

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

MARIA ADILINA FREIRE JERÔNIMO DE ANDRADE

**O CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO-PROEJA
DO IFRN/CAMPUS NATAL ZONA NORTE:**
identificando avanços, analisando dificuldades

NATAL-RN

2016

MARIA ADILINA FREIRE JERONIMO DE ANDRADE

**O CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO - PROEJA NO IFRN/CAMPUS NATAL
ZONA NORTE: identificando avanços, analisando dificuldades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. D.r José Mateus do Nascimento

NATAL/RN
2016

A553c Andrade, Maria Adilina Freire Jerônimo de

O currículo do curso de comércio – PROEJA do IFRN / *Campus*
Natal-Zona Norte: identificando avanços, analisando dificuldades /
Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade. Natal, 2016.

131f. : il. color.

Orientador: Prof. Drº. José Mateus do Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do
Norte.

1. Educação de jovens e adultos – PROEJA. 2. Currículo. 3.

Ficha elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial
Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

MARIA ADILINA FREIRE JERONIMO DE ANDRADE

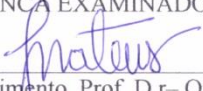
**O CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO - PROEJA NO IFRN/CAMPUS NATAL
ZONA NORTE:** identificando avanços, analisando dificuldades

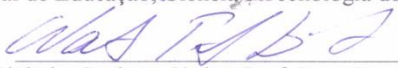
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

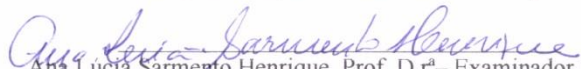
Orientador: Prof. D.r José Mateus do Nascimento

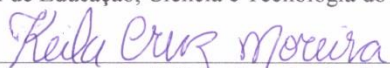
Dissertação apresentada e aprovada em 16/03/2016, pela seguinte Banca Examinadora:

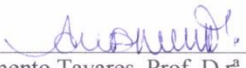
BANCA EXAMINADORA


José Mateus do Nascimento, Prof. D.r – Orientador – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte


Walter Pinheiro Barbosa Júnior, Prof. D.r - Examinador Externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte


Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Prof. D.ª – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte


Keila Cruz Moreira, Prof. D.ª – Examinador Externo Suplente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte


Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares, Prof. D.ª – Examinador Interno Suplente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

DEDICATÓRIA

Para minhas filhas **Ester** e **Hadassa**, que são meus amores.

Para meu esposo **Nonato**, com quem compartilho minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir mais uma conquista em minha vida, e que sempre tem me agraciado muito além do meu pensar. Meu Senhor, meu muito obrigada!

Às minhas filhas e ao meu esposo, que contribuíram na medida do possível para a realização deste feito.

Aos meus pais, em especial a minha mãe, que sempre me apoiou nas minhas escolhas, para progredir e estudar.

Ao professor Doutor José Mateus do Nascimento, pelos aprendizados compartilhados e pela maneira serena e sábia de condução desse processo.

À professora Doutora Keila Moreira Cruz, que me proporcionou a realização do estágio de docência na disciplina de Didática.

Às professoras Andrea Gabriel, Ana Henrique e Keila Cruz pelas contribuições e aperfeiçoamentos da minha dissertação.

À Equipe Técnico-Pedagógica do *Campus* Natal Zona Norte pelo apoio nesse período difícil que foi a realização do mestrado.

Aos professores e alunos do Curso de Comércio EJA, que se disponibilizaram a participar da pesquisa de maneira tão prestativa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEP pelas oportunidades acadêmicas proporcionadas.

Aos membros da banca, Walter Pinheiro Barbosa Júnior, Ana Lúcia Sarmiento Henrique, Keila Cruz Moreira e Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares por aceitarem o convite para participarem como examinadores e pelas contribuições e aprimoramento ao trabalho de dissertação.

Aos meus colegas de mestrado pelas trocas, incentivos e compartilhamentos.

A todos os meus amigos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desse feito.

A Maria de Lourdes Teixeira, pela revisão das normas da ABNT da dissertação.

O meu muito obrigada!

O homem, como um ser histórico,
inserido num permanente movimento de
procura, faz e refaz o seu saber.
Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o currículo do Curso de Comércio PROEJA do *Campus* Natal Zona Norte, buscando investigar o currículo prescrito e o realizado para essa modalidade de educação, na tentativa de desvelar se a maneira como o currículo do PROEJA foi construído e tem sido implantado atende às demandas e especificidades dos sujeitos beneficiários do programa, o jovem e o adulto. Guiando-se pela abordagem crítica do currículo, o marco teórico-epistemológico respalda-se principalmente nas contribuições teóricas de Apple (2006), Giroux (1997), Silva (2002), Moreira e Silva (2006), Sacristán (2000), Pacheco (2001), Ciavatta (2005), Ramos (2005, 2008), Fazenda (1997, 1991), Santomé (1998), Veiga Neto (1997), Frigotto (2005), Manacorda (2007), Gramsci (2000) e Saviani (2003). Amparando-se nos procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa, foram desenvolvidas duas técnicas de coleta de dados: realização de entrevistas com os docentes e sessões de grupo focal junto aos alunos, tendo como metodologia de análise a triangulação. Mediatizado pelas interfaces do contexto pesquisado, os resultados mostraram que o currículo do Curso de Comércio PROEJA, como posto, está atendendo às necessidades do seu público em parte, pois ainda carece de alguns ajustes e ações para que se torne efetivo. Constatou-se a despeito da integração entre Educação Básica (EB) e a Educação Profissional (EP) proposta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que, na prática cotidiana de sala de aula, não se tem efetivado, que as práticas pedagógicas integradoras não são realidades cotidianas e sim atividades esporádicas realizadas em aulas de campo, projeto integrador, entre outros eventos em que se reúne mais de uma disciplina. Infere-se do dito pelos sujeitos pesquisados que, a mudança do currículo em 2012, no qual as disciplinas dos diferentes núcleos estão mescladas desde o primeiro semestre, possibilita a integração entre as disciplinas da educação geral e da educação profissional, bem como favoreceu a realização de práticas pedagógicas integradoras, no entanto, no contexto de vivência isso não tem ocorrido. Pelos relatos dos docentes, isso se atribui à falta de diálogo dos professores bem como à formação disciplinar que tiveram, que não estabelecia uma conexão entre as diferentes áreas do conhecimento.

Palavras chave: Currículo. PROEJA. Educação Profissional.

ABSTRACT

The object of study of the present work is the curriculum of the course of Trade, PROEJA¹ system, held in Natal Zona Norte campus. It is intended to do so by investigating the prescribed and concluded curriculum to this education model in an attempt to unveil, whether the way PROEJA was formed and has been implemented meets the demands and particularities of the students who are beneficiary of this program, which are young adults and adults. Following the curriculum critical approach, the theoretical-epistemological cornerstone is supported mainly in the theoretical contributions of Apple (2006), Giroux (1997), Silva (2002), Moreira e Silva(2006), Sacristán (2000), Pacheco (2001), Ciavatta (2005), Ramos (2005,2008), Fazenda (1997, 1991), Santomé (1998), VeigaNeto (1997), Frigotto(2005), Manacorda (2007), Gramsci (2000) and Saviani (2003). Getting support in the procedures and instruments of qualitative research, two data collection techniques were developed: the carrying out of interviews with teachers and focal group sessions with students having as an analysis methodology the triangulation. Disseminated by the interface of the researched context, the results showed up that the curriculum of Trade, PROEJA system, as it is set up today, has been meeting partly the needs of its public because it still needs some adjustments and actions in order to be more effective. It was found out on the integration between Basic and Professional Education proposed in the course pedagogical project that it has not become effective in the everyday classroom practice. In addition, the integrative pedagogical practices are not current realities, but scattered activities carried out in field trips, integrative project and other events, which gather more than one school subject. It can be inferred from the researched people that the change of curriculum in 2012, in which school subjects of different nuclei are spread since first semester, makes the integration between the General and Professional Education subjects possible, as well as it advocated the holding of integrative pedagogic processes, even though, it has not occurred in a real context. By the analysis of the teachers' reports, it happens because of the lack of conversation among teachers, as well as the disciplinary formation they have had which did not establish a connection among the different areas of knowledge.

Key words: Curriculum. PROEJA. Professional Education.

¹ In Brazil, some schools offer courses addressed to young adults who are older than the regular required age to take High School courses. In the Federal Institution of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) where the research took place, it is called PROEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Descrição dos códigos atribuídos aos sujeitos da pesquisa	31
Quadro 02	Comparativo dos decretos de 2005 e 2006	67
Quadro 03	Perfil dos professores entrevistados que atuam no PROEJA	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Requisitos e formas de acesso ao curso	75
Figura 2	Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado, na Modalidade EJA, presencial	78
Figura 3	Mapa conceitual da categoria PROEJA	96
Figura 4	Representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA	98
Figura 5	Mapa conceitual da categoria organização curricular	103
Figura 6	Mapa conceitual da categoria integração entre EB e EP	111
Figura 7	Mapa conceitual da categoria práticas pedagógicas integradoras	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa etária dos alunos pesquisados	82
Gráfico 2	Faixa etária dos alunos de acordo com o sexo	83
Gráfico 3	Faixa de rendimento familiar por salário mínimo	84
Gráfico 4	Estado civil por gênero	84
Gráfico 5	Número de filhos	85
Gráfico 6	Forma de ingresso no PROEJA	85
Gráfico 7	Ano de conclusão do Ensino Fundamental	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNNB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSUP	Conselho Superior
CPC	Centro de Cultura Popular
CRUZADA ABC	Ação Básica Cristã
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
ONG	Organização Não Governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PI	Projeto Integrador
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEAA	Secretária Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo
SETEC	Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
TCLES	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED	Unidade Descentralizada

SUMÁRIO

SINOPSE	
1	O TEXTO E O CONTEXTO: CENÁRIO INTRODUTÓRIO 17
1.1	CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 18
TRILHADO	
1.2	ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA REALIZAÇÃO DA EMPÍRIA: 19
TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS	
1.2.1	Revisão da literatura: os teóricos e as teorias 20
1.2.2	O grupo focal como estratégia de investigação 24
1.2.3	A entrevista como mecanismo de coleta de dados 25
1.2.4	A exploração dos documentos 27
1.2.5	Análise dos dados: o tratamento das informações da pesquisa e a 28
triangulação dos dados obtidos	
1.3	CONSTRUTO DA PESQUISA: O LÓCUS, OS SUJEITOS E O CURSO 29
INVESTIGADO	
1.3.1	O lócus da pesquisa: o <i>Campus Natal Zona Norte</i> 30
1.3.2	Os sujeitos da pesquisa: docentes e alunos 30
1.3.3	O Curso Técnico Integrado de Comércio na Modalidade EJA do IFRN - 32
<i>Campus Natal Zona Norte</i>	
SINOPSE 2 35	
2	DAS CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO AO CURRÍCULO 36
INTEGRADO	
2.1	ABORDAGENS CONCEITUAIS E CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO: 36
DIFERENTES OLHARES	
2.2	IDEOLOGIAS E CURRÍCULOS: O PRESCRITO, O REAL E O OCULTO 42
2.3	FORMAÇÃO INTEGRADA, CURRÍCULO INTEGRADO, TRABALHO 48
COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E INTERDISCIPLINARIDADE	
SINOPSE 3 58	
3	A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 59
PROFISSIONAL E DO IFRN – ZONA NORTE	
3.1	BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E O CENÁRIO DE CRIAÇÃO 60

DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA		
3.2	PANORAMA DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFRN: UM OLHAR PARA O CAMPUS NATAL ZONA NORTE	71
3.3	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: OS SUJEITOS DA EJA E O PERFIL DOS ALUNOS PROEJA IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE	79
	SINOPSE 4	88
4	CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO DO PROEJA DO IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE: ENTRE O PRESCRITO, DITO E O VIVIDO	89
4.1	ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO E SUA EFETIVIDADE NAS TURMAS DO PROEJA DO CAMPUS NATAL ZONA NORTE	96
4.2	A INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE VIVÊNCIA DO CURRÍCULO PROEJA - CURSO DE COMÉRCIO	103
4.3	A ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO DE VIVÊNCIA DO CURRÍCULO DO PROEJA - CURSO DE COMÉRCIO	111
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	120
	APÊNDICES	125
	APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo	126
	APÊNDICE B - Roteiro para grupo focal alunos	128
	APÊNDICE C - Roteiro para entrevistas com docentes	129

SINOPSE 1

O primeiro capítulo tem a intenção de situar o leitor acerca do cenário trilhado pela pesquisadora, quais caminhos utilizados e as estratégias empregadas para consecução dos objetivos apresentados no trabalho. Com essa finalidade, ele se apresenta estruturado em tópicos que detalham as técnicas e procedimentos utilizados, tais como a entrevista e o grupo focal; a revisão da literatura, trazendo uma discussão acerca dos teóricos e teorias da pesquisa; os sujeitos pesquisados, docentes e alunos; o *lócus* da pesquisa, o Curso de Comércio PROEJA do *Campus* Natal Zona Norte; e como foi feita a análise e tratamento dos dados coletados. Para tal fim, buscou-se aporte teórico em Minayo (2014), Bogdan; Biklen (1994), Gatti (2012), Denzin (1984) e Gil (2011).

1 O TEXTO E O CONTEXTO: CENÁRIO INTRODUTÓRIO

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por políticas tênues e descontínuas. MOURA (2005) afirma que predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis pelas políticas de EJA, o que é contraditório, pois a realidade apresentada na sociedade demanda uma política pública perene voltada para esses sujeitos, e que venha a atender as suas peculiaridades. Segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2007), o Decreto nº 5.478/2005 e posteriormente o Decreto nº. 5.840/2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica (PROEJA) surge em sua essência com uma dupla finalidade: a primeira é enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil; e a segunda, integrar à Educação Básica uma formação profissional que oportunize ao jovem e ao adulto uma educação de qualidade que favoreça a sua participação na sociedade de maneira crítica, que contribua para sua emancipação.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva analisar o currículo do Curso de Comércio PROEJA do *Campus* Natal Zona Norte, buscando desvelar o currículo prescrito e o realizado para essa Modalidade de Educação. Trata-se de estudo de caráter qualitativo que busca identificar se a maneira como o currículo do PROEJA foi construído e tem sido implantado atende às demandas e especificidades dos sujeitos beneficiários do programa: o jovem e o adulto. As análises são referendadas pela abordagem crítica do currículo.

A investigação parte das seguintes questões que problematizam o currículo do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)*Campus* Natal Zona Norte: a maneira como o currículo está posto tem apresentado relações teórico-práticas com o contexto vivido pelo discente no curso? Ele tem possibilitado o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras? Essa proposta curricular tem viabilizado a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional?

Escolheu-se como campo empírico o Curso de Comércio PROEJA do *Campus* Natal Zona Norte, na oferta que iniciou a partir do ano 2012. Tal recorte temporal se fez necessário, uma vez que naquele ano foi implantado um novo Projeto Pedagógico, cujo currículo se mantém até hoje. Amparando-se nos procedimentos e instrumentos da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2014), foram desenvolvidas duas técnicas de coleta de dados: realização de entrevistas com cinco docentes e sessões de grupo focal (GIL, 2011) junto aos alunos do 4º, 5º e 6º períodos. Foi utilizada como metodologia de análise a triangulação dos dados da pesquisa.

A pesquisa contribui para o fortalecimento do campo de conhecimento do PROEJA no âmbito do IFRN e da discussão atual que o IFRN tem realizado em torno da oferta do programa, que tem como motivos geradores os altos índices de evasão, repetência e desestímulos com a oferta, por parte dos envolvidos nessa Modalidade de Educação. Bem assim, busca contribuir com o redimensionamento de seu currículo, como também discutir sobre o currículo do curso no *Campus* Natal Zona Norte.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar o currículo do Curso de Comércio - PROEJA do IFRN, *Campus* Natal Zona Norte, buscando investigar o prescrito e o realizado para essa Modalidade de Educação. Como objetivo específico busca: discorrer sobre as abordagens conceituais e históricas do currículo; compreender a implantação do PROEJA no contexto da Educação Profissional; analisar o currículo do Curso de Comércio-PROEJA *Campus* Natal Zona Norte; e investigar sobre a integração efetiva entre a Educação Básica e a EP, no currículo do PROEJA do curso de Comércio.

A escolha dessa temática se deu devido à atuação profissional da pesquisadora, enquanto pedagoga, acompanhando as turmas do Curso de Comércio PROEJA no *Campus* Natal Zona Norte. O primeiro passo da pesquisadora no sentido de investigar os sujeitos da EJA foi quando fez a especialização em Educação de Pessoa Jovens e Adultas, cujo objeto de estudo foi “As Lacunas de Aprendizagem do Aluno do PROEJA na Disciplina de Matemática”, questão que era recorrente nos relatos de professores e alunos do *Campus* Natal Zona Norte à época da investigação. Quando surgiu a oportunidade de um mestrado, foi feita a opção por continuar a investigação com esses sujeitos, só que no âmbito do currículo do Curso de Comércio PROEJA do IFRN *Campus* Natal Zona Norte na tentativa de desvelar se o currículo atual tem se efetivado no contexto de vivência dos alunos.

1.1 CAMINHOS DA PESQUISA: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO TRILHADO

O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador. [...] Ao se desenvolver uma proposta de investigação e no desenrolar das etapas de uma pesquisa, o investigador trabalha com o reconhecimento, a conveniência e a utilidade dos métodos disponíveis, em face do tipo de informações necessárias para se cumprirem os objetivos do trabalho (MINAYO, 2014, p. 54).

Para Minayo, o trecho transcrito retrata muito bem como ocorre o processo da produção do conhecimento científico. É na dialética da teoria com a empiria que as perguntas surgem e desperta no pesquisador a curiosidade, iniciando-se assim as etapas da pesquisa em busca de respostas para as questões suscitadas. Nesse ínterim, procuram-se os melhores caminhos e métodos disponíveis para atingir os objetivos do trabalho. Com esse objetivo, para

fundamentar a trilha metodológica que dá suporte à pesquisa, foram utilizados autores que tematizam sobre a questão, como Minayo (2014), Bogdan e Biklen (1994), Gatti (2012) e Gil (2011).

Partindo desses pressupostos, tiveram início as escolhas metodológicas e os caminhos a serem seguidos. Optou-se pelo método qualitativo por permitir obter dos sujeitos investigados mais detalhes e peculiaridades das realidades vivenciadas. Minayo (2014, p. 57) defende que esse método “é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”.

Nessa perspectiva, o olhar do investigador se volta para o objeto investigado com a finalidade de descortinar as nuances trazidas pelo seu estudo. Minayo (2014, p.172-173) coloca que “o processo de pesquisa é, em consequência, um movimento de definição e redefinição do objeto durante todas as suas etapas. [...]”. Nesse sentido, o objeto é sempre uma ‘representação’ sob determinado ponto de vista, em que o investigador, a seu modo busca reproduzir o real”. Com o objetivo de percorrer esse processo em suas diferentes etapas, utilizou-se da revisão bibliográfica, da análise documental, das técnicas de coleta de dados, entrevista e grupo focal, e, para o tratamento das informações coletadas, foi utilizada a metodologia de análise da triangulação.

A seguir será detalhado como se deu o caminho teórico-metodológico utilizado na pesquisa.

1.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA REALIZAÇÃO DA EMPÍRIA: TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS

A abordagem qualitativa é caracterizada pela empiria e pela organização sistemática e progressiva do conhecimento. Nessa concepção:

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO 2014, p. 57).

Configura-se como um método investigativo, o qual, para a compreensão da realidade estudada, precisa mergulhar na realidade e interagir com ela, possibilitando, desse modo, a construção de conceitos e categorias da investigação.

Nesse sentido, a investigação qualitativa se apresenta como uma metodologia de investigação que sofre alterações ao longo do processo da pesquisa, uma vez que as suas

diferentes fases não são individualizadas, mas estão imbricadas. É um tipo de investigação que agrupa várias estratégias, onde os dados recolhidos são ricos em detalhes.

Assim sendo, tanto a técnica da entrevista quanto a de grupo focal foram revestidas de cuidado em contextualizar a pesquisa, preparar o cenário de aplicação e solicitar aos sujeitos pesquisados a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo (apêndice A), autorizando a publicação das informações obtidas por meio da pesquisa.

A partir do apresentado, essa seção detalha como ocorre o percurso da pesquisa, delineado as técnicas e instrumentos utilizados, os sujeitos pesquisados, o *locus* de estudo e como os dados foram tratados. Para iniciar a discussão será feita a revisão da literatura.

1.2.1 Revisão da literatura: os teóricos e as teorias

A revisão da literatura permite estabelecer definições, conexões e mediações sobre o objeto de estudo em diferentes ângulos. Para Minayo (2014, p.183), essa deve ser “a primeira tarefa do investigador, uma vez definido seu objeto, é proceder a uma ampla pesquisa bibliográfica, capaz de projetar luz e permitir melhor ordenação e compreensão da realidade empírica”.

Nesse sentido a revisão da literatura deve ser um momento de análise crítica e de compreensão do pensamento de vários autores, não devendo constituir-se de um discurso de vários autores, mas sim em uma construção de uma síntese na qual o pesquisador embasa e defende suas próprias ideias e pressupostos.

Seguido essa orientação, neste trabalho elegem-se os eixos que estabelecem relação com o currículo do Curso de Comércio EJA, a saber: as concepções de currículo, nelas implicadas as ideologias e os tipos de currículo (o prescrito, o real e o oculto); a formação humana integral, tendo como norte o currículo integrado, a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo; e o PROEJA, como programa que traz a proposta de integrar EB, EP e EJA com vistas à elevação da escolaridade e uma formação ampla e emancipatória do público jovem e adulto.

Primeiramente, abordam-se as concepções de currículo à luz de autores como Apple (2006), Giroux (1997), Silva (2002), Moreira e Silva (2006), Sacristán (2000) e Pacheco (2001). Quanto ao currículo integrado, citam-se Ciavatta (2005) e Ramos (2005, 2008). Para discutir a interdisciplinaridade, analisam-se os estudos de Fazenda (1997, 1991), Santomé (1998) e Veiga Neto (1997). Para discutir o trabalho como princípio educativo e a relação trabalho e educação, busca-se dialogar com as ideias de Frigotto (2005), Manacorda (2007), Gramsci (2000) e Saviani (2003).

À luz dos autores citados anteriormente que tratam da temática do currículo, percebe-se que o citado instrumento e suas concepções estão permeados de relações de interesses e poder. Moreira e Silva (2006, p. 28) afirma que “o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura”. Este pensamento é corroborado por Apple (2006 p. 59), quando diz que “a educação está intimamente ligada à política da cultura”. Pensar em educação e em currículo é adentrar nas implicações de poder e de cultura. Nesse sentido, Pacheco (2001, p. 20) afirma que “o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas”.

Nesse sentido, a questão do currículo perpassa toda prática educativa de uma instituição escolar e suas funções sociais. É nele que se concretizam os fins sociais e culturais. Conforme Sacristán (2000, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”, sendo, portanto, um território em que não se pode desconsiderar os conflitos de interesses que estão inseridos. Partindo desse pressuposto é necessário conceber o currículo como uma práxis, sujeita a diferentes tipos de ações que interferem em sua configuração e em seu processo, cuja construção se dá no contexto de vivência da escola. Ele não pode ser entendido fora desse contexto, pois é no real, no cotidiano que ganha forma, se concretiza.

Quanto ao currículo integrado, que é uma concepção de currículo adotada pelo IFRN, Ciavatta (2005, p. 84), o concebe como a noção de completude, em que seja possível o entendimento do todo e das partes, “remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. Nesse entendimento, Ramos (2008) faz a distinção de integração em três sentidos: o primeiro diz respeito à concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Esse primeiro sentido de integração possibilita a formação omnilateral dos sujeitos; o segundo está relacionado com as formas de integração do ensino médio com a educação profissional, equivale à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; o terceiro significado está associado à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. A proposta de integração defendida por essa autora é embasada em dois

pressupostos filosóficos: o primeiro é a concepção de homem como ser histórico social, que age sobre a natureza para realizar suas necessidades e, nessa ação, gerar conhecimentos; o segundo é que a realidade é uma totalidade, resultado de múltiplas relações, sendo entendida como um todo estruturado e dialético que permite ser compreendido nas determinações que o constituem. Desses dois, decorre um terceiro princípio, que consiste em entender o conhecimento como uma produção do conhecimento pela qual se apreende e se constituem as relações que criam a estrutura da realidade objetiva. Nessa perspectiva, falar sobre o entendimento global do conhecimento que o currículo integrado pode possibilitar é falar sobre a viabilidade de compreender o real como totalidade.

A interdisciplinaridade nesse sentido se apresenta como uma das maneiras de viabilizar essa integração nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da escola. Ramos (2005, p.116) defende que “a interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade [...]”. Para Fazenda (1979, p. 8-9), interdisciplinaridade é “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento [...]”. Santomé (1998) comunga do mesmo entendimento sobre o termo, pois concebe estudos interdisciplinares como uma necessidade de combater a fragmentação do saber. Assim, percebe-se que a interdisciplinaridade viabiliza a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, trazendo a possibilidade de diminuir as distâncias e a fragmentação provocadas pelo conhecimento disciplinar, fechado, sem diálogo, sem comunicação com as diferentes áreas do conhecimento. Fazenda (1979, p. 44-48) ainda mostra os benefícios que a interdisciplinaridade proporciona, tais como a formação de pesquisadores, uma melhor formação geral e profissional, superação da dicotomia ensino-pesquisa, entre outros.

Nessa perspectiva, o currículo integrado busca, a partir de sua proposta pedagógica, pautar o trabalho como princípio educativo, tendo por objetivo uma formação omnilateral, um currículo que estabeleça conexões e intercessões com as dimensões do trabalho, com a intenção de aumentar a compreensão sobre esse vínculo, sobretudo mostrar o currículo como uma construção histórica, marcada por questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, tomamos inicialmente a realização da existência humana mediada pelo trabalho. Primeiramente em seu sentido ontológico, associada à visão de Lukács, a qual Ciavatta (2005, p. 92) “[...] atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais

[...]”. A segunda dimensão do trabalho, em seu sentido histórico, caracterizado pelo trabalho assalariado e venda da força de trabalho.

Contudo sabemos que é histórica a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se apresentam em duas vertentes de concepções sobre o mesmo. A primeira toma o trabalho como princípio educativo ao acreditar na dupla dimensão da educação: propiciar ao sujeito uma formação humana integral que atenda às necessidades para o mundo do trabalho, como também atuar criticamente frente à sociedade. A segunda vertente compreende o trabalho como elemento produtor de riqueza material, com finalidade apenas de garantir e manter a estrutura de reprodução capitalista, reduzindo-o à mera força de trabalho que pode ser vendida. Para SAVIANI (2003, p. 136), uma educação ancorada na politécnica caminha na direção de superar essa dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois esse tipo de educação oportuniza os sujeitos envolvidos a desenvolverem suas capacidades.

Assim sendo, percebe-se que os sentidos e significados do trabalho mudam de acordo com as condições, dos fins a que se destina, da pertinência e das relações mediatizadas nos processos que lhe são inerentes, e que a escola exerce papel importante nesse processo de mudanças de visão e paradigmas em relação ao trabalho. Nesse sentido, Gramsci (2000) faz uma crítica à escola tradicional destacando o modo como está organizada, tratando a ciência de forma abstraída das relações sociais, defendendo que o trabalho, ao se tornar princípio educativo, seria capaz de criar na escola uma formação unitária por intermédio da articulação entre ciência e técnica. Para que isso aconteça, é necessário inserir no processo educativo, em particular os que se destinam a formar o sujeito na vida e no trabalho, uma discussão ampla sobre o trabalho como princípio educativo nessa percepção de fazer compreender que o sujeito produz sua condição humana pelo trabalho.

É nessa perspectiva que surge o PROEJA, como um programa que possibilita uma formação humana integral, que traz o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, buscando oferecer uma formação para a vida, inserida aí a formação para o trabalho. Segundo documentos oficiais (BRASIL, 2006a), esse programa surgiu com o Decreto nº 5.478/2005, e posteriormente, do Decreto nº. 5.840/2006, com uma dupla finalidade: a primeira era enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil; a segunda, integrar a Educação Básica à formação profissional, de maneira que desse oportunidade ao jovem e ao adulto uma educação de qualidade, que favorecesse a sua participação na sociedade de maneira crítica para sua emancipação. Nesse entendimento, o documento base

do PROEJA considera que é fundamental uma política pública perene para Educação de Jovens e Adultos que permita a elevação da escolaridade com a profissionalização, no sentido de proporcionar uma integração sociolaboral desses sujeitos. Kuenzer (2000, p. 19) defende que é necessária “[...] a construção de um novo projeto educativo que articule finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética [...]”. O Documento Base do PROEJA destaca:

A concepção de uma política, cujo objetivo de formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (BRASIL, 2007, p. 35).

Diante do exposto, é necessário que o PROEJA proporcione uma formação que agregue saberes científicos e tecnológicos, que estejam articulados com as demais dimensões da vida humana. Uma formação na qual o trabalho seja tomado como princípio educativo, o currículo seja efetivamente integrado e que sejam respeitados os tempos e as especificidades do sujeito jovem e adulto.

1.2.2 O grupo focal como estratégia de investigação

O grupo focal se constitui em uma conversa entre grupos pequenos e que possuem algumas características homogêneas dos participantes, com a intenção de se obter informações. Conforme Gatti (2012, p. 9), “o grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar”. Por esta razão, se optou por essa técnica, na realização da coleta de dados da pesquisa, por ela proporcionar uma amplitude de informações em curto período de tempo.

Para Minayo (2014, p. 269), “a técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um”. Ainda segundo essa autora, essa técnica fornece ao pesquisador uma vasta possibilidade de informações, que permite triangular olhares e conseguir mais dados sobre os fatos.

Na aplicação dessa técnica, o pesquisador precisa ter alguns cuidados, dentre os quais destacam-se a necessidade de respeitar o princípio da não diretividade e o de não se envolver emitindo opiniões, afirmações ou negativas. O que o moderador precisa é fazer encaminhamentos e intervenções no sentido de facilitar a troca de informações e manter o objetivo de trabalho do grupo. Nesse sentido, Gatti(2012) recomenda alguns cuidados na

instrumentalização dessa técnica que precisam ser observados, tais como: a) quantidade de participantes; b) tempo de duração das reuniões; c) papel do moderador; d) preparação de um roteiro flexível para orientar as discussões; e e) instrumentos necessários para registro e condução da reunião.

Na presente pesquisa, a realização da técnica de grupo focal foi realizada com os alunos dos 4º, 5º e 6º períodos do curso de Comércio da PROEJA, no primeiro semestre, 2015.1, que passaram a fazer parte dos 5º, 6º e 7º períodos no semestre seguinte, 2015.2. Foram escolhidas turmas a partir do 4º período por já possuírem maior tempo de vivência com o currículo do curso analisado, podendo, assim, contribuir com suas percepções sobre o PROEJA, o curso e o currículo. O uso do roteiro (apêndice B), que foi configurado em dois blocos de questões (o bloco A, com questões sobre o PROEJA e o bloco B, com questões a respeito do Curso de Comércio), serviu de guia para orientar as discussões no âmbito do grupo.

Para a primeira reunião de grupo focal, foram convidados três representantes de cada turma, totalizando nove alunos, porém, no dia da reunião só puderam comparecer seis alunos, sendo dois de cada turma. Com o objetivo de que mais pessoas participassem e, assim, se obtivessem mais informações para a pesquisa, se buscou uma segunda reunião. Na segunda reunião foram convidados a participar os alunos das duas turmas da tarde, dos 5º e 7º períodos, totalizando 16 alunos pesquisados. Dos presentes, doze alunos se dispuseram a participar da pesquisa, sendo que duas dessas pessoas já tinham participado da primeira sessão. A composição do grupo observou as instruções de Gatti (2012), que recomenda de seis a doze participantes, para que não se corra o risco de limitar a participação de alguns, priorizando a boa fluência de troca de ideias.

Os encontros foram realizados pela própria pesquisadora, sendo ela a moderadora das discussões. Inicialmente foram explicados os objetivos da pesquisa, o que significava a técnica de grupo focal, para que, então, fosse solicitado que os alunos se dispusessem a participar da pesquisa, lendo e assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo (apêndice A), a moderadora registrou as informações com o uso do gravador nas duas sessões, que ocorreram em tempo inferior a uma hora.

1.2.3 A entrevista como mecanismo de coleta de dados

Na qualidade de procedimento de pesquisa para a coleta de dados, a entrevista consiste em uma técnica privilegiada de comunicação na realização de uma investigação. É considerada:

[...]Acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo (MINAYO, 2014, p.261).

Nesse aspecto, a entrevista tem a finalidade de coletar dados de maneira individual ou em grupo para a pesquisa. Conforme Gil (2011), é uma técnica de coleta, bastante apropriada para se conseguir informações sobre o que as pessoas sabem ou pensam a respeito de determinadas coisas ou situação. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) defendem que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para Gil (2011), a entrevista apresenta suas vantagens e desvantagens na pesquisa científica. No que diz respeito às vantagens: possibilita a obtenção de dados em diferentes ângulos; profundidade de informações; dados suscetíveis de classificação e quantificação; não exige que a pessoa saiba ler para ser entrevistada; oferece flexibilidade, entre outros aspectos. As desvantagens consistem nos seguintes aspectos: pode ocorrer falta de motivação por parte do entrevistado para responder às questões; entendimento inadequado do significado das questões; falta de habilidade do entrevistado para responder às questões; influência pessoal da opinião do entrevistador. Porém, ele defende que a maioria dessas dificuldades podem ser contornadas se houver um bom planejamento e a seleção adequada dos principais passos a serem seguidos na realização da entrevista.

Segundo Minayo (2014, p. 261), “as entrevistas podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracteriza pela sua forma de organização”. Para essa autora as entrevistas podem ser classificadas em: a) sondagem de opinião, quando composto de perguntas totalmente estruturadas sem opção de escolha por parte do entrevistado; b) semiestruturada, caso em que combina questões abertas e fechadas, dando flexibilidade ao entrevistado; c) aberta ou em profundidade, caracterizada por dar livre fala ao interlocutor; d) focalizada, quando se propõe a responder ou esclarecer um problema específico; e) projetiva, que se utiliza de dispositivos visuais.

Essa classificação da entrevista permitiu à pesquisadora optar pela que melhor se adequasse aos objetivos investigados, por isso, se fez a opção pela entrevista semiestruturada, por ela ser flexível, facilitar a abordagem do pesquisador e garantir que todas as hipóteses e pressupostos sejam cobertos.

Dessa maneira, a entrevista (apêndice C) foi preparada para ser feita com o grupo de docentes selecionados dentre os dezessete que ministram aulas nas turmas investigadas do

Curso de Comércio Integrado PROEJA. Para contemplar os vários núcleos (fundamental, estruturante, articulador e tecnológico) que o PPC do curso possui, foram escolhidos cinco docentes, sendo dois de cada núcleo, com exceção do núcleo fundamental que corresponde à revisão das disciplinas de português e matemática do Ensino Fundamental, presente apenas no primeiro período do curso. Um dos professores entrevistados ministra aulas no núcleo articulador e tecnológico, o que explica o número de cinco docentes e não seis. Essa escolha se justifica por contemplar professores dos diferentes eixos da matriz curricular, trazendo, assim, uma visão abrangente dos professores em relação ao PROEJA, ao Curso de Comércio e ao currículo do curso.

As entrevistas foram realizadas em dias previamente agendados com os docentes convidados, que aceitaram prontamente participar da pesquisa, de acordo com a disponibilidade de cada um. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo.

As informações obtidas foram transcritas para estudo, de acordo com o propósito da pesquisa e o referencial teórico escolhido.

1.2.4 A análise dos documentos

A análise documental é um método de investigação capaz de proporcionar ao pesquisador uma ampla fonte de informações, que segundo Gil (2011, p. 147), “[...]evita a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”. Nesse sentido, são conhecidos como capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade.

Dessa forma, foram utilizados os seguintes documentos, que proporcionaram o enriquecimento da pesquisa por trazer dados e informações específicas do objeto de estudo analisado o currículo do Curso de Comércio PROEJA do *Campus* Natal Zona Norte:

- 1) Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005, que 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;
- 2) Decreto nº 5.840, de 23 de julho de 2006, que institui no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA;
- 3) Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrado ao ensino médio, 2007, que constitui um documento que traz alterações e contribuições ao decreto nº 5.478. 24 de junho 2005;

4) Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. IFRN, 2012, que constituísse um documento que traça as diretrizes da instituição com base na gestão democrática;

5) Organização Didática do IFRN, 2012;

6) Projeto pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Comércio, aprovado pela Resolução N° 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.

Os documentos citados foram analisados em sua totalidade ou de maneira parcial, de acordo com a pertinência em relação aos objetivos da pesquisa.

1.2.5 Análise dos dados: o tratamento das informações da pesquisa e a triangulação dos dados obtidos

O momento da realização da análise dos dados da pesquisa requer do investigador um exercício complexo e maturidade intelectual para que possa organizar de maneira ordenada as informações obtidas durante a pesquisa. Para Gil (2011), a fase de análise e interpretação são dois processos que, apesar de conceitualmente distintos, são fortemente relacionados.

A análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL 2011, p. 156).

Partindo do pressuposto de que os dados são fontes de fornecimento de repostas ao problema proposto e que esse movimento é um processo dinâmico, no qual o pesquisador reflete sobre a realidade encontrada, se torna necessário o cuidado e a ponderação com relação aos dados obtidos, para que o investigador não emita um juízo de valor falso ou que não represente a realidade pesquisada, mas busque sentido fundamentado para as respostas encontradas. Corroborando com esse pensamento, Minayo (2005, p. 43) enfatiza que “do ponto de vista operacional, esta etapa consiste na ordenação dos dados, na sua classificação e na análise propriamente dita”.

Uma das opções para análise dos dados é a triangulação, que Minayo (2005) considera um entrelaçamento das informações obtidas, sendo assim um tipo de abordagem que: “[...] pode ser compreendida como uma dinâmica de investigação que integra a análise das estruturas, dos processos e dos resultados, a compreensão das relações envolvidas na implementação das ações [...]”. Nesse processo intensificam-se as reflexões em torno do objeto na tentativa de entendê-lo e explicá-lo em suas várias perspectivas. Ainda segundo essa autora, a triangulação é um conceito que vem do interacionismo simbólico e é desenvolvida dentro dessa corrente, primeiramente por Denzin (1984), significando a associação e o

cruzamento de vários pontos de vista, a utilização de várias técnicas de coleta de dados que compõe o trabalho de pesquisa. Esse autor destaca que a triangulação é uma metodologia que ilumina a realidade sob vários ângulo se pode ser realizada a partir do entrelaçamento de técnicas, de instrumentos e de sujeitos de pesquisa.

De posse dos dados coletados, a primeira ação foi a transcrição dos áudios das entrevistas e do grupo focal na íntegra e a catalogação dessas informações. Em seguida, procederam-se as análises por triangulação de acordo com as três dimensões escolhidas para a pesquisa:

- 1) O prescrito no PPC do Curso de Comércio PROEJA;
- 2) O dito pelos sujeitos;
- 3) O experienciado no contexto de vivência.

A eleição dessas três dimensões ocorreu em virtude de possibilitarem um diálogo acerca do que está prescrito no currículo oficial, o dito pelos sujeitos e o experienciado no contexto de vivência do currículo do Curso de Comércio PROEJA, oportunizando verificar se a maneira como esse currículo foi pensado e proposto tem se efetivado na prática.

A seleção das categorias de análise abaixo elencadas ocorreu de acordo com as indagações sobre o currículo do Curso de Comércio PROEJA:

- 1) PROEJA;
- 2) Organização curricular;
- 3) Integração entre Educação Básica e Educação Profissional;
- 4) Práticas pedagógicas integradoras;

Com base nas três dimensões de pesquisa e nas categorias escolhidas, as análises ocorreram da seguinte maneira:

- 1) Agrupamento das falas de acordo com as categorias escolhidas;
- 2) Comparação das falas dos sujeitos por assunto abordado;
- 3) Aproximações e distanciamentos dentro de uma mesma categoria.

Na escrita da dissertação, essas dimensões e categorias foram abordadas no capítulo cinco, que trata do contexto de vivência dos sujeitos pesquisados.

1.2 CONSTRUTO DA PESQUISA: O *LÓCUS*, OS SUJEITOS E O CURSO INVESTIGADO

Considerando relevante situar onde ocorreu a pesquisa, os sujeitos que dela participaram e o curso base da investigação, fez-se necessário delinear as principais características que os compõem.

2.3.1 O lócus da pesquisa: o *Campus* Natal Zona Norte

Conforme dados da Secretaria de Mobilidade Urbana – SEMURB, a Zona Norte de Natal, sendo uma das quatro regiões administrativas da cidade do Natal, se destaca tanto pela extensão territorial quanto pelo volume populacional. Até o momento (2015), conta com sete bairros: Igapó, Salinas, Nossa Senhora da Apresentação, Lagoa Azul, Pajuçara, Redinha e Potengi, divididos em conjuntos. Os bairros dessa Zona são marcados por disparidades acentuadas, uns possuem infraestrutura básica enquanto outros vivem no caos e desordem por falta de regulamentação.

Esta região é bem demarcada, tendo como limites que a separa do restante da cidade o Rio Potengi. Seu acesso se dá pela ponte de Igapó e mais recentemente pela ponte Newton Navarro. Apesar de atualmente a Zona Norte de Natal ser umas das regiões que mais se desenvolve economicamente, sua população não tem acompanhado esse crescimento, sendo composta, em sua maioria, por classe baixa e média.

É no contexto acima descrito que o *Campus* do IFRN Natal Zona Norte está inserido, localizada no bairro Potengi, que é um dos maiores da região norte, no conjunto Santa Catarina, ocupando uma área de 30.822,73 m², em um terreno que foi cedido em regime de comodato por tempo indeterminado pela Prefeitura de Natal. Sua inauguração ocorreu no dia 19 de abril de 2007, na primeira fase de expansão da educação profissional no Estado do Rio Grande do Norte.

Com capacidade para até 1.200 alunos, 60 professores e 45 técnicos-administrativos, o *Campus* oferta cursos nos eixos tecnológicos de Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação com as seguintes ofertas: Comércio, Eletrônica, Informática para Internet e Manutenção e Suporte em Informática, buscando atender os arranjos produtivos locais. Oferece também curso superior de Licenciatura em Informática e o tecnólogo em Marketing. O público em potencial para essas ofertas são cerca de 90 mil jovens entre 15 e 29 anos, em torno de 30% da população dessa região da capital.

2.3.2 Os sujeitos da pesquisa: docentes e alunos

Os sujeitos da pesquisa são compostos por dois segmentos: docentes e alunos.

Considerando a quantidade de sujeitos da pesquisa, foram investigados cinco docentes do universo de dezessete, como citado anteriormente, uma representação dos diferentes núcleos que compõem a matriz curricular de forma que fosse obtida uma visão ampla do curso investigado a partir desses sujeitos.

Os cinco integrantes do segmento docentes (D), que atuam no Curso de Comércio PROEJA com as turmas investigadas, foram entrevistados conforme contato e agendamento prévio. As entrevistas aconteceram de maneira tranquila e colaborativa, os entrevistados se dispuseram a prestar esclarecimentos futuros, caso necessário. Todos os partícipes da pesquisa são do quadro efetivo do *Campus* Natal Zona Norte e atuam com a modalidade PROEJA entre três e nove anos.

Em relação ao segmento aluno, foi pesquisado o total de dezesseis alunos. A princípio, nove alunos do total de trinta e cinco se dispuseram a participar das sessões de grupo focal, sendo três representantes de cada turma, as quais possuíam, em média, de onze a doze alunos. Porém, devido à dificuldade de juntar os alunos dos dois turnos que se dispuseram a participar da pesquisa em turnos diferentes, foi feito então, uma segunda sessão de grupo focal. A primeira sessão de grupo focal aconteceu com cinco alunos, dos nove que se dispuseram a participar. A segunda sessão de grupo focal aconteceu com os alunos presentes das duas turmas do turno vespertino que aceitaram participar da pesquisa no momento. Duas dessas turmas são do turno vespertino e a outra do turno noturno.

O segmento aluno (A) é constituído pelos alunos dos 5º, 6º e 7º períodos da PROEJA, sendo nove do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Com a finalidade de identificar os dados coletados na pesquisa e preservar a identidade dos sujeitos investigados foram criados códigos que remetem a cada segmento dos partícipes na pesquisa, conforme quadro 01:

Quadro 01- Descrição dos códigos atribuídos aos sujeitos da pesquisa		
SUJEITOS DA PESQUISA		
SEGMENTOS	NÚMERO DE PARTICIPANTES	CÓDIGOS DE IDENTIFICAÇÃO ATRIBUIDOS AOS SUJEITOS PESQUISADOS
ALUNOS	16	A - A1 a A16
DOCENTES	05	D - D1, D2, D3, D4 e D5

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho. (2015).

2.3.3 O Curso Técnico Integrado de Comércio na Modalidade EJA do IFRN - *Campus Natal Zona Norte*

Cabe contextualizar preliminarmente que os cursos técnicos integrados na modalidade EJA no âmbito do IFRN são organizados de forma a promover a elevação da escolaridade do estudante, conforme preconiza o decreto de criação do PROEJA. Nesse sentido, o art. 39 da Organização Didática do IFRN dispõe que os cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA sejam destinados a portadores de diploma de Ensino Fundamental completo com idade mínima de 18 anos, tendo como objetivo promover uma formação ao cidadão que contribua para a verticalização do ensino e que também o qualifique para o mundo do trabalho.

O Curso de Técnico Integrado em Comércio na Modalidade EJA começou a ser ofertado no *Campus Natal Zona Norte* no ano de 2008, tendo sua primeira entrada no segundo semestre letivo daquele ano. A nomenclatura desse curso naquela época era Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Operações Comerciais na Modalidade EJA sob a égide do primeiro Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2008). No período de 2008 a 2011, o curso tinha uma matriz curricular com uma distribuição de disciplinas ao longo dos semestres que não contemplava de forma significativa as disciplinas do núcleo tecnológico ao longo dos períodos. Isso era apontado como ponto fraco no curso, pois os alunos só tomavam conhecimento do que era o curso já próximo ao seu final. Com a mudança no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2012), que está organizado por eixos tecnológicos, a matriz curricular do Curso de Comércio mudou para se adequar a essa nossa realidade, nesse período foi feita uma discussão que resultou na redistribuição das disciplinas ao longo dos semestres de maneira que contemplasse disciplinas técnicas ao longo de todo o curso desde o seu primeiro período.

Foi, então, que a partir do ano de 2012 o curso passou a ser ofertado sob a égide de um novo PPC, conforme Projeto aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012, com essas alterações em seu bojo. Trouxe, em sua estrutura, o que o PPP e a Organização Didática do IFRN orientam, a saber: apresentação, justificativa, objetivos, requisitos e forma de acesso, perfil profissional de conclusão do curso, organização curricular do curso, diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos indicadores metodológicos, critérios de avaliação da aprendizagem, critérios de aproveitamento de estudos e certificação de conhecimentos, instalações e equipamentos, biblioteca, pessoal docente e técnico-administrativo e certificados e diplomas, além de anexos contendo os programas das disciplinas e o acervo bibliográfico básico.

A matriz curricular desse novo PPC está estruturada em eixos tecnológicos do CNCT, visando favorecer a essa última etapa da educação básica uma articulação com o mundo do trabalho, com a ciência, com a cultura e com a tecnologia, de maneira que possibilite a integração da educação básica com a educação profissional, operando na perspectiva do currículo integrado. Seguem a seguinte estrutura:

Núcleo Fundamental – relativo a conhecimentos de base científica, essenciais ao desenvolvimento acadêmico dos ingressantes;

Núcleo Estruturante – diz respeito aos conhecimentos do ensino médio, abrangendo conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;

Núcleo Articulador – traz conhecimentos concernentes ao ensino médio e à educação profissional, traduzido em conteúdos que promovem a articulação com o curso; e

Núcleo Tecnológico – aborda conhecimentos da formação técnica específica de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo cada um deles precedido por uma sinopse, com a finalidade de proporcionar ao leitor uma visão geral das discussões que fazem parte de cada capítulo.

Este primeiro capítulo traz uma breve introdução na qual é apresentada a pesquisa, as motivações para o estudo, a problemática e os seus objetivos. E trata também dos caminhos da pesquisa, o percurso teórico-metodológico trilhado na pesquisa, quais estratégias e técnicas utilizadas, o *locus* da pesquisa, os sujeitos e o curso investigado, o tratamento dos dados e as dimensões de análise.

O segundo capítulo, denominado Das Concepções sobre Currículo ao Currículo Integrado, está dividido em três partes e aborda, na primeira parte, uma breve discussão sobre as abordagens conceituais e concepções do currículo e os diferentes olhares lançados sobre ele; a segunda discute o termo currículo, a partir da relação entre as ideologias curriculares e os tipos de currículo: o prescrito, o real e o oculto; a última parte remete à discussão acerca da formação humana integral, do currículo integrado, do trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade explicitando a interdependência entre trabalho e educação e de como essas duas categorias desde a sua origem já vêm marcadas pela dicotomia.

O capítulo terceiro, A Implantação do PROEJA no Contexto da Educação Profissional, está disposto em três tópicos. O primeiro traz um breve histórico da EJA no Brasil e o cenário de criação do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. No segundo tópico, aborda-se o panorama de implantação do PROEJA no IFRN: um olhar para o *Campus* Natal Zona Norte. Por fim, o último tópico trata da educação e diversidade: os sujeitos da EJA e o perfil dos alunos PROEJA IFRN – *Campus* Natal Zona Norte.

O último capítulo, intitulado Contextualizando o Currículo do PROEJA do IFRN – *Campus* Natal Zona Norte, analisa como primeiro ponto currículo do Curso de Comércio e sua efetividade nas turmas do Proeja daquele *Campus*. Na sequência, almeja identificar se ocorre a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional no contexto de vivência do Currículo PROEJA – Curso de Comércio e, no ponto três, analisa se há articulação entre teoria e prática no contexto de vivência do Currículo do Proeja – Curso de Comércio.

No final, apresentam-se as “considerações finais: a transitoriedade das conclusões”, etapa em que se retomam as descobertas e as conclusões alcançadas na pesquisa, na perspectiva mesmo transitória, de forma a responder às questões iniciais da investigação.

Concluído o percurso que será trilhado nesta pesquisa, no capítulo seguinte se busca contextualizar e compreender os conceitos e concepções sobre o currículo como forma de fundamentar a investigação sobre o referente ao Curso de Comércio EJA, buscando dialogar com os autores que tratam dessa temática.

SINOPSE 2

O segundo capítulo tem como proposta trazer as abordagens conceituais e concepções sobre o currículo e os diferentes olhares lançados sobre ele. Discute o termo currículo a partir da relação entre as ideologias curriculares e os tipos de currículo: o prescrito, o real e o oculto, e a última parte trata da formação humana integral, do currículo integrado, da interdisciplinaridade e do trabalho como princípio educativo, explicitando a interdependência entre trabalho e educação, de como essas duas categorias, desde a sua origem, já vêm marcadas pela dicotomia. Para tanto, conta com o aporte teórico de Apple (2006), Giroux (1997), Silva (2002), Moreira e Silva (2006), Sacristán (2000), Pacheco (2001) na área de currículo. Com relação ao currículo integrado, se baseia em Ciavatta (2005), Ramos (2005). Para discutir a interdisciplinaridade, utiliza os estudos de Fazenda (1997, 1991), Santomé (1998). Para discutir o trabalho como princípio educativo e a relação trabalho e educação, dialoga com as ideias de Frigotto (2005), Manacorda (2007), Gramsci (2000) e Saviani (2003).

2 DAS CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO AO CURRÍCULO INTEGRADO

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, [...] transmite visões sociais particulares e interessadas, [...] produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8).

Essa epigrafe traz considerações essenciais para reflexão sobre o currículo e suas concepções. Revela a amplitude e o emaranhado de contextos que permeiam o currículo, uma área que antes era vista apenas como técnica, focada em procedimentos e métodos. Porém, nessa perspectiva, esse instrumento ganha destaque e significado amplo nas relações sociais e culturais, deixando de ser percebido como um algo neutro e de função desinteressada, para assumir o papel de transmissor de visões sociais, particulares e de relação de poder. Torna-se, então, “um artefato social e cultural”, conforme conceitua Moreira e Silva, (2006, p. 154): “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento de identidade”.

O presente capítulo organiza-se em três partes. A primeira traz as abordagens conceituais e históricas sobre o currículo e os diferentes olhares lançados sobre ele; a segunda discute o termo currículo a partir das relações entre as ideologias curriculares e os tipos de currículo: o prescrito, o real e o oculto; a última parte trata da formação humana integral, do currículo integrado, da interdisciplinaridade e do trabalho como princípio educativo, explicitando a interdependência entre trabalho e educação, e de como essas duas categorias, desde a sua origem, já vêm marcadas pela dicotomia.

2.1 ABORDAGENS CONCEITUAIS E CONCEPÇÕES SOBRE CURRÍCULO: DIFERENTES OLHARES

As ponderações feitas aqui acerca das abordagens sobre currículo estão ancoradas em uma visão sociológica e crítica do currículo, e referendadas em autores como Apple (2006), Giroux (1997), Silva (2002), Moreira e Silva (2006), Sacristán (2000). Quanto ao currículo integrado, o estudo se fundamenta em Ciavatta (2005) e Ramos (2005). Para a questão da interdisciplinaridade e a pesquisa se referencia em estudos de Fazenda (1997, 1991), Santomé (1998). Para discutir o trabalho como princípio educativo e a relação trabalho e educação,

busca-se o diálogo com as ideias de Frigotto (2005), Manacorda (2007), Gramsci (2000) e Saviani (2003). Para efeitos didáticos, inicia-se a pesquisa trazendo o conceito de currículo, a partir da visão de alguns autores acima citados do campo do currículo e, em seguida, discorreremos sobre as diferentes teorias e concepções curriculares.

A palavra currículo é de origem latina e significa caminho, jornada, trajetória. Porém esse termo é utilizado em diferentes acepções em virtude das distintas perspectivas teóricas de abordagem. Como preceitua Pacheco (2001), a conceituação de currículo tem apresentado divergências e “não existe à sua volta consenso”, apenas no que concerne ao seu objeto de estudo que se chega a um entendimento. E é a partir daí que se pode falar em um campo do currículo, onde “existem diversas teorias curriculares, correspondentes a diferentes concepções de currículo” (PACHECO, 2001, p. 36).

Para uma melhor concepção do que é o currículo, apresentam-se alguns conceitos de autores que são referência nessa área. Moreira e Silva (2006, p. 7-8), conforme já expresso na epígrafe deste capítulo, definem o currículo como “[...] um artefato social e cultural. [...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder”. Esses autores defendem que o campo do currículo, tanto em sua origem como em seu desenvolvimento, está atrelado ao controle e eficiência social. Eles afirmam que a relação entre currículo e cultura tem a seguinte acepção:

[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 28).

É o que também defende Apple (2006 p. 59), quando diz que “a educação está intimamente ligada à política da cultura” e que a educação é sempre parte de uma tradição seletiva, ou seja, produto de uma visão seletiva de alguém ou grupo que considera determinado conhecimento como legítimo. Apple visualiza o currículo como um corpo que integra as questões sociais, culturais e educacionais, em que essas questões estão estreitamente relacionadas.

Sacristán (2000, p. 17) acrescenta que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Das análises sobre o conceito de currículo apresentadas, o estudo propõe que se encare o currículo como:

[...] um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (PACHECO, 2001, p. 20).

Depreende-se do fragmento que o currículo precisa acompanhar as múltiplas dimensões da sociedade contemporânea, dos atores envolvidos nesse processo, que isso não acontece sozinho, mas se dá pela construção, interatividade e conhecimento dos diferentes níveis de interdependência de decisão e olhares sobre suas teorias e concepções.

Portanto, os diferentes olhares que perpassam o currículo precisam estar imbricados de criticidade, interatividade, de maneira que se possa fazer uma análise real e não apenas aceitar uma visão alienada dada por uma determinada classe social dominante. Assim sendo, percebe-se que as definições de currículo permeiam em geral as teorias curriculares e estas últimas estão impregnadas de uma determinada ideologia, cultura, ou seja, de uma visão de classe. A conceituação de currículo opera de forma heterogênea, assumindo diversas visões no campo da educação, de acordo com as diferentes abordagens e referenciais teóricos.

No que diz respeito ao estudo do currículo, depreende-se que é um campo novo. Foi a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos, que educadores começaram a se preocupar de maneira significativa com estudos direcionados para essa área do conhecimento e, num breve espaço de tempo, esse campo de estudo foi se consolidando. Porém, antes mesmo de se tornar objeto de pesquisa, o currículo sempre foi alvo de interesse daqueles que procuravam compreender e organizar o processo educativo. Percebe-se muito claramente a que veio e quais as reais intenções: o controle do conhecimento e do comportamento do aluno, como também a institucionalização do ensino. Moreira e Silva (2006) apontam o currículo como sendo um eficaz transmissor de visões sociais e particulares, mobilizador de interesses e de relações de poder. Para os autores, a escola se apresenta como aquela capaz de transmitir às novas gerações, mudanças sociais, econômicas e culturais que ocorrem em diferentes momentos e contextos, de forma a garantir que os interesses presentes na sociedade vigente sejam preservados.

Exemplo disso foi o que ocorreu com o fim da Guerra Civil na Europa, com as transformações ocasionadas pela industrialização e com a produção em larga escala. Nesse período, ocorreram os movimentos migratórios que massificaram a escolarização, devido à nova concepção de sociedade que emergia, baseada em valores do mundo industrial, onde o sucesso na vida profissional era depositado no mérito e no esforço da trajetória escolar.

Em nível de Brasil, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5692/71, que estabelecia a preparação para o trabalho como elemento de formação para o aluno no ensino de 1º e 2º graus. Nessa perspectiva, a escola passou a ser considerada como aquela capaz de desempenhar o papel de facilitadora das acomodações das novas gerações às transformações que ocorriam na sociedade. Nesse momento, surgem diferentes forças políticas, econômicas, culturais e sociais na tentativa de moldar essa educação de massas de acordo com seus interesses e visões particulares. Percebe-se, nesse contexto, que o currículo é mutável ao longo das épocas, que as diferentes teorias são resultado de um contexto econômico e social de um dado momento histórico e que os objetivos da educação escolarizada vão ao encontro desses interesses.

Nesse sentido, o currículo é sempre resultado de uma seleção, de um tipo de ser humano desejável para determinada sociedade. Sendo assim, para cada tipo de sociedade há um currículo que seja capaz de atender às demandas presentes no contexto histórico, político, cultural e social vivido. Sobre essa intencionalidade presente no currículo, Silva (2002, p.15) esclarece que “a cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponde um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”. Ele vincula a questão da escolha ao ato político, pois “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. E é essa questão de poder que vai determinar a distinção das teorias sobre currículos.

As teorias curriculares diferenciam-se pela relevância que conferem aos conceitos de aprendizagem, dimensão humana, conhecimento, cultura e sociedade. As teorias curriculares tradicionais ou não críticas têm uma visão conservadora e tecnicista do currículo, em que este deve ser neutro e a escola funciona como uma fábrica, o professor é o centro do processo e o aluno submisso às regras rígidas do ensino. Já as teorias críticas do currículo argumentam que ele deve ser para os alunos um instrumento de emancipação e libertação, o professor atua como mediador no processo de ensino e aprendizagem. As teorias pós-críticas do currículo, que surgiram no século XXI, direcionam seus fundamentos para um currículo que conecta conhecimento, identidade e poder com questões relacionadas a gênero, à raça e à etnia.

Depreende-se que os conceitos de uma teoria estruturam-se de acordo com as concepções e vivências de uma dada realidade e que as teorias críticas do currículo não se resumem apenas a conceitos pedagógicos de ensino, mas voltam-se principalmente para os conceitos de ideologia e de poder. As teorias tradicionais se resumem a serem apenas teorias neutras e desinteressadas, enquanto as teorias críticas e as pós-críticas, em contraste,

argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. (SILVA, 2002).

Apesar de o termo currículo ser contemporâneo, educadores de um modo geral, em diferentes épocas, já de uma maneira ou de outra, utilizavam-no em suas práticas educacionais. No livro *Documentos de Identidade*, SILVA (2002) traz importantes contribuições para o estudo do currículo a partir dos autores como Bobbitt e Tyler. O livro de Bobbitt, intitulado *The curriculum*, foi considerado o marco inicial nesse campo. A visão de Bobbitt sobre currículo era bastante tradicional e propunha que a escola funcionasse como uma fábrica ou empresa comercial.

Nessa perspectiva, Bobbitt, citado por Silva(1918), apresenta o currículo como algo mecânico, uma atividade burocrática, uma tarefa cuja finalidade era verificar quais eram as habilidades necessárias aos educandos. O currículo apresenta-se como meio para que fossem elaborados instrumentos e técnicas para o desenvolvimento dessas habilidades.

Na mesma direção, Tyler, citado por Silva (1918), entende que o currículo é algo puramente técnico. O que o diferencia de Bobbitt é o fato de incluir duas fontes não contempladas por esse último: a psicologia e as disciplinas acadêmicas. Para Tyler, o currículo será toda a aprendizagem planejada e orientada pela escola, para alcançar as finalidades educacionais. A organização e o desenvolvimento proposto no modelo de currículo de Tyler (1949, apud SILVA 2002, p.25) aborda quatro questões que ele considera básicas:

- 1) Que objetivos educacionais deve a escola atingir?
- 2) que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3) como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4) como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

Nesse período em que as teorias de Bobbitt estavam no auge nos Estados Unidos, surgiram os ideais progressistas de John Dewey que considerava a escola a própria vida, sendo o currículo total pragmatismo e relações de vida. Com relação aos modelos de currículos contemporâneos, tanto os tecnocráticos de Bobbitt e Tyler quanto os progressistas de Dewey vieram como reação ao currículo humanista, que tinha como fundamentos as artes liberais e cujo objetivo era introduzir os estudantes no repertório das grandes obras literárias e artísticas. As teorias críticas do currículo vieram com intuito de inverter os fundamentos das teorias tradicionais, que se restringiam às atividades técnicas de como fazer. A primeira estava preocupada em desenvolver conceitos que permitissem a compreensão, o questionamento e a transformação, enquanto a segunda está voltada para o fazer e o desenvolvimento de técnicas.

O pensamento de Apple sobre currículo está estreitamente ligado à visão neomarxista das teorias tradicionais. Ele toma como princípio os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. Defende que a maneira como a sociedade capitalista está organizada afeta as demais esferas da sociedade como a educação e a cultura. Para Apple há uma evidente conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado. Para ele:

Considerar o conhecimento curricular aberto e o conhecimento curricular oculto fundamentalmente como produtos sociais e históricos leva-nos a questionar os critérios de validade e de verdade que utilizamos. [...] Em termos mais claros, devem-se procurar as sutis conexões entre os fenômenos educacionais, tais como currículo, e os resultados sociais e econômicos latentes da instituição. (APPLE, 2006, p. 69).

Percebe-se que Apple visualiza o currículo como um corpo que integra as questões sociais, culturais e educacionais, em que essas questões estão estreitamente ligadas, onde o currículo não é corpo neutro e alheio ao conhecimento, pelo contrário, o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular, que está imbricado de ideologia, de privilégio de conhecimentos em detrimento de outros, por ser considerado legítimo e verdadeiro. Apple (2006, p. 69) apresenta a seguinte defesa:

[...] devemos explorar como a distribuição cultural e o poder econômico estão intimamente entrecruzados, não apenas no ensino do “conhecimento moral” como se dá em alguns dos teóricos da reprodução, mas também no *corpus* formal do próprio conhecimento escolar.

É preciso se estar atento e consciente da relação dialética que há entre os segmentos político, cultural e econômico e de como esses segmentos estão vinculados ao currículo, buscando entender o contexto no qual estão inseridos, percebendo os fatos sociais e a maneira como em geral as coisas estão organizadas, para não correr o risco de haver equívocos pelo conhecimento do senso comum e das aparências, que não condiz com a realidade e que seja apenas uma reprodução dela.

Outro expoente que se destaca na teorização sobre o currículo na corrente crítica é Henry Giroux, cuja preocupação está mais voltada para o currículo como política cultural. Ele combate fortemente a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo, busca apresentar alternativas que se sobressaiam ao pessimismo e imobilismo apontados pelas teorias de reprodução. Segundo Giroux (1997, p.88): “A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída”.

Paulo Freire, assim como Apple e Giroux, tornou-se referência na área do currículo, apesar de não ter literatura publicada com exclusividade para esse campo do conhecimento. Em suas obras, discute a educação numa perspectiva emancipadora, de conscientização política e como prática libertadora, categorias essenciais para o currículo e para formação integral e integrada dos sujeitos. A crítica de Freire ao currículo está sintetizada na concepção de “educação bancária”, que concebe o conhecimento como sendo constituído pelo conjunto de informações e fatos a serem repassados do professor para o aluno, em que o conhecer é comparado ao simples ato do depósito bancário. Para ele, o conhecimento é sempre de algo ou de alguma coisa, por isso não existe separação entre o ato de conhecer e o que se conhece.

Diante das teorias sobre currículo apresentadas a pesquisa se posicionará pela teoria crítica do currículo. Em primeiro lugar, por essa teoria assumir uma postura que não está preocupada em desenvolver técnicas de como fazer um currículo, mas sim de entender o que o currículo faz em sua dimensão cultural, social e suas relações de poder. Em segundo lugar, por corroborar com a proposta de currículo trazida pelo PROEJA, objeto de estudo deste trabalho, que é de um currículo que promova uma formação integral, em que os sujeitos sejam emancipados pelos conhecimentos vivenciados na prática do ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a educação profissional aqui defendida e que se apresenta no PPC do Curso de Comércio é na perspectiva do currículo integrado, no qual trabalho, ciência e cultura são indissociáveis do ensino, na perspectiva de formação plena dos sujeitos. Santomé (1998) explica que a denominação de currículo integrado tem sido utilizada na busca de conceber uma compreensão global do conhecimento e de promover a interdisciplinaridade na sua construção. Ramos (2008) tem uma percepção que vai mais além quando diz que tal integração possibilita a compreensão da realidade para além de sua aparência.

2.2 IDEOLOGIAS E O CURRÍCULOS: O PRESCRITO, O REAL E O OCULTO

O termo ideologia é antigo, conforme Chauí (1980), ele aparece pela primeira vez em 1801 no livro de Destutt e Tracy, que pretendiam criar uma ciência da gênese das ideias. A esse termo, ao longo do tempo, se foram atribuindo significados diversos de acordo com os interesses políticos e sociais da sociedade vigente. De acordo com Chauí, esse termo voltou a ter seu significado próximo do original com o positivista Augusto Comte, que lhe atribuiu dois significados: o primeiro permanece como atividade filosófico-científica, que estuda a constituição das ideias, considerando as relações entre o corpo e o meio ambiente; em contrapartida, o segundo significa o conjunto de ideias de uma época, “tanto como ‘opinião

geral' quanto no sentido de elaboração teórica dos pensadores dessa época". Chauí (1980, p. 11) defende que:

[...] cada fase do espírito humano o leva a criar um conjunto de idéias para explicar a totalidade dos fenômenos naturais e humanos - essas explicações constituem a ideologia de cada fase. Nessa medida ideologia é sinônimo de teoria [...] como teoria, a ideologia é produzida pelos sábios que recolhem as opiniões correntes, organizam e sistematizam tais opiniões e, sobretudo, as corrigem, eliminando todo elemento religioso ou metafísico que porventura nelas existam (CHAUÍ 1980, p. 11).

Essa concepção positivista de ideologia como grupo de conhecimentos teórico a reduz à simples sistematização das ideias, estabelece uma relação hierárquica de mando e obediência e concebe a prática como aplicação automática de regras, o que está fora disso é considerado desordem. Dessa forma, percebe-se que quem detém o poder é quem possui o saber.

Ainda segundo essa autora, o termo ideologia é reencontrado no livro de Durkheim, *regras para o método sociológico*, no qual ele tem a intenção de conceber a sociologia como ciência, em que os fatos sociais são tomados como desprovidos de subjetividade. Ela relata, posteriormente, que esse termo baseado nas concepções de Max “[...] não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem prenoção, mas que é um ‘fato’ justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar” (CHAUÍ 1980, p. 13).

Portanto, ideologia é uma maneira de mascarar as contradições sociais e a dominação, alterando as formas de ver e pensar uma determinada realidade. Para Marx (1980), ideias são valores que os homens criam segundo as suas condições materiais de existência. E esses valores são criados com um fim bem específico, que não é o de explicar a realidade, mas manter o status da propriedade privada e dos donos dos meios de produção. Daí deriva a noção de ideologia, como sendo uma maneira fictícia criada pela classe dominante para mostrar uma realidade falsa para os dominados de forma que não possam reagir à situação presente.

Mas afinal o que ideologia tem a ver com educação? O currículo de uma escola está permeado pelas relações de ideologia e de poder. O conhecimento que é escolhido para ser ensinado está intrinsecamente atrelado aos conflitos de classe, raça, sexo e religião. Apple (2006, p. 41) defende que:

[...] enquanto não levarmos a sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação *não* são técnicas. São intrinsecamente liberais éticas e políticas.

O autor ainda acrescenta que a deliberação de alguns grupos de definir o que será passado a gerações futuras, enquanto outras culturas não são nem mencionadas, revela quem detém o poder. E conclui “Assim quer gostemos ou não, um poder diferencial intromete-se no âmago das questões de currículo e ensino”. (APPLE, 2006, p. 43).

Para que se entenda como a ideologia atua é necessário atentar para a seleção dos conteúdos no currículo e sua forma de vivência dentro da sala de aula. Os sistemas de ensino operam para disseminar valores ideológicos e também indiretamente contribuem para produzir o tipo de conhecimento necessário à continuidade das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Quanto à questão da luta por uma cultura comum, Apple (2006 p.50) defende que “[...] uma cultura comum jamais poderá ser a disseminação geral, para todas as pessoas, daquilo que a minoria pensa e acredita [...]”, mas sim a criação de condições necessárias para que todas as pessoas participem da formulação e reformulação de conceitos e valores”. Portanto, pensar um currículo não devia ser uma decisão de poucos que detêm o controle, muito menos de forma homogênea, pois as realidades das instituições escolares são diversas, mas sim num procedimento livre em que todos os envolvidos pudessem participar com seus conceitos e valores.

Por conseguinte, urge perceber que “[...] nações não são empresas. E as escolas não fazem parte de empresas, para ficarem eficientemente produzindo em série o ‘capital humano’ necessário para dirigi-las” (APPLE, 2006 p. 52). A educação não pode se limitar à função reprodutora e produtora de preparação para o mercado de trabalho, de maneira a atender as necessidades de um segmento específico da sociedade, tolhendo, assim, as perspectivas mais amplas que a educação poderia proporcionar por meio de uma prática pedagógica libertadora e emancipatória, tão bem defendida pelo educador Paulo Freire.

O currículo, cerne do processo pedagógico, se apresenta em três dimensões: o currículo prescrito, o currículo real e o currículo oculto, e significa a ‘alma’ de qualquer instituição de ensino. Ele proporciona metodologicamente o ensino e a aprendizagem, traz o que deve ser ensinado, para que e o como ensinar, tornando-se um elo entre cultura, sociedade e os conhecimentos trazidos pelos professores e alunos.

O currículo prescrito é aquele elaborado pelos órgãos institucionais como as Secretarias de Educação, Institutos Federais, entre outros, nas diferentes esferas administrativas, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade e dentro das prescrições legais, mas também para reproduzir os interesses da classe dominante. Porém, muitas das vezes, a maneira como chegam às escolas, como pacotes prontos para serem

executados em sala de aula pelos professores, tornam-se um complicador do processo de aprendizagem, uma vez que o cunho prescritivo do currículo se apresenta como algo distante da realidade dos alunos e da vivência em sala de aula, se tornando uma barreira no processo de ensino-aprendizagem, por estar alheio ao contexto do aluno e da escola. Apple (2006, p. 102) diz que, muitas vezes, o currículo se apresenta como algo que parece que não está em contato com a realidade e com a história de sua gente. Para ele:

[...] O conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvios de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir” (APPLE 2006, p. 103).

Percebe-se que o currículo prescrito está carregado de interesses que guiam e selecionam como e o que será reproduzido nas escolas, transmitindo assim valores sociais e culturais da classe dominante; exerce, assim, o controle social e econômico nas escolas. Sacristán, enfatiza que:

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Apesar de reconhecer que a regulação dos sistemas curriculares seja consequência da própria estrutura do sistema educativo vigente, faz-se necessário analisar o contexto escolar em que esse currículo prescrito se realiza, ou seja, quais as condições do espaço, do tempo, material disponível, em que realidade histórica e social acontece, para que possa atingir os objetivos propostos.

Nessa perspectiva, pensar um currículo para educação de jovens e adultos requer uma visão de que “os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Cita-se como exemplo o Decreto 5.840/2006, que institui o PROEJA, e já prescreve algumas diretrizes em relação ao currículo destinado a essa modalidade de educação, a exemplo de cargas horárias mínimas para formação geral e formação profissional. Esse Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos traz como proposta o currículo integrado, com vistas a uma formação humana integral por meio de cursos que integrem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo. O documento base do PROEJA ressalta:

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta

político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender às reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida. (BRASIL, 2006 p. 36).

Esse documento traz de maneira explícita como proposta o trabalho como princípio educativo e a integração da EMI à EP com vistas a fomentar uma articulação entre os conhecimentos da formação geral com os da formação profissional de maneira que proporcione uma formação humana integral aos sujeitos da EJA. Esse espaço de articulação demanda uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem e seja observado o contexto de vivência dos educandos, pois “a regulação ou intervenção do currículo é realizada de múltiplas formas e pode se refletir aos mais variados aspectos nos quais incide ou é feito: em seus *conteúdos*, em seus *códigos* ou nos *meios* através dos quais se configura na prática escolar” (SACRISTÁN, 2000, p. 113, grifo do autor).

Nesse sentido, pode-se concluir que o currículo prescrito como os PCN, a LDB e pareceres, no sistema educativo, se constitui na definição de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às prescrições das instâncias políticas e administrativas.

No que diz respeito ao currículo real, ele se materializa no espaço escolar, em decorrência de PPP, planos de curso e planos de aula, do livro didático entre os diversos atores que permeiam esse ambiente: alunos, professores, gestão, equipe pedagógica, funcionários e comunidade escolar. Nesse sentido, percebe-se que o currículo real está permeado do cotidiano escolar das vivências que estão presentes na relação professor-aluno, aluno-aluno, entre outros atores. É nele que o corpus formal do conhecimento escolar que se encontra nos documentos se materializa e onde ocorrem os conflitos, onde ocorrem as controvérsias. Sacristán (2000, p. 201) afirma que:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida.

Nesse sentido, o currículo interliga a teoria e a ação, intenção e projetos com as atividades escolares, o que não significa que essas práticas estejam restritas ao que está prescrito, mas que os efeitos educativos dependem de múltiplas e complexas relações que permeiam o ensino: professor, aluno, metodologias etc. Assim sendo, percebe-se que os ambientes escolares se caracterizam por uma série de peculiaridades que precisam ser

consideradas na hora de desenvolver o currículo nas atividades práticas do cotidiano escolar. É o que Sacristán (2000, p. 35) coloca: “o currículo na prática não tem valor a não ser em função das condições reais nas quais se desenvolve, enquanto se modela em práticas concretas de tipo muito diverso”.

Sendo assim, utilizamos o currículo real como sinônimo de currículo em ação e contexto de vivência, ou seja como o conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos educandos na escola, ou fora dela, durante a trajetória escolar.

O currículo da educação de jovens e adultos, devido à diversidade de contextos sociais e culturais, precisa se materializar de maneira que possibilite flexibilização e adequação curricular para que possa ocorrer uma inclusão efetiva dos sujeitos da EJA. Especificamente no PROEJA, esse currículo tem se configurado em uma concepção de currículo integrado que tem por base o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade, o que, na prática, significa contextualizar, promover reflexões críticas diante do cotidiano, sabendo que é na relação professor /aluno, na vivência da sala de aula e na interação com os demais educadores que a interdisciplinaridade acontece.

Por sua vez, o currículo oculto é o que mais gera polêmica devido à diversidade de implicações em seu processo. O conceito de currículo oculto teve origem no campo conservador da sociologia funcionalista, apesar de sua utilização crítica. Para os autores funcionalistas, o que determinava o currículo oculto eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino. Já para as perspectivas críticas, seria fundamentalmente a desejabilidade ou não dos comportamentos que eram ensinados de forma implícita, tais como: atitudes, comportamentos, valores e orientações. Silva (2002, p.78) diz que o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. E Sacristán (2000, p. 35) acrescenta que “[...] a escola é um campo institucional organizado que proporciona uma série de regras que ordenam a experiência que os alunos e os professores podem obter participando nesse projeto. As condições o modelam e são fontes por si mesmas de um currículo paralelo ou oculto”. Para ele, o currículo oculto são os feitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola, mesmo em atividades não planejadas e, às vezes, sequer sem se ter consciência de sua existência.

Silva (2002) destaca que os elementos no ambiente escolar que contribuem para o estabelecimento do currículo oculto são as relações sociais da escola, a organização do espaço escolar e o controle do tempo, elementos rigidamente organizados ou frouxamente

estruturados pelos sujeitos envolvidos. Afirma também que, no contexto neoliberal, não existe mais nada demasiadamente oculto no currículo e que o mesmo tornou-se assumidamente capitalista, a serviço da reprodução de um modelo de sociedade que tem por fundamento a mais valia, o consumo e a exploração.

Assim como na educação em geral, na Educação de Jovens e Adultos, o currículo oculto se materializa nas ações que o cotidiano escolar proporciona aos educandos, nas relações sociais da escola, na troca com professores e colegas, na estrutura da escola, como ela está organizada tudo isso contribui para a efetivação desse currículo. Nesse sentido, percebe-se que o currículo oculto contribui para as aprendizagens sociais, uma vez que através dele se aprendem atitudes, valores, regras, rituais e normas.

Assim sendo, percebe-se que essas três dimensões do currículo, o prescrito, o real e o oculto, não ocorrem de forma separada, mas coexistem formando um todo, como bem apresenta Sacristán (2000, p.21): “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Portanto, é no cotidiano que o currículo se faz real, que se realiza na sua inteireza.

2.3FORMAÇÃO INTEGRADA, CURRÍCULO INTEGRADO, TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E INTERDISCIPLINARIDADE

A ideia de formação integrada vem como proposta de superação da dualidade histórica da divisão social do trabalho, entre os que pensam e os que executam. Com relação a esse ideal, a educação brasileira é um campo de disputa permanente. A questão da formação integrada traz à tona a discussão sobre o tipo de educação almejada, para quem e com que finalidade é oferecida. Ela surge como proposta alternativa que busca oferecer uma formação politécnica, omnilateral, que vem com o intuito de atender não só às necessidades do mundo do trabalho, permeado pela presença da ciência e da tecnologia, porém também proporcionar uma visão de mundo e de sociedade com criticidade. Tenta quebrar o velho ranço da dualidade que permeia a educação no país, ou seja, uma educação direcionada para os filhos da classe operária e outra para educar a minoria, os filhos das classes mais abastadas.

Mas afinal o que é integração? Ramos (2008) apresenta três sentidos para o termo: o primeiro deles, a formação omnilateral, tido como filosófico, apresenta uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Nessa acepção da integração não é considerada a forma ou se a formação é geral ou concomitante, mas sim, no sentido que “possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois

implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estrutura a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2008, p. 3-4). Assim sendo, o trabalho pensado no seu sentido ontológico, inerente ao ser humano, é também histórico, relacionado ao modo de produção; a ciência é considerada como os conhecimentos gerados pela humanidade e a cultura como os valores e as normas que orientam e conformam um grupo social.

O segundo sentido da integração diz respeito à indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Essa acepção concebe a integração como as formas de integração entre ensino médio com a educação profissional. Essa forma integrada de oferta de ensino médio com a educação profissional está pautada na integração dos conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos e na construção dos conhecimentos por intermédio do trabalho, da ciência e da cultura.

O terceiro sentido para integração se refere à integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Ramos (2008, p.16) defende que “essa concepção não se confunde com tornar as disciplinas da formação geral somente como instrumentais à formação profissional”, mas sim em uma postura que busque dialogar com as diferentes áreas do conhecimento, na perspectiva da totalidade.

Alinhada a essa formação integral existem as discussões sobre currículo integrado, no âmbito da Educação Profissional no Brasil, que surgem ancoradas em duas vertentes do conhecimento: a de trabalho e educação e a da teoria curricular. A primeira vertente postula uma formação do homem omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo, enquanto a segunda vertente propõe a superação da fragmentação do conhecimento e tem por objetivo superar a especialização do conhecimento na esfera educacional.

Os princípios do currículo integrado fundamentam-se na tese marxista da centralidade do trabalho. O primeiro princípio do currículo integrado está ancorado na concepção de homem como ser histórico social. O segundo está associado à dialética da totalidade, que significa a:

[...] Possibilidade de compreender o real como totalidade. Desses decorre um terceiro princípio, de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se aprende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva (RAMOS, 2005, p. 114-115).

Pensar o trabalho como intrínseco a essa formação omnilateral politécnica e integral requer um entendimento de trabalho como inerente ao ser humano, que vem evoluindo ao longo dos tempos nas diferentes sociedades. Frigotto (2005, p. 58) destaca que

“Diferentemente do animal, que vem regulado, programado por sua natureza, e por isso projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente do trabalho*, a sua própria existência”. Essa ação consciente de pensar o trabalho como atividade de antecipação mental da ação, essa indissociabilidade entre a concepção e execução, próprio do trabalho humano, que lhe confere uma natureza civilizatória, tornando-o cerne da vida humana. Para Marx (1980, p. 202),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braço e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.

Essa dimensão ontológica ou ontocriativa do trabalho coloca o homem como mediador dos processos entre os seres humanos e a natureza, como sendo constituição e especificidade. Nesse contexto, o trabalho aparece como algo indispensável à vida, como também a sua cultura, assume especificidades próprias de uma época, de um tempo e espaço, e só deixará de existir quando a humanidade não mais existir. Essa concepção de trabalho apresentada está associada à visão de Marx, a qual Ciavatta (2005, p. 92) considera:

[...] atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se distingue das formas históricas e alienantes, de exploração do trabalhador, presentes na produção capitalista.

Essa aceção coloca a categoria trabalho como essencial ao ser humano, que possibilita sua própria existência, e também proporciona a construção de saberes, conhecimentos e valores indispensáveis à existência humana.

Existe, porém, outra aceção de trabalho, em seu sentido histórico, que na sociedade capitalista se apresenta como trabalho assalariado, e se dá pela compra e venda da força de trabalho, regulada contratualmente na forma de emprego. Esse tipo de trabalho reduz o homem a produtor de riquezas e bens para atender aos interesses do capital, sistema no qual os homens são tratados como capital humano. Schultz (1973, p. 32) traz essa discussão quando afirma que:

[...] A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido e, também isto, não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a qualidade do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e sua produtividade incrementada [...].

Nessa perspectiva, o sentido histórico do trabalho, toma o ser humano como uma riqueza passível de investimento para ter um melhor rendimento para o capital. Esse pensamento torna-se ofensivo para alguns, pois vai de encontro aos valores que estão arraigados culturalmente, pois remeteria à época de escravidão quando o homem era escravo do seu senhor. Porém esse entendimento não está de todo fora do contexto atual, pois, ao investir em si mesmas, as pessoas ampliam o raio de escolha posto a sua disposição, tornando-se um meio para homens livres poderem aumentar o seu bem-estar. (SCHULTZ, 1973, p.33).

Essas duas percepções da categoria trabalho caminham juntas e em posições antagônicas, a primeira toma o trabalho como princípio educativo ao acreditar na dupla dimensão da educação: propiciar ao sujeito uma formação humana integral que atenda às necessidades do mundo do trabalho, como também forma para atuar criticamente frente à sociedade, ou seja, uma formação politécnica e omnilateral. Conforme Ramos (2015, p.4), “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade”. A segunda vertente compreende o trabalho como elemento produtor de riqueza material, com finalidade apenas de garantir e manter a estrutura de reprodução capitalista, reduzindo-o à mera força de trabalho que pode ser vendida.

Diante do apresentado, depreende-se que essa dicotomia histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual necessita ser superada, pois, apesar de todo avanço científico e tecnológico ainda é possível ver nas classes menos favorecidas essa divisão de forma clara. Nesse processo, a educação unitária e politécnica torna-se indispensável, pois é através dela que o ser humano tem a possibilidade de se desenvolver integralmente.

Sabe-se que a sociedade contemporânea demanda cada vez mais um pensar e fazer global, onde os conhecimentos precisam ser apreendidos de maneira ampla, exigindo do educador e da escola uma educação contextualizada de acordo com as mudanças que são tão diversificadas. Paraphrasing Manacorda (2007), a problemática da formação humana não está restrita à escola, é um processo complexo que acontece na história e com ela se mescla. Nesse entendimento, Gramsci (2000a, 2000b) faz uma crítica à escola tradicional e ao modo como ela está organizada, em que trata a ciência de forma abstraída das relações sociais, defendendo que o trabalho, ao se tornar princípio educativo, seria capaz de propiciar uma formação unitária por intermédio da articulação entre ciência e técnica. Ademais, defende que

a escola seria espaço privilegiado dessa formação, que acontece nas diversas relações sociais e de produção.

Nesse sentido, Frigotto (2005, p. 74) afirma que a relação entre a escolarização e o mundo do trabalho não deve ser linear, mas mediada:

Nesse horizonte, a expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da Educação Básica (fundamental e média) unitária, politécnica e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condições da cidadania e da democracia efetivas. Não se trata de uma relação, pois, linear com o mercado de trabalho, mas mediada, sem o que não se cumprem os dois imperativos: de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, fica claro que, assim como no trabalho, a educação desde a sua gênese também já veio marcada pela divisão social, configurando-se em um modelo dicotômico, com uma educação para atender aos ricos e seus filhos na ampliação dos conhecimentos e outra para atender à classe pobre e seus filhos com vistas ao adestramento necessário à produção em massa. Nessa perspectiva, Ramos (2008, p. 3) afirma que:

Vemos, então, que a história da dualidade educacional coincide com a história da luta de classes no capitalismo. Por isto, a educação permanece dividida entre aquela destinada aos que produzem a vida e a riqueza da sociedade usando sua força de trabalho e aquela destinada aos dirigentes, às elites, aos grupos e segmentos que dão orientação e direção à sociedade. Então, a marca da dualidade educacional do Brasil é, na verdade, a marca da educação moderna nas sociedades ocidentais sob o modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a escola se apresenta como reprodutivista dos interesses das classes sociais dominantes, na qual o modo de produção capitalista é quem monopoliza, ditando as regras que a sociedade em geral tem que seguir. É visível, pois, que apesar das muitas reformas educacionais que aconteceram desde então, a lógica tem continuado a mesma: atender às demandas do mercado capitalista. Assim gestada, a educação deixa de ser um processo de formação cidadã, emancipatório, para configurar-se numa necessidade de mercado. Nesse sentido, impõe uma retomada no debate em torno da concepção de educação, que esta possa ser politécnica e que assegure aos sujeitos uma formação que contribua para o desenvolvimento integral. Uma educação baseada na “noção de politecnia e se encaminhe na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003, p. 136), oportunizando assim os sujeitos a desenvolverem suas potencialidades, contribuindo para a emancipação de cada um deles.

A proposta curricular das instituições de ensino que defendem o desenvolvimento de sujeitos críticos e autônomos politicamente deve trazer, por fundamento, princípios que

orientem práticas para a formação humana integral, que acreditem na organização curricular amparada num currículo integrado, que tenha por base a interdisciplinaridade e que oportunize ao educando uma educação sólida e de qualidade, de maneira que eles sejam capazes de compreender as múltiplas dimensões da vida, a realidade econômica, política, social, cultural e do mundo do trabalho.

Nesse sentido, com a intenção de trazer esse tipo de formação para o PROEJA, o Documento Base, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), traz alguns princípios que devem servir de base para o Programa, quais sejam:

O primeiro diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais; O segundo princípio decorre do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; A ampliação do direito a educação básica pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio; O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo; O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual dos educandos e o sexto princípio considera as condições geracionais de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Nesse sentido, o currículo do PROEJA do IFRN se fundamenta nesses princípios elencados pelo Documento Base e no Projeto Político-Pedagógico-PPP do IFRN, que aborda a interdisciplinaridade como sendo “um princípio basilar que visa estabelecer elos de complementariedade, de convergência, de conexões, de aproximações e de intersecção entre os saberes de diferentes áreas” (INSTITUTO FEDERAL..., 2012, p.73).

Na concepção de currículo integrado, remete-se à noção de completude, à compreensão das partes em relação ao todo. Uma concepção firmada nos conceitos de politecnia e de omnilateralidade concebidas a partir de uma visão crítica de ser humano, de educação, de mundo e de trabalho, em que a educação é compreendida como uma totalidade social, devido às amplas mediações que ela provoca. Para entender o que vem a ser integração, Ciavatta reflete da seguinte forma:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de

incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O currículo integrado, dessa maneira, está ancorado na perspectiva da interdisciplinaridade, da politecnicidade e da omnilateralidade, tendo o trabalho e a pesquisa como princípio educativo, visando ofertar uma compreensão global dos conhecimentos, de mundo e de sociedade. A educação, nesse sentido, é concebida em sua integralidade, permeada por múltiplas mediações históricas que materializam os processos educativos. (CIAVATTA, 2005; RAMOS, 2005).

O currículo integrado, na perspectiva defendida neste trabalho, busca, a partir de sua proposta pedagógica, pautar o trabalho como princípio educativo, tendo por objetivo uma formação omnilateral. Um currículo que estabeleça conexões e intercessões com as dimensões do trabalho, com a intenção de aumentar a compreensão sobre esse vínculo, sobretudo, mostrar o currículo como uma construção histórica, marcada por questões políticas, sociais e culturais. Ele traz a ideia de formação integral e sugere a superação da dicotomia histórica da divisão social do trabalho entre manual e intelectual, entre a execução e a ação de pensar. Nesse sentido, conforme defende Ciavatta (2005, p. 85), cabe: “Superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científica-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”.

Isso requer uma proposta pedagógica que englobe aspectos relacionados ao conteúdo e uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo em que haja um diálogo com conteúdos por meio da interdisciplinaridade, de forma que os conceitos no processo de ensino-aprendizagem sejam apreendidos como um sistema de relações de uma totalidade concreta. Dentre outras possibilidades, a interdisciplinaridade se apresenta como forma de promover a comunicação entre os diversos campos do conhecimento. Sendo assim:

A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2005, p.116).

O termo interdisciplinaridade surgiu na década de 1970 com a intenção de mudar a organização disciplinar do currículo e também a forma de entender o mundo e as ciências. As concepções sobre interdisciplinaridade não são homogêneas, apresentam algumas divergências. Autores como Fazenda (1979, 1991) e Santomé (1998) comungam do mesmo

entendimento sobre o termo e concebem os estudos interdisciplinares como uma necessidade para combater a fragmentação do saber.

Para Fazenda (1979, p. 8-9), interdisciplinaridade é “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. A autora vai mais longe ainda, ao assegurar que o diálogo é a “única condição de possibilidade da interdisciplinaridade” e acrescenta que a “interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação”.

Fazenda (1979) ainda mostra os benefícios que a interdisciplinaridade proporciona, tais como a formação de pesquisadores, uma melhor formação geral e profissional, superação da dicotomia ensino-pesquisa, entre outros. Todos esses benefícios estariam atrelados à integração entre as disciplinas. Ela aponta também os obstáculos enfrentados para a sua efetivação. Entre eles, pode-se destacar a organização hierárquica das disciplinas, o comodismo das instituições de ensino e dos especialistas e as dificuldades de organizar e executar as etapas do método interdisciplinar. Fazenda (1979) diz que o projeto interdisciplinar é uma prática viável para mudanças na forma de conceber e construir o conhecimento. Porém, uma das principais preocupações da autora é com a aplicação prática da interdisciplinaridade, Fazenda (1991, p. 18) salienta que:

O projeto interdisciplinar surge, às vezes, de uma pessoa (a que já possui em si a atitude interdisciplinar) e espraia-se para as outras e o grupo. Geralmente deparamos com múltiplas barreiras - de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica - que, entretanto, podem ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além.

Santomé (1998) faz uma vasta investigação sobre as conexões entre globalização, disciplinas, interdisciplinaridade e currículo integrado. Ele problematiza o contexto histórico em que começou a ocorrer o esfacelamento da cultura escolar e, por conseguinte, a formação de um currículo disciplinar. Santomé retoma ao contexto do século XX, quando a industrialização estava no auge com o taylorismo-fordismo, em que a linha de montagem, o trabalho individual e em série não demandava muita capacitação. Argumenta que essa realidade do capital e da economia foi transportada para a escola, onde professores e alunos não são mais responsáveis pelo que ensinam e aprendem. O conhecimento escolar tornou-se vazio de sentido para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Santomé (1998), durante a década de 1980 esse cenário mudou, devido ao advento da globalização que forçou a industrialização e o mercado de trabalho a ter uma nova configuração de mão de obra, em que o trabalhador pudesse desempenhar bem múltiplas

funções, exigindo assim uma qualificação mais global. Nesse período, as instituições educacionais passaram a ser criticadas, no que diz respeito à formação profissional. Isso fez com que na década de 1990 fossem criados para os sistemas escolares “padrões de qualidade” semelhantes aos que existiam nas empresas.

Santomé (1998) ressalta que essas inovações pedagógicas surgidas para atender às necessidades do mercado de trabalho tornaram-se um risco, pois focaram apenas na profissionalização e não foram direcionadas para a integração curricular e à formação do cidadão no denominado “mundo globalizado”. Neste contexto, a interdisciplinaridade aparece atrelada à superação da desintegração do saber e com a finalidade de uma formação crítica, democrática e polivalente.

Diante das vertentes teóricas analisadas, fica claro que a interdisciplinaridade está em debate quanto a sua conceituação e estabelece uma polêmica quando há ausência de um projeto prático que levem os estudiosos a saírem dos discursos teóricos e apontem caminhos práticos para que a interdisciplinaridade torne-se real e vivenciada no cotidiano escolar.

Outra concepção que provocou mudanças e bastantes discussões no campo das teorias do currículo, assim como as anteriores citadas, foi a pedagogia das competências, ideologia neoliberal que visava atender às demandas do mercado trazidas com as reformas ocorridas nos anos 1990, que vai de encontro à visão de formação humana integral. Tais ideias introduziram nas escolas a noção de competências, confrontando-se às disciplinas. Desta forma, cita-se:

A organização do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizado a que o aluno deveria ter acesso. Antes, seriam definidas as competências e, então selecionados os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 113).

Nesse sentido, a pedagogia das competências não corroborou com a proposta de formação omnilateral e politécnica, seu foco esteve mais centrado nas metodologias de aprendizagens, e ficou conhecida pela pedagogia de projetos. Ela amparou-se no entendimento de que os saberes são produzidos pela ação.

À luz do exposto, aponta-se que para a efetivação da formação humana integral, do currículo integrado, da interdisciplinaridade, torna-se necessário a superação da pedagogia das competências e da educação classista, pois as mesmas negam o ser humano como sujeito pleno de potencialidades e insiste na adaptação da personalidade à flexibilidade do mercado de trabalho. Para tanto, se faz necessária uma mudança de postura tanto da escola como dos educadores, que pressuponha a modificação das concepções de educação e de escola, bem

como a vivência de práticas pedagógicas orientadas por um currículo integrado, que faça frente à formação fragmentada e deslocada da realidade concreta e que privilegie o trabalho como princípio educativo.

Diante dos modelos de currículo apresentados, a pesquisa defende, tanto para a educação quanto para a Educação Profissional, um currículo integrado, pautado numa formação humana integral, que proporcione ao educando uma formação ampla para atuar na sociedade como cidadãos críticos e reflexivos. Se um currículo nessas bases é importante para a formação de alunos que se encontram em idade escolar própria, mais ainda se faz necessário para os sujeitos da EJA, que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. É essa perspectiva curricular que se defende que a Educação de Jovens e Adultos seja aquela capaz de considerar suas especificidades; integre conteúdos da formação geral de nível médio e da Educação Profissional; e assegure a esses sujeitos uma formação integral para atuar no mundo do trabalho.

Baseada no que defende o documento base do PROEJA, esta pesquisa defende uma política de integração que priorize um projeto político-pedagógico integrado, pautado no trabalho como princípio educativo e na formação omnilateral. Dessa maneira, o currículo de modo integrado organizaria o conhecimento e o processo de ensino aprendizagem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade prática que se pretende compreender.

Para que seja compreendido o PROEJA e a dinâmica do seu currículo no contexto de vivências da Educação de Jovens e Adultos, no capítulo seguinte será feita uma retrospectiva de como se deu a criação desse programa no cenário da Educação Profissional, sua implantação no IFRN *Campus* Natal Zona Norte e o perfil dos sujeitos da EJA, buscando identificar os elementos constitutivos desse programa, sua forma de desenvolvimento, o seu currículo como está posto e como vem sendo desenvolvido de maneira a problematizar seu alcance e possibilidades.

SINOPSE 3

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a implantação do PROEJA no âmbito da Educação Profissional, trazendo o cenário de criação desse Programa, sua trajetória no IFRN *Campus* Natal Zona Norte, e discutir a educação e a diversidade com enfoque nos sujeitos da EJA e do PROEJA. Para tratar da EJA e do PROEJA serão utilizados autores como: Paiva (2003), Gadotti (2011), Moura (2008), Ferreira (2010), Kuenzer (2000), Frigoto (2005), Ciavata (2005). Para discutir educação e diversidade, serão considerados os escritos de Arroyo (2008), Azevedo (2014), Silva; Alves (2014) e Ferreira (2013) e Machado; Rodrigues (2013). Foi também realizada análise do Documento Base do PROEJA, bem como do Decreto nº 5.478/2005 e do Decreto nº. 5.840/2006, que tratam da criação do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

3 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DO IFRN – ZONA NORTE

A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (MOURA, 2006, p. 10).

Essa epígrafe remete a um tipo de educação voltada para uma formação humana integral que proporcione ao ser humano uma emancipação política, econômica, cultural e social, capaz de formar seres pensantes com capacidade de intervir de maneira crítica na realidade em que vive. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) traz como proposta a articulação da EP à EJA, o trabalho como princípio educativo, o currículo integrado, bem como o reconhecimento dos saberes dos educandos, com o objetivo de oferta de uma educação omnilateral e politécnica que prepare o sujeito para vida. No documento acima citado, esse Programa é:

[...] uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007, p.8).

Percebe-se, então, que a proposta do PROEJA estabelece que haja “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (BRASIL, 2007, p. 41). A viabilização de tal proposta ocorre por meio da organização e vivência do currículo integrado.

O presente capítulo está organizado em três tópicos. O primeiro tópico traz um breve histórico da EJA no Brasil e o cenário de criação do PROEJA; o segundo revela a história do PROEJA no IFRN, um olhar para o *Campus* Natal Zona Norte; e o último tópico discute educação e diversidade, buscando discorrer sobre o perfil dos alunos Proeja IFRN do *Campus* em estudo.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E O CENÁRIO DE CRIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA

A educação é resultado de um processo que ocorre historicamente, de acordo com as demandas da sociedade. Novas diretrizes curriculares são introduzidas de acordo com as exigências do momento político, econômico, social e cultural. Nesse cenário, é interessante ressaltar como as mudanças nos modos de produção capitalista refletem sobre a escola, a fim de moldar sua oferta de formação para atender às necessidades momentâneas do sistema e para superar as crises cíclicas ocorridas ao longo da história.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA), seu cenário de criação é marcado por políticas assistencialistas, pontuais e compensatórias, muitas vezes elaboradas em contextos onde o sistema educacional estava em crise. A EJA aparece marcada por políticas que apresentam lacunas, que não atendem às necessidades específicas de seus sujeitos.

Muitos autores trazem, que os primeiros registros de ações voltadas para a educação de adultos, é da época dos jesuítas, no Brasil colônia, os quais tinham como principal papel organizar o sistema educativo, que a princípio voltava-se para as crianças indígenas. O ensino destinado ao adulto nesse período se limitava à catequese, ao ensino agrícola e à utilização de instrumentos agrários, sendo relegado ao segundo plano o ensino da leitura e da escrita. Isso se dava nas oficinas para o envolvimento dos indígenas na catequese e na aprendizagem de um ofício. Porém, antes mesmos dos jesuítas os povos nativos já possuíam um modelo próprio de educação, que baseava-se nas tradições e culturas das diversas etnias presentes no Brasil.

Com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, muda-se o contexto educacional brasileiro, pois se faz necessário a organização do sistema de ensino para atender à demanda educacional aristocrata portuguesa. Nesse período, surgiu a necessidade de uma educação que fornecesse conhecimentos gerais e também habilidades para o trabalho, sendo a prioridade preparar quadros para a burocracia do novo Estado independente. Em relação à educação de adultos ela se desenvolve nesse cenário de maneira precária e irregular. No ano de 1854, surge a primeira escola noturna e, em 1876, já se tinha alcançado o número de 117 escolas noturnas por todo Brasil. O ensino noturno para adultos ficou conhecido por instrução popular. Esse ensino era destinado aos trabalhadores que queriam aprender a ler e escrever. Algumas escolas noturnas, nesse período, existiam por iniciativas privadas e outras pela própria

administração provincial. As justificativas para criação dessas escolas variavam bastante de acordo com a região da oferta. Umas tinham a intenção de prover a instrução básica, outras o objetivo era conscientizar o povo sobre seus direitos e deveres e algumas estavam ligadas a iniciativas de ensino profissional.

Com o fim do Império, durante a Primeira República, dois movimentos educacionais marcaram esse período: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Esses movimentos predominaram no contexto da educação nas regiões sul e sudeste do Brasil, impulsionando as denominadas campanhas de alfabetização. O primeiro, focado nos métodos de aprendizagem, resultaria num amplo processo de formação escolar que intencionava diminuir a distância entre o povo e a elite. O segundo caracterizou-se como um ciclo de reformas educacionais nos estados que procurava dar maior consistência à educação. Porém, o real interesse desses movimentos e programas contra o analfabetismo estava em facilitar a manobra das massas, ampliar as bases eleitorais, visando o voto e recompor o poder político das oligarquias.

Nos anos 1930 ocorreram mudanças econômicas e sociais decorrentes da industrialização e da urbanização. Foi a partir da revolução de 1930 que um sistema político de educação elementar se consolida no Brasil. A necessidade provocada pelo processo de urbanização e industrialização demandava a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. Nesse período, foi organizado o movimento Escola Nova, que lutou pelo ensino primário gratuito, laico e obrigatório para todos; em 1932, por meio do Decreto nº 21.731/1932 deflagrava-se em todo território nacional, a campanha contra o analfabetismo, denominada de Cruzada Nacional de Educação, que considerava a alfabetização essencial para resolver problemas políticos e sociais; a Constituição de 1934 estabeleceu o ensino primário gratuito e obrigatório para todos, e é nela que obrigatoriedade e gratuidade aparecem juntas pela primeira vez, o que incluía nesse rol a educação de adultos. Foi, então, que a educação de adultos começou a ser notada como necessária e passou a ocupar espaço no cenário educacional brasileiro. Nesse período, foram criadas as rádios educativas com metodologias e didáticas aplicadas à radiodifusão.

A década de 1940 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos no país. Nela, ocorreram várias realizações políticas e pedagógicas no campo da educação de adultos, tais como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário; começam a aparecer as primeiras obras exclusivas para o ensino supletivo; é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, por meio da qual houve o incentivo à

criação de material didático específico para adultos. No ano de 1945, a Educação de Adultos torna-se oficial no Brasil através da criação do Decreto nº 19.513/45 e o Fundo Nacional de Educação Popular para a educação de adultos se efetiva. Em 1947, acontece o I Congresso Nacional de Educação de Adultos. Durante a realização desse congresso, Lourenço Filho, um dos educadores que defendia a Educação de Adultos atribuiu a falta de educação do povo ao baixo investimento na educação da população. Nesse congresso, perdurava a ideia do analfabeto como incapaz, defendida por Lourenço Filho. Em 1949, acontece o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Do final da década de 1950 até meados de 1960, viveu-se no Brasil uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. O pensamento pedagógico de Paulo Freire, tal como sua proposta para alfabetização de adultos, serviu de inspiração para as principais orientações de alfabetização e educação popular daquela época. Nesse período, ocorreram vários movimentos que visavam à educação e à cultura popular. Em 1958, ocorre o II Congresso de Educação de Adultos; neste mesmo ano, ocorreu também a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, baseada no método Paulo Freire, que tinha como objetivo diminuir os índices de analfabetismo, porém, por falta de recursos, foi extinta em 1963.

Em 1960, teve início o Movimento de Cultura Popular, que tinha como objetivo alfabetizar, utilizando-se de novos métodos de aprendizagem, e se intensificaram as discussões sobre a educação como prática libertadora e emancipatória, como conscientização das lutas de classes e difusão dos livros de leitura sobre política. Ação pregada e praticada por Paulo Freire, defensor de que o povo passasse da condição de objeto para a de ser sujeito. Seu método de alfabetização ocorresse a partir de palavras geradoras; que o aluno fosse alfabetizado em 40h, experiência esta ocorrida num projeto piloto em Angicos, cidade do Rio Grande do Norte. Foi alegado na época que por falta de recursos sua atuação ocorreu apenas no Recife e no Rio Grande do Norte, porém pelo contexto histórico da época sabe-se que tais ações não foram implantadas em outros Estados por ser considerada uma prática subversiva que não deveria ir adiante, pois suas ideias e propostas de educação faziam as pessoas do campo e da cidade pensarem sobre suas realidades. Situação que a ala conservadora brasileira da época não queria.

Em 1961, por meio do Decreto nº 50.370/61, foi instituído o Movimento de Educação de Base (MEB), o qual previa que o Governo Federal iria colaborar com a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNNB) na alfabetização de adultos. A alfabetização de adultos

seria realizada por meio das escolas radiofônicas, instaladas a partir das emissoras católicas. Estas escolas tinham o propósito de alfabetizar o homem do campo a partir dos programas educativos veiculados. As áreas de atuação do MEB ocorreram no interior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Por ter sido ligado à igreja católica, foi o único movimento de educação popular que sobreviveu ao golpe. Ainda em 1961, foi criado o Centro de Cultura Popular (CPC), fundado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que tinha como objetivo levar cultura às classes menos favorecidas da sociedade, por meio de peças teatrais, e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), criada pelo Governo Estadual Paraibano, que se utilizava do método Paulo Freire para a alfabetização e tinha como principal objetivo a conscientização dos sujeitos sobre a realidade brasileira.

Outro movimento adveio no Estado do Rio Grande do Norte: a Campanha “de Pé no Chão também se Aprende a Ler”, que foi uma iniciativa do então prefeito Djalma Maranhão, que objetivava erradicar o analfabetismo no município de Natal, utilizando uma metodologia inovadora e com uma proposta educacional de escola pública, laica e gratuita para todos. Esse movimento tem sua experiência de 1961 a 1964, quando foi interrompido pelo golpe militar. Nos documentos oficiais, a experiência dessa campanha é relatada em oito fases: iniciam-se pelas escolinhas, estendem-se para os acampamentos escolares, o ensino mútuo, as praças de cultura e o centro de formação de professores, a campanha de “Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão”, que oferecia cursos de corte e costura, enfermagem de urgência, sapataria, dentre outros. A sua sétima fase é marcada pela interiorização da campanha e a última fase a escola brasileira construída com dinheiro brasileiro.

Em 1964, a partir do Golpe Civil Militar, foi registrada uma profunda repressão contra os movimentos populares e as campanhas de educação de adultos. Com a instalação do Militarismo, os programas que tinham como finalidade contribuir para a transformação social foram repentinamente interrompidos, materiais didáticos apreendidos, dirigentes detidos e alguns até exilados, como foi o caso de Paulo Freire. Nesse período, a educação volta a ter um caráter assistencialista e conservador com o objetivo apenas de alfabetização funcional, sem apropriação da leitura e da escrita. No ano de 1966, surgem as Cruzadas de Ação Básica Cristã liderada por missionários e técnicos norte-americanos, em sintonia com os novos ditadores do poder, após o golpe militar. Segundo Germano (1993), a Cruzada ABC encaixou-se nos propósitos do Estado militar para a educação no país. Na concepção desse movimento, seria considerado alfabetizado o sujeito que conseguisse ler jornal e soubesse

cerca de duas mil palavras e seus significados. Nasceu de convênio entre o MEC e a USAID, United States Agency for International Development.

Em 1967, em pleno regime militar, com o Brasil em crise e com altos índices de analfabetismo, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização(MOBRAL), instituído pela Lei nº 5.379/1967, com a proposta de erradicar o analfabetismo no Brasil em pouco tempo, e dar respostas às críticas que o Estado vinha recebendo em relação ao Programa Cruzadas ABC. No MOBRAL, os militares é quem tinham o controle do que seria ensinado, sua metodologia era focada na técnica e era desprovido dos processos de conscientização política dos sujeitos. Com a redemocratização do país, em 1985, o MOBRAL é extinto. Cria-se, então, a Fundação Educar vinculado ao Ministério da Educação, com a intenção de promover uma educação para a cidadania. Porém, em 1990, no governo de Fernando Collor, esse programa foi extinto sem que fosse criado nenhum outro em seu lugar direcionado para a alfabetização.

Na década de 1980, definiu-se uma nova concepção de jovens e adultos com a promulgação da Constituição Federal de 1988, assegurando-se importantes avanços no campo da Educação de Jovens e Adultos. Nessa constituição, a educação passa a ser direito de todos, independentemente da idade, e prevê as metas e recursos orçamentários para a erradicação do analfabetismo. No ano de 1989, é instituída a Comissão Nacional de Alfabetização com o objetivo de organizar o Ano Internacional de Alfabetização, que ocorreria em 1990.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.395/96 vem reafirmar o direito dos jovens e adultos trabalhadores à Educação Básica, na forma de cursos e exames supletivos. No mesmo ano de publicação da LDB, ocorreu o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos. No ano seguinte, a Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e o Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Durante os anos 1990, ocorreu uma organização e institucionalização das políticas de educação dos jovens e adultos, também o reconhecimento como modalidade de educação no interior das redes públicas de ensino.

Em 1997, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que teve início no Rio de Janeiro como uma meta governamental do então presidente Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo de atuar na alfabetização de jovens e adultos nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, porém acabou ampliando o universo de atuação para as regiões Centro-Oeste, Sudeste e algumas localidades da África que falavam a Língua Portuguesa. O PAS atua em parceria com poderes públicos federais, municipais, instituições de nível superior, pessoas físicas, empresas, instituições, organizações e o Ministério da Educação – MEC. Ele é dividido em

módulos com duração de seis meses. No segundo semestre de 2002, o PAS passou a se denominar AlfaSol e a ser uma organização não governamental(ONG).

Em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse programa surge com a proposta de erradicar o analfabetismo no país e conta com a parceria do governo, empresas, instituições de nível superior, ONGs, associações e outras entidades da sociedade civil. A Secretária Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEAA) é a responsável por organizar e coordenar o programa.

Diante do cenário apresentado anteriormente, percebe-se que historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil como modalidade nos níveis fundamental e médio é marcada por políticas tênues e descontínuas, conforme palavras de Moura (2006, p. 5):

[...] é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Essas políticas são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado.

Percebe-se que predominam iniciativas individuais ou de grupos isolados, acarretando descontinuidades, contradições e descaso dos órgãos responsáveis. O que é contraditório, pois, na realidade, a sociedade demanda uma política pública perene, voltada para esses sujeitos, e que venha a atender as suas necessidades.

O ano de 2005 foi marcado pela implantação do PROEJA no âmbito dos Institutos Federais, implantação essa, que foi permeada por conflitos, críticas e desafios. O conflito inicial foi em relação à instituição da Portaria Nº 2.080/2005-MEC, de junho de 2005, que determinava que todas as instituições federais de EP a partir do ano de 2006 deveriam destinar 10% de suas ofertas para cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Portaria essa que fere o Decreto nº 5.224/2004 que dá autonomia didático-pedagógica aos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET. Para sanar esse problema, foi instituído o Decreto Nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da Rede Federal de EP, o PROEJA e trouxe em sua essência o que se tinha estabelecido através da portaria supracitada. Nesse momento, começa a ocorrer uma série de críticas à forma autoritária como esse decreto se apresentou, sem que tenha havido uma discussão ampla com os sujeitos envolvidos.

Foi então, quem 2006, esse programa foi ampliado pelo Decreto nº. 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e passou a Denominar-se Programa Nacional de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O primeiro decreto tinha seu âmbito de ofertas limitadas às instituições federais de educação tecnológica e, não contemplava o Ensino Fundamental. Esse novo Decreto ampliou a oferta da educação

profissional integrada à educação geral, contemplando, a partir de então, a educação básica. As esferas de ofertas passaram a incluir Estados, Municípios e o Sistema S, e foram estabelecidas cargas horárias mínimas para as disciplinas de formação geral, que, no Decreto anterior, estabelecia cargas horárias máximas.

A avaliação que se fazia do PROEJA naquele momento era que, apesar de possuir uma vasta possibilidade social, seu conteúdo e a forma como se apresentou o impedia que se efetivasse, primordialmente porque sua oferta se restringia ao Ensino Médio, e também por estar circunscrito à Rede Federal de EP, quando havia antes um público amplo de jovens e adultos que sequer tinham cursado o ensino fundamental. Associadas a essas críticas, havia no âmbito dos Institutos resistência e preconceito em relação à oferta da EJA. A ausência de professores formados para atuar com esse público na rede federal foi outro fator que também gerou polêmica: como seria possível em seis meses se capacitar profissionais para essa tarefa que seria implantado a partir do ano seguinte?

Aliado a esse cenário de críticas e problemas citados anteriormente, a Secretaria de Educação Tecnológica passou por um momento de transição na gestão e na equipe de trabalho. A nova secretária da SETEC, Jaqueline Moll, remanescente do campo da EJA, chega à instituição em um momento crítico para lidar com uma situação proveniente da gestão anterior, com um planejamento ainda em andamento para executar no segundo semestre de 2005, o qual se tratava de um conjunto de oficinas destinadas aos diretores de ensino dos então CEFETs, com a finalidade de capacitá-los para a implantação do PROEJA, o que ocorreria no ano seguinte.

Com isso, a partir das discussões fomentadas nessas oficinas, que resultaram em discussões críticas relativas à forma de implantação e ao conteúdo do Programa, resolveu-se dar novo rumo à situação, criando, nesse momento, um grupo de trabalho plural, composto por acadêmicos e representantes dos movimentos sociais que tinham feito críticas ao decreto inicial, com o objetivo de construir um documento com orientações para implantação do PROEJA. Nessa ocasião, foi criado o Documento Base do PROEJA, que aponta algumas necessidades de alteração em relação ao decreto anterior. Segue quadro 02 sinóptico com as principais alterações e informações de cada decreto.

Quadro 2 – Comparativo entre o Decreto nº 5.478/2005 e o Decreto nº 5.840/2006		
Documento	Decreto nº 5.478/2005	Decreto nº. 5.840/2006
Nome	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	Programa Nacional de Integração da Educação Básica a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
Esfera de atuação	Oferta limitada as Institutos Federais de Educação Tecnológica	Oferta ampliada além dos Institutos Federais, Estados, Municípios e o Sistema S.
Níveis de educação	Contemplava apenas o Ensino Médio.	Contempla toda Educação Básica.
Carga horária	Estabelecia cargas horárias máximas para as disciplinas.	Estabelece cargas horárias mínimas para as disciplinas.

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

Além das modificações propostas, o grupo de trabalho apontou a necessidade de se criarem ações sistematizadas para formação de profissionais para atuar com o PROEJA e também a criação de grupos de pesquisas com o intuito de formar pesquisadores para esse campo. Essa ações seriam realizadas pelas universidades e CEFETs. Foi a partir desse Documento Base do PROEJA que a SETEC consegue se fundamentar e articular junto ao Ministério da Educação para a criação do novo Decreto nº. 5.840/2006, que incorpora todas essas mudanças apontadas nesse documento.

A partir desses apontamentos no Documento Base do PROEJA criou-se um novo grupo de trabalho, dessa vez para estabelecer diretrizes para orientar as especializações PROEJA, de forma que pudessem fornecer uma unidade nacional básica às ofertas dessas especializações, que eram destinadas aos profissionais do ensino público para atuar com o PROEJA. Moura (2008, p. 4) afirma que “[...] tal iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual segundo a Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), foram formados cerca de 1.800 profissionais em 15 polos distribuídos em todo país[...]”.

No universo dos desafios desse programa, Moura e Henrique (2012) apontam os seguintes: integração dos três campos da educação que historicamente não estão próximos, o Ensino Médio, a formação profissional técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos; a falta de experiência com a modalidade EJA no âmbito dos institutos, ainda mais integrada à educação profissional, e a falta de formação específica para atuar junto a essa nova demanda. Acrescenta-se a esses desafios, o de conseguir fazer com que as ofertas

resultantes do programa contribuam efetivamente para a melhoria na vida dos sujeitos envolvidos, e que esse programa possa se transformar em uma política educacional pública, não se limitando a mais um Programa de governo.

Percebe-se, então, que a implantação do PROEJA no âmbito dos institutos foi um processo marcado por conflitos, críticas e desafios, devido ao desconhecimento dessa modalidade de educação, e obstáculos, que se vem tentando superar ao longo da vivência com o Programa e que existem dificuldades ainda não superadas, e não se tem conseguido alcançar os objetivos previstos.

Segundo os documentos oficiais (BRASIL, 2006a), os Decretos nº 5.478/2005 e posteriormente o Decreto nº. 5.840/2006, o PROEJA surgiu em sua essência com uma dupla finalidade: a primeira era enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a modalidade EJA no Brasil; a segunda, integrar a Educação Básica à formação profissional, de maneira que se oportunizasse ao jovem e adulto uma educação de qualidade que favorecesse a sua participação na sociedade de maneira crítica para sua emancipação.

Nesse sentido, o Programa busca oferecer ao jovem e adulto que ainda não finalizou o Ensino Fundamental, bem como aqueles que já o concluíram, mas não possuem Ensino Médio, um curso que os prepare para uma formação humana integral. É o que está descrito nos objetivos do documento base: ampliação da oferta pública de educação aliada à universalização da Educação Básica para o atendimento aos jovens e adultos e a implantação de uma política educacional que proporcione a esse público acesso gratuito à Educação Profissional Integrada à Educação Básica.

Essa preocupação mais acentuada com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil surgiu por meio de lutas sociais que têm mobilizado o Estado nesse sentido. A ampliação da abrangência do PROEJA constitui, portanto, um avanço, porém a meta é garantir a perenidade dessa ação, transformando-o em uma política de Estado, e não apenas em um programa de governo. Nesse sentido, o Documento Base do PROEJA considera:

[...] fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma Formação Profissional de qualidade (BRASIL, 2007, p. 11).

Com esse intuito, o PROEJA abrange cursos que proporcionem formação profissional com elevação do nível de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores e traz como inovação a proposta de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado. A esse respeito, o Documento Base

do PROEJA afirma que: “o que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas”. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre saber e o saber fazer (BRASIL, 2007, p. 37).

Seria um desafio, uma vez que não havia na Rede Federal uma equipe de professores, e nem de profissionais que atuassem diretamente no fazer pedagógico da modalidade EJA, e ainda mais na forma integrada, o que resultaria em limitações a esse processo. Além disso, havia uma responsabilidade muito grande: a de não repetir a marca das políticas descontínuas e de formação precarizada existentes na história do Brasil e da Educação de Jovens e Adultos. Para tentar suprir essa necessidade, as especializações PROEJA surgem com o objetivo de:

Formar profissionais com capacidades para atuar na elaboração de estratégias, no estabelecimento de formas criativas das atividades de ensino-aprendizagem e de prever pro-ativamente as condições necessárias e as alternativas possíveis para o desenvolvimento adequado da educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, considerando as peculiaridades, as circunstâncias particulares e as situações contextuais concretas em que programas e projetos deste campo são implementados (BRASIL, 2006b, p. 8).

Ainda que essas ações tenham contribuído para a melhoria, para a implantação do PROEJA, a realidade vivenciada tem mostrado que esse programa não tem atingido plenamente os objetivos para o qual foi criado, pois apesar de seu arcabouço conceitual contemplar uma oferta educacional que atenda às especificidades do jovem e adulto, na prática, não está conseguindo a concretização, devido à falta de conhecimento sobre o programa e de conhecimentos didáticos pedagógicos sobre a EJA.

O Documento Base do PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, traz alguns princípios e concepções como já citados anteriormente, que devem servir de base para o Programa. Com a finalidade de viabilizar alguns desses princípios e também o que estava proposto no Documento Base e tentar romper com a dicotomia ensino científico e ensino técnico, foi proposto que o PROEJA se desenvolvesse a partir de uma concepção de currículo integrado em que a formação do trabalhador fosse inserida numa perspectiva de desenvolvimento integral do educando. De acordo com esse entendimento, Kuenzer (2000) afirma que:

[...] a construção de um novo projeto educativo que articule finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada (KUENZER, 2000, p. 19).

Percebe-se, então, que é necessária uma formação ampla, omnilateral para os sujeitos do PROEJA, uma vez que tais educandos necessitam compreender a realidade social em que estão inseridos para que possam atuar de maneira crítica, defendendo assim seus interesses. Nesse sentido, o Programa destaca:

A concepção de uma política, cujo objetivo de formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, podem contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. [...] Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional e a formação integral do educando, capaz de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos da classe trabalhadora (BRASIL, 2007, p. 35).

Essa proposta de integração e de formação omnilateral visa minimizar certos impactos que o mercado do trabalho, com seu caráter excludente, proporciona ao distinguir trabalho intelectual do trabalho manual. Para que essa proposição seja combatida, se faz necessária a construção de uma proposta pedagógica que viabilize ao educando trabalhador assumir-se enquanto sujeito sociocultural, como cidadão que possa contribuir na sociedade em que vive.

O que se pretende, no que diz respeito ao currículo, é uma integração entre a formação geral e a formação profissional no contexto do Ensino Básico. Essa concepção concebe a educação como um processo contínuo e duradouro, que, no caso do PROEJA, inclui considerar as especificidades do educando jovem e adulto.

Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007, p. 43, grifo do autor).

No contexto do PROEJA, verifica-se que se tem avançado na busca de alternativas para uma formação humana integral para esses sujeitos, que tem sido alvo de exclusão histórica no Brasil. Porém, constata-se também que os desafios são muitos, pois faltam profissionais com formação específica para atuar na EJA e com o PROEJA.

Evidenciou-se que os princípios e concepções que esse Programa traz são amplos e requerem ações desafiantes para os profissionais da educação, uma vez que a questão do currículo integrado, o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral são conceitos ainda não bem compreendidos e muito menos praticados. Nesse sentido, torna-se imperativa uma efetiva articulação entre teoria e prática, entre ciência e técnica, entre trabalho

e cultura, de modo a gerar a compreensão do significado histórico e social do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

O sujeito jovem e adulto deve ser compreendido como trabalhador e cidadão, situado pelas novas demandas do mundo do trabalho, que requerem uma formação diferenciada. Frigotto (2005) reconhece que a relação entre escolarização e o mundo do trabalho deve ser mediada. Nessa perspectiva, que a educação básica possa avançar para a educação unitária, politécnica, que articule os diferentes conhecimentos para que possibilite uma formação cidadã.

Diante disso, destaca-se o importante papel que a escola tem na qualificação profissional do jovem e adulto, apesar de essa qualificação não garantir sua inserção imediata no mundo do trabalho. Nesse sentido, atualmente se verifica uma grande quantidade de profissionais que mesmo qualificados não conseguem inserir-se no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo são aspectos contemplados no currículo do PROEJA e que ainda não têm tido êxito na prática educativa, devido à falta de conhecimentos sobre esses conceitos, de formação para sua efetivação, como trabalhar no cotidiano escolar com a integração e de associar trabalho e educação.

Do exposto, é possível concluir que o PROEJA apresenta-se não só como um desafio político, mas também pedagógico. E para que se prossiga em direção a uma plena efetivação desse programa, ainda existem muitas dificuldades que precisam ser superadas e ajustes realizados, pois se trata de um currículo idêntico ao ofertado para o ensino dito regular, desconsiderando o perfil e as especificidades do público EJA, apresentando os mesmos componentes curriculares e carga horária, dentre outros aspectos cujas observações e adequações seriam necessárias.

3.2 PANORAMA DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO IFRN: UM OLHAR PARA O CAMPUS NATAL ZONA NORTE

A história da rede federal tem início quando o então presidente Nilo Peçanha institui o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que estabelece nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes e Artífices para o ensino primário e gratuito. Até chegar à denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) essa instituição passou, ao longo dos anos, por diversas transformações e também denominações: a partir de 1942 passou a ser denominado Liceu Industrial de Natal; em 1965, transforma-se na Escola Industrial Federal; em 1968, recebe a denominação de Escola

Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN); durante os anos 1970, com a extinção dos cursos industriais básicos, passa a atuar no ensino médio profissionalizante de 2º grau; em 1994, inicia-se o processo de “cefetização” da ETFRN, resultando, em 1999, na transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-RN. Ainda em 1994, inicia-se o processo de criação de novas unidades da Rede Federal, como é o caso da Unidade Descentralizada de Mossoró. Com isso, os desafios dessa instituição aumentaram e foram ampliados, passando então à oferta da educação profissional nos níveis básico, técnico e tecnológico e o ensino à distância. Nos anos 2000, passa também a atuar na educação profissional de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos, no Programa PROEJA.

Em 2006, acontece a primeira fase de expansão do CEFET-RN, com 03 Unidades de Ensino Descentralizadas implantadas, a de Ipanguaçu, a de Currais Novos e a da Zona Norte de Natal. A segunda etapa da expansão ocorreu em 2007, com a construção de outras seis novas UNED, nos municípios de Apodi, Pau dos Ferros, Macau, João Câmara, Santa Cruz e Caicó. Porém, quando foram estas novas unidades inauguradas, em 2009, já foi sob uma nova institucionalidade - em vez de Unidades Descentralizadas de Ensino do CEFET-RN elas já nasceram como *campi* do novo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, pois, em 2008, com a lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-RN se transformou em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Ainda nesta segunda fase da expansão, foram construídos os *campi* de Natal Cidade Alta, Nova Cruz, Parnamirim e São Gonçalo do Amarante. Nesse mesmo período, também foi criado o *Campus* de Educação à Distância, que funciona nas instalações do Campus Natal-Central. No ano de 2013, o IFRN entra para terceira etapa da expansão com mais cinco *campi*: Ceará-Mirim, Canguaretama, São Paulo do Potengi, Lajes e Parelhas.

O Campus Natal – Zona Norte, sendo uma das unidades integrante da primeira fase de expansão da educação profissional e tecnológica, foi autorizado a funcionar no dia 29 de junho de 2006, e, em setembro desse mesmo ano, nas instalações físicas do atual *Campus* Natal Central, iniciou suas atividades acadêmicas. No ano seguinte, em 19 de abril de 2007, foi inaugurada sua sede própria, o que tornou possível o início das aulas do ano letivo de 2007.1 já nas novas instalações. Teve como oferta inicial os cursos nas áreas de Eletrotécnica e Informática, atendendo a cerca de trezentos alunos em cursos técnicos de nível médio oferecidos nas formas integradas ao ensino médio regular, na modalidade EJA e subsequente. Os principais focos tecnológicos do *Campus* são os eixos de Controle e processos Industriais,

Gestão e Negócios e Informação e Comunicação que contam atualmente com os cursos técnicos integrado de nível médio em Comércio, Eletrônica, Informática para Internet, e os cursos subsequentes em Manutenção e Suporte em Informática. Ainda oferece cursos de nível superior de Licenciatura em Informática e o Tecnólogo em Marketing.

Foi, então, nessa primeira fase de expansão da Educação Profissional que ocorreu o processo de implantação do PROEJA no Estado do Rio Grande do Norte. Ocorreu sob a égide do primeiro Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Os cursos ofertados à época foram o Curso Técnico de Nível Médio em Controle Ambiental e o curso de Enfermagem. O curso de Controle Ambiental está inserido no Programa Nacional de educação na Reforma Agrária e foi desenvolvido pelo IFRN no município de Ceará-Mirim/RN destinado a sessenta alunos jovens e adultos assentados nas seguintes cidades: Mossoró, Bento Fernandes, João Câmara, São Bento do Norte, Poço Branco, São Miguel do Gostoso, Touros, Pureza, Ceará-Mirim e Canavieira. Enquanto o Curso de Enfermagem foi realizado pela Escola de Enfermagem de Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio de convênio entre a UFRN e o Ministério de Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA). Destaca-se que o referido curso faz parte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) voltado às necessidades da comunidade de assentados em áreas de reforma agrária.

No ano de 2006, durante o processo de expansão institucional, o PROEJA teve início nas unidades descentralizadas de Mossoró, Natal Zona Norte e Ipanguaçu, a primeira unidade à época já consolidada e com o Ensino Médio Integrado, enquanto as outras duas estavam iniciando suas atividades já com oferta do PROEJA. Cabe destacar que nenhuma das unidades tinha experiência com a Educação de Jovens e Adultos e tampouco os profissionais que trabalhariam com essa nova oferta receberam formação antecipada para tanto. Esse foi o primeiro choque que a implantação aligeirada desse programa provocou.

[...] os estudantes com os quais esses profissionais vinham trabalhando eram adolescentes oriundos, em geral, de uma trajetória contínua de estudos, de acompanhamento familiar e que, dentre outras especificidades educativas e socioeconômicas, ingressaram na Instituição mediante um rigoroso processo seletivo que adota como critério único a dimensão cognitiva. Enquanto isso, os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, dentre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA e que os diferencia fortemente dos demais (MOURA, 2008, p. 5).

Isso mostra que os profissionais que foram destinados a trabalhar no PROEJA não tiveram, e muitos ainda não têm, uma formação específica, para atuar com essa modalidade de

educação, sendo um contrassenso destinar professores para atuar na EJA sem que eles tenham recebido uma formação para tal fim.

Na tentativa de amenizar essa situação, a partir de 2006, no mesmo ano de implantação do PROEJA, foi criado o curso de especialização *lato sensu*, em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, através de ação da SETEC, a partir de apontamentos no Documento Base do Programa para essa finalidade na intenção de suprir tal necessidade. Essas especializações a princípio foram destinadas aos servidores dos CEFET se do Estado, porém, a maioria das vagas no âmbito do CEFET foram preenchidas por técnicos administrativos, pois muitos dos professores que atuavam no PROEJA já possuíam pós-graduação em outras áreas em nível de especialização, mestrado e alguns até de doutorado.

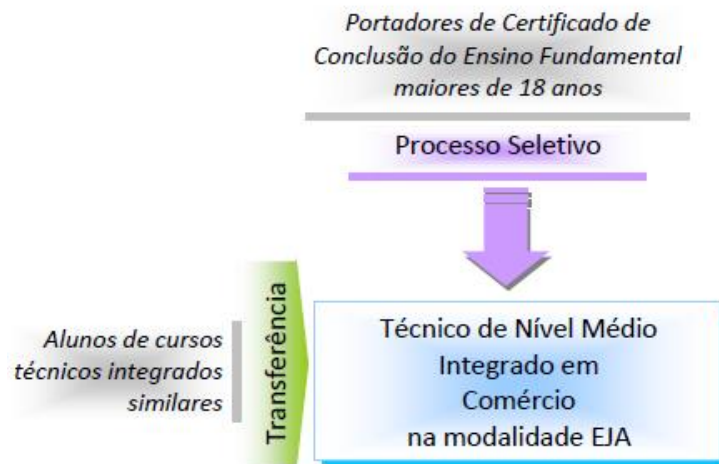
Segundo Moura (2008), para que o programa pudesse funcionar, alguns professores se disponibilizaram a trabalhar com esses sujeitos, tendo em vista a atender a função socioeconômica que o programa tem como política de inclusão.

Assim, apesar de não terem a formação específica, tais profissionais desejavam participar da experiência. Esse aspecto, apesar de não solucionar completamente o problema que discutimos, o ameniza, pois sabemos que uma das características básicas e fundamentais requeridas pela EJA é o acolhimento dos sujeitos dessa modalidade educacional por parte da instituição formadora, o qual só pode ser real, concreto, efetivo e verdadeiro se os profissionais envolvidos estiverem convencidos do seu papel no processo educativo e na possibilidade real de contribuir para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e econômica dos sujeitos estudantes da EJA (MOURA, 2008 p. 6).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, o PROEJA veio no pacote de ações político-pedagógicas desenvolvidas pelo Governo Federal no ano de 2006. Os cursos técnicos integrados na modalidade EJA foram implementados no IFRN, através desse programa que tinha como finalidade inserir os sujeitos que na faixa etária regular não tiveram acesso à Educação Básica ou não conseguiram concluir nesse período. Sendo assim, “em consonância com a função social do instituto, tal acesso representa um dos fatores que justificam a adesão ao programa e mobilizam ações institucionais para a efetivação dessa política inclusiva” (INSTITUTO FEDERAL..., 2012, p.113). Sendo assim, os cursos técnicos integrados EJA estão ancorados na integração da Educação Básica à formação técnica e no tratamento pedagógico inclusivo para jovens e adultos.

No que se diz respeito a requisitos e formas de acesso aos Cursos Técnicos Integrados na Modalidade EJA deve-se observar as possibilidades apresentadas na figura 01:

Figura 1 – Requisitos e formas de acesso ao curso



Fonte: Instituto Federal... (2012b)

Especificamente, a implantação do PROEJA no *Campus* Natal Zona Norte ocorreu atendendo às determinações legais previstas no Decreto de criação do programa, que previa a oferta dessa modalidade de educação no âmbito dos Institutos Federais. Em 2006, o referido *Campus* deu início às suas atividades e dentre os cursos técnicos ofertados também destinou cursos para a Educação de Jovens e Adultos. Sua primeira oferta nessa modalidade de educação ocorreu com o Curso Técnico de Nível Médio em Informática, no segundo semestre letivo do ano de 2006, autorizado pela Resolução nº 26/2005 do Conselho Diretor do CEFET-RN. Com duração de três anos, esse curso tinha como objetivo formar profissionais para atuar nas áreas de programação, desenvolvimento Web, manutenção de computadores e redes de computadores.

Segundo pesquisa realizada por Galvão e Dantas (2013), não houve seleção para as primeiras turmas do citado curso, devido ao baixo número de inscritos: 81 alunos. Por isso, todos foram habilitados, formando, assim, duas turmas. Essas turmas tiveram um número significativo de jovens e de alunas do sexo feminino. As autoras constataram que os adultos acima da faixa etária de 25 anos ficaram à margem do processo. Verificou-se, que a maior parte dos ingressantes era proveniente de escolas públicas, possuía apenas o Ensino Fundamental e, em número menor, havia alunos que já cursavam o Ensino Médio e alguns até com curso superior incompleto. A pesquisa revelou também o alto índice de evasão e jubramento dos alunos do curso Técnico Integrado em Informática na modalidade EJA. Dos

81 alunos ingressantes, apenas doze conseguiram concluir. Os alunos explicaram que essa evasão ocorreu por causa de:

Condições financeiras; distância da escola, demandando gastos com transporte; dificuldade para compreender os conteúdos do rol de disciplinas; metodologias de ensino utilizadas pelos professores, dificultando suas aprendizagens; horário inconveniente, como alega o aluno B: “o horário da tarde tomava todo o meu dia e não podia trabalhar”. (GALVÃO; DANTAS, 2013, p. 65).

A evasão e o jubramento talvez tenham origem nas constantes reprovações provocadas pelo baixo desempenho dos alunos. Os dados são preocupantes, pois mostram que o PROEJA no Campus Zona Norte, no Curso de Informática, não atendeu aos seus objetivos. Galvão e Dantas (2013, p. 64) relatam que:[...] “tais dados são inquietantes, pois o PROEJA tem por objetivo reinserir no sistema escolar os jovens e adultos que foram expulsos dos bancos escolares pelas políticas excludentes deste país, visto serem elitistas e de favorecimento de uma minoria”.

Porém, não foi a realidade apresentada no curso investigado pelas pesquisadoras. Pelo contrário, tudo indica que a instituição contribuiu para o desligamento dos alunos do referido curso, uma vez que não assegurou a permanência e o sucesso destes, os quais, mais uma vez, tornam-se excluídos do processo educativo, devido a constantes reprovações, dentre outros fatores. Essa situação “é, portanto, paradoxal, que, por meio desse mesmo Programa, esses sujeitos sejam novamente expulsos da educação escolar”. (MOURA 2008, p. 9).

No ano de 2007, o *Campus* deu início a duas novas ofertas de cursos integrados na Modalidade EJA, o curso Técnico de Nível Médio em Eletrotécnica, que teve o projeto aprovado pela Resolução nº 22/2007-CD/CEFET-RN, de 31/07/2007, e o curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática. Esses dois cursos tinham a duração de seis semestres e foram ofertados nos turnos matutino e vespertino, uma turma em cada turno. A turma da manhã do primeiro curso teve uma entrada de 26 alunos, sendo dezesseis do sexo masculino e dez do sexo feminino. Na turma da tarde, entraram 45 alunos, sendo 38 de sexo masculino e sete do sexo feminino. No segundo curso, a turma da manhã teve 27 alunos matriculados, sendo doze do sexo masculino e quinze do sexo feminino.

No segundo semestre de 2008, começou a oferta de mais um curso no *Campus* Natal Zona Norte, o curso Técnico Integrado em Comércio na Modalidade EJA, oferta que permanece até hoje (2015), que tinha a nomenclatura naquele ano, de curso Técnico de Nível Médio Integrado em Operações Comerciais, devido ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos vigente a época, como já citado antes nesse capítulo, diferentemente do que ocorreu com os cursos integrados na Modalidade EJA citados anteriormente, que possuíram entradas únicas.

De 2008 a 2011, o mencionado curso possuía uma matriz curricular em que as disciplinas do ensino técnico ficavam concentradas nos últimos períodos do curso, apesar de ter algumas disciplinas do núcleo de formação profissional a partir do quarto período.

Após discussões que vinham ocorrendo no âmbito do IFRN a respeito das matrizes curriculares dos cursos ofertados pela instituição, a matriz curricular desse curso sofreu alterações, sendo o destaque dessas mudanças a distribuição das disciplinas do núcleo profissional ao longo do curso, desde primeiro período, como pode ser observada na matriz curricular apresentada na Figura 2.

Sendo assim, a partir do ano de 2012, o curso Técnico Integrado em Comércio na Modalidade EJA passou a funcionar com uma nova matriz curricular aprovada pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012, utilizada até os dias atuais.

As disciplinas que compõe essa matriz curricular estão distribuídas em quatro núcleos: núcleo Fundamental, que corresponde a uma revisão de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental; núcleo estruturante, que contempla os conhecimentos da base científica e cultural, indispensáveis à formação humana integral; núcleo articulador, que diz respeito a conhecimentos da educação básica e da educação profissional e tem o objetivo de promover a articulação dos conteúdos do curso; e o núcleo tecnológico, que traz os conhecimentos da formação técnica específica. O curso tem a seguinte composição e carga-horária:

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em regime seriado semestral, e com uma carga-horária total de 2.825 horas, sendo 2.355 horas destinadas às disciplinas de bases científica e tecnológica, 70 horas aos seminários curriculares e 400 horas à prática profissional (INSTITUTO FEDERAL..., 2012b, p.15).

Essa mudança na matriz curricular com a distribuição das disciplinas desde o primeiro período/ano do curso teve como objetivo introduzir as disciplinas do núcleo tecnológico a partir do início do curso, para que o aluno já se familiarizasse com essas disciplinas, bem como viabilizar a integração das disciplinas dos diferentes núcleos, favorecendo, assim, o diálogo entre elas. Percebe-se que essas mudanças contribuíram para integração curricular, pois, uma vez organizada dessa maneira, favorece a interdisciplinaridade e o trabalho em conjunto pelos professores das diferentes disciplinas/áreas. Porém, verifica-se que adequações ainda precisam ser realizadas como as que dizem respeito à distribuição das disciplinas e seus conteúdos em cada semestre, carga horária, metodologia direcionada ao desenvolvimento do trabalho docente para o público EJA, dentre outras.

Figura 2: Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Comércio, na forma Integrada, na Modalidade EJA, presencial.

DISCIPLINAS	Número de aulas semanal por Série / Ano								Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Hora/a ula	Hora
Núcleo Estruturante										
Língua Portuguesa e Literatura	3	3	3	2					440	330
Inglês			3	3					240	180
Espanhol				3					120	90
Arte		2	2	2					120	90
Educação Física	2	2							160	120
Geografia	4	2							240	180
História	2		4						240	180
Filosofia	2		2	2					120	90
Sociologia		2	2		2				120	90
Matemática	4		3	3					400	300
Física				4			4		320	240
Química	4		4						320	240
Biologia				3			4		280	210
Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante	21	23	22	22	18	18	16	16	3.120	2.340
Núcleo Articulador										
Informática	3								60	45
Filosofia, Ciência e Tecnologia							2		40	30
Sociologia do Trabalho							2		40	30
Qualidade de Vida e Trabalho				2					40	30
Espanhol Instrumental					3				60	45
Empreendedorismo					4				80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo articulador	3	0	0	0	2	7	2	2	320	240
Núcleo Tecnológico										
Fundamentos da Administração	4								80	60
Gestão da Qualidade		4							80	60
Gestão de Pessoas			4						80	60
Gestão de Marketing			4						80	60
Comportamento Organizacional				4					80	60
Técnicas de vendas e Negociação				4					80	60
Legislação Trabalhista, Tributária e Empresarial					4				80	60
Estratégia Empresarial					4				80	60
Matemática Comercial e Financeira						4			80	60
Gestão Financeira							4		80	60
Gestão de Serviços							4		80	60
Logística								4	80	60
Sistemas de Informação								4	80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico	4	4	8	8	8	4	8	8	1.040	780
Total de carga-horária de disciplinas	28	27	30	30	28	29	26	26	4.480	3.360
PRÁTICA PROFISSIONAL										
Desenvolvimento de Projeto Integrador						60			80	60
Estágio Curricular Supervisionado: Relatório								340	453	340
Total de carga-horária de prática profissional	0	0	0	0	0	60	0	340	533	400
SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórios)										
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa			15	15					40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional					15	15			40	30
Total de carga-horária dos Seminários Curriculares	10	0	15	15	15	15	0	0	93	70
TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO									5.106	3.830

Fonte: Instituto Federal... (2012b)

No ano de 2014, as entradas do curso Técnico de Nível Médio em Comércio na Modalidade EJA deixam de ser semestrais e passam a ser anuais, as entradas, que contemplavam os turnos vespertino e noturno, se restringem agora ao turno noturno. Isso se deu após discussões no âmbito do próprio *Campus* Natal Zona Norte, por meio de consulta interna sobre as entradas e as ofertas de cursos nesse *Campus*. Dentre as alterações que foram

aprovada sem votação para tais mudanças, decidiu-se que a entrada do Curso de Comércio integrado EJA passaria a ser anual e não mais semestral, como vinha ocorrendo até então. Isso gerou alguns inconvenientes e até poderia se dizer um retrocesso nas oportunidades que o aluno tinha em relação às entradas e ofertas, pois a partir de então os discentes teriam apenas uma opção de turno de entrada e oferta de disciplinas. Bem assim, o número de entradas que foram reduzidas: ao invés de duas entradas ao ano passou para uma. A consequência disso é que se o aluno for reprovado no presente semestre terá que esperar um semestre inteiro, para só então poder cursá-lo.

Diante do panorama apresentado, observa-se que a implantação do PROEJA no *Campus* Natal Zona Norte foi marcada por mudanças constantes nos cursos ofertados. Nos anos de 2006 a 2008, foram quatro cursos diferentes ofertados na Modalidade EJA, sendo o de Comércio, que começou a ser ofertado a partir do ano de 2008, o que permanece até hoje (2015). Essa inconstância pode ter como causa provável o alto índice de reprovações e desistências ocasionadas pelas lacunas de aprendizagem que os alunos tinham em disciplinas de cálculo e as disciplinas técnicas desses cursos. Assim, foi gerada nos envolvidos no processo educativo do *Campus*, a partir dessas reprovações e desistências, a impressão de que a solução para este problema seria a mudança de curso, por aquele que se adequasse ao perfil do alunado da EJA.

3.3 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: OS SUJEITOS DA EJA E O PERFIL DOS ALUNOS PROEJA IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE

Falar em educação e diversidade é entrar numa seara repleta de encontros e desencontros. Encontros, no sentido de que a diversidade está presente em todo processo educacional, na sociedade, incluindo as diferentes raças, culturas, religiões, espaços do cotidiano. Por isso, deve ser compreendida e respeitada. E desencontros, quando no cotidiano escolar e demais espaços de convivência, na maioria das vezes, os termos educação e diversidade promovem desigualdades, discriminação, gerando desconforto e colocando esses sujeitos à margem da sociedade tida como padrão. Segundo Arroyo (2008):

O sistema escolar desde a Educação Infantil até a entrada e permanência na Universidade opera com a lógica de aplicar um padrão único com que medir, classificar e hierarquizar os coletivos diversos, sociais, étnicos, raciais, geracionais, de gênero e de campo como desiguais em racionalidade, conhecimentos, valores, cultura, civilização, moralidade, esforço, trabalho, sucesso mérito...(ARROYO, 2008, p. 17).

Uma lógica perversa e desigual, em que o coletivo é visto como homogêneo, e o diverso, como inferior e anormal, que deve ser tratado à margem do processo educativo.

Arroyo (2008) defende um debate sobre essa visão hierárquica e fechada sobre a diversidade e afirma que os cursos de formação docente são espaços adequados para esse diálogo. Oportunidade para discutir a diversidade “[...] como condição humana, construída nas dimensões histórica, social e cultural das diferenças, manifestadas nas relações sociais e de poder, [...]”. (SILVA; ALVES 2014, p. 82).

Mas afinal o que é diversidade? Segundo o dicionário Aurélio, diversidade é a qualidade daquele ou daquilo que é diverso. Conforme Lázaro (2013, p. 265) “o termo ‘diversidade’ tem o sentido de afirmar, positivamente, diferenças”. Enquanto Ferreira (2013, p. 306) diz que “diversidade é um termo polissêmico, sendo utilizado em diversas direções, causando entendimentos diferenciados, contraditórios e, também, confusos”.

E quando esse termo aparece associado à educação?

Quando o termo é utilizado em educação, já não se trata de quaisquer diferenças ou de diferenças em geral. Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levam em conta a natureza dessas diferenças e as desigualdades que, por processos históricos, políticos, sociais e culturais foram impostas aos grupos que agora se reconhecem como diversos (ARROYO, 2013, p. 265).

Para que educação e diversidade caminhem juntas e afinadas, é necessária a ação de diferentes atores que mobilizem ações e políticas de inclusão, nas quais as estratégias pedagógicas sejam voltadas para a análise das diferenças e das desigualdades. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 evocou a discussão sobre a relação entre educação e diversidade trazendo a educação como direito social, como prática constituinte das relações sociais, considerando a diversidade parte necessária de todo processo pedagógico.

[...] Argumentamos que a educação e a diversidade são inseparáveis da construção da justiça social, da inclusão e dos direitos humanos. A questão de fundo é: com que bases se estabelece a diversidade em uma política educacional, atuante na escola e fora dela, que ultrapasse os limites da tolerância liberal para se chegar à convivência democrática? (FERREIRA; DANTAS 2014, p.111-112).

Durante a última década, discussões nesse sentido vêm sendo desenvolvidas com a finalidade de ampliar os horizontes e as políticas que tratam da diversidade. Porém essas ações, muitas das vezes, esbarram na formação docente.

A formação de docentes-educadores para o trato da diversidade se defronta no sistema escolar e na academia com concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento de formação e de docência (ARROYO, 2013, P. 17).

Isso acaba tornando a diversidade uma desigualdade, em razão da criação de padrões únicos de indivíduos, de coletivos e de culturas. Segundo Ferreira, “Na verdade, a diversidade não pode ser encarada como problema, mas como uma situação social e, como tal, examinada

e respeitada. Diversidade é riqueza, é o direito de ser e viver diferente” (FERREIRA, 2013, p. 312).

Mas por que falar em diversidade quando se trata dos sujeitos da EJA? Conforme Machado e Rodrigues (2013, p. 373), “na EJA, a condição de reconhecimento e valorização da diversidade é constituinte e constitutiva da própria modalidade, no que ela se revela de positividade, mas, sobretudo no que denuncia de negatividade em relação ao processo civilizatório no país”. São sujeitos que trazem, em suas histórias de vida, diferentes experiências, hábitos, culturas, jeito de pensar e se expressar, e têm em comum trajetórias escolares interrompidas, por fatores diversos, buscando uma melhor qualidade de vida. Conforme Azevedo:

O estudante da EJA possui um perfil ajustado com suas histórias de vida marcadas por experiências, saberes, hábitos, atitudes e valores. Pensar em uma concepção pedagógica para a sua inclusão social requer referências teórico-práticas permeadas de saberes que sustentem as ações pedagógicas críticas e reflexivas e com ênfase em pesquisa, em atenção a um projeto de educação libertadora (AZEVEDO, 2014, p. 181-182).

Nesse contexto, concebem-se os sujeitos da EJA como educandos que têm algo a dizer, a dialogar com o conhecimento trazido pelo professor, com bagagem significativa de conhecimentos, experiências, vivências que certamente contribuiram na dinâmica de ensinar e aprender, uma vez que esse processo está em constante movimento. Nada é dado, nada está pronto e acabado, é algo contínuo. Por isso, é fundamental que as ações pedagógicas desenvolvidas na EJA sejam permeadas da reflexividade para que promovam uma educação libertadora, desenvolvendo a criticidade e a consciência do ser cidadão que cada sujeito pode vir a ser. Para que isso ocorra, é necessária a criação de políticas direcionadas para a diversidade dos sujeitos da EJA.

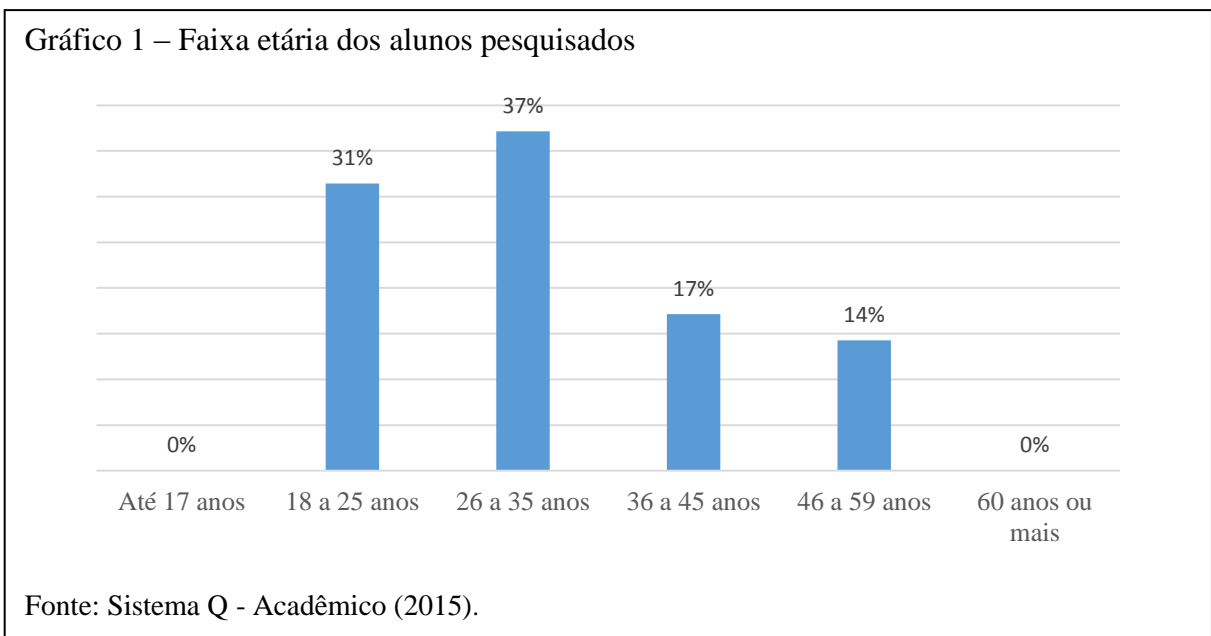
Sendo assim, a concepção de uma política educacional assentada na diversidade do ser humano deve se orientar pela construção de contextos e cenários democráticos que não só problematizem tais desigualdades, mas também assumam como perspectiva a construção da igualdade social (SILVA; ALVES 2014, p. 83).

Não é tarefa fácil, uma vez que a EJA já vem marcada por ações descontínuas, conforme visto no item 3.1, e precárias em que seus sujeitos não são valorizados. Desenvolver uma política que considere a diversidade desses sujeitos requer um esforço maior de ações, de construção de um currículo que respeite, problematize e dialogue com esses sujeitos. Esse é um caminho que precisa ser percorrido, na busca de uma pedagogia libertadora (FREIRE 2003), que estabeleça uma relação dinâmica com o entorno social, cultural, que respeite o tempo e o modo como esses educandos aprendem.

O perfil dos sujeitos pesquisados no *Campus Natal Zona Norte*, não é diferente do contexto geral apresentado para essa modalidade de educação: são pessoas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, por motivos variados, possuem diferentes saberes, experiências, culturas, faixas etárias, enfim, são sujeitos diversos, que permeiam a diversidade.

Com objetivo de traçar o perfil dos sujeitos investigados, os alunos das três turmas de PROEJA do Curso de Comércio, dos 5º, 6º e 7º períodos, foi realizada uma busca de informações no Q-acadêmico do *Campus Natal Zona Norte*, sistema onde ficam armazenadas as informações sobre a vida acadêmica e socioeconômica desses alunos.

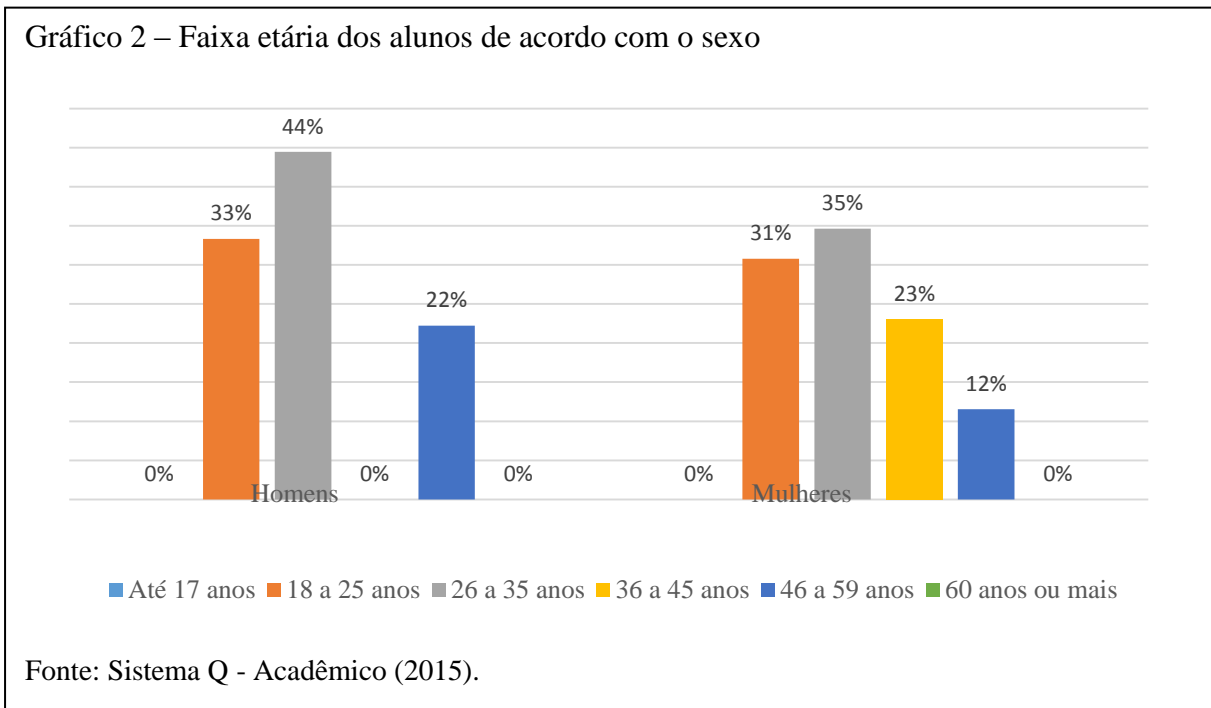
Pelos dados encontrados, percebe-se, a princípio, um esvaziamento das turmas analisadas, o que é característica desse público, que ao longo da vida acadêmica, por fatores variados, tais como reprovações, trancamentos, entre outros motivos, tiveram sua trajetória escolar atrasada ou interrompida. As turmas desses três períodos citados anteriormente possuíam inicialmente em torno de 36 alunos cada; hoje, no ano de 2015, essas turmas contam com onze, quatorze e dez alunos, respectivamente. A seguir, no gráfico 01, são dispostas informações sobre a faixa etária dos sujeitos pesquisados.



O Gráfico 1 evidencia que as turmas de Proeja do Curso de Comércio possuem um público bem jovem, com 68% dos alunos na faixa etária entre dezoito e 35 anos. Segundo dados do censo escolar 2013, o processo de “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos vem ocorrendo a nível nacional, não sendo uma realidade apenas desse curso. Esse

crescimento do público jovem na EJA é resultado do insucesso dos alunos no Ensino Médio causado por fatores diversos dentre eles o início prematuro no mercado de trabalho, que força esse aluno a trabalhar e estudar, e também devido à quantidade insuficiente de ofertas nessa etapa da Educação Básica.

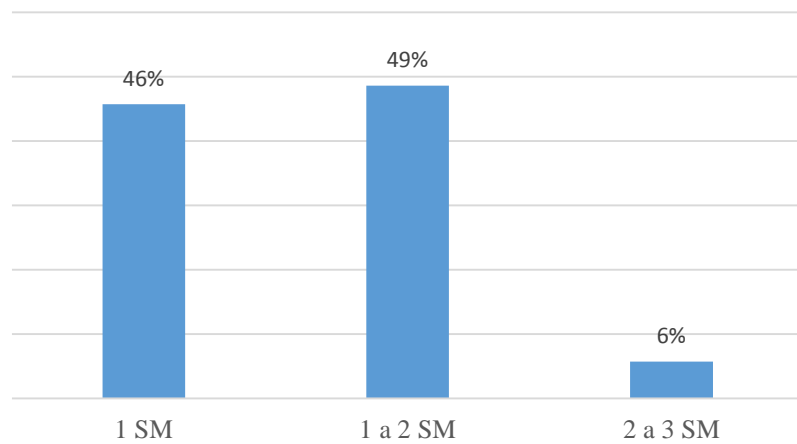
Em seguida, observa-se o gráfico 02 que evidencia a faixa etária em relação ao gênero dos participantes.



Quando se analisa a faixa etária dos alunos segundo o sexo, constata-se, pelo Gráfico 02, que o percentual de homens e mulheres entre dezoito e 25 anos e entre 26 e 35 anos que estão na EJA são bem próximos, não havendo, pois, praticamente, diferença entre os sexos. Observa-se que o percentual de mulheres se sobressai na faixa etária de 36 a 45 anos, enquanto que os homens se destacam entre os 46 e 59 anos.

Ainda buscou-se conhecer a renda familiar dos sujeitos, resultado explicitado no Gráfico 03.

Gráfico 3 – Faixa de rendimento familiar por salário mínimo

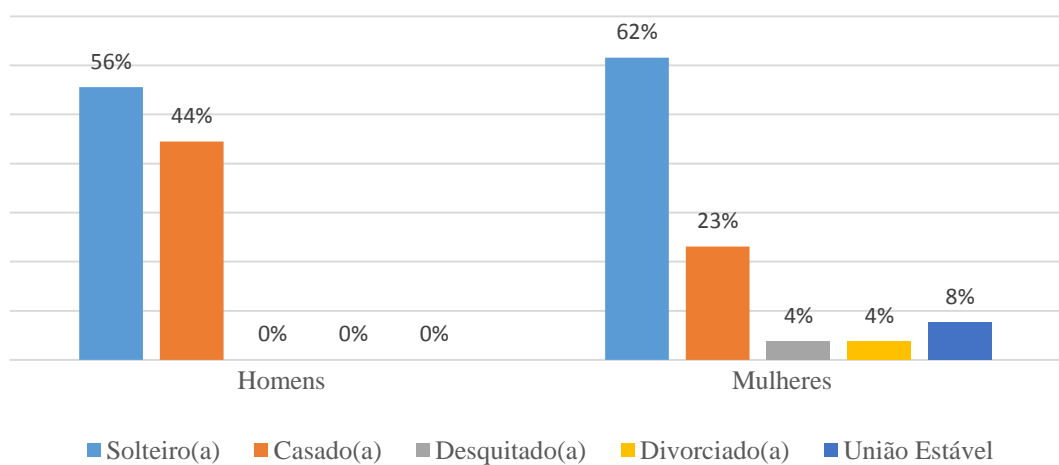


Fonte: Sistema Q - Acadêmico (2015).

Quanto à renda desses alunos, percebe-se que quase em sua totalidade ganham no máximo dois salários mínimos, com 46% percebendo até um salário mínimo e 49%, até dois salários mínimos. Essas informações retratam a própria condição dos alunos pesquisados da educação de jovens e adultos, que, em sua maioria, trabalha na informalidade, não têm qualificação para atuar em atividades que exija maiores competências e é provedor da família e estuda.

O Gráfico 04 a seguir explicita o estado civil, por sexo, dos sujeitos pesquisados.

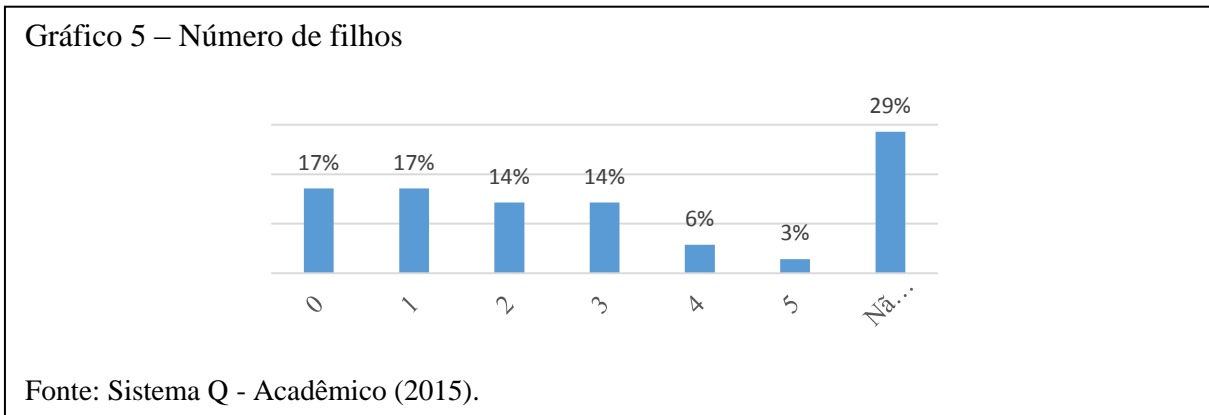
Gráfico 4 – Estado civil por gênero



Fonte: Sistema Q - Acadêmico (2015).

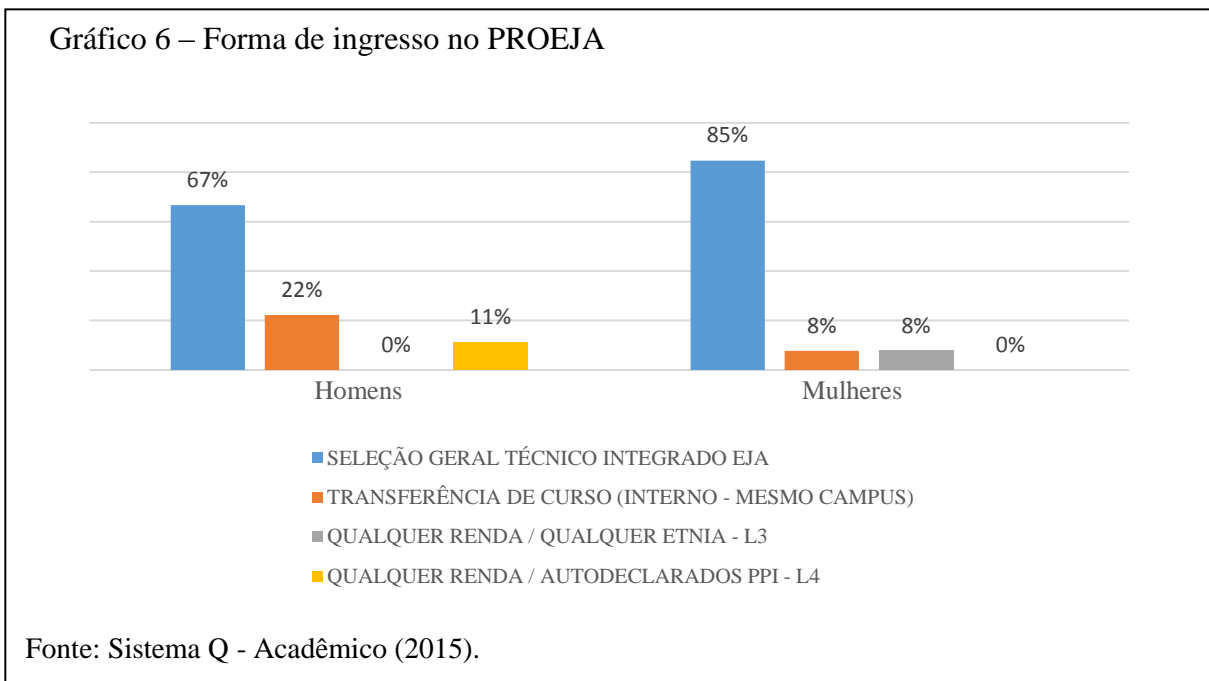
Verifica-se, no Gráfico 04, que a taxa de homens e mulheres solteiros é elevada, com 56% e 62% respectivamente. Em relação aos casados, 44% são do sexo masculino contra 23% do sexo feminino. Esses dados são comuns aos apresentados a nível estadual, e pode ser considerado decorrência do ingresso de público jovem que tem sido característica nos últimos tempos nessa modalidade de educação.

No Gráfico 5, podem ser observadas informações sobre o número de filhos.



Em relação ao número de filhos, nota-se certo equilíbrio em relação aos percentuais apresentados. Merece destaque o percentual de sujeitos que não declararam se têm filhos, um percentual de 29%.

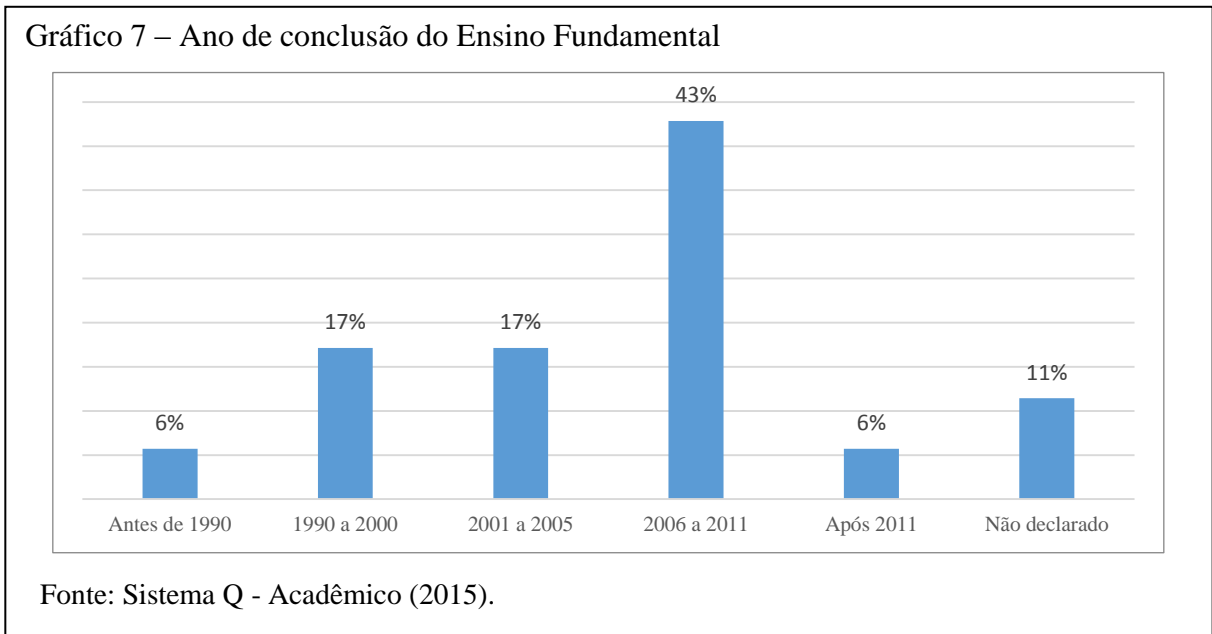
A forma de ingresso no Proeja foi questão importante neste momento em que se objetiva traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, o gráfico 6 apresenta as formas de ingresso:



No Gráfico 6, fica evidente que a forma de ingresso da maioria dos homens e mulheres ocorreu por meio da seleção geral, e que as demais formas de ingresso tiveram percentuais

bem inferiores. Isso revela, que a seleção geral foi a forma de ingresso que predominou nas turmas investigadas do PROEJA no *Campus* Natal Zona Norte.

O Gráfico 7 aborda o aspecto da escolaridade, especificando o período de conclusão do Ensino Fundamental:



No que diz respeito ao ano de conclusão do Ensino Fundamental, mostra-se elevada a quantidade de alunos que concluíram essa etapa entre os anos de 2006 e 2011. Esses dados revelam que o tempo que esses alunos ficaram sem estudar foi menor em relação aos alunos anteriores, de 1999 a 2005. Esse fato revela o curto espaço de tempo de afastamento da escola, informação que corrobora com a idade predominante dos alunos pesquisados.

Do apresentado, verifica-se que o perfil dos sujeitos pesquisados, alunos do PROEJA, não diferem do contexto geral desse público, sendo composto por jovens e adultos que possuem baixos salários, sendo jovens, em sua maioria, o que é condizente com pesquisas de abrangência nacional, que apontam o processo de juvenilização do aluno EJA.

Os professores também integram o campo de interação, como participantes depoentes sobre a vivência do currículo no curso PROEJA. Informações necessárias para tratar sobre o perfil desses sujeitos foram organizadas no quadro 3 a seguir:

Ao analisar a Quadro 3, percebe-se que os professores pesquisados são jovens na faixa etária de 35 a 42 anos, e que apenas um dos entrevistados é mais velho, com 52 anos, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino. Todos possuem pós-graduação, dos quais quatro são mestres e um é doutor, demonstrando ser um corpo docente qualificado. Quanto ao tempo de atuação no PROEJA, dois deles atuam nessa modalidade de educação entre três e

<u>Quadro 03 – Perfil dos professores entrevistados que atuam no PROEJA</u>					
<u>FAIXA ETÁRIA</u>	<u>SEXO</u>	<u>FORMAÇÃO</u>	<u>PÓS-GRADUAÇÃO</u>	<u>TEMPO QUE ATUA NO PROEJA</u>	<u>FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EJA OU PROEJA</u>
<u>3D de 35 a 42 anos</u>	<u>3 do sexo masculino</u>	<u>Todos possuem pós-graduação</u>	<u>4 são mestres</u>	<u>2D - 3 a 4anos</u>	<u>Nenhum possui</u>
<u>1D com 52 anos</u>	<u>2 do sexo feminino</u>	<u>Todos possuem pós-graduação</u>	<u>1 doutor</u>	<u>3D – 6 a 9 anos</u>	<u>Nenhum possui</u>

Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho (2015).

quatro anos, e os outros três, entre seis e nove anos. Percebe-se que apesar de terem um tempo considerável de trabalho com esse público, nenhum deles possui formação específica para atuar com o PROEJA. Essa falta de formação para atuar com o PROEJA é uma realidade que se apresenta desde o início da oferta do programa. O relatório do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN - 2011 apresenta o resultado da pesquisa intitulada Investigando a implantação do ensino médio Integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão. O referido relatório traz um cenário semelhante ao que se apresenta hoje em relação aos docentes que atuam com as turmas da educação de jovens e adultos, o que leva a questionar o porquê dessa falta de formação para atuar com essa modalidade de educação após tanto tempo desde a sua implantação.

No decorrer do percurso trilhado neste estudo, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos é marcada por políticas tênues e descontínuas nas quais os sujeitos são vistos como menos capazes, bastando um currículo básico. O PROEJA inova nesse sentido ao incluir, em seu bojo, uma proposta de currículo diferenciada, o currículo integrado, trazendo para o educando a possibilidade de uma formação ampla, em que educação, ciência e cultura dialogam, o trabalho é ancorado no princípio.

Para que se possa pensar como esse currículo para Educação de Jovens e Adultos tem se efetivado no contexto de vivência, o próximo capítulo trará a discussão a partir de dados empíricos sobre como os sujeitos envolvidos no processo educativo veem e experienciam esse currículo.

SINOPSE 4

O presente capítulo tem por característica a empiria. Nele será feita a triangulação das informações obtidas e o diálogo com os autores trabalhados ao longo do trabalho. Foram elencadas para análise as seguintes categorias: PROEJA, integração curricular, integração entre EB e EP e práticas pedagógicas integradoras. A triangulação será realizada com base no que está prescrito no PPC do Curso de Comércio, no dito pelos sujeitos investigados (alunos e docentes) e o contexto de vivência desses sujeitos.

4 CONTEXTUALIZANDO O CURRÍCULO DO PROEJA DO IFRN – CAMPUS NATAL ZONA NORTE: ENTRE O PRESCRITO, DITO E O VIVIDO

Por meio da comunicação verbal – que é inseparável de outras formas de comunicação – as pessoas ‘refletem e retratam’ conflitos e contradições próprias dos sistemas sociais e políticos e de suas formas de dominação, em que a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão das pessoas na vida cotidiana. [...] a compreensão do indivíduo como representativo tem, portanto, de ser completada com variáveis próprias, tanto da especificidade histórica, como dos determinantes das relações sociais (MINAYO, 2014 p. 205-209).

O destaque da epígrafe, ao atribuir valor às palavras por meio da fala, se dá devido ao privilégio dessa forma de comunicação, que possibilita conhecer as experiências dos sujeitos, proporciona entendimento intersubjetivo e social, que retratam bem a realidade do contexto vivenciado por esse sujeito, qualificando a empiria presente neste capítulo, que busca desvelar, através dos discursos, o currículo real e o vivido pelos educandos no contexto de vivência do Curso de Comércio do *Campus* Natal Zona Norte.

A partir das categorias analisadas: PROEJA, organização curricular, integração entre EB e EP e práticas pedagógicas integradoras, foi feita uma triangulação com base no que está prescrito no PPC do Curso de Comércio, no dito pelos sujeitos investigados (alunos e docentes) e o contexto de vivência desses sujeitos.

Porém, antes da análise das categorias, carece esclarecer o que se denomina de contexto de vivência, para melhor situar o leitor. Parte-se de uma abordagem mais ampla, trazida por Pacheco (2001), acerca dos diferentes contextos de realização do currículo até a aproximação da expressão “contexto de vivência” tratada neste trabalho. Para Pacheco (2001), são três os contextos de decisão curricular: político-administrativo, de gestão e de realização.

No contexto político-administrativo, é definida a normatividade curricular, ou seja, é o momento da prescrição, do escrito, do oficial, do formal, em que se definem as orientações metodológicas, as matérias curriculares e os critérios da organização curricular. Segundo Pacheco (2001, p 76), “do ponto de vista das possibilidades, o currículo prescrito surge como suporte do igual direito de acesso à educação por parte de todos os alunos, adquirindo um rosto mais social e comunitário com a oferta das mesmas oportunidades de formação”. O segundo contexto é o de gestão, que acontece na região ou na escola. Quando a escola participa ativamente na construção desse processo curricular tem-se um aprofundamento democrático e a instituição se torna um espaço estratégico de tomada de decisão. O terceiro contexto tratado é o de realização, ou seja, é o currículo em ação trabalhado individualmente ou em grupo pelos professores. Nesse último nível curricular, Pacheco (2001, p. 101)

considera que “o professor é o árbitro de toda decisão curricular, [...] uma vez que é o protagonista de uma cadeia de decisões que, natural e logicamente, lhe pertence terminar, moldando à sua ‘medida’ o currículo sucessivamente prescrito, apresentado, programado e planejado”. Ainda segundo esse autor, o contexto de realização caracteriza-se pela relação professor/aluno e alunos/alunos, quando se estabelece uma interação pedagógica, se criando, assim, um ambiente de aprendizagem.

Assim sendo, o contexto da realização é o que expressa ou se aproxima do termo “contexto de vivência” tratado neste estudo, que é tomado como o contexto em que se depara com uma variedade de elementos, como alunos, professores, conteúdos, livros, dentre outros, que são trazidos para a escola diretamente do ambiente social, familiar e/ou trabalho dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa lógica, Sacristán (2000, p. 20) defende que “nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significado às experiências curriculares obtidas por quem delas participa”. Sendo assim, o currículo é algo que se constrói cotidianamente.

Nesse entendimento, o termo **contexto** é utilizado como algo que está permeado de situações que acontecem em ambientes diversos do contexto realizado, ou seja, em diferentes tempos e espaços, nos quais, por vezes, os sujeitos e as relações de poder são outros, que no momento são estranhos ao ambiente escolar. Nessa perspectiva, Apple (2006, p. 103) revela que o conhecimento que chegava à escola antigamente e chega hoje não é aleatório, “é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vem de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como as boas pessoas devem agir”. Há o entendimento de que é nessas condições que o currículo se desenvolve, em que o contexto de efetivação não é o mesmo de elaboração. Por isso, é correto dizer que entre a construção do currículo e a sua vivência existe uma lacuna, por vezes, muito grande, em que as diferentes realidades de construção e realização do currículo se chocam.

Em confluência de significado com o termo contexto, a expressão **vivência** é empregada como a realidade das situações, sendo a própria prática em que as atividades acontecem. Nela está inclusa a dimensão real e a oculta do currículo. Para Silva (2002, p. 78), “o currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. É nessa vivência que ocorre o que se planeja no currículo oficial. De igual

forma, o que acontece nos bastidores, no desenvolvimento das atividades escolares, são os espaços e situações nos quais os alunos são também formados, pelas conversas com os colegas, pela pesquisa e na realização de atividades de extensão. São normas e valores implicitamente aprendidos nas escolas.

Desta maneira, compreende-se que é, no contexto de vivência, que os currículos prescrito, real e oculto se materializam nas relações que o cotidiano escolar apresenta, em que os sujeitos (professor e aluno) interagem no processo de ensinar e aprender. Por isso, pode-se dizer que o contexto se revela no fazer, no ser dos sujeitos.

Feitas essas considerações, analisam-se as categorias propostas neste trabalho. A primeira categoria a ser discutida é o PROEJA, com o objetivo de desvelar o que o PPC do curso traz sobre o programa, qual a percepção que os sujeitos investigados têm sobre o mesmo e o contexto de vivência em que ele é acontece. Nessa perspectiva, busca-se analisar o viés prescrito, o que os sujeitos expressam em suas declarações e o contexto de realização.

O PPC do Curso de Comércio EJA aborda de maneira geral o que é o PROEJA, como pode ser observado em alguns fragmentos que constam no referido documento:

A organização curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) está explicitada no Documento Base do PROEJA, em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000) e fundamentada nos princípios do currículo integrado. [...]

A educação profissional técnica de nível médio na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem nos diferentes processos de trabalho relacionados ao eixo tecnológico e ao campo específico da habilitação técnica profissional reconhecida pelos órgãos oficiais e profissionais. Constitui-se em um complexo desafio, à medida que busca integrar formação básica com formação profissional, orientando-se pelos princípios políticos e pedagógicos da EJA. [...]

Enquanto política de universalização da educação básica e de acesso aos que foram excluídos dos processos educativos na faixa etária considerada regular, é de fundamental importância que essa ação educativa seja tratada com o padrão de qualidade estabelecido nas demais ofertas, de forma pública, gratuita, igualitária e universal.[...]

A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, na modalidade de Educação de jovens e adultos é uma das possibilidades de articulação significativa com o ensino médio que objetiva romper com a dicotomia entre educação básica e formação técnica e possibilita resgatar a cidadania para os excluídos do direito à educação, superar a visão dicotômica entre o pensar e o fazer, assim como suplantar o dualismo entre cultura geral e cultura técnica, historicamente vivenciada na educação brasileira em que, de um lado, permeia a educação geral para as elites e de outro, a formação para o trabalho destinada à classe trabalhadora (INSTITUTO FEDERAL, 2012... p. 5-6).

Percebe-se que o PPC do Curso de Comércio EJA traz o cerne do que é o PROEJA, como sendo um Programa que traz o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes, configurando-se assim, em uma

ação do Governo Federal, que visa ofertar uma educação pública de qualidade que articule a educação básica a uma formação profissional com elevação de escolaridade para o público jovem e adulto que não teve, em idade regular, a oportunidade de continuar os estudos.

A compreensão dos docentes entrevistados também caminha no sentido que o PPC do curso aborda. Os discursos a seguir representam tal entendimento:

A minha compreensão é...da EJA, no sentido, da localização dele dentro do... do ensino, dentro do sistema, é que ele tem um papel, fundamentalmente eu penso ele como um papel social. [...] Então eu penso assim, que... é... você trabalhar com pessoas que de certa maneira se deslocaram, por algum motivo, do sistema, né, educacional que era pensado dentro daquela quantidade de anos, dentro daquela idade, não é uma bondade do governo. Entende? É um projeto que tá dentro de um conceito de sociedade que a gente tem dentro da Constituição Federal. Então é um direito e um dever do estado (D1, informação verbal).

Da mesma forma para D2, o PROEJA

É um programa que tem como finalidade integrar essas pessoas que passaram daquele período de estudar, integrar eles na sociedade, integrar eles dentro da cultura do ensino e tentar atender essa demanda, que é inserir esses alunos no mercado de trabalho (D2, informação verbal).

Os alunos apresentaram depoimentos em consonância com o que o PPC do curso traz em relação ao Programa. Eles o percebem como uma oportunidade para o jovem e o adulto recomeçarem seus estudos, terem uma melhor formação, não só para se inserirem no mundo de trabalho, como também para a vida, conforme se observa nos depoimentos a seguir.

Assim, eu acho que foi uma maneira que encontraram, né? Para ver se, como já tinha falado, que antes muita gente não podia estudar porque já tinha passado da faixa etária e foi a forma que eles encontraram para ajudar as pessoas que já não estudavam mais ou que terminou só o ensino médio e agora foi uma oportunidade pra juntar tanto o ensino médio como o conhecimento profissional (A1, informação verbal).

Para A2, o PROEJA é

Mais uma chance, né? Para as pessoas terminarem os estudos... E a oportunidade para aquelas pessoa que passaram muitos anos sem estudar (A2, informação verbal).

No contexto de vivência, depreende-se que para docentes e alunos, o PROEJA apresenta-se como uma oportunidade para aqueles que passaram um tempo sem estudar de retomarem sua trajetória acadêmica e também profissional, uma vez que o programa possibilita uma formação ampla dos sujeitos. Na vivência, também observa-se, que ele tem avançado, alcançado resultados positivos, que os professores trabalham mais alinhados, que tem transformado a vida dos alunos, que conseguem permanecer no curso, como é o caso de alunos que passaram em concurso público, estão cursando nível superior e abriram empresa própria. Há, inclusive, o caso de uma aluna cujo produto por ela desenvolvido foi patenteadado.

Nesse entendimento, verifica-se uma sintonia entre o que está prescrito no PPC do Curso de Comércio PROEJA, o expresso nos discursos dos docentes e dos alunos e o contexto de vivência desse programa, uma vez que tem conseguido inserir uma parcela de jovens e adultos no processo educativo, com vista a uma preparação para o mundo do trabalho, para a vida.

Em relação às ofertas dos cursos no *Campus* Natal Zona Norte, D5 revelou que.

Quando eu cheguei aqui no *campus*, a gente tinha, eram vários cursos, né? Os cursos que eram ofertados no integrado eram ofertados pro EJA e a gente teve uma certa dificuldade em termos de evasão. Mas hoje, embora a gente tenha evasão, eu acho que a gente conseguiu alinhar isso uma vez que a gente conseguiu identificar o curso que estava mais adequado ao perfil desse público, que foi o curso de comércio, e aí a gente conseguiu trabalhar melhor (D5, informação verbal).

Depreende-se das informações coletadas na fala de D5 que as ofertas dos cursos no *Campus* Natal Zona Norte passaram por mudanças constantes em relação aos cursos ofertados, até se chegar a um curso que apresentou melhores resultados em relação à permanência e à conclusão. Ainda segundo D5, o Curso de Comércio PROEJA tem alcançado resultados positivos, pois os alunos que conseguem permanecer, tem tido êxito na vida acadêmica e profissional, apesar da evasão ainda permanecer.

A pesquisa do NUPED (2011) aponta que as mudanças de cursos ofertados começaram a acontecer desde o primeiro ano de implantação do PROEJA, que inicialmente ofertou o curso de informática EJA, e no ano seguinte já se mudou por avaliarem como de difícil compreensão pelo público da educação de jovens e adultos.

[...] como houve muitas dificuldades de aprendizagem por parte dos estudantes, a gestão decidiu cancelar novas entradas nesse curso e transformá-lo, já em 2007, em um curso de Manutenção de Computadores, sob a alegação de que esse seria mais adequado ao público da EJA por sua natureza mais prática [...] Segundo essa visão, o público da EJA não tem a capacidade de desenvolver o raciocínio abstrato porque não desenvolveu essa capacidade no *tempo certo*. Dessa forma, para eles, é mais adequado um curso de caráter mais prático-instrumental (INSTITUTO FEDERAL..., 2011, p.66, grifo do autor).

Apesar da gestão alegar que o intuito era ofertar um curso que apresentasse melhores resultados com o público jovem e adulto, percebe-se que essas mudanças aconteceram de maneira rápida, sem que se pudesse avaliar os reais motivos das dificuldades dos educandos.

Conforme já citado anteriormente essas mudanças seguiram-se até chegar ao Curso de Comércio, permanecendo até hoje (2015). Em relação aos alunos pesquisados, estes mostraram desconhecimento de ofertas anteriores de cursos na modalidade EJA. O contexto de vivência revela que os cursos anteriores ao de Comércio ofertado pelo *Campus* Natal Zona Norte é de conhecimento apenas de poucos que estão no *Campus* há mais tempo.

Ainda segundo o PPC, o Programa visa proporcionar uma formação humana integral em que a finalidade profissionalizante não se resume a interesses do mercado de trabalho, mas seja alicerçado em uma oportunidade para construção de projetos de vida do estudante. Nessa lógica, Moura (2006, p.8) destaca que:

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

Nesse sentido, o PPC do Curso de Comércio PROEJA incorpora essa intenção em seu projeto, uma vez que se propõe a desenvolver uma formação ampla, que não se limita ao mercado de trabalho, mas que visa a uma formação crítico-reflexiva tanto profissional como cidadã, que permita ao egresso atuar frente à sociedade em que vive. Nesse aspecto, Ramos (2005) concebe a concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, que possibilita a formação omnilateral dos sujeitos.

A percepção do entrevistado D5 é que “o egresso sai com uma formação pra vida, baseada na técnica sim, porque a gente tem o ensino técnico, mas um técnico humanizado, que vai atuar nos problemas da sociedade que ele está inserido”. Em contraponto ao citado pelo docente anterior, D1 concebe que não é possível essa formação humana integral afirmando que: “o nosso ensino é o ensino técnico e não digo só o nosso ensino, o ensino do IF não... o ensino como todo, ele está cada vez mais tecnicizado”. O entendimento de D2 é que se faz necessário trabalhar outros pontos do currículo para que essa formação ocorra. Em acréscimo, o docente D3 defende que, para que essa formação humana integral aconteça, é preciso que passe pelo fazer do professor em sala de aula, de como esse professor aborda os conteúdos e faz os alunos perceberem o mundo.

A compreensão dos alunos corrobora com o entendimento de D5 a respeito da formação humana integral.

Para A5,

Justamente por isso, porque a escola oferece isso... a preocupação da escola não é só de formar técnicos, é de formar cidadãos. Além de formar profissionais, né, da área... O instante em que se forma com consciência política, consciência ambiental... e formar cidadãos mesmo (A5 informação verbal).

Na percepção de A1,

É novos conhecimentos, é maravilhoso, porque a gente chega aqui é... quase que com a mente fechada, então, o mundo nós não conhecemos e quando nós entramos aqui, nós começamos a ver que é um... totalmente diferente, é um novo aprendizado e é melhor cada dia, cada aula [...] Além do Curso de Comércio, né? Que é o técnico, que fazemos aqui, tem a educação em si, né, o aprendizado que nós temos aqui, a convivência com as pessoas, é... o ambiente, né, a estrutura, é uma série de coisas que contribuem para o bem-estar e para uma melhoria, tanto é, humanizada... (A1, informação verbal).

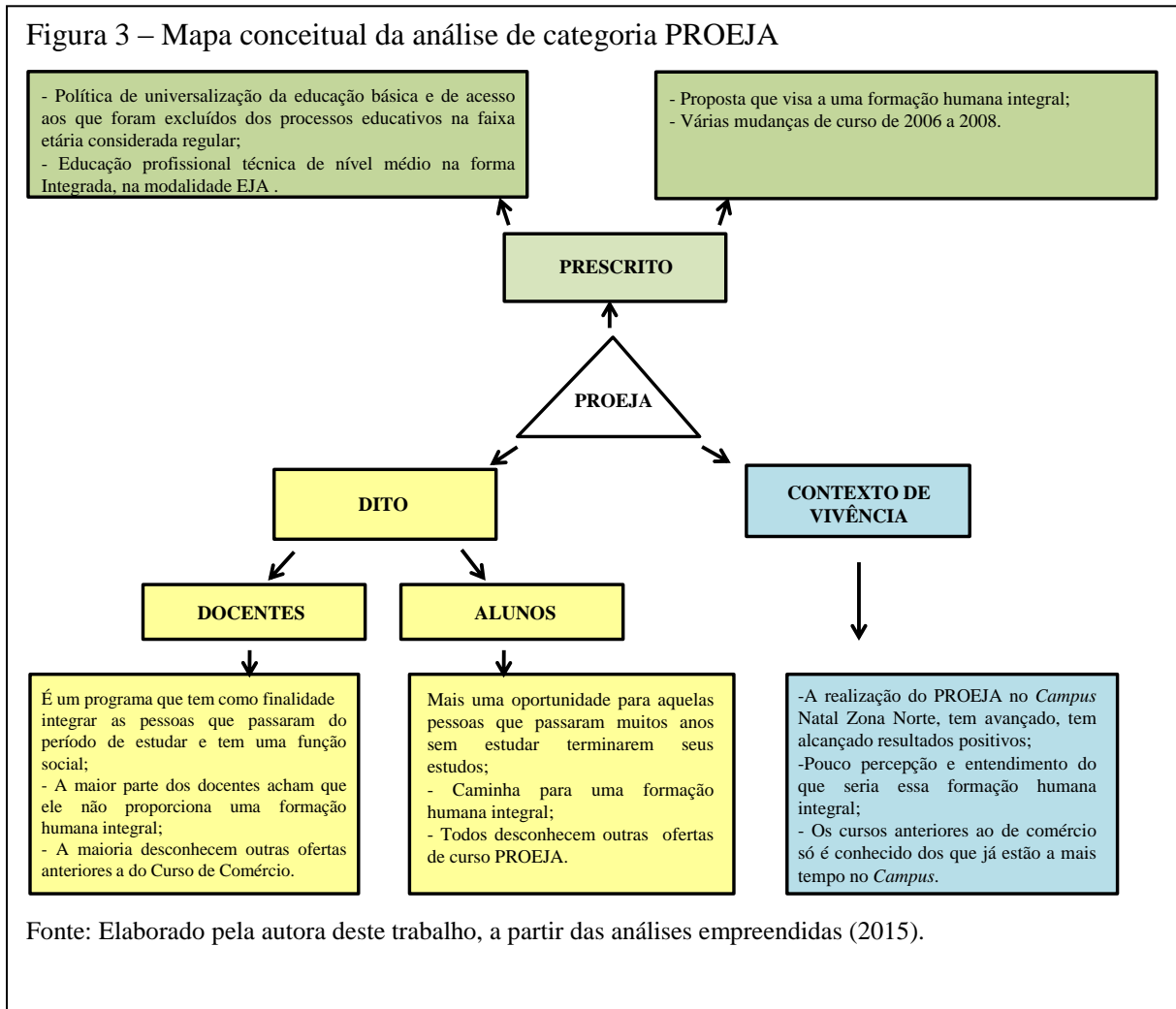
Os relatos evidenciaram que a maioria dos docentes entrevistados não percebem que o PROEJA oferece uma formação humana integral, apenas D5 é quem se refere a esse tipo de formação. Já nos dizeres dos alunos aflora que a formação que eles estão recebendo não se limita a uma formação para o trabalho, mas que vai além e consiste em uma formação para a vida. Revela-se, nessas diferentes percepções, que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem possuem visões diferentes.

Em relação ao contexto de vivência infere-se que essa formação humana integral acontece no currículo oculto, na qual nem todos os sujeitos envolvidos atentam para tal formação. Isso se torna perceptível nas declarações dos professores, que divergem em sua maioria da visão dos alunos sobre a formação que estão recebendo. A questão da formação humana integral se apresenta como uma proposta de formação omnilateral que vem não só com o propósito de atender às demandas do mundo do trabalho, mas aliada a ciência, a tecnologia, de maneira que proporcione ao educando uma visão ampla de mundo.

Em suma, entre o que está prescrito no PPC do Curso de Comércio PROEJA, a visão dos docentes e alunos e o contexto de vivência, no que diz respeito ao PROEJA, sintetizam-se as proposições analisadas na Figura 3.

Após apresentar os elementos presentes no PPC do Curso de Comércio PROEJA, a visão de docentes e alunos a respeito desse programa e o seu contexto de vivência, passa-se, na seção seguinte, a analisar os pontos de vista e as declarações a respeito da organização curricular desse curso.

Figura 3 – Mapa conceitual da análise de categoria PROEJA



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho, a partir das análises empreendidas (2015).

4.1 ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO E SUA EFETIVIDADE NAS TURMAS DO PROEJA DO *CAMPUS* NATAL ZONA NORTE

Com relação à segunda categoria, organização curricular, o Projeto Pedagógico do Curso –PPC de Comércio integrado na modalidade EJA está estruturado em uma concepção de eixos tecnológicos, conforme exigência do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, visando favorecer a essa última etapa da educação básica uma articulação com o mundo do trabalho, com a ciência, com a cultura e com a tecnologia, de maneira que possibilite a integração da educação básica com a educação profissional, operando, nesse sentido, na perspectiva do currículo integrado. Conforme o PPC do curso (2012), a matriz curricular do Curso de Comércio PROEJA é constituída por “núcleos politécnicos”, com fundamentos nos princípios da politecnia, da interdisciplinaridade e nos demais pressupostos do currículo integrado, com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que articulam o conceito de

trabalho, ciência, tecnologia e cultura, à medida que seus eixos tecnológicos se constituem em agrupamentos dos fundamentos científicos comuns. É, pois, um currículo integrador de conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante, levando em conta os saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, assim como os demais cursos técnicos integrados do IFRN, o Curso Técnico de Nível Médio de Comércio Integrado na Modalidade EJA está organizado em eixos politécnicos e segue a seguinte estruturação.

Núcleo Fundamental – relativo a conhecimentos de base científica, essenciais ao desenvolvimento acadêmico dos ingressantes;

Núcleo Estruturante – diz respeito aos conhecimentos do ensino médio, abrangendo conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;

Núcleo Articulador – traz conhecimentos concernentes ao ensino médio e à educação profissional, traduzido em conteúdos que promovem a articulação com o curso; e

Núcleo Tecnológico – aborda conhecimentos da formação técnica específica de acordo com o campo de conhecimentos do eixo tecnológico, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão. A Figura 4 mostra a representação gráfica dos referidos núcleos.

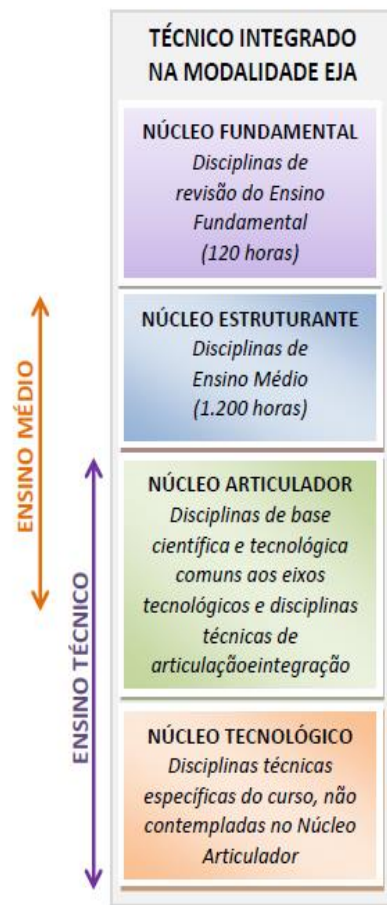
No que diz respeito ao conhecimento dos docentes em relação ao PPC do curso e/ou se tinham participado de sua construção, apenas dois docentes afirmaram não ter participado de sua construção, um deles devido a não estar lotado no *Campus* Natal Zona Norte à época da sua construção, porém, enquanto coordenador do curso, tinha se apropriado de tal documento. Os demais disseram que tinham participado de sua construção e tinham conhecimento sobre ele.

D1 participou da construção do PPC e afirma:

É, a gente participou da construção via... via discussão do PPP, do projeto político integrador, né, e a gente discutiu PPC depois nas reuniões dos grupos de comércio, como eu faço parte também do grupo de comércio, pelo fato de dar aula de direito, então eu acho que a gente trabalhou um pouco essa discussão, a gente pensou na formulação[...] (D1, informação verbal).

Sim, participei da construção. Inclusive, foi assim, muito assim, muito complicada a questão da integração, né, que até então nós tínhamos uma separação bem... bem forte entre as disciplinas técnicas e as do ensino propedêutico e essa perspectiva de mudança do PPC já foi na perspectiva da gente poder ter uma integração maior (D4, informação verbal).

Figura 4 - Representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA



Fonte: Instituto Federal... (2012b).

Para D3, no entanto,

[...] eu conheci como projeto finalizado, constituído, e claro a gente lê, a gente tem uma noção geral das... da filosofia, das propostas, né... mas confesso que a gente também se prende muito mais, depois, às ementas, aos conteúdos, as propostas, né... da coisa da prática mesmo (D3, informação verbal).

É interessante destacar que quando os alunos se colocaram nas discussões do grupo focal sobre o que sabem em relação ao currículo do curso vivenciado, demonstram desconhecimento sobre ele, afirmando que não o conhecem ou que ouviram falar um pouco sobre o currículo do curso na semana inicial de aula, quando o coordenador do curso apresentou o perfil do curso e as disciplinas que iam ter. A esse respeito, A1 declarou: “eu acho que quem falou um pouco sobre isso foi a coordenação do curso logo quando agente entrou”. A4 acrescentou: “É... Mas, depois... Acho que falta o interesse nosso mesmo”. A3

também disse: “eu acho que, porque assim, a gente tá mais preocupado com as disciplinas”. Essa realidade de desconhecimento do currículo pode estar associada à visão de Pacheco (2001, p. 221) que diz que “ainda que agora se fale do aluno como um sujeito activo no desenvolvimento do currículo, o certo é que, olhando para um passado recente, o aluno tem sido um sujeito passivo, subordinado a coordenadas didáticas que fazem dele um recipiente de conteúdos”. Nessa perspectiva, percebe-se que os alunos pouco conhecem do currículo do curso e os que dizem saber algo referem-se às disciplinas e aos conteúdos desse currículo.

No contexto vivido, depreende-se que, na realidade prática, ainda falta uma apropriação sobre o currículo prescrito/oficial do Curso de Comércio, apesar de os docentes declararem conhecê-lo. Os alunos o percebem apenas superficialmente nas condições diárias e no desenvolvimento das disciplinas.

As falas dos docentes a seguir apresentam elementos que demonstram que a maneira como o currículo do Curso de Comércio está posto tem atendido parcialmente ao público do PROEJA.

Nas palavras de D1,

E eu acho assim, que nesse sentido, talvez, talvez eu não posso lhe afirmar isso com exatidão, mas é uma sensação que eu tenho, de que no caso do EJA seja até mais fácil você atingir esse objetivo do que no caso do integrado adolescente (D1, Informação verbal).

D2 é mais enfático e afirma:

Eu acho que o currículo ele tá atendendo. O que tá acontecendo é que eu acho que pra quem já tá parado há muito tempo de estudar, tem uma defasagem de estudo e tá querendo acessar rápido o mercado de trabalho, eu acho que a duração do curso ela tá muito longa (D2, informação verbal).

Em parte. E aí o grande nó, que eu acho, é a função do tempo. A gente recebe alunos que têm uma urgência de... de... de estudar e de finalizar esse... essa parte da educação, então o fato de ser de quatro anos, na minha opinião, ele empata um pouco [...]Então, pra mim hoje o grande impacto é questão em função do tempo (D5, informação verbal)

Os entrevistados D2 e D5 justificaram que o currículo do curso tem atendido em parte ao seu público. Uma questão que trazem a esse não atendimento é a duração do curso, que atualmente é de quatro anos, e que segundo eles, deixa o aluno da EJA desmotivado pela urgência que têm de terminar o curso e ir logo para o mercado de trabalho. Essa situação requer uma ampla discussão, uma vez que a proposta do PROEJA é de uma formação que articule educação básica com a educação profissional, e que considere os tempos e necessidades educativas dos alunos da educação de jovens e adultos.

Na opinião do D3, esse currículo como está organizado tem atendido às especificidades, no que diz respeito às disciplinas da parte técnica, mas nas disciplinas de

formação geral não, porque o conteúdo fica comprometido pelo pouco tempo que se tem para executar, conforme cita: “Estamos falando aí de aproximadamente oito meses, nove meses, no máximo, pra conduzir um conteúdo completo do ensino médio, né? Então, se você quiser levar isso a cabo, de uma maneira mais tradicional, com aquela aula expositiva e cobrando os conteúdos, não vai funcionar”. Percebe-se, então, que há uma contradição nas declarações dos docentes. Enquanto D2 e D5 justificam que o curso precisa de um tempo de duração menor, D3 se sente prejudicado em relação a conteúdo da sua disciplina por ter pouco tempo para ministrá-lo.

Pode-se inferir que o que pode estar acontecendo é a falta de uma distribuição adequada da carga horária das disciplinas dentro da matriz curricular, pois uns acham que o curso pode ter uma menor duração enquanto outros dizem que precisam de mais tempo para dar conta do conteúdo da disciplina. Essa também foi outra questão que o relatório do NUPED 2011 apontou e que pelo que se pode perceber continua acontecendo

O posicionamento apresentado pelos professores da EP se materializa no cotidiano escolar na disputa por carga horária. Essa tem sido uma questão central nas discussões acerca do EMI e que vem dificultando a sua materialização ao reduzir a discussão curricular ao tempo que é ou não destinado às disciplinas (INSTITUTO FEDERAL..., 2011, p.105).

Contrapondo-se às colocações dos docentes, o relato dos alunos é na direção de que a maneira como o currículo vem se desenvolvendo está bom. Para confirmar tal entendimento o aluno 1 colocou: “pra mim está tudo bem até agora”. O A2 disse: “eu não mudaria”. Ainda A4 relatou: “porque as matérias estão misturadas”. A3 falou: “pode ser também que a gente diga que tá bom porque a gente não conhece”. Essa última fala remete às colocações anteriores dos alunos quando demonstraram não conhecerem o currículo do curso que estão cursando; o que sabem é referente às disciplinas que compõem a matriz curricular. O A4 complementou: “assim, ensino médio e o técnico é melhor, misturado porque acho que ia ser muito cansativo, enfadonho, para ver aquelas matérias todas e depois ver as outras matérias”.

Pelas questões postas em discussão a respeito do currículo do Curso de Comércio PROEJA, percebe-se pelas declarações dos sujeitos pesquisados, que a maneira como ele atualmente está organizado tem atendido em parte às necessidades do público a que se destina. Apenas alguns docentes acenam para a insatisfação em relação à duração do curso, que poderia ser menor, em virtude da urgência que os alunos da EJA têm em concluir essa etapa da educação básica. Além disso, o professor da formação geral demonstra insatisfação em relação à carga horária das disciplinas do ensino propedêutico. Quanto aos alunos, apesar

de demonstrarem que pouco conhecem a respeito do currículo do curso, mas apenas as disciplinas, aparentam estar satisfeitos com a maneira que ele vem sendo desenvolvido.

Pelo apresentado, vê-se que é no contexto de vivência de sala de aula que o currículo se revela, se torna real. A esse respeito, Sacristán (2000) defende que:

O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. [...] A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas (SACRISTÁN 2000, p. 201-202).

Esse entendimento revela o currículo como algo que se concretiza na prática e é, por sua vez, configurado no seu processo de desenvolvimento, levando a perceber que todos que dele participam são sujeitos ativos que contribuem para a sua realização. O professor o percebe de uma maneira que não necessariamente é a maneira como o aluno o enxerga. É nesse entrecruzamento de diferentes olhares ou práticas que a atividade pedagógica se concretiza e, assim, o currículo se efetiva. Nessa apreensão, Sacristán (2000, p. 106) defende que “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve”, sendo assim, um objeto social, histórico e peculiar dentro de um sistema educativo. Corroborando com as ideias apresentadas por Sacristán, Pacheco (2001) afirma que:

De certo modo, podemos considerar que a face prescrita do currículo expressa uma intenção política que é operacionalizada pelo conjunto de regras formais existentes no seu processo de desenvolvimento. Porém, esta face normativo-jurídica necessita de ser confrontada com a face real, concreta e oculta já que muitas das decisões da administração são irrealizáveis ou mesmo incumpríveis (PACHECO 2001, p.223).

Por isso, é no contexto de realização desse currículo, na relação professor/aluno, aluno/aluno, nessas interações e no espaço em que as práticas pedagógicas acontecem, que o currículo adquire expressão real, pela existência das atividades cotidianas.

Com relação à efetividade desse currículo no contexto de vivência de sala de aula do Curso de Comércio PROEJA, os professores, quando foram questionados sobre que atitudes poderiam ser implementadas para que esse currículo integrado se efetivasse na prática cotidiana, apresentaram alguns argumentos que caminham na mesma direção:

Eu acho que tem que ampliar o que a gente já tem hoje na mão, que é você continuar com as visitas técnicas [...]e também o projeto integrador hoje, a gente só está conseguindo integrar as disciplinas da área técnica, então, eu acho que outro ponto que ia contribuir com isso era a gente integrar as disciplinas do ensino básico com as técnicas do projeto integrador, do EJA[...]Agora, eu acho que, se a gente montasse uma estratégia desde o primeiro ano, que a gente conversasse com os professores e

colocasse na cabeça deles que a gente deveria trabalhar integrado, desde o primeiro ano, assim, conteúdos de outras disciplinas serem trabalhados na outra, eu acho que é mais uma questão de conscientização desses professores (D2, informação verbal).

Eu acredito que mais diálogos entre os professores, né, quando eu falo entre os professores, [...]E, não só isso, mas as próprias aulas, as próprias atividades, elas podem ser realizadas em conjunto [...]por exemplo, tá, onde a gente tem a participação da química, da física, da biologia, da matemática, da língua portuguesa, né (D3, informação verbal).

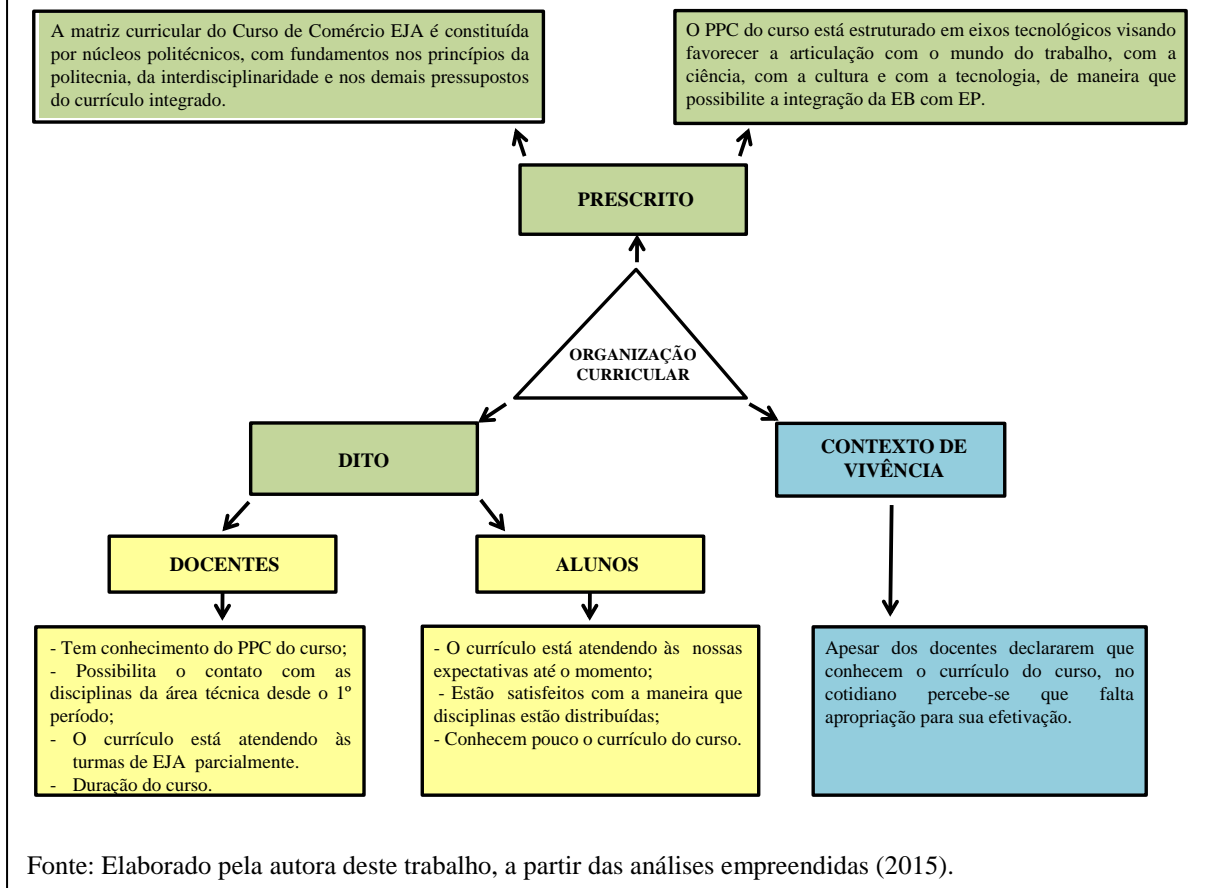
Os entrevistados D2 e D3 defendem que para que o currículo integrado se concretize na sala de aula precisa-se ir além do que já está sendo feito, trabalhar com Projeto Integrador e visitas técnicas. A criação de estratégias de ensino no início do ano para que os professores pudessem trabalhar em conjunto seria outra possibilidade para tal feito. O docente 4 pensa que a capacitação nas áreas de educação profissional, EJA e currículo integrado seria um elemento importante para que a integração curricular se efetivasse, que essas áreas de conhecimento tornam-se conhecidas e discutidas para então serem vivenciadas. Nesse sentido, ele disse: “eu acho que a capacitação é um dos elementos importantes pra isso, porque muitas vezes é a questão do não conhecimento e mesmo assim, mesmo tendo essa possibilidade de capacitação”. Ainda, D5 colocou que, para que a integração se efetive, é necessário pensar o curso e seu desenvolvimento a partir do perfil do egresso e declarou:

Pra mim o principal desafio é esse: é repensar a grade com o foco no perfil [...] a gente fazer a distribuição, a grade e distribuir as disciplinas... é... como é que se chama... formação geral, da propedêutica em função do perfil que a gente quer, só que isso gera um monte de mudanças como... como distribuição.(D5, informação verbal).

Pelo apresentado, percebe-se que, para que a integração curricular aconteça no contexto de vivência do Curso de Comércio PROEJA, ou seja, se efetive nas práticas pedagógicas docentes, existem diferentes nuances que vão desde a questão de romper com o disciplinar, fazer com que haja uma aproximação dos professores das diferentes áreas, passando pelas ações de capacitação para atuar de maneira a conseguir interagir com outros conhecimentos. Falta também sistematização, coordenação e acompanhamento das ações, visando institucionalizá-las, pois são, em sua maioria, decorrentes de ações isoladas ou de grupos.

Em suma, em relação à análise do currículo e sua efetivação nas turmas, podem-se sintetizar as proposições conforme expresso na Figura 5, em que é apresentado o mapa conceitual da categoria organização curricular, a partir dos discursos dos entrevistados e do PPC do curso em análise.

Figura 5 – Mapa conceitual da análise de categoria organização curricular



Concluída essa etapa de análise sobre a organização e efetivação do currículo, discutem-se a seguir as concepções de alunos e docentes sobre a integração entre EB e EP no contexto de vivência do curso de comércio.

4.2 A INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DE VIVÊNCIA DO CURRÍCULO PROEJA –CURSO DE COMÉRCIO

Em se tratando da categoria integração EB e EP, o Documento Base de instituição do PROEJA traz, como afirmado anteriormente, que esse programa foi criado na perspectiva de proporcionar ao jovem e ao adulto uma formação humana no sentido amplo, com possibilidade de acesso a saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma educação profissional que oportunize compreender o mundo do trabalho, perceber-se nele, atuando de maneira crítica e participativa. Nesse entendimento, Ramos (2005, p. 114) enfatiza que a integração deve “[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica”,

tendo assim, uma oportunidade de formação para a vida e pela vida, e não apenas uma instrumentalização para o mercado de trabalho.

É nessa perspectiva que o PPC do Curso de Comércio está organizado, a partir de núcleos politécnicos que possibilitam a integração entre a educação básica e a formação profissional, a realização de práticas pedagógicas integradoras, interdisciplinares e o trabalho coletivo entre os grupos de professores da mesma base de conhecimentos e entre os professores de base científica e da base tecnológica específica. Esse mesmo documento recomenda o desenvolvimento de metodologias que favoreçam à integração entre EB e EP, que proporcione a formação integral do estudante, [...] “uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruture sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008, p.11).

O Documento Base do PROEJA, no que diz respeito à organização curricular, afirma:

Considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (BRASIL, 2007, p. 48).

Nessa perspectiva, o currículo do Curso de Comércio que se encontra em vigência inova no sentido de articular, desde o primeiro semestre do curso, disciplinas da formação geral e da formação profissional, o que não era contemplado no PPC anterior, no qual as disciplinas do núcleo tecnológico estavam concentradas nos semestres finais do curso. Essa foi a grande novidade trazida por essa proposta curricular, que foi bastante pontuada na fala dos docentes entrevistados. Pode-se constatar que os docentes vislumbram a possibilidade de integração das áreas, conforme o discurso a seguir:

Eu acho o seguinte, que essa mudança do currículo ela foi muito importante no sentido de diminuir, diminuir a desintegração, né? Mas, assim, garantir a integração, ela não garante. Ela, de certa forma, contribui para a integração, porque ela faz com que disciplinas que estejam no final... porque antigamente estavam todas concentradas no fim, se aproximem e que hajam um espalhamento mas, digamos assim, (isonômico) das disciplinas na grade (D1, informação verbal).

Constata-se, na declaração do docente anterior, que, apesar de o currículo prescrito atual proporcionar o trabalho vinculado a outras disciplinas, ele deixa claro que isso por si só não dará conta de promover a integração das diferentes áreas do conhecimento, mas se configura em uma contribuição para que isso aconteça. Nessa perspectiva, percebe-se que é através do currículo real no contexto em que ele é realizado e no desempenho de suas distintas missões, nos diferentes níveis educativos, de acordo com as especificidades dos níveis de

ensino ou modalidades de educação, que o currículo se materializa. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 17) afirma que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

Em conformidade com a declaração do professor citado anteriormente, as colocações a seguir vêm também contribuir na questão do currículo atual a viabilizar integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

D5 assim pontua:

A gente, nessa reformulação de dois mil e doze, essa foi a proposta, que a gente conseguisse integrar, avançar na integração do currículo e aí a gente aproximou mais as disciplinas. Hoje o aluno tem contato desde o primeiro período já com as disciplinas da parte técnica né, chamada de técnica, mas alinhada ao enredo da propedêutica. Então, a propedêutica também dá suporte a essas disciplinas técnicas [...] porque na grade anterior as disciplinas propedêuticas e técnicas eram muito afastadas, então a gente acha que por isso que a gente tinha uma evasão maior, na época, e aí com essa adequação a gente conseguiu mesclar o currículo e os alunos, desde o primeiro período, já têm contato com algumas disciplinas técnicas e isso fez com que eles ganhassem identificação maior com o curso (D5, informação verbal).

Na mesma linha de pensamento, D4 afirma:

Certamente porque a gente fica mais, vamos dizer assim, na distribuição curricular nós temos a associação de determinadas disciplinas que favorecem essa integração [...] as disciplinas do ensino propedêutico ficava no início e as do ensino técnico ficava no final do curso, a gente praticamente não tinha contato, no entanto, houve essa melhor distribuição, de tal forma que a gente pôde realmente ter esse contato maior e desenvolver atividades que pudessem ter uma integração (D4, informação verbal).

Pelos olhares dos professores citados acerca da viabilidade da integração entre EB e EP é perceptível em suas declarações que a maneira como o currículo se apresenta atualmente tem contribuído para que essa integração se efetive.

O entendimento dos alunos confirma a percepção dos professores em relação à integração entre as áreas de conhecimento. É o que se pode perceber nas declarações que seguem.

A4 assim declara:

Porque as matérias misturadas estão excelentes, em vez de fazer individual, assim, ensino médio, como ela falou, e o técnico (A4, informação verbal).

Nesse mesmo entendimento, A1 afirma:

Mas... seria bom se tivesse essa... realmente, essa interação, não de vez em quando, mas se pudesse sempre acontecer seria muito bom, bem proveitoso (A1, informação verbal).

A gente vê muita interação entre as disciplinas, às vezes, né, principalmente do técnico, a gente está pagando técnicas de venda, não sei se [...] concorda, está

pagando técnicas de venda aí tem comportamento organizacional, às vezes, uma coisa ajuda a outra (A1, informação verbal).

No contexto de vivência constata-se que essa integração curricular, segundo os sujeitos investigados, ainda ocorre de maneira tímida em algumas atividades das aulas, não fazendo parte de ações sistematizadas, de um planejamento curricular integrado para seu desenvolvimento, mas apenas por iniciativas individuais ou de grupos.

Apesar de os alunos perceberem que há relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas, essa associação é feita apenas pelo professor durante a aula, conforme colocou A4: “Quando a professora de Sociologia estava... quando a gente teve aula de Sociologia a professora disse ‘em geografia vê isso’, tá entendendo?”. Constata-se que não é uma percepção do trabalho em conjunto dos docentes das diferentes áreas, mas, sim, apenas de citar as disciplinas que dialogam com determinado conteúdo como denota a fala de A1: “agora em relação aos professores aí eu já não sei [...] falar, as disciplinas sim, a gente vê interação entre as disciplinas, não sei se você entendeu”.

Essas declarações apontam que os docentes não encontram formas para materialização de um currículo que articule e integre os conhecimentos da formação geral e formação profissional no cotidiano de sala de aula. Esse é um fato que já foi constatado no relatório do NUPED 2011 e que permanece até hoje, conforme segue:

[...] há práticas que contribuem para a integração curricular. Não obstante, em geral, tais atividades não ocorrem de forma sistematizada e mediante uma ação coordenada, mas por iniciativas individuais ou de grupos (INSTITUTO FEDERAL..., 2011, p.192).

[...] há iniciativas nessa direção, entretanto falta sistematização, coordenação e acompanhamento das ações visando institucionalizá-las, pois são, em sua maioria, decorrentes de ações isoladas ou de grupos (INSTITUTO FEDERAL..., 2011, p. 130).

Os alunos até conseguem perceber esse diálogo entre as disciplinas, mas não visualizam o trabalho conjunto dos professores para a realização dessa integração. Essa percepção dos alunos é confirmada na fala de alguns docentes. Assim, D1 disse: “Então vou trabalhar esses conteúdos, o outro professor trabalha o conteúdo dele [...] e quem faz a integração do conteúdo? O currículo dos conteúdos se comunica”.

Nesse sentido, percebe-se que, no cotidiano, nas aulas, o professor não tem conseguido desenvolver essa integração. A declaração de D2 denotou isso: “É. Na prática, assim no dia adia, na sala de aula, a gente tem alguma dificuldade. Onde eu vejo que agente consegue fazer essa integração de currículo são em visitas técnicas [...] O projeto integrador também”. O Docente 3 declarou que essa integração entre as disciplinas de formação geral e técnica

depende da atitude de cada professor em relação a sua prática pedagógica, “É... depende muito da forma como os professores conduzem a proposta [...] então, dependendo muito da ação, das estratégias como elas são desenvolvidas, elas podem se encaminhar pra essa integração, tá?”.

Nas colocações dos alunos, percebe-se que conseguem visualizar um diálogo entre as disciplinas, tanto da formação geral como das disciplinas de formação profissional ou entre esses núcleos. Isso vai ao encontro do pensamento dos professores, que, nas suas percepções, avaliam que, de um modo geral, os alunos não conseguem estabelecer essa integração entre os diferentes conhecimentos ministrados. Os que conseguem o fazem de maneira superficial ou por meio do projeto integrador ou de visitas técnicas. Essa percepção dos alunos em relação ao diálogo entre as disciplinas pode ter amparo na compreensão trazida por Sacristán (2000, p. 29) para quem o currículo é “[...] um conjunto temático abordável interdisciplinarmente, que serve de núcleo de aproximação para outros muitos conhecimentos e contribuições sobre a educação”. Nessa abordagem verifica-se que no cotidiano escolar os alunos percebem mais o diálogo entre as disciplinas do que os professores conseguem perceber o que é realizado.

Pelo apresentado, pode-se verificar que, apesar de o currículo do curso em análise favorecer a realização da integração das disciplinas dos diferentes núcleos tecnológicos, de os professores declararem, em suas falas, tal possibilidade, no contexto de vivência, no cotidiano da sala de aula, isso não acontece; ocorre apenas por meio de atividades pontuais, como visitas técnicas ou quando da realização do projeto integrador, que são atividades que estão previstas no currículo prescrito e se concretizam no currículo em ação. Nessa direção, Sacristán (2000, p. 16) apresenta que, “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Nessa lógica, conceber o currículo como uma práxis significa considerar as diferentes ações que intervêm e interferem em sua configuração, que é um processo que se dá em relações concretas em torno de interações múltiplas. Ainda segundo esse autor:

Isso significa que uma concepção processual do currículo nos leva a ver seu significado e importância real como resultado das diversas operações às quais é submetido e não só nos aspectos materiais que contém, nem sequer quanto às idéias que lhe dão forma e estrutura interna [...] o currículo no sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN 2000, p. 21).

Nisso, revela-se que o currículo modela-se dentro de um contexto escolar concreto, destina-se a professores e alunos que acabam por lhe dar significado real, constrói-se nos seus

conteúdos, e suas formas finais não podem ser alheias aos contextos nos quais se configura. Trata-se, assim, de um complexo processo social com variadas expressões, mas com uma determinada dinâmica, já que é algo que se desenvolve no tempo e dentro de certas condições.

No que se refere às contribuições da interdisciplinaridade para a concretude da integração, os discursos dos docentes a seguir apontam para concordância de que a interdisciplinaridade contribui para integração curricular, uma possibilidade trazida no PPC do curso e percebida também na fala dos alunos quando eles fizeram associações de conteúdos nas aulas ministradas.

Para D1,

Contribui, de certa maneira, contribui mais do que não ter. Então, você conseguir fazer um diálogo entre as disciplinas já contribui alguma coisa (D1, Informação verbal).

Na percepção de D2,

É, eu acho que contribui, porque você trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar... sempre a gente lê nos livros de pedagogia que favorece a aprendizagem... o ensino aprendizagem (D2, Informação verbal).

D3 enfatiza que:

Contribuiria muito, se ela fosse praticada mais. Contribuiria muito, sem dúvida, né? Esse aluno, mais do que qualquer outro, ele precisa perceber, precisa compreender o mundo que o cerca (D3, Informação verbal).

No entendimento de D4,

A interdisciplinaridade ajuda certamente a esse processo de integração curricular. Quando a gente tem a perspectiva de se abrir, a perceber que outras áreas podem auxiliar no desenvolvimento daquele conhecimento junto com a turma, naquela construção de conhecimento, no ensino, na aprendizagem (D4, Informação verbal).

D5 afirma:

Para mim, quanto mais as disciplinas conversarem, mais fácil é a integração (D5, Informação verbal).

O cenário pesquisado aponta a interdisciplinaridade como uma das maneiras de promover a integração curricular. Nesse sentido, os professores reconhecem as contribuições da interdisciplinaridade para a integração.

Fazenda (1979) destaca obstáculos que contribuem para não efetivação da interdisciplinaridade, tais como: a hierarquização das disciplinas; o comodismo da escola e dos especialistas e as dificuldades de se organizarem e planejarem atividades interdisciplinares. Os depoimentos a seguir comprovam essas dificuldades:

Eu acho que é mais essa divisão da área técnica, que a gente tem que quebrar essa divisão e integrar. Eu acho que isso é que tá faltando[...]Eu acho que, mesmo com a reunião de curso que a gente faz, que os professores se juntam para fazer uma

discussão, essa discussão é naquele momento, mas depois, na prática mesmo, não acontece essa integração (D2, informação verbal).

[...] um dos principais problemas que a gente encontra é de ordem, eu fico pensando às vezes, é de ordem muito mais política. Porque, assim, é mais confortável pros professores cada um tá no seu espaço. [...]Então nós professores muitas vezes trazemos do mundo para cá, então é muito mais confortável pra mim é fazer o meu, fazer o meu, ela faz o seu, cada um faz o seu, e cada um faz individualmente (D1, informação verbal).

Eu acho que tem muita coisa ainda que precisa ser mudado, mas uma das coisas que precisa ser realmente construída talvez seja essa percepção entre os docentes, entre os próprios alunos também. Da importância dessa integração, dessa interdisciplinaridade, porque muitas vezes a gente percebe que muitas pessoas são presas ao seu quadrado e muitas vezes não se abre ao todo, como forma das vezes de dizer "não, o meu é mais importante, então não sou suscetível a interagir" (D4, informação verbal).

Para mim o grande desafio é essa disposição, vamos, dizer assim, por parte dos docentes, de abrirem as suas disciplinas. Eu acho que a gente ainda está muito fechado (D5, informação verbal).

Pelas declarações dos docentes percebe-se que a interdisciplinaridade não tem sido uma prática que acontece no cotidiano escolar. Eles atribuem isso a várias dificuldades, como a questão da divisão que existe entre as disciplinas técnicas e propedêuticas, a questão do conforto que é trabalhar cada um com os conteúdos de sua disciplina e também a falta de abertura de sua disciplina pelo docente para que se estabeleça um diálogo com as demais. Por isso, muitas vezes, apesar de um trabalho poder ser feito de maneira interdisciplinar, os professores acabam definindo estratégias para explorar o conteúdo de sua disciplina, não interagindo efetivamente com as demais áreas do conhecimento.

Ramos (2005) defende que as disciplinas escolares tidas como porção de conteúdos de ensino, separados entre si e indiferentes à realidade concreta da qual esses conceitos nascem, não permitem entender o real. Por isso, a necessidade de superação do trabalho disciplinar, da abertura das disciplinas, como citado pelo docente 5, para que essa interdisciplinaridade aconteça. Em conformidade com as colocações dos docentes, Fazenda (1979, p. 8-9) defende que a interdisciplinaridade é “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, sendo necessária uma mudança de postura em relação à concepção fragmentária para uma visão unitária de ser humano”.

Do exposto, pode-se inferir que, apesar das condições dadas para integração curricular proposta no PPC do curso entre as disciplinas da EB e EP, os docentes têm dificuldades para colocá-la em prática. Pelas declarações, isso está associado à formação disciplinar que tiveram, em que os conteúdos não dialogavam entre si, ao comodismo, à falta de percepção da

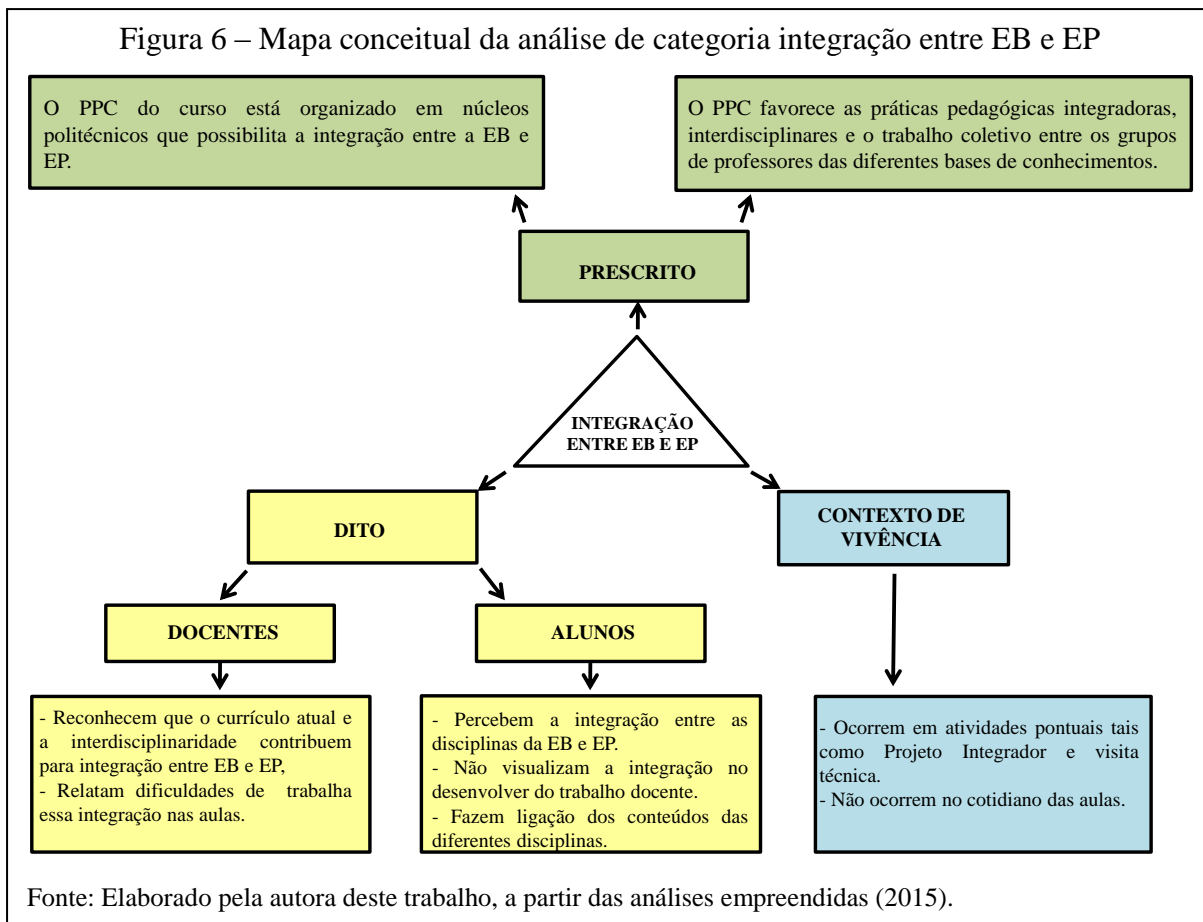
importância da integração curricular nas práticas educativas, à falta de abertura para as outras disciplinas e, como citado em outro momento por um professor, a falta de uma formação para atuar na modalidade EJA e com o currículo integrado. Essa foi outra constatação feita pela pesquisa do NUPED (2011), na qual se percebe que os professores não se apropriaram do que é o currículo integrado nem do que é essa integração entre EB e EP.

Entende que essa concepção ‘não é bem internalizada pelos docentes, pois muitos só percebem a integração como uma espécie de justaposição de conteúdos, de eixos, de disciplinas’. Isso caracteriza, mais uma vez, a necessidade de apropriação, por parte dos educadores, do objetivo e princípios filosóficos, epistemológicos e políticos do currículo integrado (INSTITUTO FEDERAL..., 2011, p. 112).

Compreende-se, assim, que a integração entre EB e EP é um processo que ainda carece de mudanças de postura e de atitudes para que consiga se efetivar na prática educativa, apesar dos apontamentos de que o currículo atual oportunize ações nessa direção e que essa constatação já tenha se realizado em pesquisas anteriores, percebe-se que na prática não se conseguiu avançar nesse sentido.

Resumidamente, no tocante à integração entre EB e EP no Curso de Comércio PROEJA, apresentam-se as seguintes proposições na figura 6:

Feitas as apreciações a respeito da integração entre EB e EP no currículo do Curso e Comércio PROEJA, na seção seguinte, busca-se desvelar as práticas pedagógicas integradoras que permeiam as relações teórico-práticas no contexto de vivência do Curso de Comércio EJA.



4.3 A ARTICULAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA NO CONTEXTO DE VIVÊNCIA DO CURRÍCULO DO PROEJA – CURSODE COMÉRCIO

No que diz respeito à categoria práticas pedagógicas integradoras, o PPC do Curso de Comércio EJA traz, em seu texto, que se trata de uma proposta curricular que favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras e articula o conceito de trabalho, ciência, tecnologia e cultura; a prática profissional diversificada objetiva a integração com base na relação teoria e prática e a interdisciplinaridade; os projetos poderão permear todas as séries do curso, obedecendo às normas do IFRN, e deverão contemplar o princípio da unidade entre teoria e prática, sendo uma estrutura curricular que conduz a um fazer pedagógico, em que atividades interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas e desenvolvimento de projetos contribuem para o processo de ensino aprendizagem. Ainda prevê que os professores deverão desenvolver aulas de campo, atividades laboratoriais, projetos integradores e práticas coletivas juntamente com os estudantes. Portanto, o curso tem uma estrutura curricular que oportuniza e também estimula o desenvolvimento de atividades integradoras.

Esse cenário se configura como desafiador para os docentes, uma vez que cotidianamente são chamados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas integradores ou

interdisciplinares. Situação que não é fácil de trabalhar, já que não tiveram formação específica para construção dessas práticas integradoras, e também por ser uma atividade complexa de se planejar e executar em sala de aula. Conforme Henrique e Nascimento (2015, p. 64), “[...] no âmbito das práticas docentes, nota-se grande resistência da maioria dos professores por adotar iniciativas pedagógicas que promovam o diálogo interdisciplinar entre os saberes”. Essa relutância pode ser atribuída aos desafios citados para se trabalhar essas práticas integradoras.

Pelo que o PPC do Curso de Comércio PROEJA contempla, pode-se afirmar que foi construído na perspectiva de realização de práticas pedagógicas integradoras, uma vez que aborda a interdisciplinaridade, a realização de projetos, o trabalho coletivo como pano de fundo para sua efetivação. O Projeto Integrador é um componente curricular previsto na matriz curricular do curso, utilizado como ferramenta de interdisciplinaridade e da realização da prática integradora, bem como para efetivação do currículo integrado, uma vez que, para sua execução são necessários diálogos entre as diferentes áreas de conhecimento. Henrique e Nascimento (2015, p.68) concebem o Projeto Integrador como “um tipo de prática integradora que visa superar tanto as dicotomias existentes entre teoria e empiria como a fragmentação historicamente construída entre as disciplinas e campos do conhecimento”.

O Projeto Integrador está previsto na matriz curricular do 5º período do Curso de Comércio PROEJA, configurando-se como umas das possibilidades de realização da prática profissional. Contudo, esse mesmo documento dispõe que a realização de projetos pode acontecer durante todo o curso, conforme a seguir:

Os projetos poderão permear todas as séries do curso, obedecendo às normas instituídas pelo IFRN, e deverão contemplar o princípio da unidade entre teoria e prática, a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho, na realidade social, de forma a contribuir para o desenvolvimento local a partir da produção de conhecimentos, do desenvolvimento de tecnologias e da construção de soluções para problemas (INSTITUTO FEDERAL...2012b).

Isso revela que o PPC do Curso de Comércio EJA, assim como dos demais cursos do IFRN, traz a pesquisa como princípio educativo, previsto no documento base do PROEJA, sendo o desenvolvimento de tais projetos uma possibilidade de articular o ensino e a pesquisa. Ainda segundo Henrique e Nascimento (2015, p. 69):

Essa lógica de integração que fundamenta o Projeto Integrador deve estar na essência de um modelo de currículo que tem como objetivo a formação humana integral e integrada, considerando os conhecimentos advindos da natureza, do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura. Em suma, a prática integradora, a exemplo do projeto integrador, é fortalecida no contexto de um currículo integrado, aquele que prima por uma formação integral para o ser humano.

No tocante à interdisciplinaridade, ela é mencionada no PPC do curso como ação que tanto contribui para integração entre EB e EP como também para a realização de práticas pedagógicas integradoras, uma vez que proporciona o diálogo com os diferentes saberes de cada disciplina. No entendimento de Santomé (1998), a interdisciplinaridade vem com o intuito de combater a fragmentação do saber e de superar a desintegração do mesmo, proporcionando, assim, ao aluno uma formação crítica, ampla e democrática. Ainda segundo os autores Henrique e Nascimento (2015, p. 6), “As práticas integradoras são assim denominadas porque mobilizam a integração entre sujeitos, saberes e instituições”. Nessa perspectiva, percebem-se a interdisciplinaridade e as práticas pedagógicas integradoras como fomentadoras da concretização do currículo integrado.

No que diz respeito ao cotidiano escolar, D1 disse que não consegue perceber o desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras a não ser na realização do projeto integrador, que é uma obrigatoriedade:

Eu acho o projeto integrador é uma prática, é o momento que a gente percebe bem a integração. Eu acho que... só consigo perceber aí, nesse momento, no momento que por força, necessidade mesmo, a gente é obrigado a sentar e pensar as disciplinas coletivamente.

O Docente 2 tem uma percepção semelhante a D1: “é só nesse sentido que eu falei. É só na parte do projeto integrador”. Complementando os relatos dos dois docentes anteriores, D3 relatou que percebe mais o desenvolvimento de práticas integradoras nas disciplinas de formação profissional: “bom, eu consigo perceber, por exemplo, voltando para aquela questão da área das disciplinas do currículo profissional, é...a gente vê alguns eventos aqui no *Campus* envolvendo isso”.

Em relação a essas práticas, os docentes D4 e D5 ampliam o leque de visualização do desenvolvimento das práticas pedagógicas integradoras em atividades eventuais como seminários que, para sua execução, envolvem várias disciplinas, conforme as falas a seguir:

Trabalhando seminários, com a Língua Portuguesa [...] nós temos os projetos integradores que comércio... o PROEJA já () fazer parte, a disciplina de marketing, a disciplina de empreendedorismo que foi desenvolvida conjuntamente geografia com outras disciplinas também e foram atividades bem interessantes. Nós também fizemos viagens de campo, né, recentemente a gente foi pra João Pessoa e ai teve a disciplina de Artes, a disciplina de marketing, de Geografia, de Língua Portuguesa (D4, informação verbal).

No meu caso, tem esse caso do projeto de marketing, e mesmo quando eu não atuo na disciplina de Marketing, porque já atuei também na disciplina de Fundamentos da Administração, a gente sempre tenta fazer link com o que eles tão vendo, em fundamentos, principalmente com a parte de Sociologia, a gente consegue fazer alguns exercícios (D5, informação verbal).

É possível vislumbrar que, mesmo que algumas disciplinas consigam trabalhar de forma mais integrada, esse é um processo que ainda acontece de forma pontual, em algumas atividades desenvolvidas, e que não ocorre um planejamento para que essa prática aconteça anualmente ou semestralmente com tal finalidade. Nesse aspecto, Sacristán (2000, p. 202) atribui que [...] "a prática é algo fluido, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos".

Com referência às colocações dos professores sobre as práticas pedagógicas integradoras, o projeto integrador e as visitas técnicas, foram pontuadas por todos como ações nas quais ocorre efetivamente um diálogo entre as disciplinas que participam dessas atividades.

Os relatos dos alunos abaixo corroboram com a ideia de que as práticas pedagógicas integradoras acontecem de maneira esporádica, em atividades pontuais como o Projeto Integrador, aula de campo ou no projeto da feira da disciplina de Marketing, como citado:

Essa feira, ela lembra... é...foi muito maravilhoso, ai teve essa integração... porque ela chamou,os, os professores, ai eles passaram avaliando... então houve aquela integração.... (A4, informação verbal).

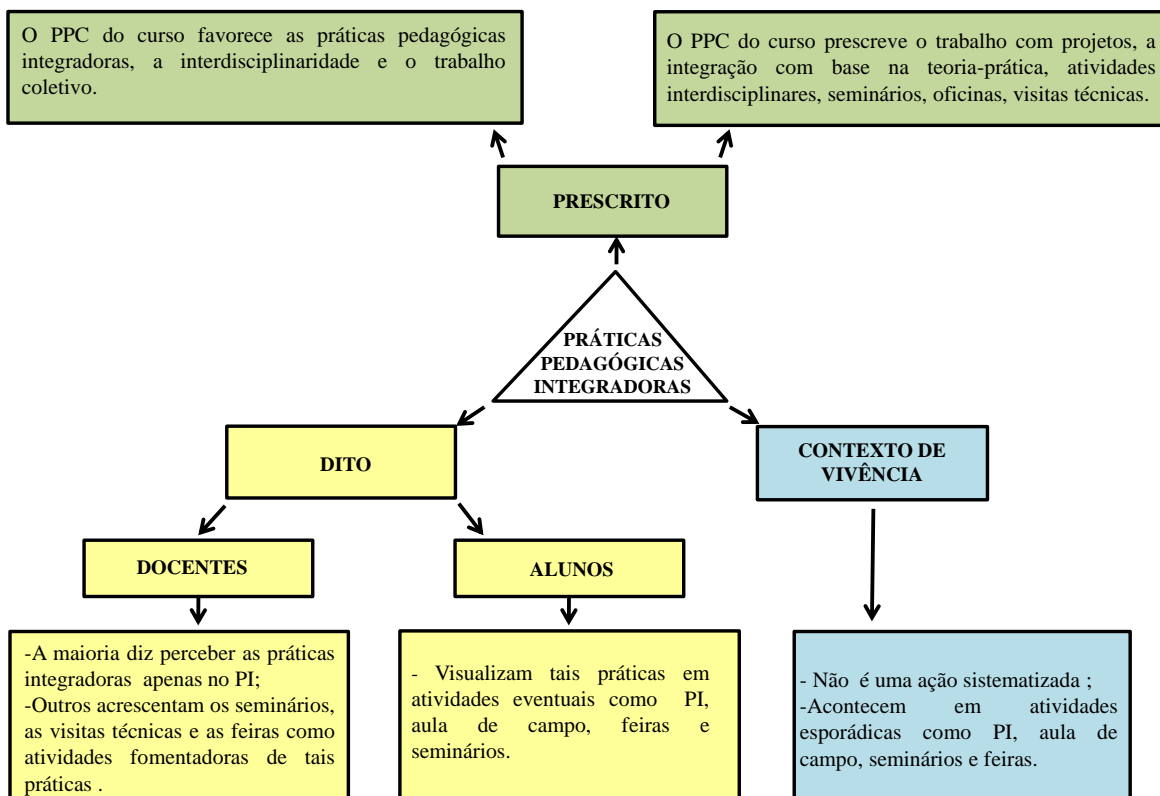
Que nem na aula de campo, né, o relatório incluiu todos os professores... o trabalho foi em conjunto, né? (A2, informação verbal).

Nota-se que as práticas pedagógicas integradoras desenvolvidas no Curso de Comércio PROEJA têm se limitado a atividades isoladas, não expressam o contexto de vivência diário das aulas, haja vista que não estão atreladas a outras práticas cotidianas, carecendo ainda da criação de estratégias de ação docente para viabilizar a realização de tais práticas a partir da integração dos diferentes conhecimentos propostos.

Em síntese, no que diz respeito à realização das práticas pedagógicas integradoras nas turmas de Comércio PROEJA, apontam-se as proposições na figura 7 da seguinte forma:

Neste último capítulo foi possível perceber as aproximações e o distanciamento que se tem na efetividade do currículo do PROEJA. A partir das categorias analisadas, foi permitido revelar as contribuições, os conflitos e as contradições presentes no desenvolvimento do currículo do curso. Foi inquestionável a relevância e a singularidade dos dizeres dos sujeitos entrevistados, à luz do que o PPC do curso preconiza e do diálogo estabelecido com autores da área, uma vez que esses entrecruzamentos possibilitam refletir sobre as diferentes dimensões presentes no contexto de desenvolvimento do currículo do Curso de Comércio PROEJA, com o intuito de favorecer, dentre outras possibilidades, outros olhares sobre ele.

Figura 7 – Mapa conceitual da análise de categoria práticas pedagógicas integradoras



Fonte: Elaborado pela autora deste trabalho, a partir das análises empreendidas (2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A TRANSITORIEDADE DAS CONCLUSÕES

A educação profissional técnica de nível médio na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos [...] constitui-se em um complexo desafio, à medida que busca integrar formação básica com formação profissional, orientando-se pelos princípios políticos e pedagógicos da EJA (INSTITUTO FEDERAL... (2012b).

O discurso anunciado na epígrafe acima leva a considerar que a educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA se constitui em um desafio tanto político quanto pedagógico, uma vez que tem a proposta de integrar a educação básica com a formação profissional na modalidade EJA. O PPC do Curso de Comércio PROEJA traz, em seu bojo, a essência desse Programa, uma política de universalização da educação básica e de acesso aos que foram excluídos dos processos educativos na faixa etária considerada regular, e que visa integrar a educação básica à educação profissional na modalidade EJA.

Foi nessa perspectiva que se propôs a investigação do currículo do PROEJA do Curso de Comércio do *Campus* Natal Zona Norte, na busca de desvelar se o currículo atual, reformulado em 2012, tem se efetivado e atendido às necessidades e às especificidades do público EJA. Para consecução de tal objetivo, foram utilizadas três dimensões da pesquisa: o que está prescrito no PPC do curso, o dito pelos sujeitos (docentes e alunos) e o contexto de realização desse currículo.

Deste modo, investiu-se na pesquisa de elementos provenientes da teoria e da empiria pela análise das falas dos sujeitos e da análise documental realizada.

5.1 Quanto à categoria PROEJA, há uma sintonia entre o que está prescrito no PPC do curso e os dizeres dos docentes e alunos e o contexto de vivência. O PPC do curso apresenta o PROEJA como um programa que visa oportunizar ao jovem e ao adulto a continuidade nos estudos. A compreensão de docentes e alunos pesquisados sobre o PROEJA é que ele se apresenta como uma oportunidade de o jovem e o adulto, que por algum motivo saíram da escola, terem uma nova chance de concluir seus estudos. No que tange ao contexto de vivência desse programa no *Campus* Natal Zona Norte, segundo o entendimento dos sujeitos investigados, mostrou ter avançado e alcançado resultados positivos, uma vez que, nos dizeres dos docentes, o curso ofertado atualmente se adequa melhor ao perfil da população da Zona Norte, que, em sua maioria, trabalha no comércio e serviços afins, e por estar alinhado com o eixo tecnológico Gestão e Negócios presente no *Campus*, como também de transformação na vida de alguns alunos que, por terem uma disponibilidade maior de tempo para estudar, conseguiram resultados promissores tanto vida acadêmica quanto na pessoal e na profissional.

Com relação à formação humana integral foi possível perceber que os docentes, em sua maioria, ainda não conseguem visualizar esse tipo de formação em relação aos alunos do PROEJA, apesar de os alunos declararem que a formação que recebem vai além de uma formação para ter acesso a um curso superior, é uma preparação para a vida. Essa percepção dos alunos pode ser atribuída ao currículo oculto que acontece de maneira muitas vezes imperceptível. Pelo contexto analisado foi possível perceber que a formação que os alunos recebem caminha na direção da formação humana integral;

5.2 No que diz respeito à categoria organização curricular, ela mantém, em parte, relação com o que está prescrito no PPC do curso, o que os docentes e alunos declararam e o que o contexto de vivência apresenta. A discussão em torno dessa categoria de pesquisa buscou compreender em que medida o que está proposto no PPC do Curso de Comércio PROEJA, quanto a sua organização curricular, tem sido experienciado pelos sujeitos e se tornado algo intrínseco ao contexto prático do curso. Para tanto, se fez necessário rememorar o que o PPC do Curso de Comércio aborda a matriz curricular do curso para que se façam algumas conclusões a respeito da temática. Esse documento contempla que a matriz curricular do Curso de Comércio PROEJA está organizado em núcleos politécnicos, e suas concepções estão amparadas na politecnia, na interdisciplinaridade e no currículo integrado, favorecendo a articulação entre EP e EB. Nos dizeres dos sujeitos pesquisados, foi possível perceber que os docentes apresentam uma percepção que condiz em parte com a visão dos alunos, uma vez que estes visualizam o currículo como adequado ao desenvolvimento do curso, por estar atendendo às suas expectativas. Os alunos percebem o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, apesar de demonstrarem pouco conhecimento do currículo do curso; enquanto os docentes, não obstante perceberem os avanços que o currículo a partir de 2012 alcançou, como é caso de possibilitar o trabalho interdisciplinar e a integração entre EB e EP, pontuaram que ajustes precisam ser feitos para que se adeque melhor aos sujeitos da EJA, como foi o caso da redução do tempo de duração do curso e uma melhor distribuição da carga horária entre as disciplinas técnicas e propedêuticas.

Em relação ao contexto de vivência do currículo da EJA, ele pouco condiz com o que o PPC do curso prescreve, pois ainda que apresente uma estrutura que favoreça a integração entre as disciplinas no cotidiano da sala de aula, as atividades ainda são realizadas em sua maioria de maneira isolada. Nas declarações dos docentes entrevistados, isso acontece devido às dificuldades que se tem de trabalhar em conjunto, uma vez que isso requer sair do

comodismo disciplinar, pensar a disciplina para estabelecer diálogos com outros conhecimentos e formar o professor para se trabalhar de forma integrada;

5.3 Em relação à categoria integração entre EB e EP, o PPC do curso está organizado em núcleos politécnicos de forma que possibilita a integração entre EB e EP, a interdisciplinaridade e o trabalho em conjunto pelas diferentes áreas do conhecimento. Os docentes reconhecem que o currículo atual contribui para integração entre EB e EP e para realização da interdisciplinaridade, porém declaram que ainda têm dificuldades de fazer essa integração e de realizar a interdisciplinaridades nas aulas. Em relação ao dito pelos alunos, eles apresentaram visualizar a integração entre as disciplinas da EB e da EP, e também estabelecem ligações entre o conhecimento das diferentes disciplinas, porém dizem não perceber essa integração no trabalho docente realizado em sala de aula. No contexto de vivência, essa integração acontece em atividades pontuais, tais como projeto integrador, aula de campo e feiras;

5.4 No que concerne à categoria práticas pedagógicas integradoras, o currículo do Curso de Comércio traz, em suas orientações pedagógicas, o desenvolvimento dessas práticas através do PI, que é componente curricular obrigatório, como também através de seminários, aulas de campo, oficinas, dentre outras atividades que visem à interdisciplinaridade e o trabalho em conjunto. Frente a essas constatações, pode-se afirmar que o PPC do Curso de Comércio PROEJA foi construído na perspectiva de realização de práticas pedagógicas integradoras em sua efetivação. Nas declarações da maior parte dos professores entrevistados, há o consenso de que os mesmos só conseguem perceber práticas integradoras na realização do Projeto Integrador, no entanto, alguns disseram que conseguem perceber em outras atividades para além do PI, como é o caso de aula de campo, feiras de negócios e seminários.

Os alunos, assim como os professores, também revelaram que só conseguem visualizar tais práticas nesses eventos citados pelos docentes e acrescentaram não perceber o trabalho conjunto dos docentes nas atividades do cotidiano das aulas.

No contexto de vivência, tais práticas não acontecem de forma habitual e não estão atreladas a outras atividades cotidianas, se configurando em atividades esporádicas. Foi possível observar que algumas disciplinas, tais como Língua Portuguesa, Marketing, Empreendedorismo, Geografia e Artes, que conseguem trabalhar melhor tais práticas, mas mesmo assim, o fazem como atividades pontuais, não são atividades planejadas para acontecerem de forma permanente.

A triangulação, utilizada como metodologia de análise da pesquisa, foi considerada muito rica para o presente trabalho, pois permitiu visualizar o objeto de estudo por diferentes ângulos e propiciou meios para o desenvolvimento do processo de análise a partir de diferentes realidades. A triangulação feita a partir do PPC do Curso de Comércio EJA, dos dizeres dos sujeitos investigados (docentes e alunos) e do contexto de vivência possibilitou comparar e trazer à baila os diferentes olhares para o currículo do Curso de Comércio, como essas três dimensões ora se aproximam, ora se distanciam, à medida que se percebem os avanços e as dificuldades existentes para efetivação desse currículo no contexto cotidiano. Foi possível também perceber as dificuldades que se tem para que o prescrito se torne real e vivenciado.

Sendo assim, de acordo com as interfaces do contexto investigado, a realização dessa pesquisa permitiu a percepção dos desafios e das possibilidades que o currículo do Curso de Comércio PROEJA apresenta. O currículo prescrito anuncia a integração curricular, a realização de práticas pedagógicas integradoras e a integração entre EB e EP. Contatou-se, também, pelas declarações dos sujeitos investigados, que a maneira como o programa está posto nos documentos oficiais, tem possibilitado a integração entre EB e EP e o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras. Porém, no contexto de vivência, ainda se fazem necessárias ações para que tais atividades deixem de ser esporádicas e se tornem a realidade cotidiana da sala de aula, ou seja, se efetivem da maneira como estão prescritas.

Nesse momento, questiona-se: por que, depois de tanto tempo de implantação do PROEJA e do currículo integrado, praticamente os mesmos obstáculos ainda permanecem? Em 2011, no relatório de pesquisa do NUPED, essa problemática já veio à tona, mas até o presente momento pouco se tem avançado para se estabelecer algo efetivo e sistematizado.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG Núcleo de Estudos sobre trabalho e educação, 2000.
- ARROYO, Miguel. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- AZEVEDO, Marcio Adriano. Indicadores para a qualidade social em educação de jovens e adultos no contexto da diversidade: horizontes e adversidades. **Revista Holos**, Natal, v. 6, ano 30, p.175-189, dez. 2014.
- BOBBITT, J. Franklin. **The curriculum**. Tradução e introdução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Didáctica, 2004.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005**. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 27 jun. 2005.
- _____. **Decreto nº 5.840, de 23 de julho 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. Brasília, DF, 24 jun. 2006a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização**. Brasília: MEC/mimeo, 2006b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento base da educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio**. Brasília, 2007.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- CHAUÍ MARILENA. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- DENZIM, Norman K. Interpretando a vida das pessoas comuns: Sarte, Heidegger e Falkner. **Revista de ciências sociais**, Rio de Janeiro, v. 27. n. 1, 1984.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** São Paulo: Loyola, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário do Aurélio online.** Disponível em: <www.dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 29 abr. 2015.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Edna Castro. Entre a inclusão social e a integração curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.87-108, 2010.

FERREIRA, Luiz Adir; DANTAS, Soraneide Soares. Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Entendimentos e controvérsias para o PNE. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela. **Processo democrático participativo: A construção do PNE.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 111-140.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diversidade e democracia: o nosso compromisso hoje. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 305-318, jul./dez. 2013.

FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela. **Processo democrático participativo: a construção do PNE.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da esperança.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e mudança.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Marise RAMOS (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS (Org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005. p.57-82.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Giselda; DANTAS, Maria Isabel. O PROEJA no IFRN e a questão da cidadania: limites e possibilidades. In: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; MOURA, Dante Henrique; BARACHO, Marias das Graças (Org.). **Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam.** Natal, Editora IFRN, 2013. p. 55-76.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro, 2012.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola crítica e política cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GRAMSCI, Antônio. Americanismo e fordismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. p. Caderno 23.

_____. Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. p. Caderno 12.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; NASCIMENTO, José Mateus. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Revista Holos**, ano 31, v4, p. 63-76, 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Núcleo de pesquisa em educação. **Investigando a implantação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET RN a partir de 2005**: o currículo e a gestão: relatório, Natal, 2011.

_____. **Resolução nº 22/2007-CD/CEFET-RN de 31/07/2007**. Disponível em: <http://www.IFRN.edu.br>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. **Projeto político-pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. Natal: Editora do IFRN, 2012a.

_____. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio em comércio**. Aprovado pela Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012b. Disponível em: <http://www.IFRN.edu.br>. Acesso em: 29 abr. 2015.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas-SP, v. 21, n. 70. abr. 2000.

LÁZARO, André. A diversidade, a diferença e a experiência da Secad. **Retratos da Escola** Brasília, v.7, n.13, p. 265-276, jul./dez. 2013.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 373-385, jul./dez. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir mais valia. In:_____. **O capital**: crítica da economia política: livro primeiro: processo de produção do capital. 6. ed. Tradução: Reginaldo Sant' Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 201-223.v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Ednilsa Ramos de Souza. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

MOURA, Dante Henrique. Algumas considerações críticas ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES: impasses, tendências e perspectivas. 2. , João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2005.

MOURA, Dante Henrique. EJA: A formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim Salto para o Futuro**, n. 16, Brasília, MEC, p.3-23, 16 set. 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

_____. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN**: avanços e retrocessos. Natal, Mimeografado. 2008.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, ano 28, v2, p. 114-129, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2001.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy, (Org.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. In: _____. **Educação de Jovens e Adultos**. Uma memória contemporânea 1996 – 2004. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. p. 41-49.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Loyola, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2015.

RIBEIRO, Antônio C. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução Cláudia Shiling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Educação, trabalho e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v.1, n.1, p. 131-152, 2003.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima; ALVES, Jefferson Fernandes. Educação e diversidade: a alteridade como pedagogia. In: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariangela. **Processo democrático participativo**: A construção do PNE. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014. p. 79-109.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of the curriculum and instruction**. 3.ed. Trad.de L. Vallandro. Portalegre: Globo, 1975.

VEIGA NETO. Currículo e interdisciplinaridade. In: Moreira, Antônio Flávio. (Org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas-SP: Papirus, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo - Docentes

Título: O Currículo do Curso De Comércio - PROEJA no IFRN/*Campus* Natal Zona Norte: Identificando avanços, Analisando Dificuldades

PARTE I – Identificação dos entrevistados

Nome completo:
Idade:
Sexo: () Masculino Feminino ()
Formação:
Tempo que atua no PROEJA:
Cargo/função:

PARTE II – Termos de consentimento e de sigilo

- a) A presente pesquisa tem como objetivo analisar o Currículo do PROEJA do Curso de Comércio do *Campus* Natal Zona Norte buscando investigar o prescrito e o realizado para essa modalidade de ensino, contribuindo assim, para o campo de discussão dessa temática.
- b) As informações coletadas durante o desenvolvimento da entrevista será utilizada, exclusivamente, para fins acadêmicos.
- c) A privacidade dos entrevistados será preservada, de modo que os participantes da entrevista não terão suas identidades reveladas em hipótese alguma. Assim, em qualquer trabalho ou publicação decorrente da pesquisa os nomes ou apelidos dos entrevistados serão substituídos por um código, conhecido, exclusivamente, pela pesquisadora.
- d) Os dados gerados por meio desse estudo serão guardados com absoluta confidencialidade e não serão disponibilizados para outros fins que não sejam publicações acadêmico-científicas.
- e) **Termo de autorização**

Cientes dos termos contidos nesse formulário, declaro em concordar participar deste estudo, e através deste instrumento, e da melhor forma de direito, autorizo a pesquisadora **Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade**, pedagoga RG 1528462/RN, a utilizar as informações obtidas neste estudo em publicações científicas. Concedo também o direito de retenção das informações observadas e registradas/gravadas em áudio/imagem e o uso delas para fins de ensino e divulgação científica, desde que mantido o absoluto sigilo sobre a minha identidade. Estou ciente de que nada tenho a exigir de ressarcimento ou indenização pela minha participação na pesquisa.

Natal-RN, _____, de _____ de 2015

De acordo, _____

Assinatura do entrevistado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Sigilo - Alunos

Título: O Currículo do Curso de Comércio - PROEJA no IFRN/*Campus* Natal Zona Norte: Identificando Avanços, Analisando Dificuldades

PARTE I – Identificação dos entrevistados

Nome completo:
Idade:
Sexo: () Masculino Feminino ()
Estudou até que série antes de ingressar no PROEJA IFRN:
Ano de ingresso no PROEJA do IFRN:

PARTE II – Termos de consentimento e de sigilo

- a) A presente pesquisa tem como objetivo analisar o Currículo do PROEJA do Curso de Comércio do *Campus* Natal Zona Norte buscando investigar o prescrito e o realizado para essa modalidade de ensino, contribuindo assim, para o campo de discussão dessa temática.
- b) Assumimos o compromisso de que as informações coletadas durante o desenvolvimento da técnica grupo focal será utilizada, exclusivamente, para fins acadêmicos.
- c) A privacidade dos sujeitos será preservada, de modo que os participantes da pesquisa terão suas identidades resguardadas.
- d) Os dados gerados por meio desse estudo serão guardados com absoluta confidencialidade e não serão disponibilizados para outros fins que não sejam publicações acadêmico-científicas.

e) Termo de autorização

Cientes dos termos contidos nesse formulário, declaro em concordar participar deste estudo, e através deste instrumento, e da melhor forma de direito, autorizo a pesquisadora **Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade**, pedagoga RG 1528462/RN, a utilizar as informações obtidas neste estudo em publicações científicas. Concedo também o direito de retenção das informações observadas e registradas/gravadas em áudio/imagem e o uso delas para fins de ensino e divulgação científica, desde que mantido o absoluto sigilo sobre a minha identidade. Estou ciente de que nada tenho a exigir de ressarcimento ou indenização pela minha participação na pesquisa.

Natal-RN, _____, de _____ de 2015

De acordo, _____

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE B –Roteiro para Grupo Focal - Alunos

PESQUISA CIENTÍFICA EM NÍVEL DE MESTRADO

TÍTULO: O CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO - PROEJA NO IFRN/CAMPUS NATAL ZONA NORTE: identificando avanços, analisando dificuldades

1º MOMENTO: apresentação da pesquisa: objetivos finalidades, ou seja, um breve contexto sobre as pretensões da investigação. E socialização das instruções básicas sobre a técnica de grupo focal, que será utilizada com a finalidade de coletar as informações empíricas da pesquisa.

2º MOMENTO: Preenchimento de informações para a caracterização dos participantes da investigação e assinatura do termo de consentimento e de sigilo.

BLOCO A: SOBRE O PROEJA NO ENSINO MÉDIO DO IFRN

QUESTÃO 1:O que é o PROEJA para vocês?

QUESTÃO 2:Vocês acham que o PROEJA atende as necessidades educacionais do jovem e adulto?

Desdobramento 1: Ele tem se tornado um programa inclusivo e que proporciona emancipação do educando?

QUESTÃO 3:O curso que vocês estão fazendo prepara apenas para o mercado de trabalho? Que tipo de formação vocês recebem?

QUESTÃO 4:O que vocês entendem por formação humana integral?

QUESTÃO 5:Vocês sabe que outros Cursos do PROEJA já foram ofertados pelo *Campus* Natal Zona Norte antes do atual curso de Comércio? Se sim, sabe porque eles deixaram de ser ofertados?

BLOCO B: A RESPEITO DO CURSO COMÉRCIO PROEJA IFRN NATAL ZN

QUESTÃO 6:Vocês conhecem a proposta/currículo do curso de Comércio EJA ofertado pelo *Campus* Natal Zona Norte?

QUESTÃO 7:O que vocês acham desse currículo? Precisa de mudanças?

QUESTÃO 8:Vocês percebem dialogo entre as disciplinas? Os professores realizam atividades juntos?

QUESTÃO 9:O que vocês entendem por currículo integrado? Vocês acham o currículo do curso de comércio integrado?

QUESTÃO 10:Quais os principais desafios que vocês tem percebido na prática para que se tenha um currículo integrado efetivo no PROEJA?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevistas com docentes

PESQUISA CIENTÍFICA EM NÍVEL DE MESTRADO

TÍTULO: O CURRÍCULO DO CURSO DE COMÉRCIO - PROEJA NO IFRN/CAMPUS NATAL ZONA NORTE: identificando avanços, analisando dificuldades

PARTE I – Identificação do entrevistado

Nome completo:
Idade:
Formação:
Tempo que atua no PROEJA:
Possui formação específica para atuar no PROEJA? () Sim () Não
Se sim, qual curso e instituição?

PARTE II – Entrevista

- 1- Você conhece a proposta do PROEJA? Se sim, qual sua compreensão sobre a concepção desse programa?
- 2- Qual sua opinião sobre o desenvolvimento desse programa no IFRN – *Campus* Natal Zona Norte?
- 3- Você conhece o PPC (2012) do Curso Técnico Integrado em Comércio? Você participou da construção desse PPC?
- 4- A proposta do PROEJA é de um currículo integrado. O PPC do Curso Técnico Integrado em comércio tem viabilizado a integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional?
- 5- A maneira como o currículo do PROEJA está posto tem atendido a demanda desse público?
- 6- O currículo do PROEJA tem possibilitado o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras?
- 7- O que você entende por currículo integrado?
- 8- Qual o seu entendimento a respeito de Formação Humana Integral? Você acha que o PROEJA proporciona essa formação? Porquê?
- 9- Na sua prática pedagógica você consegue desenvolver um diálogo com as outras disciplinas que estão sendo ministradas no mesmo semestre que a sua? Comente como isso acontece.
- 10- Você poderia citar algumas práticas pedagógicas em que se percebe a integração?
- 11- Na sua opinião a interdisciplinaridade contribui para o processo de integração curricular? Porquê?
- 12- Quais os principais desafios que você tem percebido na prática para que se tenha um currículo integrado efetivo no PROEJA?
- 13- Você acha que os alunos conseguem perceber a integração entre a formação geral e a profissional proposta no PROEJA? Comente.

14- Que atitudes poderiam ser implementadas para a efetividade do currículo integrado no PROEJA?

15- Você sabe que outros Cursos do PROEJA já foram ofertados pelo *Campus* Natal Zona Norte antes do atual curso de Comércio? Se sim, sabe porque eles deixaram de ser ofertados?