
DIVERSIDADE DISCENTE E CURRÍCULO UNIFICADO: (DE)FORMAÇÕES A PARTIR DE UMA INSTITUIÇÃO (DES)QUALIFICADORA¹.

Andréa Ulisses²
Danielle Barbosa³
Douglas Tomácio⁴
Ildiléia Otoni⁵
Joelma Andrade⁶
Karla Rocha⁷
Luceir Gomes⁸
Rafaela Almeida⁹

RESUMO: Este trabalho, resultado de pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação em educação, insere-se no escopo das discussões acerca da adoção de um currículo unificado enquanto proposta formativa, buscando perceber quais as implicações dessa adoção para a formação discente. Nesse sentido, adotou-se como objeto de estudo a formação técnico-profissional em uma instituição qualificadora privada que atua no programa Jovem Aprendiz. Tendo-a como campo investigado, discutiu-se a viabilidade do currículo adotado pela instituição diante da realidade discente por ela atendida, expressa por um público consideravelmente diverso no que tange a aspectos como faixa etária, nível de escolaridade, realidades social, econômica e cultural, esta especialmente reforçada à medida que a instituição, atuante em diferentes estados brasileiros, recebe alunos de distintas regiões. Dentre elas, está a região sudeste, na qual possui unidades em São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG), estado este no qual a pesquisa se concentrou, ao investigar a unidade presente em Belo Horizonte. A pesquisa, a partir de estudo bibliográfico especializado, deu-se sob metodologia qualitativa, descritiva e documental, o que permitiu observações que, para além do âmbito concreto, alcançaram nuances subjetivas inerentes à realidade investigada; sem perder de vista o diálogo com um contexto social mais abrangente.

Palavras-chave: Currículo unificado; Formação técnico-profissional, Programa Jovem Aprendiz.

¹ Uma primeira versão deste trabalho, resultado final de pesquisa realizada em programa de pós-graduação educação, foi apresentada no "18º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG", realizado em novembro de 2016, na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.

² Andréa Cristina Ulisses de Jesus, UFMG/FACISA-BH - andreaulisses@gmail.com

³ Danielle Barbosa de Almeida, FACISA-BH - danielle.pedag@hotmail.com

⁴ Douglas Tomácio Lopes Monteiro, UFJF/UEMG - dtlmeduc@gmail.com

⁵ Ildiléia Otoni Ribeiro, FACISA-BH - dileialaion@gmail.com

⁶ Joelma Silva Andrade, PUC-MG/FACISA-BH - joelmapsic@yahoo.com.br

⁷ Karla Cristina Rosa da Rocha, FACISA-BH - karlaetania@hotmail.com

⁸ Luceir Almeida Morais Gomes, FACISA-BH - luceirmorais@hotmail.com

⁹ Rafaela Barbosa de Almeida, FACISA-BH - rafa.bh_@hotmail.com.br

1. Introdução: o programa, a formação e suas especificidades

O Programa Jovem Aprendiz lida com a formação técnico-profissional de alunos com idades compreendidas entre 14 e 24 anos, que tenham concluído ou estejam em curso na Educação Básica (Ensino Fundamental ou Médio). Esse programa dá-se em nível federal, por meio da nomeada "Lei da Aprendizagem"¹⁰, alterando a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) sobre diversos aspectos, como, por exemplo, a menoridade para fins de trabalho e a obrigatoriedade de contratação de jovens aprendizes por empresas de médio e grande portes.

Uma das bases do Programa Jovem Aprendiz é a promoção da formação teórica aliada à prática, nesse sentido, o jovem, ainda em seu processo de formação teórica em uma instituição qualificadora, é contratado e deve cumprir a parte prática do percurso formativo em uma empresa que atenda às prerrogativas pelas referidas leis instituídas.

Desde o estabelecimento da Lei da Aprendizagem, muitas foram as instituições qualificadoras privadas interessadas na formação teórico-prática de jovens em seus diferentes níveis e áreas de ensino; abrindo espaço a esse tipo de formação em boa parte do território brasileiro. Como se pode supor, algumas dessas empresas têm filiais atuantes em várias localidades e regiões do país, algo que, dentre outras coisas, demonstra a necessidade de uma elaboração pedagógica que, abrangente, tenha de atender ao público a que se propõe formar. No entanto, como se dá esse processo? Como pensar em uma formação que, sem perder a centralidade pretendida, dê conta da vastidão cultural apresentada por seus discentes, especialmente quando se fala em um público de diferentes estados? Como as instituições formadoras têm lidado com essa necessidade?

Foi tendo por base essas indagações que este trabalho se construiu, inclusive como resultado de inquietações provindas dos debates atuais, acerca da possibilidade de um currículo unificado, que alcançam as políticas educacionais. Em voga estão discussões que buscam refletir sobre o sistema formativo de uma instituição específica; na qual há clara defesa de um discurso pautado em ideias inclusivas, em que o indivíduo deve ser reconhecido em sua diversidade e sendo a partir desta formado.

É importante reforçar que, embora se volte o estudo a uma instituição em específico, não há como deixar de considerar uma realidade maior. Ao se pensar, por exemplo, nas políticas educacionais brasileiras, nos princípios que as fundamentam e nas proposições destas

¹⁰ Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000. (Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. - Art. 1º Os arts. 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo [Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#)).

advindas, em voga estará o público ao qual esta se destina: vasto, diverso social, econômica e culturalmente. Nesse sentido, feitas as devidas ressalvas e proporções, na instituição qualificadora pesquisada e no país destacam-se ações que, parcialmente comuns, constituem-se no sentido de educar um público plural, múltiplo.

Em ambos os casos, assinala-se como ação educativa a proposição de um currículo unificado em meio às tantas e complexas particularidades de diferentes grupos sociais, às desigualdades socioeconômicas, culturais e tantas outras, isso sob um discurso pretensamente adepto à educação de qualidade. No entanto, torna-se especialmente interessante indagar se esses caminhos de qualidade são de fato pensados em prol de todos, respeitando-os e valorizando-os em suas singularidades. Tal discussão tem sido amplamente debatida por diferentes teóricos brasileiros ao se debruçarem pelos estudos acerca do Sistema Nacional de Educação e, especialmente, ao se dedicarem à discussão tocante à Base Nacional Curricular Comum.

É realmente desafiador o debate acerca de um currículo unificado para o atendimento de um público tão diverso, tão mais desafiador é assinalá-lo, em meio a essa diversidade, como ferramenta de intervenção educativa, como ocorre junto àqueles que atuam junto ao programa Jovem Aprendiz. Isso toca diretamente em discussões acerca do que se entende por educação de qualidade, por objetivos formativos, assim como também leva a considerações sobre quem pensa a educação e para quem ela é pensada. O público é efetivamente nela representado? Compreendido e valorizado? Essas e outras questões estão envoltas quando da proposição de um currículo formativo qualquer.

Considerando a realidade destacada, esta pesquisa se propôs avaliar como essa formatação de currículo se articula em uma instituição qualificadora por meio do Programa Jovem Aprendiz. Em sua defesa de promoção do desenvolvimento educacional em seus polos, que conta com grande diversidade cultural, há a estratégia de adoção de um atendimento unificado, materializando-se em operações idênticas para as diversas demandas dos diferentes estados em que se estabelece: mesmo currículo, mesmos planos de ação, um mesmo discurso acerca de um plano político pedagógico. Mas se problematiza: qual a viabilidade de um currículo unificado para a formação técnico-profissional de alunos do programa Jovem Aprendiz oriundos de diferentes estados brasileiros?

Nisso pensando, elegeu-se como objetivo a discussão acerca da viabilidade da aplicação de um currículo unificado frente às diversidades regionais apresentadas por alunos atendidos em uma instituição qualificadora. Especificamente, interessou analisar o Plano Político

Pedagógico e o currículo da instituição investigada, com vistas a perceber se estes, ao articularem-se entre si, em suas diretrizes contemplavam a diversidade sociocultural do público atendido; e, ainda, perceber a adequação destes documentos da instituição às funções sinalizadas no anexo I da Portaria 723 do Ministério do Trabalho.

2. Desenvolvimento: os caminhos, os espaços e os diálogos da/na pesquisa

Metodologicamente, construiu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e documental. A opção pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de a investigação interessar-se por questões que envolvem o universo subjetivo, lidando com ideologias, percepções e demais aspectos não mensuráveis em nível quantitativo, conforme aponta Minayo (2002).

Tendo em vista o levantamento minucioso e detalhado, de forma a descrever um determinado fenômeno, a pesquisa caracterizou-se como descritiva, conforme Gil (2009) e Bertucci (2008). Neste caso, buscou-se entender o fenômeno educativo ocorrido em uma dada instituição, de modo a destacar a viabilidade desse processo, caracterizado pela manutenção de um currículo unificado a despeito das múltiplas realidades regionais.

Pela natureza do trabalho, admitiu-se o recurso de apoio em bibliografias especializadas na discussão, visto que estas permitiriam o estabelecimento de um modelo teórico de referência, auxiliando na percepção das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa; inclusive fornecendo aos investigadores subsídios para outros passos, como a pesquisa documental. Tendo, quanto aos seus procedimentos técnicos, esta forma de pesquisa, teceram-se considerações a partir do levantamento de informações advindas de documentos restritos à instituição, em conformidade com as ideias defendidas por Lakatos (2003).

Neste caso, quando do estabelecimento da proposta investigativa, adotou-se preferencialmente um contingente de documentos escritos, quais sejam: Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo institucional. Posteriormente, buscou-se ainda analisar cronogramas, planos de ensino e ementas das disciplinas ofertadas.

2.1. Caracterizações da organização

A instituição analisada lida com um público bastante plural, a começar pela faixa etária atendida, de 14 a 24 anos. Também diversa é a escolarização desse público, que engloba sujeitos que estão ingressando no Ensino Médio e aqueles cuja formação no Ensino

Fundamental não se concluiu, sendo hoje continuada por meio da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nesse mesmo tempo/espço, estão aqueles em meio à formação no nível de graduação, e nas mais diversas áreas do conhecimento.

Para além da faixa etária e do nível de escolarização, verificou-se também a considerável diversidade sociocultural desses sujeitos, advindos das mais possíveis configurações e estruturas sociais, econômicas e culturais.

A instituição possui mais de vinte unidades espalhadas pelo território nacional, dentre as quais, a alocada em Belo Horizonte, unidade que assume papel central na proposição dos trabalhos desenvolvidos pela instituição em todo o Brasil, servindo de referência inclusive à sede instalada na capital carioca.

2.2.1. Breve histórico institucional

A instituição investigada foi fundada na cidade de São Paulo, na década de 1970, e é fruto da ação conjunta de profissionais da educação, que a constroem visando o desenvolvimento de estudos pedagógicos e aperfeiçoamento de profissionais atrelados à docência; objetivo ao qual a instituição se dedicou até meados dos anos de 1980. Mantendo os princípios de sua fundação, caracteriza-se enquanto instituição privada, filantrópica e de assistência social¹¹, sendo orientada fundamentalmente por objetivos que visam o desenvolvimento, a educação e o trabalho. Nesse sentido, atua na inclusão de estudantes em estágios e, enquanto instituição qualificadora de programas de aprendizagem, firma parcerias com empresas públicas e/ou privadas.

Com pouco mais de uma década de fundação, a instituição transfere sua sede para a cidade do Rio de Janeiro, onde confirma o caráter de "agente de integração", expressão destinada às instituições cujo objetivo está em exercer um papel de ponte entre a instituição de ensino, o estagiário e as instituições/organizações que conferem a oportunidade do estágio, com vistas à inserção de estudantes no mercado de trabalho. Tal atividade, após a implementação da LDB nº 9394/96, passa a ser adotada também em nível médio, por meio de programa de estágios. É nesse período que ocorre a ampliação da rede, agora atendendo a outros estados e cidades da região sudeste.

Esse movimento de crescimento, inclusive no que se refere à aderência a programas, ampliação de atividades e finalidades, continuou a se consolidar em consonância (e em função)

¹¹ Atendendo à legislação vigente, a instituição coloca-se enquanto filantrópica conforme Art. 60 e 77 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96.

com as demais disposições legais ocorridas na década seguinte. Com a implementação da Lei 10.097, relativa ao menor aprendiz, no ano de 2000, e com o Decreto 5.598, que, em 2005, amplia a Lei da Aprendizagem (passando a admitir o atendimento a pessoas de até 24 anos de idade), foca-se na formação de público para o mercado de trabalho. Atualmente o serviço é prestado em mais de vinte unidades espalhadas pelo território brasileiro.

2.3 Referencial teórico

Para se pensar o programa Jovem Aprendiz é necessário fazê-lo a partir da observação de inúmeras diretrizes da legislação brasileira. É o caso, por exemplo, da nomeada Lei da Aprendizagem, inscrita sob o número 10.097; cujas abordagens firmam-se no âmbito trabalhista, regulamentando particularidades nas relações de trabalho entre o jovem aprendiz e as organizações contratantes, junto à Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, em Decreto nº 5.452, de 1º maio de 1943. É também o caso de observância ao Decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que visa regulamentar a contratação de jovens aprendizes, além de delinear providências acerca de aspectos físicos e procedimentais de instituições qualificadoras. Sendo ainda de cunho educacional, esse programa submete-se à Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece normas educacionais para o país, inclusive no tocante ao ensino profissionalizante.

Para além das supracitadas legislações, rege ainda o programa Jovem Aprendiz a Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego de número 723, de 23 de abril de 2013, cujas interferências se dão no âmbito dos programas de aprendizagens desenvolvidos por instituições qualificadoras. Este trabalho, ao direcionar atenção para aspectos que dizem respeito ao programa de aprendizagem da instituição analisada, toma com maior foco o Decreto nº 5.598 e a Portaria 723.

Por meio de ambos, identifica-se que os programas de ensino-aprendizagem elaborados e desenvolvidos pelas instituições que oferecem o serviço educacional técnico-profissional, para o atendimento ao programa Jovem Aprendiz, devem (em uma série de processos) passar por crivos de análises de modo a verificar a observância às regras do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP¹². Tal catálogo absorve o registro de

¹² O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da Portaria nº 723 de 2013, criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP). Ele é destinado ao cadastramento das entidades qualificadoras em formação técnico-

entidades formadoras que apresentem conformidade entre a proposta pedagógica e as descrições da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, como assim coloca a Portaria 723 (2013): “Os programas de aprendizagem, elaborados em consonância com as regras do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP previsto no art. 8º desta portaria devem ser inscritos no CNAP para avaliação da competência da entidade.”.

Por meio do Decreto 5.598, são apresentadas as conceituações determinantes, como, por exemplo, a definição de quem são as instituições qualificadoras e o que a elas cabe, sendo, para uma oferta qualquer, imprescindível o atendimento ao que o decreto expõe/conceitua. É também por meio dele que percebe-se a clara indicação, de maneira preferencial, do chamado "sistema S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESCOOP) como agente de absorção do público juvenil a ser atendido pelo programa. Assim, as empresas de médio e grande portes, obrigadas a contratar jovens aprendizes, devem recorrer inicialmente às instituições do "sistema S" e, em segunda opção, não sendo possível o atendimento na primeira, cabe o recorrer às instituições sem fins lucrativos. Conforme dispõe o mencionado em seu Art. 8º:

Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica: I - os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados: a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP; II - as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas; e III - as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Para o atendimento ao Programa Jovem Aprendiz, tais instituições devem oferecer, ainda por determinação do mesmo Decreto, condições adequadas de ensino frente às suas propostas pedagógicas, bem como equipamentos necessários, além de recursos humanos adequados. Tal determinação é reforçada pela Portaria 723, que, em seu parágrafo 3º do art. 4º, dispõe da entrega do termo de compromisso – documento que compõe o processo de inscrição no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional. Tal artigo Dispõe que:

O termo de compromisso do Programa de Aprendizagem deve ser entregue acompanhado de comprovação de: I – adequação da proposta pedagógica aos princípios e diretrizes desta Portaria; II – existência de quadro técnico-docente próprio, na localidade em que se desenvolverá o programa, devidamente qualificado; e III – estrutura física e

profissional metódica, definidas pelo Decreto nº 5.598 de 2005, que regulamenta a contratação e a formação profissional de aprendizes.

equipamentos disponíveis condizentes com os objetivos da formação profissional. (PORTARIA 723, 2013).

Os diversos aspectos mencionados e ademais constantes nos documentos diretivos que regulamentem a ação do programa Jovem Aprendiz, para além de abordarem sobre diretrizes burocráticas, também dizem de aspectos pedagógicos que devem ser observados pelas respectivas instituições de ensino; como, por exemplo, as mencionadas no excerto acima da Portaria 723. Mas, para além destas, e ainda sob a mesma portaria, podem ser destacadas algumas outras prerrogativas que devem ser atendidas com vistas às devidas inclusões institucionais ao programa, conforme se observa pelo Art. 5º, em seus incisos III e IV, em que estabelece-se a necessidade de informações como:

Conteúdos a serem desenvolvidos; estrutura do programa de aprendizagem; definição e ementa dos programas; organização curricular em módulos; recursos humanos e qualificação do pessoal técnico-docente e de apoio envolvido na execução do programa de aprendizagem, adequados ao conteúdo pedagógico [...] (PORTARIA 723, 2013)

O processo educacional é consideravelmente complexo e requer efetivo planejamento e estrutura para o seu andamento. As considerações acima mencionadas são de inquestionável importância e devem fazer parte do conteúdo do projeto político pedagógico das instituições de ensino, inclusive aquelas voltadas para os eixos da educação profissional. Assim, esclarece Veiga, 2014, p. 2:

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

O projeto político pedagógico, portanto, trata-se de documento institucional que esclarece e norteia tanto no que tange à estrutura, quanto no que se refere ao trabalho pedagógico; nele estão às filosofias, ideologias, dentre outros aspectos que dizem inclusive da identidade institucional. E é especialmente por meio dele que se constrói a base curricular, as expectativas do trajeto formativo a ser delineado, a proposta de currículo a ser defendida e, espera-se, materializada, sem com isso desconsiderar sua face mutável, aberta às manifestações dos sujeitos que com ele dialogam, conforme aponta Sacristán (2000). Fala-se, pois, de uma premissa ao funcionamento de qualquer estrutura formativa, inclusive aquelas voltadas ao âmbito técnico-profissional.

2.3.1. Dos (des) caminhos da pesquisa: apresentação e análise dos dados

Para compreensão dos vários aspectos mencionados no que concerne aos documentos diretivos e à ação pedagógica da instituição analisada, inclusive como forma de atender aos objetivos pela pesquisa propostos, verificou-se a necessidade de consulta ao projeto político pedagógico da instituição. De posse dele e tendo-o analisado, articuladamente, se procederia à análise curricular.

No entanto, por mais absurdo que seja isto, não foi identificada a existência de tal projeto. Em outras palavras, não havia na instituição investigada um projeto político pedagógico que fundamentasse e/ou norteasse as ações formativas ali engendradas, o currículo proposto, bem como a organização daquele espaço. Assim, questiona-se: quais os meios utilizados para apresentação da proposta pedagógica (se é que foi apresentada), bem como as diversas informações necessárias à avaliação pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do trabalho e posterior autorização no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional? Há, por exemplo, clara desconsideração, inobservância do disposto pela portaria 723, em seu artigo 5º, nos incisos III e IV, aqui retratados; algo que impossibilitaria a oferta de qualquer curso técnico-profissional pela instituição.

Para além das questões burocráticas, internamente, o projeto político pedagógico deve esclarecer as maneiras pelas quais um público tão diverso poderá ser atendido nas suas necessidades dos processos de aprendizagem. Como esclarecido, o público abrangido pela instituição através do programa Jovem Aprendiz apresenta não apenas diversidade cultural, mas diversidades que interferem diretamente no sistema pedagógico a adotar, quando se considera uma variância significativa de faixa etária, nível de escolaridade e carências advindas do ensino regular, que também são absorvidas pelo programa nos diferentes estados. No entanto, que tipo de absorção tem sido feita pela instituição? A de clientes? Seriam sob esse filtro que são ali atendidos cotidianamente sujeitos dos mais diferentes espaços? Que tipo de currículo ali se constrói quando não se apresenta sequer um projeto político pedagógico que possa fundamentá-lo?

Sem o plano político pedagógico, buscou-se, então, a análise do currículo¹³ e, ainda que não estivesse dentro do proposto inicialmente, de outros documentos que pudessem dizer do

¹³ Apenas a título de esclarecimento, as pesquisadoras ressaltam que a compreensão de currículo por elas empreendida dialoga com o defendido, dentre outros pensadores, por Sacristán (2000).

processo formativo que ali ocorre, tais como: planos de curso, planos de aula, conteúdos programáticos, ementas de disciplinas etc.

Institucionalmente falando, enquanto estruturação dos cursos, verificou-se a apresentação de uma "matriz curricular" comum a qualquer das formações oferecidas e em todas as unidades, composta por uma parte introdutória e uma básica. Além destas, há também as matrizes específicas para cada curso oferecido pela instituição. Nesse sentido, uma aprendizagem profissional "X" tem matriz diferente de uma aprendizagem profissional "Y". Mas todas as aprendizagens "X", independentemente dos contextos em que são oferecidas, seguem as mesmas diretrizes. Essas matrizes específicas serão aqui identificadas como eixos formativos.

Tendo em vista o contexto da instituição analisada, optou-se por aqui chamar esses eixos formativos de currículo institucional, algo que, de algum modo, também explicita os (des) caminhos acima nomeados, isso porque não foram identificados quaisquer outros documentos que apresentassem mais detalhamentos acerca das intencionalidades e/ou descrição para tais conteúdos (como ementas, planos etc), restringindo-os a nomeações sumárias. Assim como na busca por um projeto político pedagógico, que inclusive nortearia tais eixos, esse segundo passo revelou-se também frustrante pela ausência de materiais/documentos que pudessem fornecer informações mais precisas acerca do currículo pela instituição adotado e/ou da formação que nela ocorre.

Esta, conforme já descrito, lida com a educação de jovens em diferentes estados e regiões do país, sendo utilizado para esse fim o mesmo material (ainda que de nomeações sumárias, sem quaisquer estruturas curriculares efetivas), tanto no que diz respeito às bases/eixos disciplinares, quanto aos materiais didáticos oferecidos aos discentes. Assim, o que aqui foi passível de identificação veste a disposição documental da instituição, reflete uma unicidade que não parece atenta ao múltiplo universo que à instituição adentra com vistas à formação. Novamente questiona-se: faz isso sentido? Qual a viabilidade de uma formação que desconsidera esse universo, inclusive negando-o uma proposta político-pedagógica que seja capaz de com esse público dialogar? Se não há propostas político-pedagógicas, como acreditar em ações que, devidamente fundamentadas, estariam atentas à diversidade discente? Ou, ainda, há compreensão do ser discente? Dos direitos destes? Talvez haja, mas isso, ao menos no que se compreendeu a partir da pesquisa, não significa práticas coerentes, atentas às necessidades dos sujeitos, construídas, também e principalmente, a partir deles.

De forma mais pontual, cabe considerar algumas outras coisas que os materiais analisados demonstraram. No que se refere à parte introdutória (comum a todos os cursos), existe certa apresentação do curso. Nesta apresentação são pontuados conceitos e particularidades do programa Jovem Aprendiz, as legislações que o regulam e o próprio programa interno. A opção pelo termo “pontuado”, aqui utilizado, diz exatamente do que ocorre, visto que não há informação que efetivamente explicita do que se tratam cada um desses elementos, mas, novamente, apenas uma pontuação, como que citações/nomeações pontuais desses aspectos.

Ao considerarmos a vertente curricular introdutória (eixos), há disciplinas que, a priori, retomam a compreensão da Lei 10.097/2000, ao elencarem: diversidade, responsabilidade social e ética/cidadania-empresa. Além disso, foram também assinaladas: comunicação assertiva; a influência da mídia/tecnologia e redes sociais; relacionamento interpessoal; marketing pessoal; planejamento financeiro; empreendedorismo; projeto de vida e carreira, dentre outros. Para a parte básica dos cursos, verificou-se ainda a nomeação de conteúdos como: globalização e trabalho X emprego; declaração universal dos direitos humanos; bases do direito civil; dentre aqueles atrelados aos conhecimentos matemáticos e de língua portuguesa. Basicamente, o que verificou-se foi uma gama de nomes de conteúdos, muitas das vezes desarticulados entre si, para o atendimento, orientação e formação dos jovens que passam pela instituição, que por sua vez apresenta-se enquanto engajada com a contribuição social. Ainda que essa contribuição, também não explicitada nos documentos analisados, seja pela instituição entendida a partir de ações que sequer apresentem uma proposta pedagógica, curricular, ou de planejamentos para o desenvolvimento da formação. Há, na verdade, uma ausência que se possa evidenciar em termos documentais de estruturação em todas essas esferas. Fala-se, então, de um esparso relacionar de nomes que, desarticulados, não apresentam qualquer fundamento mais efetivo que documentalmente os pudesse expressar.

Segundo o entendimento dos pesquisadores, muito antes de uma preocupação com os estudantes que ali adentram, bem como com a contribuição social advogada pela instituição, há nisso um processo mantenedor de interesses mercadológicos. Por meio de um "currículo" voltado ao atendimento mercadológico, ainda que se diga defensor de conteúdos acerca da ética e cidadania, existe um empreendimento direcionado aos interesses da empresa. Nesse sentido, cabem as considerações de Macedo (2014, p. 1536 -1537), que argumenta:

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de saturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para

educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como signifiante nodal capaz de sobredelinear as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. [...] A defesa de uma base comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (Moreira, 2010). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada.

Ao defender um currículo unificado, a instituição pauta-se na busca de uma pretendida neutralidade que atinja os sujeitos aos quais formas, oferecendo-lhes oportunidades semelhantes nos seus processos de desenvolvimento (discurso também percebido em âmbito nacional quando das proposições de uma base nacional curricular comum). No entanto, como apresenta Apple (2008), o currículo nunca é neutro. Sendo, pois, um processo sempre contaminado, inclusive involuntariamente, por crenças e valores que estão arraigados nos sujeitos que os propõe, a partir de suas próprias experiências, bem como de ideologias maiores que estão no âmbito político de uma nação.

Desse modo, há nesses discursos (assumidos inclusive pela instituição formadora pesquisada por meio de suas páginas e redes sociais), a partir de um neotecnicismo crescente (Verde, 2015), significativa hegemonização, processo em que E. Laclau e C. Mouffe, apud Macedo (2014, p.1535), dizem haver uma:

[...] operação pela qual um significado particular assume o lugar impossível da totalidade, uma “função de significação universal incomensurável consigo mesmo”. Na medida em que a totalidade é este lugar impossível e inexoravelmente habitado pelo antagonismo que constitui a atividade política democrática, a hegemonia nunca será dada.

Na perspectiva de Macedo (2014), as políticas curriculares com discursos hegemônicos, como aquele defendido pela instituição qualificadora, argumentam uma qualidade na educação que atendam à demanda dos diferentes grupos sociais. Contudo, essa “qualidade na educação” é um movimento político que tem patrocínio de empresas privadas, bancos e outros financiadores de grande poder aquisitivo em nível nacional e internacional da ordem do capital, sendo incompatíveis com as necessidades apresentadas por esses diferentes grupos. Sendo assim, Macedo (2014, p. 1553), ao abordar a ideia de um currículo unificado, ainda que o faça em âmbito nacional, adverte que é preciso seguir lembrando que esse currículo:

[...] não vai melhorar a educação e nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual

depende não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte.

Assim sendo, as discussões que se iniciaram, pautadas na análise da viabilidade de um currículo unificado dentro de uma instituição qualificadora específica, tomam um escopo ainda mais complexo, que implicam questões de maior ordem, tendo em vista que, sob uma prática pedagógica infundada e desarticulada, se viabiliza na verdade o rendimento afinado ao controle mercadológico, apesar da contrariedade expressa na existência de disciplinas que se dizem voltadas para a formação humana. Mas, como se sabe, ludibriar faz parte desse processo de jogos de interesses.

3. Considerações Finais

Por meio da investigação realizada, pelos (des)caminhos percorridos nesta pesquisa, foi percebido que não há sequer uma proposta curricular na instituição, mas somente a nomeação de disciplinas a serem ministradas. Estas, ainda, não são concebidas pela instituição, discutidas enquanto tais e/ ou mesmo partilhada pelos professores formadores.

Percebe-se, então, que o currículo real se dá informalmente, pois são os instrutores (estes sem qualquer conhecimento pedagógico no âmbito de suas formações, conforme aferição documental autorizada) que, quase aleatoriamente, definem todo o processo formativo (objetivos, conteúdos etc) e o fazem a partir apenas da nomeação das disciplinas da instituição.

Ainda por meio do estudo documental, percebeu-se que tais disciplinas são nomeadas exclusivamente para atender à portaria 723 do ministério do trabalho. Mas tal atendimento, conforme visto, finda-se nesse iníquo nomear, uma vez que não há qualquer fundamentação e/ou orientação que possa justificar esse empreendimento. Fala-se, pois, da real ausência de uma configuração político-pedagógica que sirva como base para a proposição de um programa formativo qualquer, haja vista a total ausência de documentos que possam expressar de modo clarificado o trabalho ali processado. Em outras palavras, a instituição não apresenta condições quaisquer, pedagógicas e legais, para o desenvolvimento do trabalho que oferta aos discentes, tão pouco oferece aos professores instrutores (e demais profissionais) condições mínimas de proposição de um trabalho coerente, que seja devidamente fundamentado.

É importante pensar que um currículo unificado é mais que uma definição de conteúdos a serem desenvolvidos nos diversos centros educacionais. Sinaliza-se nessa discussão, dentre outras coisas, a necessidade de uma reflexão de maior criticidade, com vistas à identificação e

avaliação das intencionalidades veladas nas diferentes propostas. A partir do campo investigado, da instituição qualificadora nesta pesquisa trazida, ficou perceptível que a instituição desenvolve seus processos de ensino para atender às demandas advindas das empresas que a contratam, por meio de ações pedagógicas (pedagógicas?) infundadas e desarticuladas. Verifica-se, na verdade, a mercantilização da educação, secundarizando a formação de seus sujeitos, e, assim, contribuindo para a manutenção de uma estrutura social desigual e excludente; como já apontava Dubet (2008), ao considerar às vezes em que a escola, sob aparente discurso de justiça, acabava por veladamente reforçar as imparidades sociais.

A qualidade da educação necessita permanecer ininterruptamente. Mas o entendimento dessa qualidade deve se dar a partir da justiça social, dos direitos dos sujeitos no processo inseridos, essa deve ser, acredita-se, a base de qualquer sistema formativo, inclusive o de formação técnico-profissional. A proposição de um currículo tem de apontar para a procura de procedimentos flexíveis que, sem desconsiderar o acesso ao bem cultural produzido pela humanidade, possa abarcar a todos, não estando dessa forma volvido para o favorecimento, a seleção e manutenção de alguns poucos, como vem se procedendo no cenário atual. Infelizmente, de acordo com o visto por meio desta investigação, e sabe-se que esta não uma realidade específica da instituição pesquisada, o currículo tem sido pensado no sentido de atender os desígnios de uma pequena parcela, que não se confunde com a imensa maioria dos jovens e adolescentes, por exemplo, atendidos pela instituição qualificadora analisada.

Nesta pesquisa, propunha-se a investigar a viabilidade educacional de um currículo unificado de uma instituição qualificadora, a partir da realidade discente por ela atendida através do programa Jovem Aprendiz. Conforme indicado, ao que se percebeu, tal viabilidade não se instalou. Apesar da multiplicidade apresentada (nas mais variadas esferas) pelo público atendido – que exigiria uma proposta pedagógica capaz de suprir lacunas advindas do sistema regular de ensino, atender simultaneamente diferentes níveis de escolaridade, realidades socioculturais múltiplas etc – a instituição sequer apresentou um projeto político-pedagógico que fundamentasse o processo formativo e tão logo desse sustentação a uma proposta curricular, esta também, de modo concreto, inexistente.

Ao fim, a proposta que aqui surgiu no sentido de pensar o currículo unificado, diante do campo investigado, levou à pesquisa a um universo ainda mais complexo: às descabidas formas de se fazer e pensar a educação. Mais que pensar o currículo, ou não pensá-lo (conforme indicou a análise a partir da instituição), em voga estão questões que, sem deixar de dialogar com o aspecto curricular, tocam a efetividade das políticas educativas, o entendimento do campo

pedagógico, a luta por processos formativos diversos, capazes de considerar os sujeitos, inclusive, em suas especificidades. Em meio à complexidade do universo que envolve a proposição curricular, a materialização de uma matriz que se pretende materializada, estão aspectos essenciais, cuja existência não foi identificada na instituição e que são bases anteriores inclusive ao próprio currículo, à formulação e proposição deste. Tal fato constituiu-se em entraves para o processamento deste estudo, mas, ao mesmo tempo, em vez de empecilhos paralisantes, chega-se até aqui com a certeza da necessidade de estudos ainda mais aprofundados, de diálogos a se construir, da validade do estudo apresentado no sentido de ser um ponto ao ensejo de novas investigações desta natureza.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo:Cortez, 2008.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalho de conclusão de cursos: ênfase na elaboração de tcc de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 5.598** de 1º de Dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 5.452** de 1º de Maio de 1943. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 10.097** de 19 de Dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Portaria 723** de 23 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

DUBET, François. **O que é uma escola justa. A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para educação. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530 – 1555, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Douglas Tomácio Lopes; RIBEIRO, Márcen de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo. Educação e Políticas Públicas no contexto capitalista atual: desafios na educação contemporânea. **Revista Educação e emancipação**, São Luiz, v. 8, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4214>>. Acesso em: 10 out. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et AL*. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. Cimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: 2007.

TENEGUTTI, Cláudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. Portal sismmac. 2016. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Portal Sinprodf. 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>> . Acesso em : 30 set. 2016.

VERDE, Patrícia Lima. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre o currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**. Goiás, v. 5, n. 1, p. 78 – 97, jan/jun. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/36348-152191-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/36348-152191-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.