um “bom” profissional.

E ao pensar assim, esquece-se que todo indivíduo possui uma construção social, que o conhecimento é algo socialmente construído e que independentemente da área em que se insere o conhecimento relaciona-se com as vivências.

Considerar o processo formativo a partir do conhecimento socialmente construído, requer um olhar atento do professor, para sistematizar os conhecimentos apresentados e construir com o aluno novos conhecimentos.

Ao se estabelecer possibilidades de construção do conhecimento, e trabalhá-lo de forma ativa, ele se materializa a partir das construções coletivas e



podem ser modificados ou reconstruídos, de acordo com as novas pesquisas, novas abordagens metodológicas.

Questionar, dialogar, pesquisar, investigar, são os fundamentos do processo educativo. São estes fundamentos que permitem a reflexão sobre os conteúdos pré-estabelecidos, as normas estereotipadas, as nomenclaturas sem sentido, e tudo que é imposto como determinante do saber e que não é se reflete como um conjunto desconexo de múltiplas informações que não estabelece comunicação com a realidade.

A importância de construção interdisciplinar da perspectiva do currículo está, no fato de que, somente a partir dela, o educando compreende a realidade em sua dinâmica de totalidade.

O processo educativo, não deve se restringir a uma única compreensão, a partir de uma visão unilateral ou simplesmente em um processo de aquisição de conhecimento.

Somente quando a partir de uma parte, um fato, um fenômeno, estabelece a noção de totalidade é que cada uma das partes que a compõe, é que se realiza a *Práxis Transformadora*.

Essa *Práxis* é a materialidade do processo de formação profissional, é a inserção do indivíduo no mundo do trabalho. É a dimensão dialética da reflexão e da ação, que novamente em um processo reflexivo compreende a realidade em suas múltiplas determinações, na qual o sujeito crítico, reflexivo, dialógico, age sobre a situação e a transforma.

Uma proposta voltada à essa perspectiva dialógica, interdisciplinar e praxiológica não é valorizar o espontaneísmo e nem está se propondo em deixar o saber científico de lado, nem mesmo não estabelecer os tópicos os conhecimentos trabalhados.

Propõe-se um trabalho interdisciplinar, a partir da interação das equipes, docentes, discentes, CSP, sociedade, de forma a buscar situações expressivas, na definição de conhecimentos além da técnica, de proporcionar uma postura investigativa e crítica, que de fato reflita nas ações no mundo do trabalho.

Essa perspectiva curricular a qual se apresenta compreende questões fundamentais, dentre a qual destaca-se a “Formação de Professores”. Possibilitar e investir na formação dos professores para atuação junto ao educando do PROEJA-FIC, que compreende características bastante

diversificadas, é um campo no IFSP, que merece ser investigado e investido, em futuras pesquisas.

Propor a superação do tecnicismo presente nas Políticas Curriculares e a consolidação de uma Educação Libertadora, não pode apresentar-se nas indagações e questionamentos de alguns poucos profissionais, é preciso que a Escola, de fato, democrática seja um ideário ético e político de todos os envolvidos.

Essa escola democrática se materializa a partir de uma Proposta Curricular de fato emancipadora, libertadora, capaz de humanizar e consolidar a justiça social conforme o sonho possível do Patrono da Educação Brasileira, **PAULO FREIRE.**

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 7 Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2012.

\_\_\_\_\_; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed – Petropolis, RJ: Vozes, 2013.

ÁVILA, I. S. (org). **Escola e Sala de Aula Mitos e Ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2004

BACELLAR, C. A. P. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: *Fontes históricas*[S.l: s.n.], 2006

BARBALHO, E. C. L. *et al* **Construção Democrática de um Currículo para/com a Escola em Tempo Integral**. Disponível em: [www.periodicos.pucminas.br](http://www.periodicos.pucminas.br). 2016, Acessado em Jan. 2021.

BRASIL, Constituição de 1824. **Constituição Política do Império do Brasil (25 de março de 1824)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em: Jun. de 2020

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 8213, de 13 de agosto de 1881**. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881. Disponível em: <https://www.tse.jus.br> Acessado em Jun. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925**. Estabelece o Concurso da União para a difusão do Ensino Primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o Ensino Secundário e o Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acessado em Jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 378, de 13 de Janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: Nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> . Acessado em; Nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 4.127, de 25 de Fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em Mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de Dezembro de 1943** - Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> . Acessado em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 8.529, de 2 de Janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br) -Acessado em: jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 8.530, de 2 de Janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 8.621, de 10 de Janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providencias. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/> . Acessado em Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 8.622, de 10 de Janeiro de 1946.** Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em : jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acessado em: Jul. de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República .**Lei Nº 1.076, de 31 de Março de 1950.** Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> . Acessado em Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 3.552, de 16 de Fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em Maio.2020

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br> . Acessado em Jul. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 52.826, de 14 de Novembro de 1963.** Altera o Regulamento do Ensino industrial, aprovado pelo Decreto n.º 47.038, de 16 de outubro de 1959, e modificado pelos de nºs 47.258, de 17 de novembro de 1959, 49304, de 21 de novembro de 1960, 615, de 20 de fevereiro de 1962 e 52.212, de 2 de julho de 1963. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em Jun. 2020

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.324, de 18 de Dezembro de 1963.** Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado: Jul. de 2020

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964.** Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em Jul. de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 6.545, de 30 de Junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: Jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências. Acesso em: outubro de 2012. Disponível em: [www.pedagogiaemfoco.pro.br](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br). Acesso em Abril de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em Abr. 2020

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 7.332, de 1º de Julho de 1985.** Estabelece normas para a realização de eleições em 1985, dispõe sobre o alistamento eleitoral e o voto do analfabeto e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: Abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acessado em: Set. de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Lei Nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: Set. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei 9.394. dez de 1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acessado em: Jul. de 2019

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em: Dez. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acessado em Set. de 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 11.180, de 23 de Setembro de 2005.** Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.unirio.br>. Acessado em Ago. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acessado em Set. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br>. Acessado em Nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, **Decreto n.5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art.36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da outras providências. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto n 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o programa de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. PROEJA. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: junho de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto N. 5.840, de 13 de junho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o programa de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: março de 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto Nº 7.234, de 19 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acessado em Dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto N. 8268, de 18 de junho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em junho de 2020.

\_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer n.º 11, de 7 de junho de 2000**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em Out. de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria 2.080/2005, MEC**. Estabelece, no âmbito dos centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas as universidades federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos EJA. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acessado em Jul. de 2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PROEJA-FIC. Programa de interação da educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada. **Documento Base**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) . Acessado em: Abr de 2019

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> . Acessado em Set. 2020

ClAVATTA, M. **Educação Básica e Educação Profissional – Descompassos Necessários**. In: EJA e Educação Profissional: desafios da Pesquisa e da formação no PROEJA.(Orgs) Oliveira, E.C et al. Brasília: Liber Livro, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CITELLI, B. H. M. **Cruzando Linguagens**. In: Ousadia no Diálogo. PONTUSCHKA, N.N (orgs). 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

CONCEIÇÃO, G. C. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional: caminhos Trilhados na Implementação do PROEJA-FIC em Salvador**. Dissertação (Mestrado) Pernambuco, 2015, UFPE.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação**. Serie: Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais (DF) I 2013 (reimpressão)

\_\_\_\_\_. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. GT de Educação. Brasília, 2012.

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

DALLA ZEN, M. I. H. **Linguagem e ensino: algumas pistas para projetos pedagógicos**. In Escola e sala de aula. ÁVILA, I. S. (org) Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2004.

DELIZOICOV, D. ;ZANETIC, J. **A Proposta de Interdisciplinaridade e o seu Impacto no Ensino Municipal de 1º Grau**. In: Ousadia no Diálogo. PONTUSCHKA, N.N (orgs). 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

DEORCE, M. S. **Caminhos para uma educação crítica como centro de forças no currículo do curso técnico em Mecânica do Ifes campus Vitória**. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

DI PIERRO, M. C. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação**. Educação (UFSM), v. 33, p. 395-410, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br>. Acessado em dez. 2020.

\_\_\_\_\_. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos**. Gestão Escolar, São Paulo, v. 6, n. 31, 2014. Disponível em: <http://mariaclaradipierro.com.br> . Acesso em 05 de dezembro de 2020.

ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

- ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 4a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. 62.
- FERRARO, A. R. **História Inacabada do Analfabetismo no Brasil**. – São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).
- FERREIRA JR, A. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar)
- FISCHER, M. C. B. **Trabalho**. In: Dicionário Paulo Freire. STRECK, D.R; ZITROSKI, J.J (Orgs). 3º Ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo. Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 51 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. (Ed. especial).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22ºEd. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 18ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 57ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 45ºEd. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Professora, Sim; Tia Não. Cartas a quem ousa ensinar**. 30. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020
- FRIGOTTO G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema das ciências sociais**. JANTSCH, A P.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9.ed. atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- \_\_\_\_\_. **A Produção do Conhecimento em Educação num Contexto de Estado de Exceção e Interdição dos Direitos**. HOLOS, v. 5, p. 245-258, nov. 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br>. Acesso em: 08 Jan. 2021.
- FORTI, V; GUERRA, Y. **Na prática a teoria é outra**. Serviço Social, temas, textos e contextos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.
- FURLAN, A. B. S; SILVA; A. F. G. S. **A fundamentação ético-democrática da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Ciências: adaptação ou emancipação?** Revista e-Currículo, São Paulo, v.15, n.4, p. 958 – 990 out./dez.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br>. Acessado em dez de 2020.



GALVÃO, A. M. O; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o Analfabeto**. – São Paulo: Cortez, 2007.

GUARESCHI, P. A *et al.* **A atualidade das Teorias Críticas e a Revitalização da Categoria Analítica “Ideologia” da Psicologia Social**. Revista Psicologia e Sociedade. vol.28 no.3 Belo Horizonte Sept./Dec. 2016.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HERKENHOFF, J. B. **Cidadania para todos: o que toda pessoa precisa saber a respeito de cidadania**. Rio de Janeiro. Thex Ed, 2000.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acessado em Ago. De 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso de Formação Inicial e Continuada em Auxiliar em Hospedagem**. IFSP – AVR – 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso de Curso de Formação Inicial e Continuada de Qualificação Profissional em Assistente Administrativo Integrado ao Ensino Fundamental – PROEJA**. IFSP – ITP – 2018.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico de Curso de Formação Inicial e Continuada de Qualificação Profissional em Operador de Computador Integrado ao Ensino Fundamental – IFSP – PEP – 2018**.

\_\_\_\_\_. **Portaria Nº. 1204, de 11 de Maio de 2011**. Aprovar o Regulamento de Estágio do IFSP, na forma do anexo desta Portaria. Disponível em: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br). Acessado em: Março de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº40/2015, de 2 de Junho de 2015**. Aprova as Diretrizes para os cursos de PROEJA no IFSP. Disponível em: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br). Acessado em maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 41/2015, de 02 de Junho de 2015**. Estabelece os critérios e modalidades do Programa de Assistência Estudantil no âmbito do IFSP. Disponível em: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br). Acessado em Jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 42/2015, de 02 de Junho de 2015**. Normatiza o Programa de Assistência Estudantil no âmbito do IFSP. Disponível: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br). Acessado em Jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 86/2017, de 05 de Setembro de 2017**. Aprova alteração do Art. 44 da Resolução 40/2015. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acessado em maio de 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 37 de 08 de Maio de 2018**. Aprova a elaboração de Currículos de Referência no IFSP. Disponível em: [www.ifsp.edu.br](http://www.ifsp.edu.br). Acessado em Nov. 2020.

JURACY, C. **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

- LIBÂNEO, J. C. As Teorias Pedagógicas Modernas Resignificadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. <https://www.fclar.unesp.br>. Acessado Ago. 2020.
- LIMA, A. A. B. e LOPES, F. A. M. **Diálogo social e qualificação profissional: experiências e propostas**. - Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.
- LIMA, L. L. O. **Aparência à Essência: Da alienação ao Fetiche**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG. Vol II; nº 05, Jul/Dez de 2008.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paço Editorial, 2016.
- MARTINS, F.; LOURIVAL, J. **Alfabetização de jovens e adultos: trajetórias de esperança** - Florianópolis, Insular, 2011.
- MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas, SP. Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- \_\_\_\_\_. **Marx e Engels: apontamentos sobre educação**. Comunicações, Piracicaba, v.24, n.2, p247-266, maio-agosto, 2017a. Disponível em: <https://www.metodista.br>. Acessado em: 12 set. 2019.
- MARX, K. **O Capital**. Edição condensada por Gabriel Deville. 3ª Ed. São Paulo: Edipro, 2007.
- MEDEIROS, E. A. P. **-Políticas Públicas Educacionais e o PROEJA-FIC: a inserção entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional**, Uberlândia, 2015 – UFU
- MEDEIROS, E. T de. **Necessidades Educacionais Especiais**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix. Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br>. Acesso em 14 de dezembro de 2020.
- MENDES, V. R. **Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais**. In: A Teoria do Valor em Marx e a Educação. (Orgs) PARO, V.H. – 2 Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.
- MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. **Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo**. Revista Espaço do Currículo, v. 3, n. 1, 1 mar. 2010.
- \_\_\_\_\_. **Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório**. Pro-Posições | v. 25, n. 3 (75) | p. 45-62 | set./dez. 2014. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em janeiro de 2020
- MOREIRA, A. F. B. **Propostas Curriculares Alternativas: Limites e Avanços**. Revista: Educação e Sociedade. Ano XXI, nº 73, Dez 2000.
- \_\_\_\_\_. **Currículo: Políticas e Práticas**. 12Ed. Campinas, SP, Papyrus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- \_\_\_\_\_; SILVA, T. T. **Currículo Cultura e Sociedade**. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOURA, D. H. **Reflexões sobre ética, estado brasileiro e educação**. IN: HOLOS. Ano XXII, nº 2, setembro de 2006. Revista eletrônica do CEFET-RN. Disponível em <<http://www.cefetrn.br/dpeq/holos/>> Acesso 04/01/2021.

- MOURA, D. H. **Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores**. In: Anais do 18o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2007, Maceió: EDUFAL, 2007.
- MOURA, D. H; PINHEIRO, R. A. **Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico e Integrado de Jovens e Adultos**. Revista Em Aberto. V 22. N.82 (2009). Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br>. Acessado em Jan. 2021.
- NETO, N.A. O. *et al.* **Trabalho como Princípio Educativo: Uma Busca pela Definição do Conceito e sua Relação com o Capitalismo**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista. v. 2 n. 2 (2018). Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br>.
- NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- PEGORINI, D. G. **Fundamentos da Educação Profissional: política, legislação e história**. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Serie Processos Educacionais)
- PEREIRA, I. B. **Interdisciplinaridade**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. (Orgs) PEREIRA, I.B; LIMA; J.C.F. 2ºed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Significações e Realidade: conhecimento**. In: Ousadia no Diálogo. PONTUSCHKA, N.N (orgs). 3 ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- PIRES, D. E. **Divisão Social do Trabalho**. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. (Orgs) PEREIRA, I.B; LIMA; J.C.F. 2ºed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008
- PORFÍRIO, F. **Escola de Frankfurt**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br>. Acessado em 08 de janeiro de 2021.
- PACHECO, E. M.; MORIGI, V. **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012
- PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010,
- PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos**. 7ªEd. São Paulo, Loyola, 2015
- PINSKY, J. **Cidadania e educação**. 9º ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000
- PINO, A. Escola e Cidadania: Apropriação do Conhecimento e Exercício da Cidadania. SEVERINO, A.J; MARTINS, J.S; ZALUAR, Z e outros. **Sociedade Civil e Educação**. Campinas, Papirus.1992
- RASOPPI, M. A. F. **Alfabetização no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana, no Município de Guarulhos**. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.
- RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?** -- Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017

ROSES, C.F *et al.* **Currículo de Referência no IFSP na Graduação: Metodologia e Desafios para a sua Construção.** V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao17.pdf>. Acessado em jan. 2021

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incerteza sobre currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: Alienígenas na sala de aula. Tomaz T. Silva (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SANTOS, A. M. **A Dimensão da Prática Profissional do Assistente Social do PROEJA e PROEJA-FIC (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos no Nível Fundamental e Médio) no IFSP.** Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, 2013.

SANTOS, A. J; GROSSI, M. G. R. **Conhecendo o PROEJA: análise do documento-base da educação profissional.** 2011. Disponível em: [www.periodicos.cefetmg.br](http://www.periodicos.cefetmg.br). Acessado em Dez. 2020.

SANTOS, M. A. P. **MOVA.** In: Dicionário Paulo Freire. STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil** 4 Ed, 2013 Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre educação e política.** 32 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 – Coleções polêmicas do nosso tempo; v: 05

SEVERINO, A. J.; SÁ, J. L. M. (Orgs). **Serviço Social e interdisciplinaridade: dos fundamentos filosóficos à prática interdisciplinar no ensino, pesquisa, extensão.** 8ªed.São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico – 24.ed.** São Paulo: Cortez, 2016

SILVA, A. F. G. **A Construção do Currículo Na Perspectiva Popular Crítica das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas.** Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Práticas Pedagógicas Humanizadoras em Freire: entre Obstáculos e Experiências Docentes Autênticas.** EdUECE Livro I. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola. Disponível em: <https://www.conferences.uni-hamburg.de/event/12>

SILVA, L. C. **O trabalho do Assistente Social no Contexto da Educação Profissional: Questões para o Debate.** In: Serviço Social e Educação. (Orgs) PEREIRA, L.D; ALMEIDA, N.L.T. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. (Coletânea Nova de Serviço Social)

SILVA, A. P. **O direito à Educação de Jovens e Adultos: Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora.** Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, L. **Brasil Alfabetizado em Foco, PGM 1** – Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco da História. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br>. Acessado em: Dez de 2020.

\_\_\_\_\_; GIOVANETTI, M.A.G.C., GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4º ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011.

SLONSKI, G. T. **O que fazer dos docentes de Educação Ambiental do Instituto Federal de Santa Catarina: contribuições da Educação Ambiental crítico-transformadora para uma formação emancipatória na Educação Profissional e Tecnológica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis, 2019.

SOUZA, F. R. **Teorias do Currículo**. Curitiba: Idesde. Brasil S.A, 2008.

SOUZA, E. O. F. **Leitura e Escrita no Contexto da Alfabetização Crítica Proposta por Paulo Freire: Estudo de Caso no Município de Embu das Artes**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013a .

SOUZA, F. J. O. **Percurso do Outro: um currículo para outreidade como educação libertadora a partir de Lévidas, Dussel e Freire**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013b.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire** 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e Prática de Avaliação e reformulação do Currículo**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Ensino e pesquisa na PUC-SP marcam 20 anos de presença/ausência de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, Maio./Ago. 2017. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 8 fev. 2019.

\_\_\_\_\_; SILVA, A. F. G. **O Pensamento de Paulo Freire no Campo de Forças das Políticas de Currículo: a Democratização na Escola**. Revista e-Curriculum. Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire. São Paulo, v. 7, n. 03 . out./dez. 2011 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em dez. de 2020.

\_\_\_\_\_. **A Matriz de Pensamento de Paulo Freire: um Crivo de Denúncia-Anúncio de Concepções e Práticas Curriculares**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2064 - 2080 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em: dez. de 2020.

SEVERINO, A. J. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática**. In: Didática e interdisciplinaridade [S.l: s.n.], 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/single.php?id=00154212>. Acessado em: 01 ago. 2020.

SACRISTÁN, J.G, **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre:Penso, 2013

SUHR, I. R. F. **Teorias do Conhecimento Pedagógico**. Curitiba: Ibpx, 2011 (Série Fundamentos da Educação)

TORRES, L. H. A **Casa da Roda dos Expostos na Cidade do Rio Grande**. Disponível em: <[http:// www.periodicos.furg.br](http://www.periodicos.furg.br)>. Acessado em: 05 dez. 2020.

TORRES, J. R. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2010.

TORRES, J. R.; MAESTRELLI; S. R. P. **Atributos da Educação Ambiental Escolar no Contexto Educacional Brasileiro: do Movimento Ambientalista Internacional ao Nacional**. Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental, v. 28, janeiro a junho de 2012.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. **Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES**. Educação e Pesquisa. São Paulo , v. 33, n. 2, p. 353-367, Aug. 2007 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a12v33n2.pdf>. Acessado em Nov. 2020.

YASBEK, M. C. Entrevista. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 20, nº39, p. 257-266 – jan/jun. 2020 | ISSN – 2238 -1956 disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis>. Acessado em dez.2020.

ZANARDO, N. D. R. **O Currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto Intergerencial nas salas de EJA**. Mestrado (Dissertação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

ZEN, E. T; MELO, D. C. F. **Gramsci, Escola Unitária e a Formação Humana**. Caderno de Pesquisas. v. 23, n. 1, jan./ abr. 2016. <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br> . Acessado em Maio de 2020.

## ANEXO A – Mapeamento da Sistematização de Seleção dos Trabalhos do Catálogo Capes

QUADRO 1 – Processo de Filtragem a partir dos Descritores Escolhidos e Justificados para a Pesquisa.

FILTROS CAPES	DESCRIÇÃO DOS FILTROS	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS POR DESCRITORES									CLASSIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVAS		
		D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9				
		4276	2891	528	35	984	528	840	285	352				
1	Tipo	O objetivo desse filtro é fazer a seleção do tipo de trabalho se pretende selecionar como: Doutorado, Mestrado, Mestrado Profissional e Profissionalizante.	17	3	2	-	-	-	-	-	-	Doutorado	Todos os trabalhos foram considerados, incluindo os Mestrados Profissionais e Profissionalizantes por apresentarem similaridade com a temática da pesquisa.	
			23	6	-	-	-	-	-	-	-	Mestrado		
			1	6	-	-	3	-	2	-	-	Mestrado Profissional		
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		Profissionalizante
2	Ano	O objetivo desse filtro é fazer a seleção dos trabalhos por períodos. Esse filtro vai variar de descritor para descritor. Para o descritor 1 "Paulo Freire" são 33 opções que vai do 1987 até 2019. Para o recorte utilizado nesta pesquisa essa opção caiu para seis opções conforme a coluna do descritor (1) a seguir que temos, por exemplo, 11 trabalhos encontrados no ano de 2013.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2008	O recorte temporal de 2008-2018, compreendendo o período de 10 anos. O ano de 2008 foi pré-determinado por ser o marco da implementação dos Institutos Federais por meio promulgação da Lei nº11.892, de 29 de dezembro de 2008, estabelecido como um marco para oferta de PROEJA-FIC pela Rede Federal. 2018 foi escolhido para compreender um período cronológico significativo para pesquisas que dialoguem com este objeto, e por se tratar no início da pesquisa com a busca no Banco de Teses e Dissertações.	
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		2009
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		2010
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		2011
			-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		2012
			11	2	1	-	-	-	-	-	-	-		2013
			5	1	-	-	-	-	-	-	-	-		2014
			9	4	1	-	-	-	-	-	-	-		2015
			2	3	-	-	-	-	-	-	-	-		2016
10	3	-	-	-	-	-	-	-	-	2017				
4	2	-	-	3	-	2	-	-	-	2018				
3	Autor	O objetivo desse filtro é fazer uma seleção levando em consideração os autores dos trabalhos	(41)	(15)	(2)	-	(3)	-	(2)	-	-	Todos	Todos os autores foram considerados, pois o objetivo era abranger diferentes visões acerca do objeto de análise.	
4	Orientador	O objetivo desse filtro é fazer uma seleção levando em consideração os orientadores dos trabalhos.	(10)	(10)	(2)	-	(2)	-	(2)	-	-	Todos	Não se optou em filtrar a seleção por autores mais vale destacar que os orientadores que mais aparecem por descritores são: (D1) Ana Maria Saul: 3; (D2) Ana Maria Saul: 3, Mere Abramowitz: 1; (D3) Alípio Dias Casali: 1, Ana Maria Saul: 1; (D5) Penilson Silva Filho: 2; Maria Roseli Gomes Brito: 1; (D7) Rosane Meira Vieira de Jesus: 1, Maria Roseli Gomes Brito de Sá: 1.	
5	Banca	O objetivo desse filtro é fazer uma seleção levando em consideração os membros que participaram da Banca de defesa dos trabalhos.	(65)	(28)	(8)	-	(8)	-	(7)	-	-	Todos	Uma característica importante que se observou para o descritor (D1) "Paulo Freire", foi que entre os professores com maior número de participação em banca de defesa com esse descritor foram: a) Prof. Dr. Antonio Chizzotti, (8); b) Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, (6); c) Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali, (6);	
6	Grande Área de Conhecimento	O objetivo deste filtro é fazer a seleção dos trabalhos levando as Grandes Áreas de Conhecimento.	41	15	2	-	3	-	2	-	-	Ciências Humanas	Definiu-se pela área de Ciências Humanas devido a pesquisadora possuir formação na respectiva área como o objeto de estudo inserir-se nessa área do conhecimento.	

## ANEXO A – Mapeamento da Sistemática de Seleção dos Trabalhos do Catálogo Capes

Continuação da Tabela

FILTROS CAPES		DESCRIÇÃO DOS FILTROS	QUANTIDADE DE TRABALHOS ENCONTRADOS POR DESCRITORES									CLASSIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVAS
			D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9		
7	Conhecimento Específico	O objetivo deste filtro é fazer a seleção dos trabalhos levando em consideração as Áreas de Conhecimento específicos.	41	15	2	-	3	-	2	-	-	Educação	A pesquisa encontra-se inserida em um Programa de Pós-graduação em Educação.
8	Área Avaliação	Se divide em dois níveis, cujo primeiro é determinado por Colégios e o segundo em Grandes áreas.	41	15	2	-	3	-	2	-	-	Educação	Conforme destacado a pesquisa encontra-se inserida em um Programa de Pós-graduação em Educação
9	Área de Concentração	Refere-se a termos relacionados a especificidade da pesquisa.	40	9	2	-	-	-	-	-	-	Educação Currículo	A Linha de Pesquisa a qual se vincula o presente objeto é denominada "Teorias e Fundamentos da Educação", e se dedica estudar os fundamentos ontológicos e epistemológicos da área da Educação, que dialoga com a classificação estimulada pela Capes.
			1	6	-	-	3	-	2	-	-	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	
10	Nome do Programa	Este filtro apresenta em quais programas encontram-se vinculados os trabalhos utilizando este filtro.	40	9	2	-	-	-	-	-	-	Educação Currículo	A partir das seleções anteriores, chegou-se a estes dois Programas, e todos os trabalhos foram considerados.
			1	6	-	-	3	-	2	-	-	Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	
11	Instituição	Refere-se as Instituições de Pós-graduação.	41	15	2	-	3	-	2	-	-	Todos	As instituições que mais apareceram a partir desse filtro foram por descritores foram: (D1) PUC-SP: 40 trabalhos, UFBA: 1 trabalho; (D2) PUC-SP com 1 trabalho, UFBA: 6 trabalhos; (D3) PUC-SP: 2 trabalhos. (D5) UFBA: 3 trabalhos. (D7) UFBA: 2 trabalhos.
12	Biblioteca	Refere-se as Bibliotecas onde os trabalhos encontram-se arquivados.	2	2	1	-	1	-	1	-	-	Todos	Não foram desconsideradas nenhuma das bibliotecas disponíveis neste filtro. As duas instituições que apareceram foram a biblioteca da PUC-SP e UFBA.
<p><b>Observações:</b>[1] Descritor 1 (D1): Paulo Freire; Descritor 2 (D2): EJA; Descritor 3 (D3): PROEJA; Descritor 4 (D4): PROEJA-FIC; Descritor 5 (D5): Educação Profissional e Tecnológica; Descritor 6 (D6): EPT; Descritor 7 (D7): Institutos Federais; Descritor 8 (D8): IFs; Descritor 9 (D9): IFSP.[2] Os descritores (D6) e (D8) foi uma recomendação solicitada pela Banca de Qualificação;[3] Para complementar a abrangência a pesquisadora ainda incluiu os descritores (D5) e (D7).</p>													

Fonte: Da Própria Autora com Base na Pesquisa realizada na Plataforma de Teses e Dissertações da Capes (2019).



### ANEXO B – Seleção dos Trabalhos Utilizando os Descritores

QUADRO 1 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor “PAULO FREIRE”

DESCRITORES CAPES	TÍTULO	AUTORES	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS REFERENCIAL TEÓRIO	CLASSIFICAÇÃO	SELEÇÃO	JUSTIFICATIVAS
D1 T01	Tecendo Cidadania no território da educação musical: a experiência do Programa Guri Santa Marcelina	BUENO, Marta Regina Pastor	SAUL, Ana Maria	2013	PUC-SP	Freire	Doutorado	Não	Discute as contribuições da do trabalho social com a educação musical, como prática de um currículo elaborado por Freire.
D1 T02	Práticas docentes de educação Artística para o desenvolvimento da participação e do diálogo: um estudo com os educadores do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo.	CAVATI, Veronica da Silva Cunha	SAUL, Ana Maria	2013	PUC-SP	Freire; Boal	Doutorado	Não	Jogos teatrais para a prática de EJA, baseados em temas geradores.
D1 T03	A Confluência no Currículo na Criação de Textos Audiovisuais: uma proposta de uso dos meios para as i(mediações)	BARBIELLINI, Daniel Amadei Gonçalves	ALMEIDA, Fernando José	2013	PUC-SP	Freire; Barbero; Goodson; Maffesoli	Doutorado	Não	Trata-se do desenvolvimento de um currículo narrativo
D1 T04	A Semente Plantada: Educação popular e o cultivismo do realismo utópico nas áreas de assentamento rural.	PEREIRA, Fernandes de Souza	SAUL, Ana Maria	2013	PUC-SP	Freire; Marx; Gramsci	Doutorado	Sim	O trabalho analisa a relação entre as práticas de educação e o cultivismo utópico.
D1 T05	O percurso do Outro: um currículo para Lévinas, Dussel e Freire	SOUZA, Francisco Josivan	CASALI, Marcio Dias	2013	PUC-SP	Lévinas; Dussel; Freire	Doutorado	Sim	Trata da elaboração de um currículo na perspectiva libertária.
D1 T06	Educação à Distância e Universidade Cooperativa: um estudo sobre sistema de tutoria dos programas educacionais.	DOHMER, Alessandra Zago	ALMEIDA, Fernando José	2013	PUC-SP	Moore; Rourke; Freire; Eboli; Almeida	Doutorado	Não	Trata dos programas de tutorias nas universidades.
D1 T07	Caminhos para uma Educação Ambiental Crítica como centro de forças no currículo do curso técnico em Mecânica do IFES/ Campus Vitória	DEORCE, Mariluz Sartoni	SAUL, Ana Maria	2014	PUC-SP	Freire; Loureiro; Lima; Reigota; Guimaraes	Doutorado	SIM	Ao tratar da EA crítica no curso técnico em mecânica do IFES, discute educação profissional e currículo freireano.
D1 T08	Práticas curriculares significativas para a Educação de Jovens e Adultos: uma construção a partir de suas histórias de vida.	OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura	SAUL, Ana Maria	2014	PUC-SP	Não conta no resumo.	Doutorado	Não	O trabalho não está disponível para consulta
D1 T09	Educação e Contra Hegemonia na década Neoliberal: as Tendências Pedagógicas entre a crise de paradigmas e a construção de outra hegemonia possível liminar no século XXI.	MANFREDI, Maria Noemi Gonçalves do Prado	CASALI, Alípio Marcio Dias	2014	PUC-SP	Saviani; Libâneo; Santos; Arelato; Gramsci; Freire	Doutorado	Não	Discute as tendências pedagógicas
D1 T10	Para mudar a prática da formação continuada de professores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico metodológico de Paulo Freire.	SAUL, Alexandre Pinto	PONCE, Branca Jurema	2015	PUC-SP	Silva; Freire; Pereira; Freitas; Saul; Gatti. Nóvoa	Doutorado	Não	Formação de professores, com a metodologia de investigação temática (Freire) acrescida das proposições de Silva (2004).
D1 T11	Política e Práticas Formativas em conjunto na cidade de São Paulo a partir da gestão de Paulo Freire (1989-1992) representações de professores sobre a escola.	CLAUDIO, Claudemiro Esperança	SAUL, Ana Maria	2015	PUC-SP	Freire	Doutorado	Não	Trata de Currículo Crítico e história de vida dos professores
D1 T12	Cartas ao Educador: parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares com o fazer teatral	SOLHA, Celso dos Santos	FAZENDA, Ivani Catarina	2015	PUC-SP	Freire; Boal; Spolin, Fazenda	Doutorado	Não	Discute a Formação de Professores
D1 T13	Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire	SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra	SAUL, Ana Maria	2017	PUC-SP	Freire; Nóvoa; Imbernón, Sacristán, Saul, Fildmann; Santiago e Neto	Doutorado	Não	Discute formação de professores

### ANEXO B – Seleção dos Trabalhos Utilizando o Descritor “Paulo Freire”

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor “PAULO FREIRE”

DESCRITORES CAPEs		TÍTULO	AUTORES	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS REFERENCIAL TEÓRIO	CLASSIFICAÇÃO	SELEÇÃO	JUSTIFICATIVAS
PAULO FREIRE	D1 T14	Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire	ABENSUR, Patrícia Lima Dubeux	SAUL, Ana Maria	2017	PUC-SP	Freire	Doutorado	Não	Investiga as possibilidades e limites de se construir e vivenciar uma proposta freireana na área de saúde.
	D1 T15	As Vozes da Infância Ribeirinha na Transformação da Prática Pedagógica da Educação Infantil	SOARES, Maria das Graças Pereira	SAUL, Ana Maria	2017	PUC-SP	Arroyo; Brandão; Charlot; Faria; Hage; Kramer; Santomé; Saul e Silva	Doutorado	Não	Discute as práticas de educação infantil.
	D1 T16	O professor universitário em tempos de barbárie e os desafios para a formação da autonomia.	BASTOS, Marcelo de Andrade	CASALI, Alípio Marcio Dias	2013	PUC-SP	Adorno; Freire; Apple; Giroux; Bauman; Dewey	Mestrado	Não	Formação de professores universitários
	D1 T17	O sujeito em formação por meio das histórias de vida: reconstrução das narrativas interdisciplinares	RIBEIRO, Thais Floriano	FAZENDA, Ivani Catarina	2013	PUC-SP	Pineau; Fazenda; Freire; Morim; Japiassu	Mestrado	Não	Trata-se de história de vida
	D1 T18	Educação em Hannah Arendt: implicações para o currículo	LEITE, Sandra Regina	SAUL, Ana Maria	2013	PUC-SP	Não consta no resumo	Dissertação	Não	Trabalho não disponível
	D1 T19	Leitura e escrita no contexto da alfabetização crítica proposta por Paulo Freire: um estudo de caso no município de Embu das Artes	SOUZA, Edilene de Oliveira Francisco de Souza	SAUL, Ana Maria	2013	PUC-SP	Freire	Dissertação	Sim	Discute sobre alfabetização a partir de Paulo Freire
	D1 T20	Arte na escola: a experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”	LUCCA, Lisie	ABRAMOWICZ, Mere	2013	PUC-SP	Freire; Eisner; Intrator	Dissertação	Não	Trata da autonomia a partir das aulas de artes
	D1 T21	Formação continuada de educadores em Escolas de Governo: conceitos e práticas do Estado de São Paulo	ALVES, Ana Panzani	SILVA, Maria da Graça Moreira	2014	PUC-SP	Pinto; Freire; Saviani; Almeida; Sacristán; Gatti; Tedesco	Dissertação	Não	Trata da tecnologia de informação no processo de formação de professores.
	D1 T22	Ética ou Segurança? As questões da internet no currículo	LAMANA, Rosa Maria Rodrigues	ALMEIDA, Fernando José	2014	PUC-SP	Almeida; Castells; Bauman; Fagundes; Freire; Sacristán; Pinheiro; Sleiman	Dissertação	Não	Uso da Internet nas escolas
	D1 T23	Formação permanente dos educadores no Município de Guarulhos/SP na perspectiva freireana	ARNHOLDT, Ilka Campos Amaral	SAUL, Ana Maria	2015	PUC-SP	Freire	Dissertação	Não	Formação de professores
	D1 T24	Proposta Curricular por Eixos Temáticos na Escola Municipal Professor Joel Americano Lopes: ponto de partida e inovação no processo educativo da Educação de Jovens e Adultos	CARVALHO, Daiane Queiroz de Souza	ASSIS, Alessandra Santos	2015	UFBA	Freire; Arroyo	Dissertação	Não	Trata-se de formação de professores para atuarem na EJA
	D1 T25	Alfabetizando no mundo e para o mundo: práticas pedagógicas referenciadas na teoria freireana no município de Guarulhos/SP	RASOPPI, Monica Alves Feliciano	SAUL, Ana Maria	2015	PUC-SP	Freire	Dissertação	Sim	Discute as práticas de alfabetização baseadas na teoria freireana
	D1 T26	Pastoral da Criança no Brasil e formação de líderes: contribuições da pedagogia de Paulo Freire	CUNICO, Ednilson	SAUL, Ana Maria	2015	PUC-SP	Freire	Dissertação	Não	Apresenta a influência do pensamento de Paulo Freire frente à formação de líderes.

### ANEXO B – Seleção dos Trabalhos Utilizando o Descritor “Paulo Freire”

QUADRO 3 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor “PAULO FREIRE”

DESCRITORES CAPES		TÍTULO	AUTORES	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS REFERENCIAL TEÓRIO	CLASSIFICAÇÃO	SELEÇÃO	JUSTIFICATIVAS
D1	T27	A Arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo	CAETANO, Camila Arelaro	SAUL, Ana Maria	2015	PUC-SP	Freire	Dissertação	Não	A utilização da arte(teatro) para a educação popular
D1	T28	As tecnologias digitais da informação e comunicação no currículo da educação profissional técnica de nível médio	AMARAL, Maria Lucia Soares	SILVA, Maria da Graça Moreira	2015	PUC-SP	Frigotto; Ramos; Apple; Giroux; Freire; Pinto	Dissertação	Não	Uso de tecnologias digitais na elaboração de um currículo de educação profissional de ensino médio.
D1	T29	Integração de tecnologias ao currículo no ciclo de alfabetização: análise de políticas públicas educacionais	MONTEIRO, Natalia Andreoli	SILVA, Maria da Graça Moreira	2016	PUC-SP	Nóvoa; Josso; Ferraroti; Claudinim	Dissertação	Não	Discuti histórias de vida
D1	T30	O atendimento pedagógico Domiciliar: uma experiência de implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral	MACHADO, Patrícia Mara dos Santos	ABRAMOWICK, Mere	2016	PUC-SP	Sacristán, Rousseau; Silva; Freire	Dissertação	Não	Apresenta o processo de implantação da educação domiciliar às crianças com paralisia cerebral.
D1	T31	Robótica Educacional Livre: Um Relato de Prática no Ensino Fundamental	SILVA, Mariana Cardoso	SILVA, Maria da Graça Moreira	2017	PUC-SP	Papert; Valente; Freire; Schön	Dissertação	Não	Trata-se de um compendio de teses e dissertações sobre Robótica Educacional
D1	T32	Autonomia pedagógica da escola: base legal e conceitual e os desafios de uma experiência na rede municipal de São Paulo	VILELLA, Mariana	ABRAMOWICK, Mere	2017	PUC-SP	Freire	Dissertação	Não	Busca compreender a autonomia pedagógica a partir de aspectos legais, políticos e pedagógicos.
D1	T33	Educação, tecnologias e gênero: uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia	SILVA, Jane Reolo da	SILVA, Maria da Graça Moreira da	2017	PUC-SP	Scott; Colling; Boix. Natanson; Auad; Moreno; Lins; Escoura	Dissertação	Não	Analisa a presença feminina nos cursos de ciências exatas
D1	T34	Reflexões Docentes no Ensino Híbrido: O papel do professor no uso de tecnologias em sala de aula.	SANTOS, Glauco de Souza	SILVA; Maria da Graça Moreira	2018	PUC-SP	Freire; Dewey; Schön; Moran; Valente; Bianconceni	Dissertação	Não	Identifica as etapas vivenciadas pelo professor ao implantar na sala de aula as tecnologias digitais
D1	T35	Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente de Educação Física para o Ensino Fundamental.	ALMEIDA, Déberson Ferreira de	SILVEIRA; Nadia Dumara Ruiz da Silva	2018	PUC-SP	Freire; Apple; Neira	Dissertação	Não	Analisa a BNCC no que tange o componente de Educação física no ensino fundamental
D1	T36	De interagido a interagente: a construção de um blog de uma escola estadual paulista	DRSKA, Andrea Borges de Godói	SILVA; Maria da Graça Moreira	2018	PUC-SP	Freire; Almeida; Silva	Dissertação	Não	Discute a inclusão digital enquanto possibilidade de inclusão social
D1	T37	A Arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo	CAETANO, Camila Arelaro	SAUL, Ana Maria	2015	PUC-SP	Freire	Dissertação	Não	A utilização da arte(teatro) para a educação popular

Fonte: Da Própria Autora com base no Catálogo Teses e Dissertações da Capes (2019).

### ANEXO B – Seleção dos Trabalhos Utilizando os Descritores

QUADRO 4 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando o descritor “EJA”

DESCRITORES CAPES	TÍTULO	AUTORES	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS REFERENCIAL TEÓRIO	CLASSIFICAÇÃO	SELEÇÃO	JUSTIFICATIVAS
D2 T37	Repercussões na Prática Pedagógica, da Política de Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação – Maceió – AL	BARROS, Abdizia Maria Alves	CAPPELLEOTTI, Isabel Franchi	2013	PUC-SP	Freire; Arroyo; Di Pietro; Haddad; Kleiman; Ribeiro; Soares; Souza	Doutorado	Não	Trata da política de formação de professores, visando avaliar a melhoria da aprendizagem dos alunos da EJA.
D2 T38	O direito à educação: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora	SILVA, Adriana Pereira	SAUL, Ana Maria	2017	PUC-SP	Freire	Doutorado	Sim	Investiga os limites e possibilidades do direito à EJA numa concepção crítico-libertadora.
D2 T39	Órfãos das letras no contexto amazônico: memórias de uma prática docente na Tríplice Fronteira: Brasil – Peru – Colômbia	SILVA, Maria Nazaré Correa	FILDMANN, Marina Graziela	2018	PUC-SP	Kosit; Freire; Benchimol; TRivinõs, Lowy; Sacristán; Chizzotti	Doutorado	Não	Estratégias de alfabetização aos sujeitos EJA na Tríplice-Fronteira
D2 T40	Avaliação externa na educação de jovens e adultos: análises e perspectivas	MIRANDA, Juliana	ABRAMOWICZ, Mere	2013	PUC-SP	Werle; Rodrigues	Dissertação	Não	Discute a importância de um sistema de avaliação externa da EJA enquanto política pública
D2 T41	Um breve panorama da educação de jovens e adultos: um olhar sobre a realidade do município de Mauá.	MARTINS, Izaura Naomi Yoshiota	CAPPELLEOTTI, Isabel Franchi	2014	PUC-SP	Apple; Freire	Dissertação	Não	Analisa a política pública da EJA e sua aplicação em Mauá.
D2 T42	Tecnologia Digital Interativa na EJA: uma proposta libertaria e colaborativa articulada em rede.	ALMEIDA, Abelar Gonçalves; SILVA, Joécio Carlos; SILVA, Katia Regina.	BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson de Lucca	2015	UFBA	Freire	Dissertação	Não	Propõe o uso de tecnologia digital no currículo da EJA
D2 T43	Proposta curricular por eixo temático na Escola Municipal Prof. Joel Americano Lopes: Ponto de Partida e inovação do Processo Educativo da Educação de Jovens e Adultos.	CARVALHO, Daiana Queiroz de Souza	ASSIS, Alessandra Santos	2015	UFBA	Freire; Arroyo	Dissertação	Não	Trata-se da observação de uma proposta curricular de eixo temático na EJA.
D2 T44	A Formação do coordenador pedagógico de EJA/ Educação Profissional de São Bernardo do Campo – SP: O olhar docente e gestor sobre sua implantação de 2010-2015.	FREITAS, Elisabete Pereira	NOFFS, Neide de Aquino	2016	PUC-SP	Cunha; Fausto; Freire; Hall; Libâneo; Apple; Ramos; Saviani	Dissertação	Não	Estudo da proposta curricular para formação dos coordenadores de EJA
D2 T45	A Educação Profissional numa Perspectiva crítica e libertadora em São Bernardo do Campo – SP. Um olhar docente e gestor sobre a sua implantação de 2010-2015	NAKAMATSU, Terezinha Cristina	ABRAMOWICZ, Mere	2016	PUC-SP	Freire	Dissertação	Não	Analisa a reformulação curricular do ensino técnico profissionalizante pautada em Freire.
D2 T46	Abandono ou Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos EJA: Uma contribuição para o Enfrentamento do Problema no Município de Irecê	SOUZA, Hilma Maria	CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza	2016	UFBA	Arroyo; Brandão; Gatti; Bourdier; Ramos; Leon; Filho	Dissertação	Não	Discute questões relativas à evasão. A referência não consta autores citados no resumo e introdução.
D2 T47	Formação continuada de coordenadores pedagógicos da educação de jovens e adultos (EJA) da rede municipal de educação de São Luiz do Maranhão: proposições para construção de práticas formativas	CRUZ, Tatiana Rocha	SAUL, Ana Maria	2017	PUC-SP	Freire; Apple; Nóvoa; Saul; André; Feldmann; Sacristán	Dissertação	Não	Discute a formação de professores para atuarem na EJA.
D2 T48	O Currículo crítico-libertador respondendo aos desafios do contexto intergeracional nas salas da EJA	ZANARDO, Nívia Dantas Ribeiro	SAUL, Ana Maria	2017	PUC-SP	Freire	Dissertação	Sim	Propõe a construção de um currículo para EJA apoiado nos princípios freireanos.
D2 T49	Educação de Jovens e Adultos: Práticas Cotidianas e Possibilidades de Intervenções dos/nos Espaços Formativos da Escola Municipal Marcilio Rosa	SOUZA, Rosalia Gois	SÁ, Maria Roseli Gomes Brito	2018	UFBA	Não consta no resumo	Dissertação	Não	Trabalho não disponível

Fonte: Da Própria Autora com Base no Catálogo Teses e Dissertações da Capes (2019).

### ANEXO B – Seleção dos Trabalhos Utilizando os Descritores

QUADRO 5 – Trabalhos selecionados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando os descritores “PROEJA”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “Institutos Federais”

DESCRITORES CAPES			TÍTULO	AUTORES	ORIENTADOR	ANO	INSTITUIÇÃO	PRINCIPAIS REFERENCIAL TEÓRIO	CLASSIFICAÇÃO	SELEÇÃO	JUSTIFICATIVAS
PROEJA	D3	T50	Artesãs Profissionais: estudo das relações entre os saberes tecnológicos nas histórias de vida de egressas do curso técnico em Artesanato / PROEJA do IFAL	LIMEIRA, Ana Cristina Santos	CASALI, Alípio Marcio Dias	2015	PUC-SP	Nóvoa; Josso; Ferrarroti; Claudinim	Doutorado	Não	Discuti a história de vida das mulheres artesãs, antes e depois do PROEJA.
Educ. Prof. e Tecnológica	D5	T51	A Permanência de Alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado ao Instituto Federal de Educação do Sertão Pernambuco Campus Serra Talhada: possibilidade e desafios	FEITOSA, Elciane Leal Novaes Ferraz	FILHO, Penildon Silva	2018	UFBA	Coulon; Bourdieu; Freire; Haecht; Tardif; Dore; Fazenda	Dissertação	Não	Trabalho não disponível
	D5	T52	Água mole em Pedra dura, tanto bate até que fura: estratégias de enfrentamento da evasão escolar no IF Campus Ouricuri-PE	MEDEIROS, Adriana Valéria Gomes Coriolano de	FILHO, Penildon Silva	2018	UFBA	Bourdieu; Coulon; Dore & Lüscher; Freire; Frigotto; Kuenzer; Machado	Dissertação	Não	Trabalho não disponível
	D5	T53	O Monitoramento das Políticas Públicas de Ensino no IF-Sertão-PE: Desafios e Perspectivas	NETO, Maria Marli Melo	SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de	2018	UFBA	Não consta no resumo	Dissertação	Não	Trabalho não disponível
IF*	D7	T54	Era uma vez uma Instituição Federal de Educação de formação Profissional do Sertão pernambucano...Qual o espaço da Literatura nessa História?	LEITE, Hosana Maria Nogueira	JESUS, Rosane Meire Vieira de	2018	UFBA	Não consta no resumo	Dissertação	Não	Trabalho não disponível

#### OBSERVAÇÕES:

A) OS DESCRITORES SÃO: (D1) PAULO FREIRE; (D2) EJA, (D3) PROEJA; (D4) PROEJA-FIC; (D5) EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA; (D6) EPT; \*(D7) INSTITUTOS FEDERAIS; (D8) IFs; (D9) IFSP. PARA OS DESCRITORES (D4), (D6), (D8) E (D9) NÃO SE ENCONTROU TRABALHOS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.

B) O TRABALHO T02 APARECEU TANTO PARA O DESCRITIVO (D1) PAULO FREIRE, QUANTO PARA O DESCRITIVO (D3) PROEJA;

C) OS TRABALHOS T38, T39, T43, T44, T45, T47 E T48 APARECERAM TANTO PARA O DESCRITIVO (D1) PAULO FREIRE QUANTO PARA O DESCRITIVO (D2) EJA;

D) O TRABALHO T36 APARECEU TANTO NO DESCRITIVO (D5) EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA QUANTO NO DESCRITIVO (D7) INSTITUTOS FEDERAIS

E) O TRABALHO T42 TRATA-SE DE UM TRABALHO DE MESTRADO PROFISSIONAL E FOI ESCRITO DE FORMA COLETIVA POR TRÊS AUTORES. SOMENTE APÓS A LEITURA DO RESUMO QUE SE PERCEBEU QUE SE TRATAVA DE UM UNICO TRABALHO, POIS NO DESCRITIVO (D2) EJA O TRABALHO APARECE COMO SENDO DE AUTORIA DE TRÊS AUTORES DIFERENTES.

F) OS TRABALHOS T05, T07, T19 E T25 PERTENCENTE A CATEGORIA (D1) FORAM SELECIONADOS;

G) OS TRABALHOS T38 E T48 PERTENCENTE A CATEGORIA (D2) FORAM SELECIONADOS.

## ANEXO C - Estrutura dos PPCs do IFSP

QUADRO 1 – Estrutura dos PPCs do PROEJA-FIC do IFSP

Tópicos		Tópicos	
1	APRESENTAÇÃO	18	ATIVIDADES DE EXTENSÃO
2	DADOS INSTITUCIONAIS	19	CRITÉRIOS DE APROVEITAMENTO DE ESTUDOS
2.1	Sobre o Instituto Federal de São Paulo	20	APOIO AO DISCENTE
2.2	Sobre o Campus	21	EDUC. DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS...
2.3	Sobre a Instituição Parceira	22	EDUCAÇÃO AMBIENTAL
3	IDENTIFICAÇÃO DO CURSO	23	PROJETO INTEGRADOR
4	HISTÓRICO DO CÂMPUS E CARACTERIZAÇÃO	24	AÇÕES INCLUSIVAS
5	JUSTIFICATIVA E DEMANDA DE MERCADO	25	AVALIAÇÃO E RECONHECIMENTO DOS SABERES
6	OBJETIVOS	26	EQUIPE DE TRABALHO
6.1	Objetivo Geral	26.1	Coordenadores de Curso
6.2	Objetivos Específicos	26.2	Servidores Técnico-administrativos
7	PARCERIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA OFERTA	26.3	Servidores da Instituição Parceira
8	PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO	26.4	Corpo Docente do IFSP
9	REQUISITOS E FORMAS DE ACESSO	26.5	Corpo Docente da Instituição Parceira
10	LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA	27	BIBLIOTECA: IFSP
10.1	Fundamentação Legal para Todos os Cursos	27.1	Formação do Acervo
10.2	Legislação do Instituto Federal de São Paulo	27.2	Formas de Atualização e Expansão do Acervo
10.3	Legislação Curricular: Temas Obrigatórios	27.3	CrITÉrios para Seleção
10.4	Fundamentação Legal Específica para os cursos FIC	27.4	Material de Apoio para a Seleção
11	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	27.5	CrITÉrios para a Seleção
12	ESTRUTURA CURRICULAR	27.6	Desbastamento
13	PLANOS DE ENSINO	27.7	CrITÉrios para Descarte
13.1	Base Nacional Comum – Área: Linguagens	27.8	Avaliações de Coleções
13.2	Base Nacional Comum – Área: Matemática	27.9	Serviços Oferecidos
13.3	Base Nacional Comum – Área: Ciências da Natureza	28	BIBLIOTECA: INSTITUIÇÃO PARCEIRA
13.4	Base Nacional Comum – Área: Ciências Humanas	29	INFRAESTRUTURA
13.5	Parte Diversificada Obrigatória: Inglês	29.1	Sobre Estrutura Predial
13.6	Qualificação Profissional	29.1.1	Laboratório de Informática
13.7	Parte Diversificada Optativa	29.2	Sobre a Infraestrutura da Instituição Parceira
14	METODOLOGIA	29.2.1	Laboratório de Informática
15	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	30	ACESSIBILIDADE
16	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	31	CERTIFICADOS
17	ATIVIDADES DE PESQUISA	32	REFERÊNCIAS

**Observação:** [1] Somente os tópicos 3, 6 e seus subtópicos, 8, 11, 12, 13 e os subtópicos 13.1 e 13.6, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 e 22 serão analisados. [2] No subtópico 13.1 foi analisado somente o componente curricular de Língua Portuguesa. [3] No subtópico 13.6 foram analisados todos os componentes curriculares da Qualificação Profissional de cada um dos PPCs. [4] Os demais tópicos não selecionados foram correlacionados com os tópicos avaliados.

## ANEXO D - Objetivos Gerais e Específicos dos PPCs

QUADRO 1 – Tópicos “Objetivos Gerais e Específicos”

PPC	OBJETIVOS GERAIS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
PPC1	<p>O objetivo geral deste curso é promover a formação geral dos indivíduos, com vistas à sua formação social, colaboradora, reflexiva e atuante, com habilidades e competências essenciais para a sua inserção no mundo político e do trabalho, além de nível alto de letramento científico, matemático, linguísticos, artístico e social, necessários para a reflexão mais profunda e ponderada, a qual aumenta as possibilidades de atuação e tomada de decisões essenciais para a promoção da sua educação e bem estar social, assim como da comunidade onde ele vive. Este curso busca atender um perfil profissional que combine conhecimento técnico e visão mercadológica, pressupostos humanísticos e culturais, norteados no parecer CNE/CEB nº 16/99 que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, uma vez que não existem regulações de tal forma para as atribuições profissionais para os níveis de Ensino Fundamental.</p>	<p>a) Promover a ética profissional, estimulando a análise da dinâmica das relações humanas no ambiente de trabalho; b) Executar operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques; c) Aplicar conceitos e modelos de gestão em funções administrativas; d) Operar sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais; e) Tratar e Analisar planilhas de dados; f) Executar processos administrativos e atividades de apoio em recursos humanos, finanças, produção, logística e vendas; g) Atender fornecedores e clientes. Fornecer e receber informações sobre produtos e serviços; h) Tratar documentos variados.</p>
PPC2	<p>O curso de Formação Inicial e Continuada de Qualificação Profissional em Operador de Computador Integrado ao Ensino Fundamental II do IFSP – Câmpus Presidente Epitácio tem como objetivo geral oferecer qualificação profissional na qual o egresso seja capaz de atuar como operador de computadores e realizar operações básicas de forma ágil e eficiente, proporcionando a possibilidade de inserção ou reinserção do egresso no mercado de trabalho.</p>	<p>De forma mais específica, tem-se: a) Formar profissionais técnicos que sejam capazes de configurar e operar computadores e seus sistemas operacionais; b) Instalar, configurar e operar aplicativos de escritório e periféricos; c) Oportunizar uma formação técnica e qualificada em conjunto com uma formação ética e cidadã, alicerçada em uma conduta profissional e marketing pessoal que seja condizente com a área de atuação do egresso.</p>
PPC3	<p>O principal objetivo é formar Auxiliares em Hospedagem de forma a atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seus artigos 35 e 37 que estabelecem que os alunos egressos do Ensino Fundamental e Médio têm o direito de acesso a Educação Profissional como forma de captação, propiciando a inserção ou a reinserção de profissionais técnicos qualificados no mercado de trabalho. Este projeto busca atender um perfil profissional que combine conhecimento técnico e visão mercadológica, pressupostos humanísticos e culturais, norteados no parecer CNE/CEB nº 11/2012 que trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio.</p>	<p>Capacitar o aluno para: a) Atuar na recepção e governança em meios de hospedagem; b) Executar atividades operacionais de atendimento ao cliente; c) Atuar nos serviços de andares; d) Conhecer os critérios de qualidade na prestação de serviços em hotelaria; e) Compreender os aspectos socioculturais e turísticos da região.</p>

Fonte: Da Própria Autora com Base nos PPCs PROEJA-FICs do IFSP.

## ANEXO E - Tópicos Ementários e Objetivos do Componente Curricular de Língua Portuguesa dos Cursos PROEJA-FIC do IFSP

QUADRO 1 - Análise das Ementas e Objetivos do Componente Curricular de Língua Portuguesa 1º e 2º Semestre

CC	SE	PPC	TM	NP	CH	EMENTAS	OBJETIVOS
LÍNGUA PORTUGUESA	1º	PPC1	TA	1	60	O componente curricular pretende desenvolver os conhecimentos sobre a língua já existentes no aluno e os ajudar a produzir e interpretar textos orais e escritos nas diversas variedades da língua e de gêneros. Estudo de textos do dia a dia, linguagem verbal e não verbal, jornais, notícias e outros gêneros são trabalhados durante a aula.	1. Garantir o desenvolvimento da linguagem nas modalidades oral e escrita, possibilitando a ampliação linguística dos alunos. 2. Vivenciar um processo de reflexão sobre os usos da língua portuguesa nos mais diversos contextos sociais. 3. Possibilitar que as práticas de leitura e escrita sejam tratadas de forma adequada à realidade de jovens e adultos. 4. Conhecer a história da língua portuguesa no mundo e no Brasil.
		PPC2	T/P	1	75	O componente curricular pretende desenvolver os conhecimentos sobre a língua já existentes no aluno e os ajudar a produzir e interpretar textos orais e escritos nas diversas variedades da língua e de gêneros. Estudo de textos do dia a dia, linguagem verbal e não verbal, jornais, notícias e outros gêneros são trabalhados durante as aulas.	1. Promover as competências e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita autônomas de textos em diferentes formas de linguagem (verbais e não-verbais) e contextos; 2. Ler os diversos gêneros textuais do dia a dia (jornais, notícias, bilhetes, cartas, outdoors, cartazes) de maneira produtiva e autonomamente; 3. Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. 4. Mostrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito ao uso da língua como instrumento de comunicação social.
		PPC3	T	1	60	Aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre a língua, ajudando-os a ler, escrever, interpretar e produzir textos, refletindo sobre os usos das linguagens nas atividades humanas, textos que circulam em nosso cotidiano, linguagem verbal e não verbal, além de navegar pelos jornais, lendo notícias e outros gêneros. Os temas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero serão tratados transversalmente. Esses temas contribuem para a formação humanística do jovem e adulto trabalhador diante da multiculturalidade. As situações de aprendizagens se darão neste contexto quando o docente se apropria da realidade, do cotidiano e da leitura de mundo do discente, e os conecta aos temas da atualidade.	1. Garantir o desenvolvimento da linguagem nas modalidades oral e escrita, possibilitando a ampliação linguística dos alunos. 2. Vivenciar um processo de reflexão sobre o uso da língua portuguesa nos mais diversos contextos sociais. 3. Possibilitar que as práticas de leitura e escrita sejam tratadas de forma adequada à realidade de jovens e adultos. 4. Conhecer a história da língua portuguesa no mundo e no Brasil.
	2º	PPC1	T	1	60	O componente curricular desenvolve e aprimora o processo de produção da escrita, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua colocando o aluno em contato com os gêneros narrativos conto e crônica, poemas, resumo e textos teatrais. Conhecer os recursos textuais que os poetas usam para se expressarem. Aspectos da norma culta e as diversas variedades da língua são trabalhados por meio dos gêneros textuais citados acima e por meio dos temas multidisciplinares.	1. Compreender que ler não é apenas decodificar palavras e sim um exercício de diálogo constante entre autor e leitor. 2. Entender qual é o contexto da produção de textos: para quê/para quem/o quê e como se escreve. 3. Conhecer concepções, experiências, opiniões e ideias sobre os conteúdos e os procedimentos que serão trabalhados.
		PPC2	T/P	1	75	O componente curricular desenvolve e aprimora o processo de produção da escrita, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua colocando o aluno em contato com os gêneros narrativos conto e crônica, poemas, resumo e textos teatrais. Conhecer os recursos textuais que os poetas usam para se expressarem. Aspectos da norma culta e as diversas variedades da língua são trabalhados por meio dos gêneros textuais citados acima e por meio dos temas multidisciplinares.	1. Promover as competências e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita autônomas de textos em diferentes formas de linguagem; 2. Ler, compreender e produzir textos, orais ou escritos, dos gêneros narrativos conto e crônica, poemas, resumo e textos teatrais; 3. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso; 4. Usar variedades do português, produtiva e autonomamente. 5. Reconhecer o texto literário como lugar de manifestação de valores e ideologias; 6. Desenvolver a imaginação do aluno-autor; 7. Compreender, interpretar e resumir o texto lido.
		PPC3	T	1	60	Aprimoramento do processo de produção da escrita, articulando-o às práticas de oralidade, leitura e reflexão sobre a língua, objetivando a formação do autor e leitor jovem e adulto, através dos gêneros biografia, autobiografia, contos. Os temas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e História da Cultura Afro Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero serão tratados transversalmente. Esses temas contribuem para a formação humanística do jovem e adulto trabalhador diante da multiculturalidade. As situações de aprendizagens se darão neste contexto quando o docente se apropria da realidade, do cotidiano e da leitura de mundo do discente, e os conecta aos temas da atualidade.	1. Compreender que ler não é apenas decodificar palavras e sim um exercício de diálogo constante entre autor e leitor. 2. Entender qual é o contexto da produção de textos: para/que quem/o que e como se escreve. 3. Conhecer concepções, experiências, opiniões e ideias sobre os conteúdos e os procedimentos que serão trabalhados.

**Legenda:** [1] Componente Curricular; [2] SE: Semestre; [3] PPC: Projeto Pedagógico de Curso, PPC1: Assistente de Administração, PPC2: Operador de Computador, PPC3: Auxiliar de Hospedagem; [4] TM: Tratamento Metodológico do Componente Curricular, T: Teórico, P: Prático, T/P: Teórico/Prático; [5] NP: Número de Professores no Componente Curricular; [6] CH: Carga Horária.



## ANEXO E - Tópicos Ementários e Objetivos do Componente Curricular de Língua Portuguesa dos Cursos PROEJA-FIC do IFSP

QUADRO 2 – Análise das Ementas e Objetivos do Componente Curricular de Língua Portuguesa do 3° e 4° Semestre.

CC	SE	PPC	TM	NP	CH	EMENTAS	OBJETIVOS
LÍNGUA PORTUGUESA	3°	PPC1	T	1	60	A disciplina aprimora o processo de produção da escrita, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua colocando o aluno em contato com os gêneros descrição, argumentação e exposição, trabalhando a norma culta e suas variações por meio desses gêneros e de temas multidisciplinares e multiculturais que contribuem para a formação cidadã e humana, tais como Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero.	1. Promover a interação dos leitores com os textos da esfera literária (poema, conto e miniconto), da esfera da vida pessoal, pública e profissional (carta pessoal, de reclamação e de solicitação) e também da esfera escolar (verbetes de dicionários e enciclopédias). 2. Explicitar as expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor. 3. Refletir a respeito do funcionamento da língua e dos textos, envolvendo, além de questões ortográfico-gramaticais, os gêneros e suas características, o contexto de produção de discurso e as propriedades dos suportes em que os textos circulam.
		PPC2	T/P	1	75	A disciplina aprimora o processo de produção da escrita, oralidade, leitura e reflexão sobre a língua colocando o aluno em contato com os gêneros descrição, argumentação e exposição, trabalhando a norma culta e suas variações por meio desses gêneros e de temas multidisciplinares e multiculturais que contribuem para a sua formação cidadã e humana, tais como Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero.	1. Promover as competências e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita autônomas de textos em diferentes formas de linguagem. 2. Ler, compreender e produzir textos, orais ou escritos, dos gêneros descrição, argumentação e exposição. 3. Usar variedades do português normativo. 4. Refletir a respeito de temas atuais e posicionar-se criticamente diante deles. 5. Produzir textos dissertativos, argumentativos e expositivos.
		PPC3	T	1	60	Conhecimento dos conceitos de coerência e coesão textual, aprofundando os estudos sobre os contos, escrita, leitura e análise de cartas, além do trabalho com diferentes verbetes como dicionários e enciclopédias e, por fim, conhecer os recursos textuais que os poetas usam para se expressarem. Os temas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e História da Cultura Afro Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero serão tratados transversalmente. Esses temas contribuem para a formação humanística do jovem e adulto trabalhador diante da multiculturalidade. As situações de aprendizagens se darão neste contexto quando o docente se apropria da realidade, do cotidiano e da leitura de mundo do discente, e os conecta aos temas da atualidade.	1. Promover a interação dos leitores com os textos da esfera literária (poema, conto e miniconto), da esfera da vida pessoal, pública e profissional (carta pessoal, de reclamação e de solicitação) e também da esfera escolar (verbetes de dicionários e enciclopédias). 2. Explicitar as expectativas quanto a forma e ao conteúdo do texto, em função das características do gênero, do suporte, do autor. 3. Refletir a respeito do funcionamento da língua e dos textos, envolvendo, além de questões ortográfico-gramaticais, os gêneros e suas características, o contexto de produção de discurso e as propriedades dos suportes em que os textos circulam.
	4°	PPC1	T	1	60	A disciplina trabalha com o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua já existentes no aluno e desenvolvimento da produção e interpretação de textos orais e escritos nas diversas variedades da língua e de gêneros. Estudos de textos do dia a dia, a construção do texto, textos dissertativos, requerimentos, atas, ofício e currículo.	1. Ativar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, os saberes que trazem. 2. Registrar por escrito as impressões provocadas pelo texto, localizar e recuperar informações, interpretar e avaliar criticamente o que foi lido. 3. Fazer os alunos vivenciarem diferentes experiências no uso da palavra, levando-os a mudanças de atitudes. 4. Planejar o que vão escrever, fazendo um roteiro síntese. 5. Orientar para que façam um rascunho para eventuais consultas e correções, antes de elaborarem a primeira versão de uma produção textual.
		PPC2	T/P	1	75	A disciplina trabalha com o desenvolvimento dos conhecimentos sobre a língua já existentes no aluno e desenvolvimento da produção e interpretação de textos orais e escritos nas diversas variedades da língua e de gêneros. Estudo de textos do dia a dia, a construção do texto, textos dissertativos, requerimentos, atas, ofício e currículo.	1. Promover as competências e habilidades necessárias para as práticas de leitura e escrita autônomas de textos em diferentes formas de linguagem (verbais e não-verbais). 2. Compreender e produzir textos, orais ou escritos, dos gêneros dissertativos, requerimentos, atas, ofício e currículo. 3. Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade. 4. Usar variedades do português, produtiva e autonomamente. 5. Registrar por escrito as impressões provocadas pelo texto, interpretar e avaliar criticamente o que foi lido. 6. Planejar o que escrever. 7. Orientar para que façam um rascunho antes de elaborarem a primeira versão de uma produção textual.
		PPC3	T	1	60	Aprofundamento dos estudos sobre artigo de opinião, analisando diferentes tipos de argumentos, enfoque sobre cordel, texto teatral, além de propostas de produção de esquemas e resumos de textos de divulgação científica. Os temas Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e História da Cultura Afro Brasileira e Indígena, Inclusão e Questões de Gênero serão tratados transversalmente. Esses temas contribuem para a formação humanística do jovem e adulto trabalhador diante da multiculturalidade. As situações de aprendizagens se darão neste contexto quando o docente se apropria da realidade, do cotidiano e da leitura de mundo do discente, e os conecta aos temas da atualidade.	1. Ativar e mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, os saberes que trazem. 2. Registrar por escrito as impressões provocadas pelo texto, localizar e recuperar informações, interpretar e avaliar criticamente o que foi lido. 3. Fazer os alunos vivenciarem diferentes experiências no uso da palavra, levando-os a mudanças de atitudes. 4. Planejar o que vão escrever, fazendo um roteiro síntese. 5. Orientar para que façam um rascunho para eventuais consultas e correções, antes de elaborarem a primeira versão de uma produção textual.

**Legenda:** [1] Componente Curricular; [2] SE: Semestre; [3] PPC: Projeto Pedagógico de Curso, PPC1: Assistente de Administração, PPC2: Operador de Computador, PPC3: Auxiliar de Hospedagem; [4] TM: Tratamento Metodológico do Componente Curricular, T: Teórico, P: Prático, T/P: Teórico/Prático; [5] NP: Número de Professores no Componente Curricular; [6] CH: Carga Horária.

## ANEXO F – Tópicos Ementários e Objetivos dos Componentes Curriculares Profissionalizantes

QUADRO 1 – Análise das Ementas dos Objetivos dos Componentes Curriculares Técnicos do Curso Assistente Administrativo

QF	SE	CC	TM	NP	CH	EMENTAS	OBJETIVOS
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	1º	Cálculo Aplicado a Gestão	T	1	33	A disciplina aborda conceitos de básico da matemática aplicada à gestão de negócios.	1. Interpretar índices, taxas, porcentagens, descontos, acréscimos, juros. 2. Compreender dados relacionados à matemática financeira. 3. Compreender sistemas de amortização. 4. Efetuar cálculos matemáticos de juros simples, juros compostos, capital, valor presente, valor futuro, descontos, etc. 5. Fazer cálculos e construir tabelas. 6. Interpretar gráficos.
	2º	Projeto Integrador 1	T/P	1	17	Os estudantes irão desenvolver projetos de negócios utilizando o conceito microempreendedor individual.	1. Proporcionar aos estudantes, experiências de participação no planejamento de projetos, articulando-se ensino, pesquisa e extensão. 2. Estimular habilidades de trabalho em grupo, desenvolvimento interpessoal, comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo. 3. Contribuir para a efetivação da integração curricular dos cursos do IFSP para a formação de sujeitos capazes de interagir e intervir de maneira autônoma, consciente e ética no mundo do trabalho;
	2º	Informática Básica	T/P	2	33	A disciplina apresenta conceitos iniciais de hardware e softwares, além de conceitos de gerenciamento de arquivos, e-mails e segurança da informação. Aborda ainda conhecimentos e questões relacionados à Educação Ambiental ao apresentar conceitos sobre sustentabilidade e lixo eletrônico.	1. Manter-se atualizado com relação a novos programas de computador. 2. Selecionar equipamentos e acessórios utilizáveis nas atividades. 3. Gerenciar o armazenamento de arquivos de diversos tipos por meio do sistema operacional. 4. Criar e gerenciar contas de e-mail. 5. Pesquisar novas ferramentas e aplicativos de informática. 6. Utilizar equipamentos, acessórios e sistemas operacionais específicos para a área Administrativa.
	3º	Projeto Integrador 2	T/P	1	17	A disciplina aborda o desenvolvimento de projetos de negócios utilizando o conceito microempreendedor individual.	1. Proporcionar aos estudantes, experiências de participação no planejamento de projetos, articulando-se ensino, pesquisa e extensão. 2. Estimular habilidades de trabalho em grupo, desenvolvimento interpessoal, comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo. 3. Contribuir para a efetivação da integração curricular dos cursos do IFSP para a formação de sujeitos capazes de interagir e intervir de maneira autônoma, consciente e ética no mundo do trabalho;
	3º	Ferramentas Básicas para Administração	T/P	2	50	A disciplina aborda conceitos de aplicação de ferramentas do pacote Office nos processos administrativos diversos, bem como introduz conceitos sobre tratamento e análise de planilhas de dados.	1. Compreender noções básicas sobre aplicativos de escritório. 2. Selecionar e operar programas de aplicação. 3. Utilizar aplicativos de informática gerais e específicos para gerenciamento das atividades na área Administrativa. 4. Selecionar e aplicar técnicas para elaborar planilhas eletrônicas. 5. Identificar softwares e aplicativos úteis para a área de Administração. 6. Selecionar e aplicar técnicas para elaborar Apresentações eletrônicas. 7. Selecionar e aplicar técnicas para elaborar Correspondências comerciais e relatórios. 8. Tratar e Analisar Planilhas de Dados.
	4º	Projeto Integrador 3	T/P	1	17	A disciplina propõe o desenvolvimento de projetos de negócios utilizando o conceito microempreendedor individual.	1. Proporcionar aos estudantes, experiências de participação no planejamento de projetos, articulando-se ensino, pesquisa e extensão. 2. Estimular habilidades de trabalho em grupo, desenvolvimento interpessoal, comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo. 3. Contribuir para a efetivação da integração curricular dos cursos do IFSP para a formação de sujeitos capazes de interagir e intervir de maneira autônoma, consciente e ética no mundo do trabalho;
	4º	Interpretação e Elaboração Documental	T/P	2	33	A disciplina aborda conceitos fundamentais para a interpretação e elaboração de documentos utilizados nas rotinas administrativas.	1. Analisar textos técnicos comerciais da área de gestão, por meio de indicadores linguísticos e de indicadores extralinguísticos. 2. Desenvolver textos técnicos aplicados à área de gestão de acordo com normas e convenções específicas. 3. Definir procedimentos linguísticos que levem à qualidade nas atividades relacionadas com o público consumidor. 4. Utilizar recursos linguísticos de coerência e de coesão, visando atingir objetivos da comunicação comercial relativos à gestão. 5. Utilizar instrumentos da leitura e da redação técnica, direcionadas a área de gestão. 6. Identificar e aplicar elementos de coerência e de coesão em artigos e em documentação técnica administrativa relacionada a área de gestão. 7. Aplicar modelos de correspondência comercial aplicado à área de gestão. 8. Utilizar a língua portuguesa como linguagem geradora de significações, que permita produzir textos a partir de diferentes ideias, relações e necessidades profissionais.
	4º	Sociedade e Tecnologia	T	1	33	A disciplina aborda conceitos de os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura, do meio ambiente e dos problemas que se deseja resolver.	1. Entender os princípios das tecnologias de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe para conhecimento do indivíduo, da sociedade, da cultura e dos problemas que se deseja resolver. 2. Construir o pensamento relacional e o pensamento crítico. 3. Entender o papel do profissional de administração e da área tecnológica na sociedade contemporânea. 4. Desenvolver a relação interpessoal. 5. Avaliar o impacto da administração empreendedora na sociedade e nos sistemas produtivos. 6. Conhecer possibilidades para a atuação profissional. 7. Construir uma visão holística de ciência, tecnologia e sociedade, e empreendedorismo. 8. Avaliar os impactos ambientais das Tecnologias. 9. Desenvolver a comunicação oral e escrita.

**Legenda:** [1] QF: Qualificação Profissional; [2] SE: Semestre; [3] CC: Componente Curricular; [4] TM: Tratamento Metodológico do Componente Curricular, T: Teórico, P: Prático, T/P: Teórico/Prático; [5] NP: Número de Professores no Componente Curricular; [6] CH: Carga Horária.

## ANEXO F – Tópicos Ementários e Objetivos dos Componentes Curriculares Profissionalizantes

QUADRO 2 – Análise das Ementas e dos Objetivos dos Componentes Curriculares Técnicos do Curso Operador de Computador

QF	SE	CC	TM	NP	CH	EMENTAS	OBJETIVOS
OPERADOR DE COMPUTADOR	1º	Introdução a Informática	P	2	80	O componente curricular aborda a história e evolução do computador; conceitos de hardware e software; representação da informação; uso da internet e sistemas operacionais. Possibilita ainda a reflexão sobre temas relacionados a ética, democracia, problemas ambientais, aspectos sociais e questões étnico-raciais.	1. Fornecer os conceitos básicos, desde os componentes do computador (hardware e software) até as tecnologias mais conhecidas na área (redes, internet, sistemas operacionais). 2. Conduzir a uma reflexão crítica dos problemas econômicos, políticos, sociais, culturais, éticos e ambientais que envolvem uma sociedade cada dia mais mundializada e conectada.
	2º	Noções de Internet e Aplicações	P	2	80	O componente curricular aborda aspectos relacionados a compreensão e utilização dos serviços oferecidos na Internet, principalmente àqueles que sejam úteis para resolver problemas comumente encontrados no mundo do trabalho. esse caso, enquadram-se somente os problemas comumente atribuídos a função de operador de microcomputador. Contempla, também, metodologias e técnicas para realização de pesquisa científica e tecnológica, apresentando as normas técnicas para elaboração de trabalhos científicos.	1. Compreender a Internet como uma ferramenta útil para realizar atividades do cotidiano das organizações. 2. Selecionar o serviço da Internet mais adequado para a resolução de um determinado problema. 3. Utilizar os principais serviços disponíveis na Internet para resolver problemas atuais do mundo do trabalho. 4. Compreender o processo de planejamento da pesquisa científica e tecnológica
	3º	Aplicativos de Escritório I	P	2	40	A disciplina aborda de forma prática as aplicações básicas das ferramentas de informática, tais como, elaboração de textos acadêmicos e técnicos, bem como a utilização de planilhas eletrônicas para realização de cálculos básicos e estatísticos.	1. Fornecer os subsídios necessários para que o aluno seja capaz de identificar e operar aplicativos de edição de texto, capacitando-os para a elaboração de textos acadêmicos e técnicos. 2. Capacitar o aluno para identificar e operar aplicativos de planilhas eletrônicas, seus recursos e suas funções estatísticas e lógicas.
	3º	Aplicativos de Escritório II	P	2	40	A disciplina visa estimular a criatividade, capacitando o usuário a utilizar os recursos do editor na elaboração de apresentações eletrônicas.	1. Formar profissionais aptos ao mercado de trabalho. 2. Tornar o estudante capaz de conhecer os aplicativos de escritórios existentes. 3. Desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para a utilização eficiente do computador nas tarefas de apresentações eletrônicas. 4. Oferecer um ensino contextualizado, associando teoria à prática.
	4º	Projeto Integrador I	P	2	40	O componente curricular aborda a aplicação prática de conteúdos ministrados tanto nas disciplinas da parte profissionalizante quanto nas disciplinas da base nacional comum, em um projeto interdisciplinar, de forma empreendedora.	1. Estimular, no aluno, o espírito empreendedor. 2. Integrar e aplicar o conhecimento obtido nas disciplinas de formação profissional e da base nacional comum durante o desenvolvimento de um projeto. 3. Obter experiência durante o desenvolvimento do projeto.
	4º	Projeto Integrador II	P	2	40	A disciplina trabalha a aplicação prática de conteúdos ministrados tanto nas disciplinas da parte profissionalizante quanto nas disciplinas da base nacional comum, em um projeto interdisciplinar, com vistas à qualidade dos processos envolvidos.	1. Finalizar o projeto iniciado no componente curricular Projeto Integrador I. 2. Desenvolver no discente a capacidade de trabalhar em equipe. 3. Aplicar as ferramentas da qualidade para melhoria de processos. 4. Utilizar as capacidades e competências adquiridas ao longo do curso para o desenvolvimento e apresentação do projeto na forma escrita e oral.

**Legenda:** [1] QF: Qualificação Profissional; [2] SE: Semestre; [3] CC: Componente Curricular; [4] TM: Tratamento Metodológico do Componente Curricular, T: Teórico, P: Prático, T/P: Teórico/Prático; [5] NP: Número de Professores no Componente Curricular; [6] CH: Carga Horária.

## ANEXO F – Tópicos Ementários e Objetivos dos Componentes Curriculares Profissionalizantes

QUADRO 3 – Análise das Ementas e dos Objetivos do Componentes Curriculares do Curso Auxiliar em Hospedagem

QF	SE	CC	TM	NP	CH	EMENTAS	OBJETIVOS
AUXILIAR DE HOSPEDAGEM	1°	Administração Hotelaria e Reservas	T/P	1	67	Entendimento do setor de hospedagem e sua importância na cadeia produtiva do turismo, bem como princípios da Administração Hoteleira, domínio das rotinas de trabalho do setor de reservas e suas técnicas como fator de sucesso em meios de hospedagem.	1. Compreender o setor de hotelaria na cadeia produtiva no segmento de turismo. 2. Conhecer as rotinas de trabalho em um meio de hospedagem. 3. Conhecer os princípios da Administração Hoteleira e as características do trabalho no setor. 4. Dominar técnicas de reservas. 5. Entender as diferenças entre clientes individuais, grupos e bloqueios. 6. Identificar diferentes tipos e categorias de meios de hospedagem e conhecer a linguagem técnica.
	2°	Hospitalidade e Recepção	T	1	67	Entendimento da hospitalidade e suas aplicações profissionais no departamento de recepção (suas rotinas, controles, características e atribuições) como fator fundamental para o bom desenvolvimento do setor de hospedagem.	1. Conhecer os fundamentos da hospitalidade e suas aplicações nos diversos setores dos meios de hospedagem. 2. Conhecer o departamento de recepção e suas rotinas de trabalho. 3. Conhecer o perfil e o papel do funcionário do setor de recepção. 4. Entender como se dá o atendimento ao cliente, como obter a excelência no atendimento, e como fazer a administração de situações de crises na hospedagem.
	3°	Gestão de Serviços e Governança	T	1	67	Entendimento do departamento de governança (suas rotinas, controles, características e atribuições) como fator fundamental para o bom desenvolvimento do setor de hospedagem, bem como conhecimento prático dos processos inerentes a esse departamento.	1. Conhecer o departamento de governança e suas rotinas de trabalho. 2. Conhecer o perfil e o papel do funcionário do setor de governança. 3. Conhecer as rotinas de trabalho da camareira. 4. Entender como se dá o processo de lavanderia e rouparia em um meio de hospedagem.
	4°	Gestão de Espaços Sociais e UHs	T/P	1	33	Conhecimento prático das rotinas de trabalho da camareira, com suas técnicas de limpeza, arrumação, higienização de áreas sociais e Unidades Habitacionais (UHs), bem como fundamentos de saúde e segurança no trabalho em meios de hospedagem.	1. Dominar técnicas de limpeza, arrumação e higienização de áreas sociais e Unidades Habitacionais (UHs). 2. Conhecer os princípios produtos de limpeza utilizando no setor de governança de meios de hospedagem e suas aplicações. 3. Conhecer e aplicar medidas de prevenção de acidentes. 4. Entender a importância do uso de EPIs e conhecer sua utilização.
	4°	Projeto Integrador	T/P	1	33	Planejamento, organização e execução de projetos empreendedores na área de hospitalidade e hospedagem articulando ensino, pesquisa e extensão propiciando a aproximação do estudante com a realidade profissional.	1. Planejar e executar e divulgar projetos empreendedores na área de hospitalidade e hospedagem.

**Legenda:** [1] QF: Qualificação Profissional; [2] SE: Semestre; [3] CC: Componente Curricular; [4] TM: Tratamento Metodológico do Componente Curricular, T: Teórico, P: Prático, T/P: Teórico/Prático; [5] NP: Número de Professores no Componente Curricular; [6] CH: Carga Horária.