

CURRÍCULO INTEGRADO E LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: A TEMÁTICA AFRICANA NO PROEJA

Prof. Dr. Dayvison Bandeira de Moura¹,

Universidad Del Sol – UNADES – PY/SEDUC/PE.

analistadodiscurso.bandeira.pe@gmail.com

Prof. ^a Doutora Maria Aparecida Monteiro da Silva,

Universidad Del Sol - UNADES – UA – PY

mariahmoposil@hotmail.com

Resumo

Este artigo foi concebido, seguindo a metodologia de pesquisa documental, acerca do Currículo do PROEJA, no tocante à disciplina de Língua Portuguesa, para o Ensino Médio, formulado pelo MEC/SEE/SECADI. No intento, de delinear concepções sobre os estudos de língua materna brasileira, adotadas enquanto parâmetros de aprendizagem, em Institutos Federais de Educação do Brasil – IF’S, conforme a legislação que instituiu o PROEJA. Vale ressaltar, até que ponto, há relevância no discurso étnico centrado e suas relações com a perspectiva afrodescendente para uma formação humana, cidadã e inclusiva na ótica de formação supramencionada para o Brasil? A fundamentação teórica para a análise dos dados, correspondeu à concepção de Luiz Althusser: Aparelhos Ideológicos do/de Estado, mediante a epistemologia do Materialismo Histórico Dialético. Este estudo assinalou as implicações cerceadoras quando da não obediência do Estado brasileiro à introdução dos estudos afrocentrados no currículo brasileiro em face das modificações à LDB. O que obstrui o desenvolvimento de ações docentes em atenção às contribuições dos povos afrodescendentes para a construção da identidade nacional brasileira.

Palavras-chave: Currículo, PROEJA, Linguagem, afrodescendente, AIE.

1.0 – Introdução

Este artigo resulta do estudo acerca da imanência da temática africana e suas relações com o currículo para a Educação Básica brasileira. De modo a refletir sobre essa obrigatoriedade consolidada na Lei 10.639/03 aliando-a ao Decreto 5.840 de 13 julho 2006 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos PROEJA.

¹ Professor, Diretor e Coordenador Acadêmico do Programa Brasil de Mestrado e Doutorado para brasileiros na *Universidad Del Sol*, em Asunción no *Paraguay*, através do Centro de Inteligência Aplicada à Educação LTDA – CIA. Também, leciona Língua Portuguesa, bem como coordena área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na Escola Estadual Ministro Jarbas Passarinho da SEDUC – PE, Pós-Graduado em Práticas de Análises Discursivas; em Educação de Jovens e Adultos – PROEJA; em Educação Pobreza e Desigualdade Racial; em Ciências da Educação; Mestre e Doutor também em Ciências da Educação – *Universidad Americana -Asunción – PY*.

Em razão da abrangência da *Lei* que altera o *Artigo 26 e 26 A* que em sua primeira redação – 1996 - responsabilizava exclusivamente, os componentes curriculares: *Língua Portuguesa, História do Brasil e Educação Física* a serem os responsáveis por manifestar os estudos sobre a História da África, sua cultura e as histórias relacionados ao negro. Depois de anos de estudos e discussões foi entendida a necessidade de relacionar tais estudos como elementos obrigatórios em todos os componentes curriculares que fazem parte do currículo nacional da Educação Básica. Fato que requereu adequações para elucidar esse novo entendimento, a fim de orientar as instituições públicas e privadas do Estado Brasileiro.

Outras avanços educacionais se deram como é o caso da publicação das Matrizes de Referência para o Ensino Médio, em 2003, pelo Instituto Anísio Teixeira – INEP, órgão do Ministério da Educação do Brasil que determinou a partir de então, a tônica para a ação didática no Ensino Médio: o uso de eixos cognitivos, de competências e habilidades que dialogam com os conjuntos de componentes curriculares, formando as áreas de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias que reúne: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; outras áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e por fim, Matemática e suas Tecnologias.

Então, optou-se nesse estudo, ter como objetivo compreender o papel dos estudos acerca da Língua Brasileira e suas relações com a cultura e mais especificamente, com a cultura ligada à temática africana enquanto elemento para a subjetivação da mesma, o que contribuiu, sobremaneira, para a construção da identidade pátria do Brasil. Nesse aspecto evocar-se-á aspectos das Diretrizes Curriculares enquanto discurso do Estado para nortear e efetivar o cumprimento da Lei 10.639/03 no currículo nacional. Fato que permitiu a associação com o currículo do PROEJA, tendo em vista a sua missão em assistir estudantes que comumente, advém de classes marginalizadas, vítimas da pobreza, de processos de preconceito, discriminação racial. Sendo possível aliar estas práticas aos negros do Brasil, os afrodescendentes em sua trajetória de resistência as violações humanas sofridas, interdições e negações de seu acesso à escolarização.

E, desempenha papel essencial a afrocentricidade enquanto parâmetro competente por sua localização na África, enquanto estratégia para restaurar a legitimidade da cultura, história, civilizações negras e “psicologizar” o ser humano negro. No sentido de desnaturalizar a cultura educacional que tem elidido a África e tudo o que a envolve, subalternizando-a e a “invizibilizando”.

2.0 - Metodologia: - Revisão Bibliográfica e Pesquisa documental, distinções;

É significativo estabelecer uma breve distinção da revisão bibliográfica e da pesquisa documental primeiro em vista da seguinte posição: “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 38).

Frente a isso, é significativo ser pensada a sua relevância já que o documento enquanto fonte primária oferece condições esclarecedoras para que possam ser definidas indagações quanto à distância, proximidade ou ideologia subjacente à maneira como as fontes secundárias: livros, periódicos, pesquisas enfim, publicações que foram produzidas levando em consideração uma literal ou hipotética relação com as reais intenções firmadas no documento primário.

É possível ainda refletirmos sobre a relevância do trabalho com a pesquisa documental com base em outra concepção:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008: 295).

Apesar de sua relevância não é possível que seja percebida a pesquisa bibliográfica como uma possibilidade metodológica igual ou semelhante à pesquisa documental, pois a mesma representa o conhecimento, observação e reflexão com vistas a utilização que determinadas pesquisas e estudos fizeram acerca de documentos, isso se estes foram levados em consideração na produção de uma determinada obra, mesmo no campo acadêmico.

É comum que estudantes, pesquisadores norteiem suas concepções com base nas posições defendidas em uma determinada obra. Apesar disso, ser significativo, é razoável que seja ou sejam lidos, avaliados podendo promover considerações que estejam em consonância de acordo ou não com os intentos do documento.

Logo, a fonte secundária não suplanta a importância de uma fonte secundária. Ambas são importantes, mas a ordem dos fatores pode alterar a percepção do objeto pesquisado. Isto porque as inúmeras reflexões registradas numa fonte secundária podem distanciar-se das intenções celebradas na fonte primária. Além do mais, quanto mais muda o ser, também as acompanham suas percepções sobre o seu entorno. Por isso mesmo, é prudente a verificação das percepções presentes em um documento, que desempenhe papel primordial mediante os objetivos fixados em uma dada pesquisa.

Em suma, portanto, é fundamental que ao ser desenvolvido um projeto de pesquisa, em lato sensu ou estrito sensu que seja informado as fontes que serão consultadas a fim de que seja possível mensurar, ou ter em mente as limitações e alcance de um estudo ou pesquisa. Assim, será possível orientar os leitores da mesma para que possam tomar decisões quanto à abrangência das considerações tecidas.

Enfim, pelo aqui explicitado este estudo concorda com o explicitado, na Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, intitulado: Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008, apud: SÀ-SILVA et all, 2009, p.2).

Mediante ao raciocínio desenvolvido, é possível simplificar: as fontes primárias onde é possível constatar a fonte de onde decorrem as posições que serão fruto de apropriações em outras fontes. Logo, estas podem ser os documentos. Já as fontes secundárias: livros, revistas, artigos, ensaios, dissertações, teses debruçam-se sobre a (s) fonte (s) primárias. E, por isso cabe uma avaliação entre estas tanto quanto isso seja um requisito necessário para o estudo ou pesquisa em curso ou desenvolvido.

3.0 - Resultados e Discussão: – O que é o PROEJA, qual a sua missão?

A educação de Jovens e Adultos no Brasil, representa uma área onde ocorreram grandes conflitos, disputas e tensões, já que esta nasceu com a proposta de ofertar formação àqueles, àquelas que não a tiveram na idade em que poderiam tê-la recebido. Muito embora, é prudente ser destacado que o direito à formação escolar de segmentos vitimados pela pobreza na sociedade fora marcado por inúmeras concepções castradoras. Assim a ideia da inapetência para os estudos como algo inato se dava sobretudo, em face de seu pertencimento étnico. Por isso, por décadas a educação formal fora um direito negado a maioria, apesar de exceções. É digno de nota: a maioria alijada não reunia condições para fazer jus ao direito do acesso à educação formal enquanto uma política pública. Classes sociais específicas recebiam a atenção destas.

A afirmação: viver para o trabalho, significava não ter que estudar. Enquanto privilégio, estudar era um direito de classes privilegiadas, mas também envolvia estratificações. Logo, a

cronologia para ocorrer a escolarização, no século XX, recebeu critérios de classificação distintas, e isto se dava em função da classe social a que se pertencia.

Com o passar do tempo, os embates resultantes de pontos de vista discrepantes, acabaram por assistir à elaboração de uma modelo formação escolar mínima. Quando este representava apenas, ler e calcular o básico. Mesmo assim, o seu acesso não era comum a quem o desejasse e o fato de trabalhar formal e informalmente, obstruía quando não impedia muitos despertar ou sonhar com a escolarização básica, quiçá uma formação técnica profissional. Quanto mais a presença concomitante entre ambas.

Mediante essas posições é possível então refletir sobre a importância e alcance desta conquista registrada a seguir.

A Constituição Federal do Brasil – CF de outubro de 1988, tornou a educação um princípio e uma exigência tão básica para a vida cidadã e a vida ativa que ela se tornou direito do cidadão e dever do Estado. Tal direito não é só o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição como também um direito civil e político. (BRASIL, 2013, p 345)²

Observe-se que a *Carta Magna* firma um dever que se refere a um vir a ser, carente obviamente, do planejamento e criação de infraestrutura para atender a todos os que passaram a ter esse direito à educação formal. E, nesse âmbito “a Educação Básica foi proclamada um direito público subjetivo” (opcit). Inclui-se então os que “não tiveram acesso à escolaridade” ou não puderam completá-lo [...] na idade própria. ” (BRASIL, 2013, p. 345). Em harmonia com os institutos já citados³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 93994/96, § 1º art. 37 explicita: “Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos Jovens e aos Adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas (...)”

É possível então reconhecer resumidamente, fundamentos para a elaboração de políticas públicas educacionais para uma significativa parcela da população antes alijada do direito à escolarização.

Ainda convém chamar atenção para o artigo 214 da CF não só prescreve que a lei estabelecerá o plano nacional de educação como busca fechar as duas pontas do descaso com

² Sinalizada na CF e explicitada na LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. Essa tipificação da Educação Básica tem a condição de reunir as três etapas que a constituem: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio [...] assim como o Plano Nacional da Educação e outros diplomas legais buscarem garantir esse direito. (BRASIL, 2013, p. 345)

³ Documentos/legislações.

a educação escolar: lutar contra as causas que promovem o analfabetismo (daí o sentido de o verbo *erradicar* = *eliminar pela raiz*) e obrigar-se a garantir o direito à educação pela universalização do atendimento escolar. Por isso, também, cabe assinalar a importância da Lei 10.172/2001, não só contemplar a EJA com um capítulo próprio sob a rubrica de Modalidades de Ensino, no tópico de nº 2 que entre as prioridades das prioridades, está a garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.

Pesado o valor destes institutos, bem como às implicações delas para o entendimento de uma ampliação de políticas públicas educacionais que passem a vislumbrar à elaboração do PROEJA⁴, em atenção à promulgação do Decreto 5.154/04 no entendimento de LOPES (2007).

trouxe a perspectiva de formação integrando os conteúdos da educação geral⁵ formação profissional. Essa discussão ganhou relevância no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – REFEPT com a implantação do PROEJA.

É perceptível que esse entendimento apresenta o surgimento de um novo panorama frente à existência de uma demanda reprimida, ignorada. Obviamente, que para tanto é indispensável reconhecer a que etnias, fundamentalmente, estão associadas, ligadas, advindas as populações subtraídas, negadas quanto ao direito tido como privilégios de umas etnias em detrimento do mesmo direito se quer visto como um.

E neste âmbito a literatura acerca da história da Educação no Brasil, de caráter popular, não esconde que as oportunidades, os direitos foram exclusividade das etnias que não carregavam a marca, o estereótipo do fenótipo com maior melanina: os negros empobrecidos. A esses, bem como os seus descendentes a relação com as etnias escravizadas por mais de 300 anos à época da Colônia, ou do Império amargaram as ações cerceadoras de que pudessem ter acesso aos mesmos direitos das etnias brancas com condições financeiras de fazes jus à cidadania, e em razão disso alcançar, pleitear direitos, por conseguinte, receber do “Estado” a elaboração de políticas públicas de todos os tipos: saúde, moradia, saneamento, segurança, memória, história, emprego formal, manifestações religiosas ligadas à sua subjetividade, e, também, políticas educacionais propositoras de equalização e qualificação semelhantes às etnias brancas ligadas à Europa, assim como assinalou GONDRA (2008).

⁴ Programa de Implantação de Integração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, fruto do decreto nº 5840/06.

⁵ Propedêutico – grade curricular dos componentes curriculares obrigatórios que formam a Educação Básica.

Diante de um panorama complexo no que tange a construir um programa que visasse propiciar reparação pelos anos de exploração pela via do escravismo, ou mesmo depois pela elaboração do engodo da Lei Áurea que afirmara a abolição da escravatura, uma vez, que nenhuma política efetiva pública visou atenuar negações de direitos antes e depois da mesma. Pior é pensar que este quadro avançou pouco diante das gerações que têm lutado pela legitimação de direitos seus e de suas etnias em face do argumento histórico inquestionável deste país.

Então, é possível refletir acerca do desafio, mas da necessidade de inclusão social que se apresenta por meio deste Programa o PROEJA, o que respalda a necessidade de ser entendido a seguinte posição construída por LOPES⁶.

Esse estudo permitiu que fosse percebido, entendido que para além dessa integração curricular que suplante a questão dicotômica assinalada, outras dicotomias, equívocos e visões preconcebidas como: qual o conceito de trabalho a ser imposto ou proposto às populações, às etnias que comumente formam a EJA? A experiência histórica construída por eles com o trabalho informal no qual, inúmeras competências, fruto de sua resistência serão consideradas, ou serão também estereotipadas como incompetências?

No momento em que essas populações são toleradas nos Institutos Superiores – IF'S e, em instituições subordinados ao sistema “S” (SESC/SENAI/SESI...) os currículos que lhes será apresentado resulta de diálogo com as populações de cada região, com o órgãos e instituições do movimento civil organizado a fim de ser alcançado uma convergência de interesses? Estes interesses do Estado em promover esta política pública debruçam-se sobre características comuns à lógica do trabalho como este é característico nos municípios onde serão ofertados? O que pode minimizar o não aproveitamento desses cursos, assim como propiciar uma de fato inclusão no mundo do trabalho formal.

Além dessas inquietações e como esse estudo está comprometido com o reconhecimento do currículo do PROEJA e o curso de Letras onde professores são preparados para lecionarem em atenção ao *currículo geral* sobre a língua, a linguagem, a produção de

⁶ O Programa do Ministério da Educação – MEC coordenado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC sobre a matéria PROEJA, trouxe consigo desafios *políticos e pedagógicos*, entre eles, *como construir um currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA*. Dessa forma, o dilema sobre o papel da escola de *formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo* ascende à discussão sobre *uma proposta curricular na perspectiva da formação integrada* no sentido de superar a *dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual*. (2007, p.2) (grifos nossos)

textos orais e escritos, a literatura oral e escrita não seria prudente se pensar a respeito das características comuns aos falares das inúmeras etnias que formaram a história hoje, dia a dia, conhecida como a do Brasil, bem como sua cultura e história?

Pensar nestas ditas inquietações corresponde ao conceito de currículo integrado, ou seja, não desvinculado da lógica a que atende a relação entre os componentes do currículo propedêutico sua proposta humanística, cidadã, política, cultural⁷....

Na história da construção do direito à escolarização “os fora da idade convencional” sofriam consequências disso.

4.0 – Por que a Concepção de Currículo Integrado: emancipação – inclusão?

A importância de pensar sobre as concepções vigentes de currículo, no século XXI, para o Ensino Médio, reside no papel deste em delimitar o que deverá, em regra, ser objeto de estudo em escolas por gestores de escolas, regionais, sucursais de Secretarias de Educação Municipais e, ou estaduais, seus coordenadores, professores, visando assistir aos seres humanos na condição de estudantes a reconhecer a humanidade presente comum à toda e qualquer etnia. O que inclui vislumbrar a humanidade das etnias africanas e dos afrodescendentes do Brasil.

Em face da natureza hierárquica envolvida nas relações ensejadas institucionalmente, é fundamental, antes de qualquer coisa, ser objeto de reflexão, o quanto esta relação pode ser cerceadora, impositiva, castradora, marcada por uma série de preceitos e discriminações que podem remontar ações para a perpetuação de um modelo de educação formal distanciando⁸ os seus atores de uma prática humanizadora. Todos os envolvidos na relação de educar, de forjar cidadãos críticos capazes de resgatar a importância da pessoa *humana, respeitando à*

⁷A novidade do PROEJA é a integração entre formação geral e formação profissional na modalidade EJA. O embate sobre a matéria ensino médio integrado não é recente, porém, a promulgação do Decreto nº 5.154/04 pode ser considerado o marco dessas discussões. O Decreto prevê que umas das formas de *articulação* entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e a *Educação Básica é a forma integrada*. Ou seja, ***compreende matrícula única onde o curso, deve possuir também, currículo único contemplando formação geral e formação profissional unificadas***. (LOPES, 2007, p.2) (grifos nossos)

⁸ Inspirado em Boaventura de Sousa Santos (2004), podemos dizer que há também, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia o saber científico (transposto didaticamente como conteúdo escolar) como único e legítimo. (GOMES, 2008, p. 31)

*diversidade*⁹ étnica. E isso, via de regra não tem se harmonizado com o modelo frenético decorrente do mundo atual do trabalho.

Em verdade, pessoas nas sociedades emergentes, estão cada vez mais, trabalhando excessivas horas. Em contrapartida, as horas em vivendo como pessoas, onde existem para uma vida digna e humana, tem sido cada vez menor. Como se não bastasse sua ascendência cultural no currículo¹⁰ das escolas e até cursos superiores, sofrem tratamentos folclóricos.

Haver, então, um currículo que naturalize a necessidade de trabalhar cada vez mais também tem revelado processos que fragmentam a humanidade nas pessoas. Inclusive se for levado em consideração: o tempo demais trabalhando, os baixos salários recebidos e quanto isso está afetando *a digna condição de vida de quem vive para o trabalho*¹¹.

Perceba-se o quanto não é gratuito, nem aleatório a eleição de determinados elementos que passem a constar num dado currículo, sua previsão aponta, condiciona, promove implicações para uma maior percepção da cultura de dadas etnias, no tocante à sua diversidade, sobretudo as que colaboraram de modo determinante na formação daquilo que passou então nas últimas 5 décadas a ser tolerado, de certo modo aceito como “povo brasileiro”. Diante dessa mudança de percepção que inclusive o Estado brasileiro passou a consolidar no artigo 3º da CF de 1988, na LDB 9394/96 art. 26 A, a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares étnico raciais 2004, a Lei 11.645/07 e o Estatuto da Igualdade Racial em 2012, o comprometimento em desconstruir, combater as desigualdades sociais, toda e qualquer forma de preconceitos, por isso, o direito à uma educação em face da diversidade cultural e étnicas se tornaram uma preocupação do Estado.

É garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe a compreensão das relações

⁹ (...) tal processo vem ocorrendo, sobretudo, nas propostas mais progressistas de educação escolar tais como: educação do campo, educação indígena, educação e diversidade étnico-racial, educação inclusiva, educação ambiental e EJA. (GOMES, 2008, p. 31)

¹⁰ (...). Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos (as) professores (as) e nos livros didáticos. (BARBOSA, 2008, p. 18).

¹¹Da perspectiva pós-estruturalista, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo¹¹, na medida em que busca dizer que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. (SILVA, 2007, p.16)

sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85). (Grifos nossos)

A posição tecida revela de modo inequívoco uma alusão a leitura do mundo, o que permitiu a este estudo correlacionar esta meta com o olhar sensível de Paulo Freire, já que este muito elencou os motivos para uma formação cidadã à medida que é emancipatória. Para tanto, requer uma descoberta do valor da diversidade humana, em sua gênese diversa do olhar eurocêntrico subalternizado que tanto justificou os amordaçamentos, as exclusões sociais, violações de direitos pela via do preconceito racial e cultural¹².

Dito isto, é também necessário trazer à tona que a escola, o currículo¹³, o ensino sob os interesses e percepções do Estado atendeu a disseminação de “*ideologias reprodutivistas*”, por alijar as etnias afrodescendentes de sua humanidade inata, neste âmbito a escola, o currículo¹⁴ e as instituições educacionais muito atuaram para disseminar o discurso hegemônico. Fato que favoreceu a hipotética superioridade branca europeia, ao passo que as demais foram inferiorizadas, estigmatizadas. As etnias afrodescendentes foram por séculos colocadas em xeque quando não, negada a legitimidade de suas culturas, de suas civilizações, de suas línguas e suas linguagens, de seus saberes, conhecimentos, legados que tanto emprestaram riqueza à produção das riquezas de povos, países e culturas ocidentais.

Então, seja observado “o núcleo básico do currículo integrado estaria centrado no trabalho, ciência e cultura”:

Pressupostos para formação integrada e humanizadora:
a) um projeto de sociedade que **enfrenta os problemas da realidade brasileira**;
b) manter, na lei, **a articulação entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas modalidades**;
c) **a adesão de gestores e de professores responsáveis** pela formação geral e pela formação específica;

¹² Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural (HALL, 1997, p. 97 apud: BARBOSA, 2008, p. 20).

¹³ O currículo nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. Podemos dizer, que os primeiros constituem os objetivos dos segundos. Em outras palavras os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos” (BARBOSA, 2008, p. 22)

¹⁴ Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. (LOPES, 2002, p. 387)

- d) articulação da instituição com os alunos e os familiares;
- e) o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa;
- f) *resgate da escola como um lugar de memória;*
- g) garantia de investimentos na educação (grifos da autora e nossos) (VALENTIM, 2006, p. 4-5 apud CIAVATTA, 2005, p. 85).

Estas características postas como metas pela autora revela a imprescindível responsabilidade e papel das instituições de nível superior, professores, coordenadores, graduandos, escolas dentre todos os atores envolvidos nestes espaços em refletir sobre a busca por encontrar sugestões a fim de que seja alcançado este currículo integrado, mas para isto é necessário reconhecer a relevância dele em atenuar, combater antigas visões preconcebidas do preconceito pelo conhecimento, inclusive reverter a “*disciplinarização*”, a desarticulação e fragmentação dos conhecimentos em sua forma didática tradicional.

Refutar essa postura é preciso, e assumir uma linha de estudo curricular capaz de forjar conceitos equilibrados sobre a diversidade cultural, humana, linguística, literária mediante um olhar não estereotipado de culturas, continuando a ser classificadas como inferiores, subculturas, suas línguas e linguagens percebidas, classificadas como incultas. O que acaba gerando o seu alijamento dos currículos e, conseqüentemente, negando aos educandos presentes na escola pública e particular um currículo, estudos, um ensino plural podendo atender à construção da escola como lugar para o “resgate de memórias”. Isto exige sobremaneira, o resgate das memórias de povos/etnias africanas dentre e fora da África sem a imposição pejorativa comum ao “*eurocentrismo*” ou “*afropessimismo*”. Em lugar dele o “*afrocentrismo*” (ASANTE, 1980).

Em tempo, a superação da ideia de formação do ser humano dividido historicamente, pela divisão social do trabalho entre a ação do executar e a ação do pensar, dirigir ou planejar, parafraseando Ciavatta (2005, p. 85).

Como nos lembra Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), a integração do ensino médio é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A integração é uma condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes. [...] a formação profissional deve ser compreendida como um espaço para a ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, para a rejeição de uma ordem social que tende a excluir e marginalizar a cultura e os saberes dos jovens oriundos das classes populares estejam esses matriculados ou não no ensino médio e ensino técnico. (VALENTIM, 2007 apud: LOPES, 2007 p.5)

Contrária a lógica da humanidade, da racionalidade, da cultura, da presença de línguas e linguagens legítimas como algo comum a qualquer etnia. A ideia “*da mais valia*” vai se tornando uma via de mão única, para a qual “todos” teriam que ser encaminhados. Neste caso, caberia ao currículo de modo subliminar ou explícito, embutida¹⁵, disseminar a lógica de fazer com que o currículo escolar, no Ensino Médio, passa-se a disseminar esse ideal, essa lógica exploradora. Em função do discurso, paulatino, da escola frente à naturalização de uma lógica voltada ao trabalho, estudantes, familiares, pessoas com uma sensibilidade humana corrompida são despercebidas de que estão atendendo a um novo panorama escravista, em plena contemporaneidade.

Com este cenário em mente, questionar os elementos sob os quais está formado o currículo para o Ensino Médio, envolve identificar até que ponto a sociedade que trabalha está apercebida do caráter impositivo e castrador que lhe é assinalado? Por isso mesmo, a necessidade de assumir uma postura crítica, frente aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCN’S, representa uma tarefa indispensável de educadores comprometidos com um modelo de futuro.

Referências

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos de GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**, in: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade epistemologia inovadora** / Elisa Larkin Nascimento (org.). São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira; 4) (p. 111 – 127).

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo** / [Nilma Lino Gomes]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

¹⁵ Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da ideia de mudança nelas embutida (LOPES, 2002, p. 387 apud Goodson, 1999)

GONDRA, José Gonçalves. Educação, poder e sociedade no Império brasileiro / José Gonçalves Gondra, Alessandra Schueler. – São Paulo: Cortez, 2008. – (Biblioteca da História da Educação Brasileira) (p. 09-40).

FANON, Frantz. **Pele Negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – **LDB 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 12/05/2017.

Matrizes de Referência do Ensino Médio – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - INEP/MEC/BR. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matrizes-de-referencia>, acesso em 12/05/2017.

Decreto 5.840 13 de julho de 2006 – PROEJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm, acesso em 12/05/2017.

J LOPES, SS VALENTIM. Educação Profissional Integrada à EJA: A Produção Intelectual Sobre Currículo Integrado – Artigo. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo6.pdf, acesso em 26/04/2017.