



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS**

**REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO  
CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**NATAL - RN**

**2014**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS

**REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO  
CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.**

**NATAL - RN  
2014**

FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Aparecida Pinheiro

NATAL - RN

2014

Catálogo da Publicação na Fonte.  
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS

**REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO  
CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada e submetida à Banca Examinadora como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Rosa Aparecida Pinheiro**  
(Orientadora)

---

**Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo**  
(Avaliador Externo)

---

**Prof. Dr. Alessandro Augusto de Azevedo**  
(Avaliador Interno)

---

**Prof. Dr. Dante Henrique Moura**  
(Avaliador Externo)

---

**Francy Izanny de Brito Barbosa Martins**  
(Mestranda)

NATAL - RN

2014

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos **Mateus** e **Isaque** que, ao se acostumarem com a minha ausência, nunca esqueceram da minha presença. Tornaram-se homens lindos, fortes e colaboradores do fio que teceu esta produção. Tornaram-se também criadores, junto a mim, de um objeto de reflexão permanente, pois contribuíram no seu dia a dia com a labuta e os cuidados uns dos outros e comigo.

Ao meu esposo **Gilberto**, que sempre esteve ao meu lado, assegurando-me as condições necessárias para o êxito da minha reflexão e do meu sucesso. A você, o meu amor, o meu carinho e a minha admiração!

A minha querida mãe e professora **Isaura Brito**, que foi o meu braço forte nesta caminhada e sempre esteve disponível para realizar a revisão textual da minha dissertação; e ao meu pai **Dida** pelo valor atribuído à Educação e os muitos livros presenteados em minha infância. Obrigada pelo cuidado!

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Senhor fiel, que me proporcionou força, esperança, tranquilidade e persistência para enfrentar minhas atividades acadêmicas e laborais no meu cotidiano e continuar a minha pesquisa. E por me possibilitar a sabedoria necessária para lutar por uma escola para todos.

À minha família, fonte de todo amor, que cooperam e fortalecem continuamente o meu ânimo gerando crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Dida e Isaura, que confiam na minha coragem e em toda a minha vida me deram suporte indispensável para o meu desenvolvimento acadêmico, ensinando-me a valorizar um dos maiores bens que adquiri ao longo da vida: a educação.

À minha orientadora, professora Rosa Aparecida, pela disponibilidade em me acolher e estar conduzindo o processo de organização de ideias e concretização de minha dissertação. Muito obrigada por contribuir na realização de um sonho!

À minha amiga e irmã Janira Brito que a todo e a qualquer tempo está sempre me levando a refletir sobre a educação e é presença marcante nas minhas aprendizagens pedagógicas ao longo da profissão. Muito obrigada pela força!

Ao IFRN, representado pelo professor Ribamar Oliveira, que apoiou e oportunizou condições para a conclusão dessa capacitação proporcionando tempo, informações e dados. Obrigada pelo incentivo e por apreender a nossa contribuição para o crescimento da Instituição.

Aos amigos da PROEN, que juntos formamos uma verdadeira equipe, e, em especial, a Ana Lúcia Diniz, Anna Catharina, Marilac Castro, Nadja Costa e Rejane Barros que me deram forças, torceram juntas e me apoiaram até o fim com contribuições pertinentes; são amigas que me ensinam todos os dias, que me desafiam e me fazem refletir sobre a nossa área, pois perseguirmos o sonho de construirmos um IFRN comprometido, inclusivo e humano. Obrigada pelas aprendizagens de todos os dias!

Ao meu amigo Victor Varela, que com carinho me presenteou com a revisão do resumo e a organização do abstract. Muito obrigada pela disponibilidade e zelo!

Aos gestores, professores e equipe técnico-pedagógica, em especial a pedagoga Cícera Romana, do IFRN – Santa Cruz (IFRN-SC), que contribuíram para a realização deste estudo, possibilitando-me a investigação reflexiva sobre o desenvolvimento curricular na Instituição.

Aos estudantes do PROEJA do IFRN-SC do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, que acreditam na construção de uma educação inclusiva e na educação profissional e tecnológica de nosso país e, por isso, ampliam os seus conhecimentos de modo a buscar um ensino coerente, de qualidade referenciada socialmente e que lhes proporcionem melhores condições de viver dignamente. Muito obrigada, pois sem vocês não teríamos alcançado nosso objetivo!

A todos deixo a poesia de João Cabral de Melo Neto, como forma do meu agradecimento e da importância de todos vocês para mim:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*



*A educação precisa também ser uma aventura de inteligência, dos sentidos, da imaginação. Levar a perceber, levar a pensar, levar a imaginar. Despertar e desenvolver o gosto do conhecimento. A paixão de conhecer. E de criar conhecimento. Alegria de sentir. Alegria de pensar. Alegria de imaginar. O gosto de descobrir e desenvolver as próprias idéias. A capacidade de observar. De estabelecer relações lógicas e analógicas. De investigar vestígios. De tecer hipóteses. De analisar e interpretar dados. De arquitetar raciocínios dedutivos e indutivos. De chegar a conclusões. De experimentar essas conclusões. A capacidade de ler sinais, dos textos e do mundo.*

Severino (2002)

## RESUMO

### REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que objetiva analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz. Buscou-se conhecer quem são os estudantes do curso para se investigar as concepções de currículo a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes nas suas narrativas, de modo a se comparar o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais, com o currículo implantado pelo IFRN e as narrativas dos estudantes investigados. A pesquisa desenvolvida é de abordagem qualitativa, guiando-se pelos métodos de estudo de caso e de história de vida. Com base nessa abordagem foram desenvolvidos dois instrumentos de coleta de dados, a saber: o questionário e a entrevista semiestruturada. A coleta dos dados foi complementada pela análise de documentos legais e institucionais. O estudo parte do pressuposto que o estudante do PROEJA, apesar de garantida a sua presença na escola de nível médio integrado, através do acesso, da reestruturação do sistema educacional e da mudança estrutural no ensino regular com o objetivo de tornar a escola inclusiva, continua a sentir dificuldades em acompanhar o curso por vivenciar um currículo ainda excludente, tradicional e descontextualizado de sua vida pessoal e laboral, ou seja, sem integração curricular. O estudo oportunizou caracterizar o estudante do PROEJA, apresentando dados de grande importância para a construção do currículo integrado na instituição lócus da pesquisa, bem como revelou, entre outras coisas, que o Programa é visto pelos estudantes como includente. Entretanto, as práticas relativas à construção democrática do currículo e a ação dialógica como construto de consciência assinalam uma inclusão parcial, uma vez que, para incluir verdadeiramente esses sujeitos, necessário se faz integrá-los ao contexto acadêmico e institucional. Também foram constatadas situações contraditórias relativas ao projeto pedagógico do curso, que se apresenta na prática como um projeto pedagógico tradicional, em especial, quanto ao aspecto metodológico e, por fim, o currículo é visto de uma forma descontextualizada da realidade do estudante. A pesquisa oportunizou ampliar o campo de investigação sobre o PROEJA, assim como contribuir para uma melhor implementação do Programa frente a uma proposta curricular que visa atender a educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação profissional. PROEJA.

## ABSTRACT

### REVELATIONS AND CONTRADICTIONS BETWEEN THE CONCEPTION AND THE CURRICULUM MANAGEMENT IN A TECHNICAL COURSE IN THE YOUNGSTER AND ADULT EDUCATION MODALITY

This dissertation reports the results of a research which has aimed to analyze the senses attributed to the curriculum by the students of the Technical Course of Computation Maintenance and Support, organized through the Programme of Integration of the the Professional Education with the Basic Education in the Youngster and Adult Education Modality (PROEJA), at *Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Santa Cruz*. It has been sought to know who the students are and to investigate their curriculum conceptions, on which the this investigation has been based on. Thus, those senses attributed by the students on their narratives have been compared to the official proposed curriculum for the Programme and to the curriculum implemented by IFRN. The current research follows the qualitative approach being led by a study case and life stories methods. In order to effective that approach, two data collecting instruments have been developed: questionnaires and semi structured interviews. The collected data has been complemented by the legal and institutional documents analysis. This study is derived from the presupposition that PROEJA's students, although are able to access school after the educational system restructuration, are still facing difficulties during their courses because of the excluding and traditional curriculum, decontextualized with their personal and work life, that is, without curriculum integration. This study has accomplished PROEJA's students characterization presenting important data for the integrated curriculum construction at IFRN and revealing that the students consider the Programme as inclusive. Nevertheless, the practices concerned to the democratic construction of the curriculum and its dialogical action indicate partial inclusion, considering that, in order to include those students indeed, it would be necessary to include them to the institutional and academic context. Contradictory situations have been detected on the course pedagogical project, considered traditional and decontextualized, especially regarding to methodological aspects. The research also allowed to increase PROEJA's investigation field as well as to contribute with a better implementation of the Programme as curricular proposal bonded to Basic and Professional Education in the Youngster and Adult Modality Education Modality.

**Key-words:** Curriculum. Professional Education. PROEJA.

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>CEFET</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
<b>EB</b>	Educação básica
<b>EJA</b>	Educação de jovens e adultos
<b>EPT</b>	Educação profissional e tecnológica
<b>IFRN</b>	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte
<b>IFRN-SC</b>	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – <i>Campus Santa Cruz</i>
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico de Curso
<b>PPP</b>	Projeto Político-Pedagógico
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>PROEN</b>	Pró-Reitoria de Ensino
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>RN</b>	Rio Grande do Norte
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
<b>SETEC</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>UFRN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>UNED</b>	Unidade Descentralizada

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, indicadores acadêmicos.....	73
Gráfico 2 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável estado civil.....	82
Gráfico 3 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável número de filhos.....	83
Gráfico 4 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável ocupação principal.....	83
Gráfico 5 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável idade que entrou na escola pela 1ª vez.....	87
Gráfico 6 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável idade de conclusão do ensino fundamental.....	87
Gráfico 7 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável tipo de ensino fundamental.....	88

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Quadro de referência metodológica.....	41
Quadro 2 - Documentos legais, oficiais nacionais e institucionais.....	43
Quadro 3 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa - período letivo de 2013.2.....	48
Quadro 4 - Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade EJA, presencial.....	77
Quadro 5 - Temas e unidades temáticas pertinentes à discussão sobre o currículo.....	107
Quadro 6 - Tema Cidadania e suas unidades temáticas .....	108
Quadro 7 - Tema Projeto Pedagógico do Curso e suas unidades temáticas.....	118
Quadro 8 - Tema Integração Curricular e suas unidades temáticas.....	128

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Processos seletivos para o Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, IFRN-SC.....	74
Tabela 2 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável idade.....	80
Tabela 3 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável sexo.....	82
Tabela 4 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável participação na renda familiar.....	84
Tabela 5 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável: o que o motivou a estudar no IFRN?.....	89
Tabela 6 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável: Para você, o que significa estudar no PROEJA do IFRN?.....	90
Tabela 7 - Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável: o que faz você permanecer no IFRN?.....	90

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS INICIAIS: INTRODUZINDO A DISCUSSÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 DEFINIÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	28
2.1.1 O estudo de caso .....	31
2.1.2 A história de vida .....	32
2.2 RECOLHA DOS DADOS .....	36
2.2.1 Pesquisa documental .....	38
2.2.2 Questionário.....	40
2.2.3 Entrevista semiestruturada .....	42
2.3 A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS .....	47
2.3.1 A análise dos dados recolhidos nos questionários .....	47
2.3.2 A análise dos dados recolhidos nas entrevistas.....	47
<b>3 O PROEJA NO IFRN – <i>CAMPUS</i> SANTA CRUZ: APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ATUAL DA EPT, DO CONTEXTO INSTITUCIONAL E DO CURSO TÉCNICO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA E O PERFIL DO ESTUDANTE.....</b>	<b>50</b>
3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA ATUALIDADE E O PROEJA: BREVE HISTÓRIA, CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES.....	50
3.2 O CONTEXTO DA ESCOLA INVESTIGADA: IFRN – <i>CAMPUS</i> SANTA CRUZ E O CURSO TÉCNICO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA.....	65
3.3 OS SUJEITOS QUE FAZEM O PROEJA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA.....	75
<b>4 NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO PROEJA SOBRE O CURRÍCULO NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA: REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A SUA CONCEPÇÃO E A GESTÃO DO CURRÍCULO NAS VOZES DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>90</b>
4.1 ASPECTOS RELEVANTES DAS HISTÓRIAS DE VIDA ESCOLARES DOS SUJEITOS E SUAS EXPECTATIVAS EM ESTUDAR NO IFRN-SC.....	91
4.2 DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO E OS SENTIDOS QUE OS SUJEITOS ATRIBUEM A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA.....	100
4.2.1 Discussões sobre o currículo a as apreciações dos sujeitos quanto à cidadania.....	104
4.2.2 Discussão sobre o currículo e as apreciações dos sujeitos sobre a materialização do projeto pedagógico do curso.....	114
4.2.3 Discussão sobre o currículo e as apreciações dos sujeitos sobre a integração curricular..	124
<b>5 COMEÇO, MEIO, SEM FIM... DESAFIOS DE UM PROGRAMA EM CONSTRUÇÃO.....</b>	<b>140</b>



<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE) - QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PROEJA .....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE) - ENTREVISTA.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE IV - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ESTUDANTE DO PROEJA.....</b>	<b>160</b>

## 1 PALAVRAS INICIAIS: INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

*O mundo é um com junto de significados, uma linguagem... Uma coisa é o que acreditamos dizer e outra o que realmente dizemos. (O. Paz)*

Iniciei há 12 anos minha atuação na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) como professora de turmas de ensino fundamental – níveis III e IV, em escolas municipais da cidade de Natal, Rio Grande do Norte (RN). Em 2006, fui aprovada no concurso público para docentes do, então, Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN<sup>1</sup>), passando a atuar como professora da disciplina de Arte para turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), inicialmente nos cursos técnicos em Informática que, naquele momento, ofertava duas turmas na Unidade de Ensino Descentralizada - Zona Norte de Natal (UNED/ZN).

Ainda em 2006 participei como discente do curso de pós-graduação *lato sensu* - Especialização PROEJA, na modalidade presencial, que foi ofertada pelo CEFET/RN aos professores que estavam atuando nesta modalidade. A referida especialização tinha como objetivo formar profissionais da educação por meio do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores pertinentes à atividade da docência no PROEJA.

Foi então que, naquele momento, comecei minhas primeiras indagações acerca da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA<sup>2</sup>), especialmente quanto ao conhecimento dos sujeitos pertencentes, as suas características, sua forma de aprender, suas expectativas, bem como ensinar a tais estudantes. Além disso, me questionava constantemente sobre como atender ao direito desses sujeitos à educação, pois, como menciona Arroyo (2005, p.35), “A EJA pode se pautar na educação como direito, em consideração ao grande esforço que os jovens e adultos fazem para voltar à escola, para garantir seu direito à educação, ao trabalho, à cidadania e à inclusão social”. Isto se traduz como um grande desafio posto a todos que trabalham com a educação para jovens e adultos.

---

<sup>1</sup> Em 29 de dezembro de 2008 a Lei Nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), substituindo os Centros Federais de Educação Tecnológica. A implantação dos Institutos não tratou apenas de uma mudança de nome, dado que estes representaram uma nova concepção da educação tecnológica no Brasil traduzindo o compromisso do governo federal com os jovens e adultos.

<sup>2</sup> Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Nº 9394/96, no seu Título V, define os níveis e as modalidades de educação e ensino no sistema escolar, criando as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. A EJA, de acordo com esta Lei, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deve receber um tratamento coerente.

No ano de 2007 passei a trabalhar como gestora na Diretoria Acadêmica do *Campus* Natal–Zona Norte, o que me fazia refletir cotidianamente sobre a implantação do PROEJA no CEFET/RN. Consecutivamente me perguntava primeiramente como poderia realizar um trabalho no Programa a partir do contexto do estudante e como fazer para que os docentes, em sua própria prática profissional, pudessem oportunizar um ensino que se traduzisse em aprendizagem significativa para os estudantes, visto que eles nos vinham frequentemente com indagações em relação ao campo de atuação da escola e, em especial, quanto à atuações dos professores. Em segundo lugar, porque nos deparávamos continuamente em nossas reuniões pedagógicas e de grupo com situações relativas às queixas dos professores quanto às dificuldades constantes dos estudantes, especialmente nos primeiros períodos, em aprender os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula.

Tal situação me incomodava de modo que, inicialmente, pensava que apreendendo o currículo como estava exposto no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) e nos documentos da Instituição poderíamos atingir melhores resultados. Posteriormente pude perceber que o currículo também era construído cotidianamente pelos sujeitos que participavam daquela problemática. Ele se constituía mesmo como “criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores” (OLIVEIRA, 2007, p.9).

Também observei que, pela própria história da educação no Brasil, tanto a educação profissional, quanto a educação de jovens e adultos, configuravam-se como modalidades educacionais, porém, excluídos por muitos anos de um projeto maior de educação no país, cuja prioridade do ensino era centralizada para estudantes de trajetórias contínuas, de modo a não concretizar políticas públicas que contemplassem essas modalidades. Entretanto, a Instituição não poderia pensá-los apenas como uma oferta menor ou menos relevante, pelo contrário, seria fundamental pensá-los como modalidades que se realizam por meio de suas especificidades que são determinadas pelos seus próprios atores.

Quanto ao PROEJA, a instituição precisava garantir o direito dos jovens e adultos à educação escolar por meio de um currículo desenvolvido com base na integração entre a educação básica, em um tempo diferenciado, que abrangesse as quatro áreas de conhecimento do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias), e a educação profissional, voltada para uma maior compreensão das relações existentes no

mundo do trabalho, para uma articulação entre esse e os conhecimentos acadêmicos, e para a formação profissional específica (CEFET/RN, 2006).

Assim passei a provocar discussões no âmbito da Diretoria Acadêmica, em parceria com a equipe técnico-pedagógica e professores, a apresentar novas propostas metodológicas para o ensino no PROEJA, a fomentar formação continuada nessa área, a aplicar e acompanhar pesquisas que expressassem o perfil dos estudantes do Programa quanto a aspectos cognitivos, emocionais e sociais dos estudantes, tentando construir uma configuração que pudesse subsidiar as estratégias de permanência e elevação de escolaridade desses estudantes.

Tais discussões e questionamentos provocaram mudanças significativas para o PROEJA no *Campus*, de modo que, como resultado, foram criados e implantados cursos coerentes com o perfil desse público, uma vez que a especificidade do corpo discente exigia tais procedimentos, tornando-se estas as ações iniciais para a realização do Programa. Assim, vivenciávamos os desafios cotidianamente que nos exigia o aprofundamento, o desenvolvimento de pesquisas e a reflexão sobre o currículo.

Por esse motivo, paralelamente às práticas citadas anteriormente, observávamos a necessidade de estudos e discussões mais aprofundadas de temas até então pouco conhecidos para os grupos de professores, que estavam inseridos no universo da integração entre a educação básica, na modalidade EJA, e a educação profissional, como: o acesso, a permanência, a evasão, o currículo etc, apontando, assim, para a necessidade de formação continuada dos profissionais da Instituição para atuarem nessa modalidade. O fato de estarmos com os estudantes do PROEJA matriculados no IFRN-ZN nos oportunizava um avanço no campo pedagógico muito profundo. Eu acreditava exatamente que os estudantes do PROEJA

ajudam a democratizar as relações de saber/poder da escola, porque se levam em conta seus modos de aprender, questionando modelos que decerto constituem suas referências de escola, tanto obtidas por breves passagens por ela, quanto pelo fato de serem, em muitos casos, pais de outros alunos ou, ainda, por serem conformadas pelo imaginário social (PAIVA, 2007, p. 41)

Foi quando coordenei junto a um grupo de servidores da Instituição o evento “Diálogos PROEJA: intervir para integrar”, no ano de 2008, onde foram abertos espaços para que os atores do Programa (estudantes, professores, equipe técnico-pedagógica e gestores) apontassem caminhos para qualificar o fazer pedagógico. Essa foi uma das primeiras vezes que escutamos os estudantes do PROEJA, dado que o objetivo precípuo do evento era

possibilitar reflexões compartilhadas entre docentes, discentes e especialistas sobre o desafio político-pedagógico do currículo do PROEJA implantado nas instituições federais de ensino no RN. Neste ínterim, um fator de dificuldades que se apresentava no Programa era a junção da educação básica com o ensino profissionalizante que não organizava o currículo em tempos equivalentes ao da modalidade EJA.

A escuta das vozes dos discentes foi de tamanha importância nesse evento, pois evidenciara grandes dificuldades que os estudantes enfrentavam no cotidiano escolar, seja no campo pedagógico, seja no campo político, de modo que algumas questões sobre o currículo foram encaminhadas pelas instituições presentes por meio de proposições de redirecionamentos de ações.

Logo após esse período, foram iniciados os trabalhos de reconstrução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN, uma vez que esta havia passado por um momento de nova institucionalização, com a implementação da Lei Nº 11.892, de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (no Estado do RN o CEFET/RN nesse momento passou a ser denominado de IFRN). Tal ação trouxe novas reflexões acerca do currículo do PROEJA, uma vez que a continuidade dos resultados acadêmicos dos estudantes permaneciam insatisfatórios, como apresentados pela Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) no Fórum de Cursos Técnicos, realizado no ano de 2010, sobre a eficácia e a efetividade do ensino no IFRN para o Programa.

Tais dados referentes às turmas do PROEJA dos *Campi* da primeira fase de expansão (*Campus* Natal - Zona Norte, *Campus* Ipanguaçu e *Campus* Currais Novos), relativos aos anos de 2006 a 2009, constatavam dificuldades apresentadas, como: o alto índice de estudantes evadidos e jubilados (chegando sua somatória no ano de 2007 a 48%) e a média de matrículas perdidas (chegando a 51%), o que provocou uma reflexão coletiva, permanente e sistematizada sobre a prática educativa que vem sendo desenvolvida na Instituição relativo a essa oferta educacional, pois o contexto reforçava a necessidade de compreendermos e explicarmos o fenômeno do PROEJA.

Em 2011 iniciamos o acompanhamento de cursos técnicos regulares<sup>3</sup> e do PROEJA, como diretora de avaliação e regulação do ensino, na PROEN, quando nos deparamos novamente com situações de queixas de professores e da equipe técnico-pedagógica quanto às

---

<sup>3</sup> Cursos técnicos regulares são cursos da educação profissional ofertados para estudantes em idade própria, ou seja, estudantes com trajetórias escolares contínuas. A LDB (1996) aponta a idade própria em seu Art. 4º sobre o dever do Estado com a educação escolar pública efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

dificuldades no âmbito do Programa. Nada diferente do que poderíamos esperar, pois a formação de professores e pedagogos, seja no campo da educação ou das licenciaturas ofertada pelas Universidades, em geral, tem permanecido restrita ao ensino para crianças e adolescentes, o que oportuniza dificuldades de compreensão sobre as modalidades EJA e EPT e, assim, conseqüentemente do PROEJA.

Desse modo, o nosso maior desafio era provocar na comunidade docente do IFRN uma reflexão formativa sobre o PROEJA, de forma a superar uma visão reducionista da educação para jovens e adultos, que muitas vezes é concebida apenas como uma educação supletiva para ampliar sua visão sobre concepção, prática pedagógica e perspectivas curriculares relativas ao Programa.

Dentre outras atribuições da Diretoria, realizamos ainda no ano de 2011 a avaliação de cursos técnicos integrados do IFRN (Regular e PROEJA), por meio do processo de reconstrução do PPP, o qual nos exigiu uma atitude crítica sobre as concepções de ensino e os processos pedagógicos de cada curso ofertado.

Percebemos constantemente, a partir dessas dificuldades, a necessidade de se estabelecer um ensino coerente para o PROEJA no IFRN, fundado nos princípios de cidadania, emancipação, solidariedade e democracia, dado que observamos a necessidade de formação do corpo docente para a atuação em salas de aulas específicas na modalidade EJA e de melhores condições pedagógicas e estruturais adequadas ao ensino integrado nessa modalidade como o atendimento dos setores pedagógicos, psicológicos e de assistência ao estudante mais atuantes no dia-a-dia do PROEJA. Em verdade, a implantação do Programa trouxe desafios políticos, teóricos e metodológicos aos profissionais da educação que precisavam ser vencidos.

Desse modo, o interesse em pesquisar sobre os sentidos dos estudantes quanto ao currículo do PROEJA partiu, em primeiro lugar, da necessidade de oferecer respostas aos sujeitos deste Programa implementado no IFRN, uma vez que estamos implicadas nessa questão tão pertinente à práxis educativa. Observamos através de Barbier (1985, p. 120) que a implicação é entendida como:

[...] engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passadas e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

Um segundo aspecto é o fato de que, diante da exigência perpetrada pelo governo federal quanto à implementação do currículo integrado por meio do PROEJA na rede federal, foi provocada uma mudança significativa no *modus vivendi* no âmbito do IFRN, o que desafiou profundamente as relações sociais, curriculares e pedagógicas em sua esfera institucional. Como profissionais da educação da Instituição, na época da implementação do PROEJA, nos deparamos com um Programa desafiador, cujos sujeitos se apresentavam com o ensino fundamental concluído e com idade a partir de dezoito anos, sendo estudantes ou trabalhadores, marcados por experiências acadêmicas restritas que não podiam ser ignoradas e que necessitavam permanecer na escola onde o ensino deveria ser organizado de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao seu perfil, o que gerava cotidianamente grandes desafios políticos e pedagógicos. Afinal, mudanças educacionais dessa natureza são concretizadas quando ancoradas em ações cotidianas, pois elas não se limitam apenas, às prescrições legais ortogadas.

Ao ofertar cursos técnicos de nível médio integrado, na modalidade EJA, o IFRN esteve, ao mesmo tempo, cumprindo uma determinação legal e suprimindo uma carência não somente educacional, mas acima de tudo de cidadania participativa, na qual todos têm direitos iguais perante o Estado, princípio este, defendido no PPP da Instituição (IFRN, 2012b, p. 105):

A partir do ano de 2006, o pioneirismo das experiências do IFRN com o PROEJA alia a educação básica à educação profissional, elevando-se o nível de escolaridade dos jovens e dos adultos, na perspectiva de uma formação omnilateral. Desse modo, os cursos técnicos integrados EJA fundamentam-se na integração da educação básica à formação técnica e no tratamento pedagógico inclusivo para jovens e adultos. Organizam-se, metodologicamente, pelos princípios do currículo integrado em articulação com os princípios da EJA. Portanto, essa política inclusiva objetiva formar cidadãos capacitados a atuar como profissionais técnicos de nível médio, concedendo, ainda, o direito à continuidade de estudos na educação superior.

Um terceiro e último aspecto que apontamos é a relevância de pesquisar esse objeto, uma vez que nos propomos a buscar respostas para as questões, pois os estudos sobre o PROEJA apresentam-se hoje como importantes e necessários ao cenário acadêmico, constituindo-se um campo de pesquisa amplo, à medida que se compõe numa possibilidade de resposta às indagações feitas pela maioria dos educadores que atuam nesse nível de ensino.

Com exceção de trabalhos de pesquisas realizadas a partir de cursos de especialização em PROEJA ofertados pelos Institutos Federais, nos diversos estados brasileiros, não localizamos outros trabalhos acerca do currículo para o PROEJA, observando-se, assim, a escassez de produções científicas, especialmente *stricto sensu*, o que nos

oportuniza enriquecer este campo de conhecimento e contribuir para um aprofundamento e ampliação no que diz respeito ao Programa.

Por esses motivos, foi necessário ouvirmos os estudantes do Programa, dado que ao escutá-los observamos a possibilidade de emergir uma rica trama que poderá engrandecer a Instituição e sua comunidade, quanto às suas percepções acerca do PROEJA, bem como proporcionar ações e intervenções pedagógicas coerentes para esses sujeitos.

Desse modo, ressaltamos a necessidade de aprofundarmos esta temática, a partir das questões anteriormente expostas, cujas preocupações registramos quanto os sentidos que os estudantes remetem ao currículo do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no IFRN – *Campus* Santa Cruz, sendo este definido como nosso objeto de estudo.

Esta dissertação propõe-se a investigá-lo, uma vez que percebemos a necessidade de realizarmos esta discussão por meio de um estudo teórico de natureza reflexiva, bem como investigativo, com o objetivo de organizarmos este tema cujo resultado da discussão deve contribuir para tomadas de decisões e planejamentos institucionais sobre os cursos do PROEJA, do eixo tecnológico de Informação e Comunicação, do *Campus* Santa Cruz (IFRN-SC), uma vez que os estudantes passaram por mudanças de matrizes curriculares, migrando do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para o Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2012, pois os sujeitos não conseguiam acompanhar o conhecimento sistematizado do, então, Curso Técnico em Informática.

Assim, consideramos estabelecer como critério de escolha do universo da pesquisa, exatamente, um *campus* cujos estudantes haviam advindo de uma mudança curricular que, em nossa percepção, nos permitiria observar, analisar as possibilidades e limitações do currículo para esses sujeitos, com o intuito de propormos sugestões de encaminhamentos para esse curso.

A investigação se desenvolveu por meio da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, que iniciou com a aplicação do questionário sobre o perfil do estudante e da escuta de narrativas desses sujeitos mediante entrevista, uma vez que pretendemos contribuir com o desenvolvimento de um PROEJA que busca a melhoria e a qualidade social referenciada para promover a identidade dos sujeitos na Instituição. Sua temática insere-se nos problemas enfrentados pela confluência relativa à integração da educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional nos Institutos



Federais que resulta em caminhos de reflexões a serem percorridos historicamente, em equívocos, e discussões entre seus atores.

Percebemos, assim, o quanto é importante a investigação desta temática e, nesse ínterim, formulamos a questão de pesquisa que deverá nortear a nossa investigação: em que os sentidos atribuídos ao currículo, pelo estudante do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz, contribuem para repensar o currículo do Programa, de modo que este se apresente efetivamente integrado?

Para respondermos a esta questão apresentamos a seguinte inferência, a partir das nossas experiências com o PROEJA, pois pressupomos que o estudante do PROEJA, apesar de garantida a sua presença na escola de nível médio integrado, através do acesso, da reestruturação do sistema educacional e da mudança estrutural no ensino regular com o objetivo de tornar a escola inclusiva, continua a sentir dificuldades em acompanhar o curso por vivenciar um currículo ainda excludente, tradicional e descontextualizado com a sua vida pessoal e laboral, ou seja, sem integração curricular.

Neste sentido, o nosso objeto de estudo é a investigação dos sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz.

Para pensarmos a partir do pressuposto e do objeto de estudo, apresentamos como objetivo da pesquisa: analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz.

Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Investigar as concepções sobre currículo que estão expressas na legislação, nos documentos oficiais do PROEJA, a nível nacional, e nos documentos do IFRN: Projeto Político-Pedagógico Institucional, Organização Didática e Projeto Pedagógico de Curso.
- 2) Identificar o perfil dos jovens e adultos que frequentam o PROEJA no curso investigado.
- 3) Investigar as concepções de currículo expressas a partir dos sentidos dos estudantes por meio de suas narrativas.
- 4) Perceber aproximações e distanciamentos entre o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais, o currículo implantado no IFRN e as narrativas dos estudantes investigados.

5) Contribuir para o aprimoramento do currículo do PROEJA, a partir das experiências desenvolvidas no IFRN.

Tais objetivos são fundamentais para apreendermos as necessidades acadêmicas atuais dos estudantes, que poderão ser tratadas de forma ativa pelo IFRN. Para isto, é essencial a abertura de espaços e oportunidades de escuta de suas narrativas, uma vez que, Barcelos (2012, p.44) nos comunica que “não podemos esquecer de levar em conta o processo de silenciamento pelo qual passaram boa parte daqueles e daquelas que hoje, já em idade adulta, tentam retornar à escola”. Tais narrativas são extremamente necessárias para a construção de uma identidade para o PROEJA no ambiente escolar, bem como de um currículo pertinente e coerente com o Programa.

A dissertação encontra-se organizada em cinco capítulos, de acordo com a seguinte estrutura: um capítulo introdutório, três capítulos correspondentes ao desenvolvimento da pesquisa e um capítulo referente às considerações finais do estudo.

Na **introdução**, cujo título denominamos de “Palavras iniciais: introduzindo a discussão”, explanamos sobre nossa trajetória profissional no IFRN, especialmente quanto ao trabalho realizado com o PROEJA, para contextualizar a importância da investigação, bem como apresentamos os elementos constitutivos da pesquisa e a estrutura da dissertação.

O **capítulo um**, designado “Definição do percurso teórico-metodológico da pesquisa”, abordamos a trajetória teórico-metodológico da investigação por meio da apresentação do método, dos procedimentos, da recolha dos dados e a forma como trabalhamos a construção e a análise dos dados recolhidos na pesquisa.

No **capítulo dois**, que tem como tema “O PROEJA no IFRN – *Campus Santa Cruz*: apresentação do contexto atual da EPT, do contexto institucional e do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática e o perfil do estudante”, contextualizamos a EPT; a Instituição e o Curso; e apresentamos o perfil do estudante do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFRN–SC.

Imediatamente, o **capítulo três**, que denominamos de “Narrativas de estudantes do PROEJA sobre o currículo no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática: revelações e contradições entre a concepção e a gestão do currículo nas vozes dos estudantes”, apresentamos os estudantes entrevistados, as suas narrativas quanto aos sentidos atribuídos ao currículo e os resultados da pesquisa, objetivando uma reflexão sobre as contradições entre a concepção e a gestão do currículo a partir das narrativas.

Por fim, no **capítulo quatro**, designado “Começo, meio, sem fim... Desafios de uma Programa em construção”, apresentamos as considerações finais sobre a investigação e sugestões pertinentes à continuidade desse estudo.

Acreditamos que esta pesquisa colabora com a nossa busca pela formação, enquanto pesquisadora, e, principalmente, com a produção e sistematização de um conhecimento inovador na perspectiva de contribuir para melhorias no PROEJA do IFRN, seja no desenvolvimento de novas ações para se pensar o currículo do PROEJA, elevando, assim, a possibilidade do sucesso do estudante na escola e sua inserção no mundo do trabalho, ou seja, por meio de sua contribuição para uma prática educativa cotidiana renovada.

Assim desejamos que os resultados desta investigação possam ser utilizados nas reflexões, planejamentos e avaliações sobre o PPP do IFRN e seus projetos pedagógicos de cursos (PPC), uma vez que almejamos a melhoria da práxis pedagógica de instituições que desenvolvem esse Programa.

## 2 DEFINIÇÃO DO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

*O real não está na saída e nem na chegada, ele se dispõe pra gente é no meio da travessia. (Guimarães Rosa)*

Apresentaremos neste capítulo o trajeto teórico-metodológico que deliberamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa, obtendo dados e informações para desvendar a realidade ora pesquisada e que concretizamos em função de aspectos sociais e culturais que contextualizaram nosso campo de investigação.

A nossa pesquisa se relaciona com a problemática do PROEJA, a qual pretendemos analisar os sentidos dos estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFRN – *Campus* Santa Cruz quanto ao currículo deste Programa. Para a escolha dos procedimentos de pesquisa, acreditamos que estes devem questionar a investigação e a troca de significados, sejam quais forem os elementos na complexa temática abordada. Dessa forma, pensamos que as narrativas dos estudantes não devem ser tratadas como unidades simples em um referencial investigativo, por isto foi necessário utilizarmos procedimentos que nos permitissem chegar a compreender o significado pleno de tais questões.

Inicialmente queremos elucidar alguns aspectos do trajeto teórico-metodológico, especialmente, quanto as distinções entre os conceitos de método, metodologia e técnica para maior clareza no nosso procedimento investigativo. Assim, estamos nos filiando a Minayo (2010), uma vez que discutir tais conceitos nos adentra a um debate de ideias, escolhas e práticas que são fundamentais para a realização da pesquisa. Portanto, definimos método como o próprio processo de desenvolvimento das coisas, a alma do conteúdo; a metodologia constituída como “o caminho do pensamento”; e técnica como o instrumental necessário para a aplicação da teoria, elemento fundamental para a coerência metódica e sistemática da investigação (MINAYO, 2010, p.44). Neste sentido, estaremos utilizando tais conceitos em nossa pesquisa a todo tempo que forem necessários definirmos neste capítulo.

### 2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Optamos por construir nosso método de investigação baseado na pesquisa qualitativa, como abordagem orientadora da pesquisa, uma vez que esta se apresenta desafiadora na proposição do ato de pensar, já que “implica uma ênfase na qualidade das

entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (DENZIN; LINCOLN apud AMADO, 2013, p.40). Assim, por meio da pesquisa qualitativa podemos nos aprofundar nos sentidos sem que nos enrijecêssemos na cientificidade precisa e exata.

Desse modo, analisar as narrativas dos sujeitos do PROEJA nos conduz a caminhos complexos que nos consentem progredir no mundo real dos fatos ou acontecimentos e, por esse motivo é que nos apropriamos desta abordagem que tem como um dos princípios a dialógica. Para Minayo (2010, p. 136) tal complexidade remete a temas de estudos entendidos como objetos em contexto

Contextualizar é ver um objeto existindo dentro do sistema e pôr foco nas suas interligações, conexões e redes de comunicações. Contextualizar é, também, realizar operações lógicas contrárias à disjunção e à redução e em favor da distinção de um objeto ou de fenômeno, realçando o que ele tem de específico e integrando-o no todo do qual faz parte.

Isso confirma a nossa busca em podermos investigar o sentido atribuído pelos outros, sem que seja necessário chegar a determinantes fechados conceitualmente, uma vez que utilizamos da abrangência das interações inter-relacionadas. Ademais, percebemos que tal complexidade oportuniza um conhecimento baseado na abertura e na transparência, correspondendo essencialmente a uma revolução do procedimento do conhecer que quer manter juntas perspectivas tradicionalmente consideradas antagônicas: universalidade e localidade ou totalidade e singularidade.

A proposta metodológica qualitativa se propõe a responder a demandas de ordem individual e coletiva e absorve um nível de realidade que não pode ser quantificada, pois se preocupa com a compreensão interpretativa dos fenômenos sociais, levando em conta o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores. Para Minayo (2010) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois se preocupa com a natureza dos significados, crenças, valores e atitudes. A abordagem qualitativa das relações sociais

[...] entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do SIGNIFICADO e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos *atos*, às *relações*, e às *estruturas sociais*, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2010, p. 21).

Ou seja, essa abordagem trabalha com a importância da intenção e com a subjetividade das atitudes, o que ascende a um espaço mais profundo das relações, dos

processos e dos fenômenos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis apenas. Ademais, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características citadas anteriormente, tendo a investigação como objetivo à compreensão dos sujeitos tomando como base os seus pontos de vista.

Desse modo, o enfoque nos oportuniza aprofundarmos-nos no mundo dos significados das ações e das relações humanas, uma vez que percebermos que o estudo é fértil em dados descritivos e, especialmente, por focar a realidade de modo contextualizado e complexo, podendo melhor contribuir com objeto da investigação. Nessa perspectiva, o pesquisador se comporta como “artesão intelectual”, pois como explicita Mills (2009, p. 22)

O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira, quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio, na medida em que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício, para realizar suas próprias potencialidades [...]. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente.

Ser pesquisador, nesse tipo de investigação, nos oportuniza entrarmos num mundo significativo, detalhado e de comunicação, em que a atividade do cientista remete ao pensar e ao refletir dentro de uma compreensão de estrutura social, do lugar do outro e de si mesmo.

Dentro do enfoque da pesquisa qualitativa escolhemos o estudo de caso, pois é uma metodologia de pesquisa que nos permite reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, bem como surge do anseio de entender fenômenos sociais complexos (YIN, 2010).

Também propomos delimitar a investigação de modo a percebermos aspectos particulares e singulares, tendo valor em si mesmo, utilizando para isso os princípios da história de vida, uma vez que nesta perspectiva metodológica observamos a valorização das fontes orais e da escuta atenta ou escuta ativa e metódica.

Como remete Ardoino (1998, p. 4), ao discutir sobre a análise multirreferencial, “[...] as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”. Assim, o fato de escolhermos duas abordagens nessa pesquisa nos remete a compreensão de reconhecermos o caráter plural e complexo dos fenômenos sociais.

### 2.1.1 O estudo de caso

O estudo de caso se caracteriza pela descoberta, pela importância do contexto, por retratar a realidade de forma complexa e profunda, por utilizar uma variedade de fontes de informação, por revelar as experiências de vida e generalizações naturalísticas e por representar diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

Ademais, o estudo de caso oportuniza adentrarmos na complexidade de um caso único, uma vez que ele nos remete a um interesse muito especial em relação ao contexto e oportuniza a transferência do conhecimento para pensarmos em outras situações. Para Stake (2012) o estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes. Podemos dizer com isto que o pesquisador em um estudo de caso enfatiza os acontecimentos significativos, o contexto das ações e os sujeitos pesquisados.

Nesse sentido optamos por um estudo de caso intrínseco (STAKE, 2012), uma vez que precisamos apreender sobre este caso particular que se refere aos sentidos que os estudantes atribuem ao currículo do PROEJA no contexto do IFRN-SC, dado que assumimos a responsabilidade de pensar novas alternativas para o Programa a partir dos resultados desta pesquisa.

A investigação realizada foi delimitada, obedecendo as seguintes etapas de organização da pesquisa:

- 1 - Revisão bibliográfica: análise e revisão aprofundada do problema formulado, a partir de leituras pertinentes sobre a temática, permitindo uma ideia mais precisa sobre a questão de estudo.
- 2 - Elaboração do protocolo de pesquisa: contém o projeto, as técnicas de pesquisa, os procedimentos de campo e as regras gerais a serem seguidas. (YIN, 2010).
- 3 - Leitura de fontes documentais: a informação documental é muito relevante para o estudo de caso, podendo tomar várias formas, devendo ser o objeto de planos explícitos na coleta dos dados (YIN, 2010). Nesse caso, utilizamos a documentação acadêmico-pedagógica, como: Projeto Político-Pedagógico, Projeto Pedagógico de Curso e dados relativos ao curso a partir do sistema acadêmico nomeado Q-Acadêmico, que pode ser encontrado no sítio eletrônico do IFRN para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes, bem como fazer inferências a partir dos próprios documentos.

- 4 – Recolha dos dados e validação: foram constituídas duas técnicas para esta pesquisa: em primeiro momento o questionário, que tem como objetivo caracterizar os sujeitos, através do levantamento do perfil do estudante do curso. Em um segundo momento o roteiro de entrevista semiestruturada com o enfoque em história de vida.

Para Stake (2012), o investigador que opta pelo estudo de caso desempenha papéis diferentes e tem opção quanto à forma como eles serão desempenhados tomando decisões contínuas de modo a escolher o seu papel. Em nosso caso, a escolha do papel de investigador como biógrafo, apontado pelo autor, nos remete ao procedimento definido para a pesquisa quanto à perspectiva da recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas com enfoque nos princípios da metodologia de história de vida, dado que o investigador como biógrafo opta em compreender a vida dos sujeitos pesquisados, descrevendo as pessoas em profundidade e apresentando-as como indivíduos complexos.

### **2.1.2 A história de vida**

Nossa investigação tem como fundamento os princípios da metodologia da história de vida para narrar os sentidos que são atribuídos ao currículo do PROEJA pelos estudantes, já que temos o interesse de conhecer com profundidade as suas narrativas quanto as suas escolhas, expectativas para estudar no IFRN e, especialmente, quanto ao currículo que ali se desenvolve.

A história de vida é uma metodologia (auto)biográfica que surgiu a partir da necessidade de revitalizar metodologicamente as pesquisas em Ciências Sociais, uma vez que as metodologias tradicionalmente utilizadas pela Sociologia não estavam contribuindo significativamente para a evolução da área, bem como pela exigência de uma nova antropologia que ajudasse a entender as estruturas sociais a partir do cotidiano, das relações interpessoais, dos sonhos forjados no interior das relações sociais (FERRAROTTI, 2010).

A (auto)biografia oportuniza um novo conhecimento sobre o homem social, uma vez que valoriza o processo de recolha por meio de fontes orais, especialmente aos excluídos. De acordo com Souza (2006, p. 67),

no processo de valorização das fontes orais estava a crença de que a maior homenagem que os historiadores e, em especial, os historiadores em educação,



poderiam prestar aos excluídos era o de transformar suas memórias em história, buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes dos ausentes.

Essas memórias transformadas em narrativas, no nosso caso, referida aos estudantes do PROEJA, são fundamentais para a compreensão daquilo que eles pensam e vivenciam no cotidiano da escola e que são importantes para compreendermos os processos curriculares e pedagógicos. Brito (2012), ao se referir a essa metodologia, suscita uma articulação entre a história de vida individual e coletiva (social), enfatizando o vínculo entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, pois esta implica numa

[...] nova relação do investigador com o objeto de investigação, cuja proposta é conhecer o social a partir da especificidade de uma práxis individual, valorizando as pessoas e os seus contextos. [...] Nós, seres humanos, temos a necessidade de explicações, precisamos entender a nós mesmos, conhecer e compreender os outros e o mundo onde vivemos para poder transformá-lo. (Brito, 2012, p. 64)

Os estudos realizados a partir da metodologia de história de vida têm proporcionado, no âmbito educacional, a possibilidade de empoderar os sujeitos comuns, pois eles se desenvolvem reconhecendo a história oral desses sujeitos e ressignificando as narrativas dominantes da historiografia tradicional, o que nos faz percebermos a sua complexidade científica. Souza (2006) refere-se a esta legitimidade do seguinte modo:

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes para a pesquisa em História permitiu que vozes, até então silenciadas pela História tradicional, reivindicassem o direito de falar, o que expôs o fato de que a História é, também, um campo de tensão e disputa. Assim os negros, mulheres, os índios, os homossexuais, vão buscar na indagação do passado, a partir de suas memórias individuais e coletivas, as circunstâncias sociais e culturais que os conformaram no tempo presente e que permitem pensar em projetos futuros. (SOUZA, 2006, p.72)

Assim, ao valorizarmos as narrativas dos sujeitos, estamos oportunizando momentos de abertura de modo que ‘aflorem significados, por vezes historicamente silenciados e/ou ‘escondidos’ nas entrelinhas dos discursos’ (BARCELOS, 2012, p.85).

Nesse sentido, nossa investigação utiliza-se das narrativas de histórias de vida dos estudantes para darmos ênfase aos sentidos atribuídos ao currículo, nosso objeto de estudo. As narrativas, neste caso, podem evidenciar as relações curriculares presentes no cotidiano da escola, nos oportunizando o entendimento da Instituição enquanto estabelecimento no qual se entrelaçam contradições e práticas incongruentes às proposições estabelecidas oficialmente.

Assim, esperamos que as narrativas contribuam para valorização das vozes dos estudantes do PROEJA e para as futuras práticas educativas, já que somos cientes de que elas expressam o que os sujeitos compreendem e acreditam.

Ademais, apresentamos por meio de uma síntese o fazer dentro da perspectiva da metodologia de história de vida através das compreensões de Pineau e Le Grand (2012, p.150-165), construídos a partir de um eixo de reflexão epistemológico e metodológico, vivenciados na formação de adultos. Encontramos na metodologia exposta a seguir, explicitada por esses autores, uma afinidade com o nosso trabalho:

1 - Relação entre teoria e prática: A divisão entre teoria e prática deve ser superada, mediante a ideia da práxis que trata de efetuar uma junção dialética entre o registro da reflexão teórica e o registro das práticas. A práxis na história de vida caracteriza-se, no plano da formação, pela preferência de uma concepção do lime social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente situada, datada).

2 – Uma construção: A história de vida é uma produção construída de vários andares em função de uma destinação preestabelecida e institucionalizada, que tem consequências. Eis pois, os aspectos que permeiam esta produção: o olhar de um presente sobre um passado; uma memória que produz sentido; uma interação social datada, entre um narrador do relato que encena uma memória e um interlocutor institucionalmente situado e posto em uma situação de escuta; um trabalho de formatação mediante a passagem de uma produção oral para uma produção escrita.

3 - Das operações preliminares: a) Da institucionalização - a questão institucional é importante porque sobredetermina toda e qualquer prática de pesquisa e de formação, as condições e os objetivos do uso eventual da história de vida. Todas as situações sociolinguísticas, desde os primeiros contatos até as operações de acompanhamento, passando pelo tipo de interação, são diretamente condicionadas por esse componente; b) Da ocorrência do projeto - A abordagem das histórias de vida não se encontra dissociada de um projeto, de uma estratégia de conhecimento, de um programa de pesquisa, nem de uma problemática. Além disso, ela só pode se articular a outros modos de reflexão/investigação; c) Do tipo - Na prática das histórias de vida presente nas Ciências Humanas, diversas representações e diversos graus se configuram, para além das disciplinas: a notícia bibliográfica, o relato de práticas, a entrevista pré-biográfica, a história de vida social aprofundada, a autobiografia, o testemunho, a história de vida em grupo e a história de vida de grupo. d) Da derramagem: o contato - toda conduta de história de vida é fruto de um encontro e de um contato em que cada

um dos interlocutores chega com as suas perguntas; e) Da amarração: a elaboração de um contrato - Qualquer conduta de formação ou de pesquisa é objeto de uma espécie de contrato, no que se refere ao desencadeamento de uma conduta de história de vida.

4 - Das operações constitutivas: são identificadas três operações: a) Enunciação oral – A história de vida se apresenta inicialmente sob a forma de uma fala que, em geral, trata-se de uma conversa entre duas pessoas de estatutos diferentes. O narratário é o primeiro autor da pesquisa, é ele quem formula um pedido, define os objetivos que ele persegue, define o quadro institucional e o devir eventual dessa história. A enunciação oral é importante, não apenas quanto à enunciação de um conteúdo, mas também no que diz respeito à forma dessa enunciação e à sua estrutura: ela representa uma totalidade significativa. A história de vida é, antes de tudo, uma articulação narrativa de fatos temporais; b) Enunciação escrita – A passagem do oral para a escrita é praticamente uma necessidade. A escrita tem a vantagem de fixar, sob a forma de um vestígio, aquilo que, de outro modo, é evanescente. Neste sentido, ela produz um efeito estruturador; c) O trabalho sobre os enunciados - Uma vez realizada a história de vida, em termos de pesquisa, qualquer sistema de análise é função do programa inicial e de sua problemática; as situações mudam completamente, conforme o interesse do pesquisador se volte para uma sociologia de práticas sociais bem especificadas, ou para o estudo do sistema de valores de uma pessoa. O estabelecimento de quadro de análise, as formas temporais de causalidade referentes aos dados biográficos e a necessária consideração do contexto histórico correspondem a operações de inteligibilidade das biografias, necessárias sempre que, nas Ciências Sociais, o objetivo é a produção de um saber.

Observamos, assim, que a metodologia em história de vida evidencia a complexidade desta abordagem, pois atribui ao sujeito primazia no processo de construção de sentido. No caso de nossa pesquisa escolhemos, dentro desta metodologia, o “relato de práticas” (PINEAL; LE GRANDE, 2012) que se refere a uma pesquisa de apenas um segmento da experiência vivida por um certo número de pessoas e corresponde a uma prática social. Assim entendemos que narrar a trajetória acadêmica dos estudantes do PROEJA e evidenciar as suas experiências significativas para compreendermos o sentido do currículo para eles nos faz pensar em nós mesmos, neles e na forma como fazemos a educação para jovens e adultos no IFRN.

As entrevistas baseadas nos princípios da história de vida ocorreram no segundo semestre letivo de 2013, com 13 (treze) participantes de duas turmas do curso pesquisado. Voltamos o nosso olhar para todos os entrevistados quanto às suas narrativas, que nos

informaram sobre as suas histórias de vida acadêmicas, a partir dos seus próprios percursos e, consequentemente, de suas subjetividades. Observamos que os acontecimentos narrados se apresentaram de forma diacrônica, sem seguir os acontecimentos em seu percurso cronológico.

Nesse sentido, foi importante estarmos no papel de pesquisadores ouvintes, sensíveis às experiências dos sujeitos, para termos a oportunidade de percebermos os elementos e dimensões relevantes surgidos a partir das narrativas, já que estas respondem as historicidades ou formação dos estudantes, situando-as no ponto em que se articulam tempos e subjetividade, podendo assim, apresentarmos as problemáticas construídas.

Foi importante o registro de tudo o que era vivido na ocasião, destacando os dias das entrevistas, a descrição geral da situação e as reflexões a partir de cada momento, ao qual iremos expô-los no capítulo quatro dessa dissertação.

## 2.2 RECOLHA DOS DADOS

Correspondendo à parte procedimental da pesquisa, adotamos inicialmente para o processo de recolha de dados a pesquisa documental, realizada a partir de documentos considerados cientificamente autênticos e com o objetivo de complementar as informações obtidas por outros procedimentos.

Também utilizamos a documentação direta, como processo de obtenção de dados. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.107), a documentação direta subdivide-se em observação direta extensiva e observação direta intensiva e se constituem de procedimentos que nos serão necessários para o bom aproveitamento dos dados investigados.

Em relação à observação direta extensiva, optamos pelo questionário, visto que este é construído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador em sua recolha. Para atingirmos um dos nossos objetivos específicos aplicamos um questionário cuja temática foi “O perfil do estudante do PROEJA”, que objetivava caracterizar os estudantes jovens e adultos que frequentam o PROEJA no curso investigado.

Quanto à observação direta intensiva, optamos pela entrevista como principal componente pela obtenção relacional a que se propõe, uma vez que ela se caracteriza pela conversa efetuada face a face, verbalmente, de maneira metódica, proporcionando ao entrevistador a informação necessária. Para a nossa pesquisa aplicamos a entrevista

semiestruturada focada, uma vez que foi necessário compreendermos o que se passou com o outro, a descoberta do modo pelo qual ele sentiu a situação em questão, a classificação progressiva de sua vivência no período da pesquisa, buscando, assim, dados que pudessem ser utilizados e analisados posteriormente.

Além dessa visão ampliada da investigação, também, foi importante observarmos o planejamento da entrada no campo de investigação, pois do modo como este ocorre facilita ou dificulta todo o trabalho que virá a seguir durante a recolha dos dados. Segundo Cicourel (1990), quanto menor a familiaridade do pesquisador com o campo, maiores cuidados ele deve observar ao planejar o seu trabalho:

[...] a diferença entre trabalhar na própria sociedade do observador e numa sociedade estrangeira fornece o ponto de partida básico para se entender as condições nas quais as percepções e interpretações do observador ganham significado. (CICOUREL, 1990, p.92)

Assim, é fundamental que o pesquisador ao pertencer e/ou atuar no campo onde executará a sua investigação considere bem o contato inicial na instituição até a sua saída. Nesse sentido, para a realização da nossa pesquisa, tomamos os cuidados necessários quanto à entrada ao *campus*. Inicialmente fizemos contato com a Direção Geral do IFRN-SC solicitando a autorização para a realização da investigação por meio da aplicação de questionários e entrevistas. Também combinamos com a equipe técnico-pedagógica para nos encaminharem aos estudantes, oportunizando-nos um melhor conhecimento.

Para a finalização das entrevistas passamos uma semana no *campus* recolhendo dados e aproximando-nos do *lócus* de forma mais contextualizada e pertinente. Desse modo, o *lócus* escolhido para a realização da pesquisa foi o IFRN-SC, especificamente o Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com sujeitos dos 4º (quarto) e 6º (sexto) períodos, visto que estas são as únicas turmas ofertadas do curso pesquisado em questão.

A escolha do espaço da pesquisa justifica-se a partir da necessidade de obtermos informações aprofundadas sobre um curso ofertado pelo PROEJA, do eixo tecnológico de Informação e Comunicação e, por haver migrado seus estudantes do Curso Técnico de Nível Médio em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, para o Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ambos pertencentes ao PROEJA, justificando que os mesmos matriculados no curso anterior não conseguiam acompanhar o conhecimento sistematizado, tornando-se necessário oportunizá-los um curso que se

apresentasse de uma forma mais prática para o cotidiano laboral do estudante por meio de uma matriz curricular que respondesse às suas expectativas.

Para melhor compreensão do fluxo da pesquisa apresentamos, a seguir, o esquema conceitual teórico-metodológico da investigação por meio do Quadro 1, que objetiva visualizarmos globalmente a trajetória da investigação:

Quadro 1: Quadro de referência metodológica.

OBJETIVO GERAL DO ESTUDO				
Analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN-SC				
Questão de pesquisa: o que os sentidos atribuídos ao currículo, pelo estudante do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – Campus Santa Cruz, contribuem para repensar o currículo do Programa de modo que este se apresente efetivamente integrado?	QUADRO E PROCESSO METODOLÓGICO			
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	DOCUMENTOS / PARTICIPANTES	TÉCNICA DE RECOLHA DE DADOS	TÉCNICA DE ANÁLISE
	Investigar as concepções sobre currículo que estão expressas na legislação, nos documentos oficiais do PROEJA, a nível nacional, e nos documentos do IFRN: Projeto Político-Pedagógico Institucional, Organização Didática e Projeto Pedagógico de Curso.	Levantamento de leis, decretos, diretrizes, documentos nacionais do PROEJA e documentos do IFRN.	Leitura e análise de documentos	Análise documental
	Identificar o perfil dos jovens e adultos que frequentam o PROEJA no curso investigado.	Estudantes	Questionários com questões fechadas e abertas	Análise descritiva dos questionários, tomando como referencial a abordagem qualitativa apoiada em dados quantitativos, utilizando a análise estatística
	Investigar as concepções de currículo expressas a partir dos sentidos dos estudantes por meio de suas narrativas.	Estudantes	Entrevistas semi-estruturadas	Análise dos sentidos
	Perceber aproximações e distanciamentos entre o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais, o currículo implantado no IFRN e as narrativas dos estudantes investigados.	Documentos e narrativas dos estudantes	Análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas	Análise qualitativa
Contribuir para o aprimoramento do currículo do PROEJA, a partir das experiências desenvolvidas no IFRN.				

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

### 2.2.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental se constitui numa técnica valiosa nesta pesquisa, pois complementa as informações obtidas nas técnicas de recolha de dados, desvelando novos aspectos relativos à questão de pesquisa. Segundo Gil (2011, p.147),

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas.

No caso deste trabalho, sua utilização se justifica por necessitarmos conhecer toda documentação oficial que permita elucidar as práticas curriculares no seio da instituição nos dando pistas conceituais sobre a ação cotidiana.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram consideradas fontes documentais do tipo documentos legais e documentos oficiais relativos à administração pública federal, bem como documentos institucionais relativos ao ensino no IFRN.

Essa seleção não foi aleatória, uma vez que houve objetivos e ações que nos conduziram à escolha, como: Investigar as concepções de currículo expressas a partir dos sentidos dos estudantes por meio de suas narrativas; bem como comparar o currículo proposto para o PROEJA nos documentos do IFRN e as narrativas dos estudantes investigados.

Nesse sentido, fizemos a organização dos documentos pertinentes à investigação, quando se tornou indispensável olhar para o conjunto de documentos de forma analítica. Assim, seguimos realizando as leituras e fazendo a análise documental, buscando verificar como poderíamos fazer para que esta se tornasse compreensível à luz dos teóricos escolhidos e de acordo com o objetivo da investigação. Para isso foi fundamental analisarmos os documentos e encontrarmos a linha condutora da investigação e, sobretudo, identificarmos os eixos teóricos apresentados para estabelecermos os temas de análise que viriam a compor a pesquisa. No Quadro 2, a seguir, apresentamos os documentos pesquisados acerca das temáticas da EJA e do PROEJA:

Quadro 2 – Documentos legais, oficiais nacionais e institucionais.

	<b>Documento</b>	<b>Disponível em:</b>
<b>01</b>	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Organizador Pedro de Milanelo Piovezane. São Paulo: Rideel, 1995.
<b>02</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm</a> , acesso em 29/01/2013
<b>03</b>	DECRETO No 5.478, DE 24 DE JUNHO DE 2005: Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.	<a href="http://www.iiiep.org.br/modulos/mod001/docs/proeja_dec_5478.pdf">http://www.iiiep.org.br/modulos/mod001/docs/proeja_dec_5478.pdf</a> , acesso em 29/01/2013
<b>04</b>	DECRETO 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006: Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e dá outras providências.	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm</a> , acesso em 29/01/2013
<b>05</b>	Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE	<a href="http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf">http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf</a> , acesso em 29/01/2013

	NÍVEL MÉDIO / ENSINO MÉDIO	
06	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO IFRN: uma construção coletiva - DOCUMENTO-BASE (2012b)	<a href="http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao">http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao</a> , acesso em 29/01/2013
07	Organização Didática do IFRN (Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012.)	<a href="http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao">http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao</a> , acesso em 29/01/2013
08	Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação. Aprovado pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26/03/2012.	<a href="http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado-eja/tecnico-em-manutencao-e-suporte-em-informatica/view">http://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-tecnicos-de-nivel-medio/tecnico-integrado-eja/tecnico-em-manutencao-e-suporte-em-informatica/view</a> , acesso em 29/01/2013

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Assim, fundamentamos o estudo dos documentos pesquisados por meio da análise documental que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), esta pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos do tema em foco.

### 2.2.2 Questionário

Seguimos a pesquisa por meio da aplicação de um questionário que teve por objetivo caracterizar os sujeitos, obtendo informações sobre o perfil do estudante do PROEJA no Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFRN, no IFRN-SC, dado que a pesquisa social trabalha com gente e com suas criações, como nos afirma Minayo (2010), compreendendo-os como atores sociais. De nosso ponto de vista, era de fundamental importância esta caracterização, porque promovia uma maior aproximação entre o objeto de estudo e os pesquisadores quanto ao conhecimento dos sujeitos investigados, pois para essa autora os sujeitos/objetos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo.

O questionário (Apêndice II) foi aplicado de forma escrita, composto por um conjunto de nove questões fechadas e três abertas (o conteúdo e a forma de responder ficaram a critério do estudante) distribuídas em três eixos norteadores compreendendo temas acerca dos aspectos de identificação do estudante, em que realizamos uma breve caracterização dos participantes; de sua vida acadêmica, tendo como enfoque aspectos relativos à vida anterior ao IFRN; além de dados sobre suas expectativas e motivações acerca do PROEJA, bem como sua permanência na Instituição. É importante ressaltarmos que o lugar ocupado pelo sujeito



diz do seu modo, de sua identidade e de sua forma de agir no momento da aplicação dessa técnica.

As informações foram geradas a partir de questões que foram submetidas aos estudantes durante um percurso de realização de nossa pesquisa. Segundo Gil (2011), essas são propostas por escrito aos respondentes, na maioria das vezes, e, neste caso denomina-se de questionários auto-aplicados.

A recolha dos dados dos questionários aconteceu por meio de uma aplicação inicial, para a sua validação, através de um grupo específico, obedecendo a critérios recomendados quanto à exatidão da técnica e precisão dos dados, o que permitiu uma releitura com o objetivo de obter um resultado sólido das informações investigadas.

Após analisadas as suas respostas, reformulamos o necessário e aplicamos o questionário em definitivo, o que aconteceu no mês de julho de 2013, a duas turmas do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, sendo os estudantes matriculados no 3º (terceiro) e no 5º (quinto) períodos do semestre letivo de 2013.1, turmas 20132.11410.3N e 20131.13410X.5N, respectivamente, do turno noturno do PROEJA. Foram aplicados 35 questionários em formato de impressos, em um tempo de um horário de aula (45 minutos), compreendendo o total de 83% (oitenta e três por cento) de estudantes respondentes nas duas turmas.

A aplicação do questionário contou com uma etapa de aproximação inicial cuja finalidade foi apresentar os objetivos da pesquisa aos estudantes, bem como ressaltar o caráter confidencial da pesquisa. Sua aplicação nos oportunizou vantagens quanto ao anonimato, uniformidade, facilidade em tabular e obtenção de resposta mais complexas. No momento da ação não houve questionamentos ou dúvidas, por parte dos estudantes, sobre as perguntas do questionário. Observamos um rápido preenchimento, o que nos apontou que este foi de fácil compreensão.

O procedimento de aplicação do questionário iniciou com a leitura coletiva do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que seguiu com a assinatura do mesmo por todos aqueles que concordarem em participar da pesquisa. Em seguida foi entregue a folha com o questionário impresso e avisado o seu tempo de preenchimento.

Todas as informações coletadas nessa investigação são estritamente confidenciais e o questionário anônimo e, caso decidíssemos utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma escrita direta de qualquer estudante, a referência no texto seria feita mediante a codificação

estabelecida por meio de letras e números. A análise dos dados construídos nesta pesquisa, mediante os questionários, está configurada no capítulo três do estudo.

### **2.2.3 Entrevista semiestruturada**

A entrevista é uma técnica de investigação que pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre entre duas pessoas, face a face, sendo um pesquisador, com um propósito previamente definido, e um, outro, entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação acontece, principalmente, por meio da linguagem.

Gil (2011, p. 109), descrevendo sobre a entrevista, refere-se a ela como “[...] bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes”. Assim, a entrevista é uma oportunidade de desenvolvimento de uma relação de confiança e espontaneidade, como também de fazer com que o entrevistado ocupe o lugar central no momento da entrevista, evitando condicionar as suas respostas, dado que ela está a relatar as suas experiências ou vivências ao longo da vida.

Optamos pela entrevista semiestruturada por esta ser de aspecto focalizado, uma vez que desejamos esclarecer um problema específico relativo ao currículo do PROEJA, e que apresenta um formato dialógico assimétrico e não rígido, com uma estrutura bastante flexível, buscando colher informações dos sujeitos atores sociais, de modo individual, sendo sua principal finalidade permitir a escuta das vozes dos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, do IFRN-SC. Não queríamos examinar opiniões frequentes, nem fazer uma representação estatística da mesma e sim, deixá-los falar e falar... falar daquilo que não se ouve explícito no cotidiano da escola.

Nosso propósito com a entrevista foi oportunizar ao estudante do PROEJA o poder de voz, uma vez que nenhuma pessoa é mais adequada que ela própria, para avaliar seu pleito, pois o vivencia cotidianamente. Segundo Britzman (1989 apud LEAL, 2010), existem três diferentes significados para o termo ‘voz’ na literatura: o primeiro é o significado exato, quando mencionamos a forma que a fala e as perspectivas do pregador são concebidas. O segundo é o metafórico, que representa o modo e as qualidades das palavras que são pronunciadas. O terceiro e último dos significados é o político, que se refere ao direito de ser escutado e representado na sociedade. Este último é o significado que mais se aproxima da

discussão apresentada em nossa pesquisa, dado que a voz do estudante é empregada no tocante ao direito de ser escutado e representado.

Para a execução das entrevistas criamos um roteiro de questões (Apêndice III), estruturado em tópicos ordenados, guardando certa relação entre si e derivadas do protocolo do estudo de caso (YIN, 2010). Esse objetivava a apreensão das narrativas de histórias de vida acadêmicas dos atores sociais que estiveram envolvidos na investigação, contendo questões que foram contempladas ao longo da ação, se caracterizando, assim, como um guia.

Em nossa pesquisa o roteiro abordou os vários indicadores considerados essenciais e suficientes por meio de tópicos que contemplaram a abrangência das informações esperadas. Tais tópicos funcionaram apenas como orientadores, sendo, na medida do possível, memorizados quando se está em campo, como nos explica Minayo (2010, p.191):

Servindo de orientação e guia para o andamento da interlocução, o roteiro deve ser construído de forma que permita flexibilidade nas *conversas* e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor como sendo de sua estrutura de relevância.

Desse modo, o roteiro de entrevista pretendeu ser flexível e simples, capaz de ser modificado durante o percurso da investigação, quando estávamos em interatividade com os sujeitos entrevistados. Havendo temas relevantes que iam acontecendo durante a ação, inseríamos novos tópicos no roteiro, quando necessário.

Focamos nossas ações de pesquisa com base na necessidade de preservarmos certa espontaneidade no processo, pois foi importante estarmos atentos aos relatos dos estudantes, que aconteceram a partir de suas próprias leituras de mundo, e aos movimentos que foram expressados no momento da entrevista. Também foi fundamental estarmos atentos à escuta sensível que, definido por Barbier (1998, p.188), aponta como um processo de escuta próprio do pesquisador no qual

[...] procura compreender por “empatia”, no sentido rogeriano, o “excedente” de sentido que existe na prática ou na situação educativa. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que sem cessar anima a vida. [...] é como a arte de quem esculpe na pedra que, para fazer surgir a forma, deve primeiro passar o trabalho no vazio, desbastando o que há a mais.

Nesse sentido, a escuta sensível se apoia na empatia e no reconhecimento incondicional do outro, em um processo no qual é fundamental que o pesquisador observe os

elementos relativos a cognição, afetividade e a imaginação do outro para poder compreender seus comportamentos, atitudes, valores e idéias, pois

Escutar as histórias dos educandos é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontecem. (BARCELOS, 2012, p.56)

Também foi essencial tentarmos romper a hierarquia entre pesquisador e entrevistado, embora fosse necessário estarmos sempre atentos à pauta do roteiro, pois a entrevista proporcionou ao próprio sujeito uma reflexão sobre suas experiências e vivências ocorridas em sua vida acadêmica, especialmente, sobre o currículo do PROEJA. Outro compromisso assumido foi a de instruímos os entrevistados com clareza, estimulando respostas completas, para darmos continuidade à manutenção do foco da investigação.

A pesquisa de campo ocorreu no semestre letivo de 2013.2 abrangendo 13 (treze) participantes de duas turmas do curso ora pesquisado, sendo 09 (nove) estudantes do 4º (quarto) período e 04 (quatro) estudantes do 6º (sexto) período do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática do PROEJA no IFRN-SC.

Para a escolha dos sujeitos pesquisados propusemos o critério de seleção realizado por Campelo (2001, p.42), quanto a amostra representativa, uma vez que poderíamos considerar todas as características do público referido e contemplado pelos atributos evidenciadas na aplicação dos questionários. Observamos que, embora aqueles estudantes guardassem entre si uma unidade - a matrícula no PROEJA - eles se diferenciavam sob vários aspectos, dentre os quais destacamos seis tópicos, listados a seguir, que consideramos pertinentes para influenciar os pontos de vistas elencados na entrevista:

- Quanto ao sexo: feminino e masculino
- Quanto à faixa etária: 19 – 21 anos; 22 a 29 anos e 30 a 37 anos
- Quanto ao estado civil: solteiro e casado
- Quanto à procedência escolar: escola pública e escola particular
- Quanto à atividade ocupacional: estudante e trabalhador
- Quanto à vivência escolar anterior ao ensino médio integrado: escola de ensino fundamental e escola de ensino médio.

Em termos quantitativos, os sujeitos escolhidos representaram, aproximadamente, 30% (trinta por cento) do total de estudantes, entre as duas turmas do curso investigado, assim sendo, dentre os 40 (quarenta) participantes, 13 (treze) compartilharam suas narrativas oportunizando um universo capaz de se fazer representativo como todo. O Quadro 3, a seguir, apresenta os estudantes em seus respectivos critérios:

Quadro 3: Caracterização dos sujeitos da pesquisa - período letivo de 2013.2

NOME	IDADE	SEXO	TURMA	ESTADO CIVIL	CIDADE EM QUE MORA	OCUPAÇÃO PRINCIPAL	VIVÊNCIA ESCOLAR ANTERIOR AO PROEJA
EST-1	22 anos	M	MANU – 4N	Solteiro	Santa Cruz	Estudante	Já havia estudado o ensino médio anteriormente.
EST-2	30 anos	F	MANU – 4N	Casada	Santa Cruz	Estudante	Estudou o ensino fundamental em escola pública. Parou de estudar por sete anos por motivo do nascimento do filho.
EST-3	30 anos	M	MANU – 6N	Casado	Santa cruz	Terceirizado como ASG	Sempre estudou em escola particular e no último ano do ensino médio fez o supletivo para adiantar os estudos. Havia onze anos que não estudava. Já tem o técnico em enfermagem.
EST-4	40 anos	M	MANU – 4N	Solteiro	Santa Cruz	Funcionário público estadual, policial militar	Estudou o ensino médio em escola pública, fazendo o magistério. Estava parado, sem estudar, aproximadamente treze anos.
EST-5	22 anos	F	MANU – 4N	Solteira	Santa Cruz	Estudante	Estudou o primeiro ano do ensino médio em escola pública.
EST-6	31 anos	F	MANU – 4N	Solteira	Lajes Pintadas	Auxiliar administrativo	Estudou o ensino médio em uma escola pública. Já fazia dez anos que havia parado de estudar.
EST-7	30 anos	M	MANU – 6N	Solteiro	Santa Cruz	Frentista de posto de combustível.	Fez o ensino fundamental em escola pública. Não havia concluído o ensino médio. Há vários anos que não estudava. Trabalhava ora em Natal, ora em Santa Cruz.

EST-8	31 anos	M	MANU – 4N	Solteiro	Lajes Pintadas, zona rural	Vendedor em loja de material de construção	Estudou o ensino médio em escola pública. Há dez anos que havia parado de estudar.
EST-9	26 anos	M	MANU – 6N	Solteiro	Santa Cruz, família de Caicó	Estudante	Concluiu o ensino médio. Estudava em uma Universidade na cidade de Santa Cruz.
EST-10	30 anos	F	MANU – 4N	Solteira	Lajes Pintadas, zona rural	Estudante	Estudou até o quinto ano na zona rural. Fez o ensino médio em escola pública. Fazia onze anos que não estudava.
EST-11	22 anos	M	MANU – 6N	Solteiro	São Paulo do Potengi	Eletricista	Já havia feito o ensino médio.
EST-12	19 anos	M	MANU – 4N	Solteiro	Santa Cruz	Estudante	Já havia estudado o ensino médio em escola pública.
EST-13	36 anos	M	MANU – 6N	Solteiro	Santa Cruz	Estudante	Estudou em escola pública. Fez o ensino médio por duas vezes: magistério e científico. Há 15 anos havia parado de estudar.

Fonte: Elaboração da própria pesquisadora.

Após a escolha dos participantes, agendamos as entrevistas com os estudantes, observando a concordância de horários e datas conforme suas disponibilidades e a conveniências entre os dias previstos para as entrevistas. Os sujeitos foram entrevistados na própria instituição, em uma sala reservada para esse fim, mediante a utilização do roteiro de entrevista, no qual apresentamos-lhes os temas e eles conduziam a narrativa em seus próprios ritmos. Pontuamos as questões que consideramos relevantes e solicitamos-lhes que explanassem sobre o tema em questão.

Nesse ínterim foram realizadas entre duas a quatro entrevistas semiestruturadas, por turno, com duração média de vinte minutos cada. Todas as narrativas foram gravadas em meio digital, com equipamento do tipo gravador portátil Sony e aparelho celular Samsung MiniS3. Após o processo de recolha dos dados, as entrevistas foram ouvidas e transcritas para realizarmos as análises do material pesquisado.

## 2.3 A CONSTRUÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

### 2.3.1 A análise dos dados recolhidos nos questionários

Após a fase de recolha dos dados, passamos para a fase da análise descritiva dos questionários, tomando como referencial a abordagem qualitativa apoiada em dados quantitativos.

Para isso utilizamos, parcialmente, os princípios da análise estatística seguida de explicação textual do material recolhido de forma que pudemos construir nossas inferências a partir de dados, mas sempre com o objetivo de elucidar os aspectos pessoais e acadêmicos dos estudantes, pois nosso interesse é a possibilidade de particularizar e focar no perfil do estudante de um dado universo pesquisado. Tal procedimento permitiu que dimensionássemos com segurança os resultados adquiridos nos questionários de forma que pudemos conhecer melhor os pensamentos e as representações dos sujeitos investigados, bem como explicar a representatividade social das conclusões com pertinência. De acordo com Silva (2012, p.55), “no processo de análise estatística, faz-se necessário tratar cuidadosamente a informação coletada, observando o seu sentido para os informantes, a fim de chegar a conclusões e, assim, poder contribuir com o conhecimento”.

Desse modo, organizamos, analisamos, apresentamos e interpretamos, em constante parceria com os teóricos os dados recolhidos, de modo que tivemos subsídios para a sustentação do debate das questões aplicadas.

A apresentação dos resultados dessa recolha ocorreu por meio de gráficos e tabelas possibilitando melhor visibilidade da totalidade dos dados, o que facilita a sua apreciação e interpretação.

Ao final, procuramos triangular as respostas das questões abertas, por meio dos discursos enunciados pelos estudantes, não apenas para detectar o que eles queriam dizer em seus escritos e/ou com suas palavras, mas também como eles conseguiram falar de suas expectativas e motivações a partir do discurso emitido.

### 2.3.2 A análise dos dados recolhidos nas entrevistas

A nossa proposta de análise dos dados procurou apreender, a partir das entrevistas dos estudantes, como eles percebiam o sentido do currículo do PROEJA e, para isso, destacamos o referencial denominado de Método de Interpretação de Sentidos, procedimento

surgido a partir de uma perspectiva das correntes compreensivas das ciências sociais, uma vez que este analisa “(a) palavra; (b) ações; (c) conjunto de inter-relações; (d) grupos; (e) instituições; (f) conjunturas, dentre outros corpos analíticos” (GOMES et al., 2005, p.202. apud MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012), o que nos ajuda, por demais, fundamentar nossa pesquisa.

A partir desse método, destacamos para nossa aplicação, a concepção que diz respeito ao diálogo entre as concepções hermenêutica e dialética que nos conduzirão ao que está por trás das narrativas manifestas, indo além das aparências do que está sendo comunicado, sendo, assim, observamos que esta é uma técnica que exige detalhes e cuidados. Minayo, Deslandes e Gomes (2012) consideram este método como um caminho para chegarmos aos sentidos.

Assim, a nossa análise iniciou durante a própria recolha dos dados, uma vez que estávamos cuidadosos, no momento das entrevistas, para possíveis manifestações não-verbais dos estudantes que nos pudessem oferecer indícios interpretativos. Conforme afirma TURATO (2000, p.105) “o pesquisador qualitativo deve complementar a redação com as observações emergentes no “setting” da entrevista, sempre perguntando a si próprio o porquê dos detalhes da linguagem verbal e não-verbal daquele entrevistado”.

A organização dos dados foi iniciada a partir da transcrição literal das entrevistas, mantendo todas as expressões que surgiram nos depoimentos e ressaltando os momentos de pausa, apreensão, espanto, alegria etc. Os nomes dos profissionais da instituição que surgiram nos depoimentos foram substituídos por nomes fictícios para evitar a exposição de suas identidades.

Em seguida procedemos com a leitura exaustiva do material obtido nas entrevistas com o objetivo de apreendermos as particularidades do material. Após esta etapa, submetemos os dados à proposição de consolidação em que foram encontradas as ideias centrais e por último montamos os temas de análise, conceituadas como a representação simbólica das narrativas. Tais temas envolveram contínuas categorizações das unidades que compõem o material, chegando a um detalhamento em unidades temáticas. Nesse momento, buscamos o que era comum no grupo e o que era específico do discurso individual do sujeito, pois cada ator social experimenta e conhece o fato social de forma peculiar.

Para a exploração do material foi imprescindível, com base neste método, irmos além das falas e dos fatos e, para isto, utilizamos o aporte dos documentos oficiais e dos autores para darmos sentidos as narrativas. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2012) é de



fundamental importância caminhar na direção do que está explícito para o que é implícito. Para isto, os autores propõem a seguinte trajetória:

(a) Identificação e problematização das idéias explícitas e implícitas no texto (a problematização pode ocorrer através de questionamentos que fazemos ao material que dispomos); (b) busca de sentidos mais amplos (socioculturais) atribuídos às ideias; (c) diálogo entre as ideias problematizadas, informações provenientes de outros estudos acerca do assunto e o referencial teórico do estudo. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012, p. 101)

Finalmente fomos em busca da síntese interpretativa a qual articulamos os objetivos do estudo, o referencial teórico, os documentos investigados e os dados recolhidos. O cruzamento dos dados encontrados na pesquisa realizada foi fundamental para as análises com o intuito de descobrirmos respostas para as inquietações e os questionamentos evidenciados no início desta tarefa.

Os conhecimentos desvelados nessa investigação compõem um quadro teórico de respostas, ou até mesmo, se configura em novas indagações que se constituirão em novos elementos de pesquisa nessa incansável busca pelo conhecimento que estão expressas no capítulo quatro da pesquisa.

Enfim, o método de interpretação de sentidos foi uma tentativa de avançarmos mais para a interpretação, no enredamento dos caminhos observados que vão além do conteúdo e da forma.

### **3 O PROEJA NO IFRN – CAMPUS SANTA CRUZ: APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO ATUAL DA EPT, DO CONTEXTO INSTITUCIONAL E DO CURSO TÉCNICO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA E O PERFIL DO ESTUDANTE**

*Identidade é fonte de significado e experiência de um povo. Do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. [...] É o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. (Manuel Castells)*

Neste capítulo, faremos nossas reflexões acerca do PROEJA no IFRN apresentando, inicialmente, uma breve história da educação profissional, na atualidade, de modo a nos situarmos quanto às iniciativas realizadas pelo governo federal na composição de uma educação profissional compreendida dentro de uma educação nacional que tenta priorizar uma visão sistêmica, por meio do seu Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entretanto, observaremos que no percurso de desenvolvimento e expansão da EPT, na última década, a entrada nas instituições de ensino de programas implementados academicamente com desdobramentos, por vezes, antagônicos às suas concepções, necessitam de realização de políticas públicas organizadas, dado que em uma mesma secretaria de governo são criados programas distintos para um mesmo público societário provocando tensão e, por vezes, retrocessos para a educação profissional no Brasil.

Em seguida apresentaremos o contexto da instituição lócus da pesquisa e o lugar do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nesta conjuntura. Por fim apresentaremos o perfil dos estudantes do PROEJA do curso pesquisado, o que nos oportunizará uma visão específica desses sujeitos, de forma que possamos compreender as suas afirmações quanto à compreensão do sentido do currículo pelos estudantes do PROEJA no capítulo posterior.

#### **3.1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA ATUALIDADE E O PROEJA: BREVE HISTÓRIA, CONVERGÊNCIAS E ESPECIFICIDADES.**

A educação profissional no Brasil, ao longo dos anos, e especialmente na última década, vem se desenvolvendo por meio de avanços políticos e governamentais. Ainda assim

continua a se deparar com uma necessidade cada vez maior da existência de políticas públicas educacionais perenes voltadas para a ampliação da sua oferta, especialmente, dentro de uma concepção de formação integral ou *omnilateral* do homem, voltada para a perspectiva do trabalho como princípio educativo integrado à ciência, tecnologia e a cultura. Esta formação propicia ao homem

[...] subsídios teórico-práticos para que desenvolva o pensamento crítico, a capacidade de elaborar sínteses, de recuperar a totalidade do pensamento e permitir ao homem chegar à concretude, à essência do fenômeno. Enfim, deve oferecer uma formação que permita ao homem conhecer a realidade concreta, descobrir seu movimento, suas contradições, rompendo com uma visão fragmentada e deturpada do real. (CRUZ, 2004, p.3)

Não queremos provocar a idealização de um mundo irreal nem, tão pouco, imaginar a existência real de um homem pleno, mas reconhecer a necessidade de fazer acontecer programas que reafirmem, na educação profissional e tecnológica, uma educação que produza emancipação ao homem, o que só será possível por meio de uma práxis consciente e libertadora. Entretanto, muitas das ações implementadas pelo governo federal andaram ao largo dessa proposta.

Assim, pensando em uma ação que pudesse corresponder à inserção de jovens ao trabalho e a renda foi que, em meados dos anos 2000, o governo federal criou o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)** através da Lei 11. 129, de 30 de julho de 2005, aprovado inicialmente como “Projeto Experimental”, nos termos do Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, pelo Parecer CNE/CEB nº 2/2005, não como uma política educacional, mas sim, como um programa, cuja vinculação aconteceu em parceria com os Ministérios do Trabalho e do Emprego, da Educação e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, por meio da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ<sup>4</sup>), cujos objetivos eram a adequação de uma política nacional de juventude; a perspectiva de propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação para jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior ao quinto ano do ensino fundamental, mas que não houvessem concluído, e não possuíam

---

<sup>4</sup> Em 2011 o PROJOVEM passou a ser dirigido pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI). Foi, neste ínterim, denominado pela Presidência da República como PROJOVEM Urbano (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Participação Cidadã). Dentre as razões da mudança, estão as altas taxas de evasão e a necessidade de redimensionar a proposta de qualificação profissional.

vínculos formais de trabalho; bem como buscar a elevação da escolaridade pela conclusão do ensino fundamental em articulação com a qualificação profissional e à ação comunitária.

O Programa foi reorganizado no ano de 2008, inclusive com sua faixa etária ampliada para o atendimento de jovens até 29 anos, passando o curso a ser realizado em 18 meses, havendo a expansão para municípios com mais de 200 mil habitantes. Com a mudança do PROJOVEM através da Lei 11.692, de 10 de junho de 2008, passou a ser desenvolvido por meio das seguintes modalidades: Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo; Projovem Urbano; Projovem Campo - Saberes da Terra; e Projovem Trabalhador.

Márcio da Costa, coordenador do Subsistema de Monitoramento e Avaliação do PROJOVEM no Rio de Janeiro e em Niterói e especialista convidado do Grupo Técnico Nacional de Avaliação do Programa, ao avalia-lo, remete à sua criação como

[...] um sistema paralelo ao sistema escolar, fortemente vertical, de caráter declaradamente emergencial e com uma burocracia específica. É inevitável a lembrança do MOBREAL, marcado pelo fracasso em atingir seus objetivos e eternizado por mais de uma década. É inegável, porém, que as experiências do passado não foram desconsideradas e o desenho do PROJOVEM dispõe de qualidades distintivas, especialmente a busca de associação com instituições do ensino superior, a qualidade reconhecida de seus materiais e procedimentos, além da relativa independência de seu sistema de avaliação e assessoramento técnico. (COSTA, 2013, p.5)

Isto aponta para a necessidade da criação de políticas efetivamente organizadas em torno da educação profissional no Brasil e, também, quanto a ações essenciais relativas à integração com a educação básica em prol da formação integral.

Por esse motivo, podemos perceber que, na modalidade de educação profissional, o governo federal iniciou no ano de 2005 a expansão da oferta pública de educação profissional e tecnológica, alterando a legislação anterior (LDB Nº 9394/96), para ampliar e expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a instituição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu a integração do ensino técnico ao ensino médio, pondo fim a dualidade exposta anteriormente pela LDB (1996). Assim, inicia-se nesse novo momento o desenvolvimento do currículo integrado nas instituições federais que ofertam ensino médio, tendo como princípio a formação omnilateral.

No ano de 2005, com a publicação da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, cujo conteúdo divulga a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a construção de 64 novas unidades de ensino, configurando-se como linhas estratégicas de

atuação, entre outros: a educação profissional e tecnológica como uma política pública; a articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais; a organização, o financiamento, as competências e as responsabilidades e a avaliação da educação profissional e a divulgação das informações (BRASIL, 2008).

Essa primeira fase teve como objetivo implantar novas escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda necessitados de tais instituições, preferencialmente, em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, cujos cursos estariam articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. Assume-se, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. É nesse contexto que se insere, especificamente, um ensino voltado para o público de jovens e adultos, pela primeira vez nas instituições federais de educação profissional e tecnológica.

Adjacente a esta primeira expansão, quatro programas foram instituídos pelo governo federal através da Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), uma vez que a esta Secretaria compete, entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Assim, a educação profissional e tecnológica afirmou-se para o MEC (2012, p.72), como uma “política pública, não somente pela consolidação da fonte de financiamento de sua manutenção, mas pelo seu compromisso com a sociedade e pela integração entre ciência, tecnologia, cultura e mercado de trabalho”.

Estaremos realizando uma explanação dos programas estabelecidos pelo governo federal através da SETEC, tendo como base as informações fornecidas por meio do site do MEC ou catálogos oficiais. Os programas foram denominados a seguir:

**a) Programa Brasil Profissionalizado** - Criado em 2007, o Programa propõe a modernização e a expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Seu objetivo é associar o conhecimento do ensino médio propedêutico à prática profissional, visando fortalecer as redes estaduais de educação profissional. A iniciativa repassa recursos do governo federal para que os estados invistam em suas escolas técnicas.

O Programa Brasil Profissionalizado leva em consideração o desenvolvimento da educação básica na rede local de ensino e faz uma projeção dos resultados para a melhoria da aprendizagem. Um diagnóstico do ensino médio contém a descrição dos trabalhos político-pedagógicos, orçamento detalhado e cronograma das atividades. O incremento de matrículas e os indicadores sociais da região, como analfabetismo, escolaridade, desemprego, violência e criminalidade de jovens entre 18 e 29 anos também são analisados.

**b) Programa Mulheres Mil** - Instituído pela Portaria do MEC nº 1.015, do dia 21 julho de 2011, inicialmente por meio de sistema de cooperação com colleges canadenses no ano de 2007, o Programa Mulheres Mil tem como objetivo oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, cujas mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e a renda, garantindo, assim, uma educação profissional que proporcione a elevação da escolaridade, de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões.

Foi estruturado em três eixos - educação, cidadania e desenvolvimento sustentável – possibilitando a inclusão social, por meio da oferta de formação focada na autonomia e na criação de alternativas para a inserção no mundo do trabalho, para que as mulheres consigam melhorar a qualidade de suas vidas e das de suas comunidades. Aproximadamente 1,2 mil mulheres foram beneficiadas com cursos profissionalizantes em áreas como turismo e hospitalidade, gastronomia, artesanato, confecção e processamento de alimentos através da implementação pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Assessoria Internacional do Gabinete do Ministro (AI/GM), Agência Brasileira de Cooperação (ABC), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), entre outros.

O Programa está inserido no conjunto de prioridades das políticas públicas do governo federal, especialmente nos eixos promoção da equidade, igualdade entre sexos, combate à violência contra mulher e acesso à educação e faz parte das ações do programa Brasil Sem Miséria. Ele também contribui para o alcance das Metas do Milênio, promulgada pela ONU em 2000 e aprovada por 191 países. Dentre as metas estabelecidas estão a erradicação da extrema pobreza e da fome, promoção da igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres, bem como a garantia da sustentabilidade ambiental.

**c) Rede e-Tec Brasil** – O Decreto N° 7.589, de 26 de Outubro de 2011, instituiu a Rede e-Tec Brasil, no âmbito do MEC, com a finalidade de desenvolver a educação profissional e

tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita para o interior do país e para a periferia das áreas metropolitanas.

Lançado em 2007, o sistema Rede e-Tec Brasil apresentava o propósito de ampliar e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Dentre o seu público alvo estão os jovens e adultos.

Os cursos são ministrados por instituições públicas, estando o MEC responsável pela assistência financeira na elaboração do material didático. Os Estados, Distrito Federal e Municípios cabem providenciar estrutura, equipamentos, recursos humanos, manutenção das atividades e demais itens necessários para a instituição dos cursos.

**d) Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)** - Dentre todos os programas aqui citados, destacaremos o PROEJA, dado que se constitui junto ao objeto desta investigação que corresponde aos sentidos que os estudantes remetem ao currículo do PROEJA. Desse modo, o Programa foi instituído inicialmente por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, em 13 de julho de 2006, a partir do Decreto Nº 5.840 que, dentre outros encaminhamentos, amplia o atendimento do Programa a outras instituições públicas e privadas, dá outras providências e define prazos para as instituições federais implantarem seus cursos.

O PROEJA surge ao mesmo tempo em que puderam ser removidos os obstáculos legais que impediam a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 9649/98). Após um período de estagnação, por conta de uma opção pela gradual privatização da educação profissional, o que causou enormes prejuízos ao processo de desenvolvimento nacional, o atual governo percebeu a importância de uma rede profundamente vinculada às matrizes produtivas locais e regionais, capaz de articular a educação profissional à formação propedêutica, com a possibilidade de oferta verticalizada do ensino médio ao ensino superior de graduação e pós-graduação -na perspectiva de uma formação para a cidadania. (BRASIL, 2007, p. 10).

Este Programa foi concebido tendo em vista o público jovem e adulto com o propósito de atender a essa demanda a partir da oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos de formação inicial e continuada e cursos de educação profissional integrada à educação escolar indígena, expostos em três Documentos Base publicados pelo MEC, no ano de 2007:

- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio (Documento Base PROEJA Técnico);
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada / Ensino Fundamental (Documento Base PROEJA FIC Ensino Fundamental); e
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena (Documento Base PROEJA Indígena).

No caso desta investigação lembramos que o nosso foco está na discussão e análise a partir do Documento Base do PROEJA Técnico (BRASIL, 2007a) que foi seguido como diretriz para a feitura do PPC do curso técnico investigado. Estaremos neste estudo assumindo a denominação PROEJA para se referir ao nosso campo de estudo que é o PROEJA Técnico.

Desse modo, o desenvolvimento do PROEJA aconteceu a partir da necessidade do país responder a uma demanda necessitada de educação, em especial, de educação profissional. O seu grande desafio, explicitado no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), é transformar o Brasil a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social, pois pretende ser um projeto possível de promover uma “sociedade mais igualitária”. Nesse sentido, a proposição é promover a inclusão social e escolar de jovens e adultos em todo território brasileiro, voltada para a educação básica, na modalidade EJA, integrada à educação profissional, ampliando a oportunidade de educação de qualidade referenciada no social para todos os brasileiros.

O PROEJA torna-se, então, um desafio político e pedagógico para todos aqueles que desejam uma transformação da educação brasileira de nível médio e profissionalizante, em uma perspectiva de inclusão de jovens e adultos para o desenvolvimento social, justificado pela demanda com carências de ensino, conforme explicitado no seu Documento Base (BRASIL, 2007a, p. 37):

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente —, repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA.



Este documento originou-se e formatou-se como um corpo específico, a partir de uma proposta integrada com a participação dos principais representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e das Universidades brasileiras. Os representantes dessas instituições, em discussões amplas e coletivas, uniram-se a atores interessados às áreas envolvidas e trataram, entre outros aspectos, de princípios e concepções que fundamentam o Programa e suas formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA.

O Programa foi fundamentado nos eixos norteadores das políticas de educação profissional e tecnológica do, então, governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), que abordou a expansão da oferta pública de educação profissional; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social. É importante salientar que tal integração passou a existir sistematicamente pela primeira vez no País.

Assim, o PROEJA em sua concepção precípua, busca atender o jovem e o adulto por meio da oferta de cursos técnicos integrados a educação básica, fundamentado nos eixos trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura, visando atingir à demanda social as quais envolvam ações educativas baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem definido e respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do estudante. Esta integração inova pedagogicamente a concepção da educação básica, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de um currículo integrador de conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante que promove a sua formação integral.

Entretanto, Santos (2010) ao analisar o Programa, questiona entre a existência de um currículo integrado ou fagocitado. Para ela, o currículo no PROEJA foi construído a partir das prerrogativas do Decreto nº 5.840/2006, que o ortogou, retornando, nesse momento, a importância da formação geral para a rede de educação profissional e tecnológica. Através dessa legalização houve a integração da educação profissional com a educação básica nesta modalidade, contudo o decreto determinou a carga horária da educação profissional conforme a respectiva habilitação e a carga horária da formação geral à destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas, provocando, assim, uma formação básica aligeirada, mas prevista na lei.

Além disso, o resultado desta fagocitose provoca novas estruturas curriculares que necessitam considerar os vários fatores que estão envolvidos na implementação do currículo

integrado da EJA. Por tais razões, precisamos pensar em um currículo integrado para o PROEJA e refletir a necessidade de obter uma organização curricular tendo seus tempos e espaços ímpares, bem como pensar em calendários acadêmicos flexíveis.

Outro aspecto importante na concepção do PROEJA é adoção da educação de jovens e adultos como um campo de conhecimento específico. Neste sentido é de suma importância considerar uma proposta de currículo que atenda às expectativas dos sujeitos, como: os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados (BRASIL, 2007); sem que haja barreiras para as aquisições de novas aprendizagens e novas possibilidades, onde o desejo e a autoria sejam permanentemente numa busca constante.

Por fim, uma terceira dimensão da concepção do PROEJA é a presença significativa da formação de professores para atuar neste programa. Para Scocuglia (2004), um dentre os principais fatores de reflexão sobre o conhecimento, a aprendizagem e o currículo é a construção democrática do currículo e a ação dialógica crítico-reflexiva como pedagogia na reeducação do educador, ou seja, é fundamental que no atendimento da EJA o professor esteja em constante formação, pois tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos e práticas educativas específicas para o ensino nesta modalidade.

Assim, podemos observar que o PROEJA oportuniza ao estudante o direito ao conhecimento em um país marcado pela exclusão social, construindo democraticamente o currículo baseados na integração e no “saber da experiência feita”. Promover a ação dialógica como a reflexão formativa do educador, proporcionar a consciência crítica através de conteúdos e metodologias críticos e qualificados e promover a gestão e a autonomia curricular no PROEJA, são ações que acreditamos que conduzirá à perspectiva da emancipação humana tendo como parâmetro um projeto social coletivamente construído, baseado em um currículo cuja relevância seja reconhecida pela sociedade.

Desta feita, o PROEJA, na perspectiva do Documento Base (BRASIL, 2007a) diz respeito a uma proposta avançada pedagogicamente, mas que necessita ser avaliada constantemente na perspectiva de verificar se a sua concepção, de fato, acontece em consonância com a ação de instituições e escolas de educação profissional pelo nosso Brasil.

O desenvolvimento de estratégias de financiamento público para a educação profissional, a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social passaram a existir sistematicamente pela primeira vez no país nesse período. Para Pacheco (2008), Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (MEC), entre os anos de 2003 a 2011, este foi um momento novo para o Brasil

[...] de desenvolvimento sustentável, onde a educação tem papel fundamental. “Trata-se de ensinar a cada indivíduo, seja quem for, um ofício. Fazer de cada brasileiro um fator de efetivo valor social e econômico. É na escola profissional que se ensinará ao brasileiro a arte de ser produtivo e é na oficina que retemperarão melhor o caráter para a vida”. É com as palavras de Fidelis Reis que nos inspiramos e estamos concretizando a maior expansão da educação profissional e tecnológica de toda sua história (PACHECO, 2008, p.2).

Observa-se que a ordem foi ampliar a educação profissional para garantir a jovens e adultos, trabalhadores ou não, o acesso à educação, à atualização e à formação para o trabalho.

Desse modo, o processo de expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. A política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica oportunizou a criação no ano de 2008 dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, representando a concretização desse novo projeto. O Relatório da Diretoria de Ensino (2009), do *Campus Santa Cruz*, expressa essa nova institucionalização de uma forma autêntica:

A educação profissional e tecnológica vive um momento histórico de abertura de novas e arrojadas possibilidades educacionais, permitindo o acesso de jovens dos rincões espalhados por esse Brasilão à educação pública de qualidade. Novos espaços são desbravados, permitindo aos jovens, em sua maioria de famílias pobres, acesso à cultura, ciência e a tecnologia. Essa conjuntura torna os desafios ainda maiores. Mas também torna as perspectivas incomensuravelmente sedutoras, pois permitem a construção da cidadania e a inserção de jovens e adultos na sociedade da tecnologia e da informação, bem como permite a construção da cidadania em bases mais sólidas. Sem contar que ainda abre o flanco para um projeto de humanização da tecnologia e da ciência e permite à sociedade, de modo geral, e aos jovens, em particular lançar um olhar mais perscrutador sobre o direcionamento da educação, fortalecendo o papel social das Instituições Federais de Ensino Técnico. (IFRN, 2009)

É fato considerar que a ampliação da educação profissional e tecnológica vivencia um de seus maiores momentos de planejamento e ações gerando grandes desafios, haja vista os aspectos da expansão e da interiorização por meio dos *campi*, *campus* avançado e núcleos avançados, bem como nas redes públicas estaduais e Sistema S<sup>5</sup> atendendo a população brasileira.

O Governo Federal, com isso, assume o compromisso de ampliar a oferta de vagas na educação profissional e tecnológica, prioritariamente pelos interiores de todo o Brasil, contribuindo para a produção do conhecimento científico e tecnológico, mediante práticas específicas de ensino, inovação e desenvolvimento tecnológico possibilitando, assim, o aumento da escolaridade de milhões de brasileiros, em especial, do trabalhador-cidadão, dado que vem preencher uma lacuna não só de educação, mas acima de tudo, de cidadania participativa, realizando-se, portanto, a disseminação do ideário da educação como direito e autenticando a inclusão social emancipatória.

Desse modo, dentro da esfera da SETEC foram acrescentados novos programas e ações que ampliaram a oportunidade de muitos brasileiros. Dentre os programas e ações desenvolvidos, destacamos os seguintes:

**a) Rede CERTIFIC** – A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC é uma política pública de inclusão social criada a partir da Portaria Interministerial (MEC e TEM) nº 1.082 de 20 de novembro de 2009.

A Rede CERTIFIC tem a finalidade de atender trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC. Foi instituída através da articulação do Ministério da Educação - MEC e Ministério do Trabalho e Emprego - MTE em cooperação com as instituições/organizações

---

<sup>5</sup> Sistema S - É um sistema formado por organizações de entidades paraestatais, sem finalidade lucrativa, criadas por lei na década de 1940 (parte das entidades) e que não pertencem à Administração Pública Direta ou Indireta, nos termos disciplinados pelo art. 4º, incisos I e II, do Decreto -lei 200/67 e suas alterações, que classificou a Administração Federal. Todas as entidades que a compõe são referentes ao setor produtivo e tem como objetivo a promoção do bem estar social, a saúde, o lazer e a educação profissional, pois promovem cursos e treinamento profissional, bem como apoia o desenvolvimento de empresas através de consultoria, pesquisa e assistência técnica. São várias as organizações que compõe o sistema: o SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; o SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; o SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; o SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes; o SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Estas primeiras compoem o Serviço Nacional de Aprendizagem - SNA). Bem como o SESI - Serviço Social da Indústria; o SESC - Serviço Social do Comércio; o SEST - Serviço Social de Transportes e o SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas.

que a constituem, denominadas: I – Membros Natos: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, responsáveis pelo desenvolvimento e implementação dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada e pela acreditação de instituições para os mesmos fins; II – Membros Acreditados: instituições públicas de ensino que oferecem cursos da Educação Profissional e Tecnológica, instituições vinculadas às Confederações Nacionais, escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores ou organizações não governamentais com a finalidade de implantar e desenvolver os programas de certificação e formação profissional da Rede CERTIFIC; e III – Membros Associados: órgãos governamentais e não governamentais com atribuições relacionadas à educação, certificação, metrologia, normalização, fiscalização do exercício profissional cuja finalidade é apoiar o funcionamento da Rede CERTIFIC.

**b) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)** – Instituído pelo Governo Federal por meio da Lei N° 12.513, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC tem como finalidade ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Seus objetivos são de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; e estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

O PRONATEC atende prioritariamente estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; trabalhadores; beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. Para que isto aconteça, a União investe no Programa em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que se apresentam como demandantes. Participam como ofertante dos cursos as instituições que compõe o SNA e demais instituições públicas e privadas que estejam regulamentadas para tal oferta.

Para o atendimento dos estudantes e trabalhadores elencados acima, o Programa oferta cursos de educação profissional de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, apresentando uma carga horária mínima de 160 (cento e sessenta) horas. Esses cursos estão relacionados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - PRONATEC, constituído pelo Ministério da Educação; e de educação profissional técnica de nível médio, que se submetem às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as demais condições estabelecidas na legislação aplicável.

Neste sentido, percebemos que o Programa volta-se para uma educação profissional que está contextualizada em um momento histórico brasileiro, cuja formação de pessoas para o exercício do trabalho é urgente. Assim, para atender ao país, em meio a um desenvolvimento econômico e social, são produzidos cursos de curto prazo, na perspectiva de produzir uma mão-de-obra simples, rápida e barata para o atendimento do capital, distante da formação apontada pelo PNE para esta década.

Destacamos que por meio deste Programa são ofertados cursos do PROEJA. O Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos (Em referência ao Art. 27, da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013) foi concebido para formatar tais cursos apresentado diretrizes para cursos em atendimento a modalidade EJA. Tal documento foi constituído a partir de oficinas, cujos participantes “interpretaram a base legal da EJA e do PRONATEC, discutiram concepções, princípios, diretrizes e perspectivas do PROEJA, e sistematizaram informações com vistas à implementação do PRONATEC EJA, no âmbito da Bolsa-Formação” (BRASIL, 2013, p.3). Nele são apresentadas as referências pedagógicas, curriculares e operacionais do PRONATEC EJA, incluindo as possibilidades de oferta de cursos, o desenvolvimento da pactuação, o público prioritário, a organização da carga horária, os elementos para o projeto pedagógico de curso e para a organização curricular, a abordagem de conteúdos, o reconhecimento de saberes e o aproveitamento de estudos, as diretrizes para a prática profissional e para a avaliação, a emissão de certificados e diplomas, o material didático para os cursos, a formação de profissionais da educação que atuarão nos cursos e, por fim, os aspectos relativos aos recursos financeiros.

**c) Bolsa formação** – Regulamentada pela Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013, a Bolsa-Formação se estabelece como oferta de vagas gratuitas de cursos técnicos e de formação inicial e continuada (FIC) em instituições federais, estaduais e privadas de educação profissional e tecnológica, permitindo a permanência de estudantes em cursos. Faz parte do conjunto de ações do PRONATEC e tem como objetivos ampliar e diversificar a oferta de

educação profissional gratuita no país; integrar programas, projetos e ações de formação profissional e tecnológica; e democratizar as formas de acesso à educação profissional para públicos diversos. Configura-se a partir de ações articuladas entre os seguintes agentes: a SETEC, que coordena a ação; o FNDE/MEC, responsável pelo repasse de recursos; as instituições de educação profissional e tecnológica, como ofertantes; e os ministérios e secretarias, como demandantes. Esta dividida em duas modalidades: a Bolsa-Formação Trabalhador, que provê vagas em cursos FIC, de curta duração (com 160 horas-aula ou mais), para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do governo federal; e a Bolsa-Formação Estudante, que oferece cursos técnicos (de maior duração, pelo menos 800 horas-aula) para estudantes das redes públicas.

Ademais aos programas realizados pela SETEC, houve no ano de 2008 uma ação de parceria entre o governo federal e o Sistema S que ampliou as matrículas de ensino profissional no Brasil para estudantes de baixa renda ou trabalhadores. Nesta parceria foram definidos que quatro entidades que compõem o Sistema S - SESC, SESI, SENAI e SENAC - estabelecessem um programa de comprometimento de gratuidade, denominado “acordo de gratuidade com o Sistema S”. Entre as medidas acordadas está a aplicação de dois terços das receitas líquidas do SENAI e do SENAC na oferta de vagas gratuitas de cursos de formação até 2014, bem como o destino de um terço da receita do SESI e do SESC à educação. Outra medida é que as cargas horárias dos cursos de formação inicial e continuada passam a conter, no mínimo, 160 horas. As vagas gratuitas são destinadas, preferencialmente, a estudantes matriculados ou egressos da educação básica.

Uma outra ação realizada pela SETEC e extremamente pertinente a educação profissional no Brasil foi o fortalecimento dos instrumentos de regulação e supervisão, como: a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos tecnológicos e a implementação dos catálogos nacionais dos cursos superiores de tecnologia e de cursos técnicos, fundamentais para a avaliação da educação profissional e tecnológica em nosso país.

Observamos, nesse ínterim, que houve avanços quanto a oferta de educação profissional no Brasil, inclusive com o aumento do orçamento para esta finalidade, desde o ano de 2003, de modo que o recurso do MEC para a educação profissional aumentou quase sete vezes ao longo dos últimos dez anos (MEC, 2012), sendo estes investimentos bastante expressivos.

Entretanto, percebe-se que em alguns casos, programas distintos e implementados pela mesma Secretaria Têm ofertas de cursos semelhantes e para o mesmo público societário,

como é o caso do PROEJA e do PRONATEC. Esta última oferta educacional, bastante discutida pela sociedade, inicialmente não obteve apoio dos representantes dos fóruns de EJA, pois a sua defesa é pela realização plena de uma educação de jovens e adultos de qualidade referenciada socialmente. Entretanto, para estes representantes, esta educação não acontece com a implementação de um programa como o PRONATEC pois, para eles

[...] um programa que se propõe trabalhar em 400 horas semestrais, durante 4 semestres vai impactar a política de EJA da alfabetização até o Ensino Médio. Finalizou solicitando esclarecimentos e marcando a avaliação do PRONATEC como a de expansão da rede profissional privada e dizendo que o entendimento dos Fóruns é que nossa lógica de atuação deva ser a defesa intransigente (mesmo) da Educação como Direito; defendendo que se vai ser ofertada formação profissionalizante aos educandos deve ser escolha dele fazer ou não, dentro do desenho do Proeja e do fortalecimento desse. (Relatório do Seminário PROEJA no PRONATEC, 2013)

Ao se posicionarem quanto à compreensão deste Programa no “Seminário PROEJA no PRONATEC”, acontecido no ano de 2013, promovido pelas Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do MEC, eles também ressaltaram que o PRONATEC se constitui “*um retrocesso, uma vez que permite a um conjunto de instituições privadas receber verba pública para fazer Educação Básica*”.

O que podemos perceber é que tal compreensão evidencia certo tensionamento entre a gestão do programa (MEC) e os representantes da EJA (Fóruns), que defendem em seu discurso, especialmente, a formação integrada, que está explícita nos documentos do PROEJA, e que apresenta como diretriz norteadora de seu currículo o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de superar uma dualidade histórica dicotômica em abertura a uma nova realidade cuja integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura se faz prioridade na EPT; bem como o respeito aos direitos dos sujeitos da EJA em decidir e fazer as suas próprias escolhas por cursos profissionalizantes.

Neste sentido compreendemos que há uma problemática a ser superada e um universo de questões que deverão ser discutidos e negociados em prol da EJA e do PROEJA, especialmente pela formação integrada perspectivada na formação do sujeito jovem e adulto para uma consciência cidadã e emancipada.



### 3.2 O CONTEXTO DA ESCOLA INVESTIGADA: IFRN – CAMPUS SANTA CRUZ E O CURSO TÉCNICO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA.

É dentro do contexto da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, no ano de 2005, ainda Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET/RN), em cumprimento aos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006, torna-se instituição pioneira na implementação do PROEJA, cuja concepção de currículo integra-se à educação profissional técnica de nível médio, tornando-se uma nova oferta para jovens e adultos que estão em busca de um lugar no mundo do trabalho.

Para este fim, a concepção de integração entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica, como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício do trabalho, nortearam o ensino, a inovação e o desenvolvimento tecnológico inferindo novas ações na educação profissional e tecnológica.

Com base na legislação pertinente, o IFRN se propôs a desenvolver o seu primeiro curso técnico pelo PROEJA, no segundo semestre de 2006, o qual foi ofertado em convênio com a Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do RN (FUNCERN) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do RN (INCRA/RN), tendo como beneficiários integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e pequenos agricultores, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), sendo esta ação resultado de objetivos traçados pelo CEFET/RN em seu próprio PPP no ano de 2005:

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, observadas as características definidas no artigo anterior, tem por objetivos (Decreto nº 5.224/2004): I - Ministrando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino; II - Ministrando *educação de jovens e adultos*, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica (CEFET/RN, 2005, p.58).

Assim, baseado numa proposta de educação que valorizava os saberes dos sujeitos do campo, articulando-os com os saberes sistematizados historicamente pela humanidade, o Curso Técnico em Controle Ambiental foi desenvolvido para pessoas que atuam em áreas de reforma agrária no RN, se constituindo, assim, numa parceria com o MST/RN.

Essa iniciativa se justificou por se reconhecer a importância da profissionalização para esses jovens, que são sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem, que por razões diversas estavam excluídos do sistema regular de ensino. Para a sua concretização foi necessário que os estudantes ficassem alojados durante os vários módulos do curso no Centro de Formação Patativa do Assaré, na cidade de Ceará-Mirim/RN, em um prédio que por muitos anos abrigou o Colégio Agrícola do município.

A experiência pioneira no PRONERA abriu caminho para que a Instituição implantasse ainda no ano de 2006 novos cursos técnicos nessa modalidade, pois com o crescimento da rede federal no RN, o IFRN passa a constituir-se com cinco unidades descentralizadas ampliando sua oferta de vagas no PROEJA através dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado nas, então, Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) em Mossoró, Natal - Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu.

Assim, ao implementar o PROEJA, a Instituição adentrou à sua missão na perspectiva de incluir jovens e adultos para o desenvolvimento social e para atender a um contingente de pessoas com idade para o trabalho e escolaridade média que não ultrapassa quatro anos de estudos, do estado do Rio Grande do Norte.

Diante desse desafio de formar jovens e adultos capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia e dele participarem de forma ativa, a Instituição entendeu que é possível promover uma ação efetiva possibilitando a definição de projetos que permitissem o desenvolvimento do processo de inserção do homem na sociedade, de forma participativa, ética e crítica.

Nesse contexto, o PROEJA no IFRN, buscou atender aos sujeitos jovens e adultos através da oferta profissional técnica de nível médio integrado, visando atingir à demanda social por políticas públicas perenes, relacionadas à EJA, as quais envolvam ações educativas baseadas em princípios epistemológicos que resultem em um corpo teórico bem definido e respeitem as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do estudante. Entretanto, não organizou efetivamente o currículo para o atendimento da modalidade EJA, específica para este Programa, implantando, desse modo, um currículo reduzido por meio da transposição dos projetos pedagógicos de cursos construídos a partir do ensino médio integrado regular. Para Moura e Pinheiro (2009, p. 103),

Essa decisão institucional tem vinculação a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima

estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução de até 50% na carga horária da denominada formação geral; por outro lado, também há um componente interno, pois esse mesmo decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à formação geral é decisão de cada instituição.

Ao integrar a educação profissional ao ensino médio, na modalidade EJA, o IFRN se propôs a atender pedagogicamente o Programa, matriculando os diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de um currículo adaptado e que, como veremos posteriormente, necessitará responder enfaticamente à modalidade.

Ademais, visando responder às demandas por profissionais atendendo às necessidades do mercado emergente no estado do RN e contribuindo, substancialmente, para a qualidade dos serviços oferecidos nesta área em nossa Região, a Instituição propõe-se ofertar cursos técnicos por meio do PROEJA, pois entende que estará contribuindo para a elevação dos serviços prestados à população em diversas áreas da atividade econômica.

É nesse ínterim que, o Instituto amplia novamente as suas ofertas educacionais e inicia-se em no RN, em 29 de dezembro de 2008, o segundo processo de expansão da Rede denominado “II Fase do Plano de Expansão da Rede Profissional, Científica e Tecnológica”, do Ministério da Educação, quando da instituição da Lei N° 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

Assim, nasce o IFRN - *Campus* Santa Cruz, localizado na cidade de Santa Cruz, no estado do Rio Grande do Norte, iniciando suas atividades no ano de 2009. Sua implantação foi fruto de uma parceria entre o IFRN, a SETEC/MEC, o Governo do Estado do RN e a Prefeitura Municipal de Santa Cruz.

O IFRN-SC é uma instituição pública sem fins lucrativos que tem como atividade fim o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais atividades concretizam a sua função social que é de “ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais” (IFRN, PPP, 2012), em consonância com o IFRN.

Essa função se materializa nas ofertas educacionais de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação profissional técnica de nível médio e de ensino superior de

graduação e pós-graduação, fundamentadas na construção e reconstrução do conhecimento, contribuindo para uma formação omnilateral que beneficia, nas diversas esferas, o (re)dimensionamento qualitativo da práxis social.

O *Campus* está situado na mesorregião do Agreste Potiguar e atende, em especial, a 16 municípios que integram a microrregião da Borborema Potiguar. Tem como meta o ensino de qualidade socialmente referenciada em sua área de atuação e iniciou a sua oferta através da oferta dos cursos técnicos em Informática e em Refrigeração e Climatização, bem como do curso superior de graduação de Licenciatura em Física.

No início de sua implantação na região, os gestores do *Campus*, apoiado pela equipe técnico-pedagógica, planejaram visitas às comunidades visando conhecer melhor a sociedade local e sua circunvizinhança. Tais visitas se desenvolveram através de um trabalho de divulgação, palestras educativas e articulação nos municípios da região do Trairi, com o objetivo de apresentar o Projeto Institucional e de estreitar os laços entre o Instituto Federal e a sociedade das diversas localidades, sinalizando os rumos democráticos e a preocupação desta Instituição centenária, em cumprir sua função social com a população do Trairi. O Relatório da Diretoria de Ensino (DE) do *Campus* Santa Cruz explicita bem o resultado dessas visitas:

As visitas às cidades que compõem a Região do Trairi foram realizadas com sucesso, considerando a articulação das comunidades em organizar os espaços, divulgar e convidar a população local, em especial, os estudantes do 9º ano, 3ª série do Ensino Médio e professores, para participarem dos encontros. Em algumas cidades houve a participação de prefeitos, secretários municipais e vereadores. Dentre essas visitas, destacamos as cidades de São Bento do Trairi e Santa Cruz em que se registrou a presença do prefeito municipal, assumindo compromissos de apoiar os estudantes que por ventura ingressassem no Instituto. (IFRN, 2009)

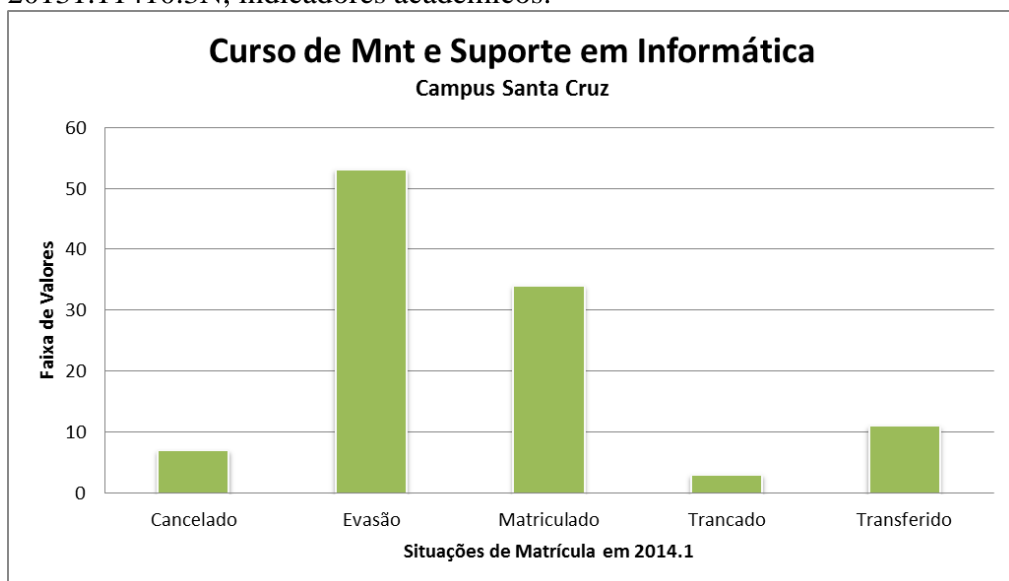
A partir dessas ações o *Campus* iniciou o processo seletivo tendo os estudantes ingressado inicialmente em dois momentos distintos: em 2009.2, quando foi realizada a processo seletivo para quatro turmas de cursos técnicos subsequentes e quatro turmas de cursos técnicos integrados, na modalidade EJA, ambas com oferta para o Curso Técnico em Informática e o Curso Técnico em Refrigeração e Climatização. Nesse momento também houve seleção para uma turma de ensino superior de graduação - Licenciatura em Física. E em 2010.1, quando houve processo seletivo para quatro turmas de cursos técnicos integrados, quatro turmas cursos técnicos integrados, na modalidade EJA, e duas turmas de cursos técnicos subsequentes, todas para cursos técnicos em Informática e/ou em Refrigeração e Climatização.

Assim, ao oferecer o PROEJA, o IFRN-SC se inseriu no contexto das políticas públicas do Governo Federal e possibilitou o acesso e o aumento na escolaridade do trabalhador-cidadão, bem como oportunizou o preenchimento de uma lacuna não só de educação, mas acima de tudo de cidadania participativa, a que todos têm direito.

O *Campus* no período letivo de 2013.2 registrou 1.200 (um mil e duzentos) estudantes matriculados em cursos regulares, tendo para este fim 60 (sessenta) docentes e 65 (sessenta e cinco) técnicos-administrativos. Foi destaque, dentre vários *campi* do IFRN, como o *campus* que proporcionou uma maior oferta de cursos FIC de qualificação e requalificação profissional, por meio do programa PRONATEC, atendendo 3.000 (três mil) estudantes no ano de 2012.

Ao final do ano letivo de 2013 o *Campus* apresentou os indicadores acadêmicos do curso pesquisado, por meio do Sistema Acadêmico (Q-Acadêmico) institucional, de acordo com o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, indicadores acadêmicos.



Fonte: Sistema Acadêmico, em fevereiro/2014.

Como observado, a nossa investigação acontece em meio a um cenário de alta evasão, apontando uma problemática preocupante com o desenvolvimento curricular e o trabalho pedagógico para o Programa na Instituição. Nossa escolha deste espaço de pesquisa justifica-se a partir da necessidade de obtermos informações aprofundadas sobre o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, ofertado pelo PROEJA, no ano de 2012,

por este ter recebido estudantes migrados do Curso Técnico em Informática, ambos do eixo tecnológico de Informação e Comunicação, uma vez que tais estudantes não conseguiam acompanhar o conhecimento sistematizado pelo currículo deste curso.

A partir dessa ação o *Campus* passou a ofertar apenas o “Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de educação de jovens e adultos”, do eixo tecnológico de Informação e Comunicação e, em 15 de outubro de 2010, abriu o seu primeiro processo seletivo. A Tabela 1, a seguir, apresenta dados relativos aos processos seletivos realizados no *Campus* sobre o curso investigado:

Tabela 1: Processos seletivos para o Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, IFRN-SC.

<b>DATA</b>	<b>EDITAL</b>	<b>Nº DE VAGAS</b>	<b>TURNO</b>	<b>FORMA DO PROCESSO SELETIVO</b>	<b>INSCRITOS</b>
15/10/2010	20/2010- PROEN/IFRN	40	Noturno	Prova de Língua Portuguesa e prova de Matemática, ambas com 10 (dez) questões de múltipla escolha, e prova de Produção Textual Escrita, com 01 (uma) questão discursiva	106
03/11/2011	24/2011- PROEN/IFRN	36	Noturno	Prova de Língua Portuguesa e prova de Matemática, ambas com 10 (dez) questões de múltipla escolha, e prova de Produção Textual Escrita, com 01 (uma) questão discursiva	53

Fonte: Sistema Acadêmico, em fevereiro/2014.

Assim, observamos que os jovens e adultos obtêm acesso ao Programa, entretanto, ao adentrar à Instituição eles se deparam com uma situação contraditória, pois desejam estar neste novo ambiente, mas apresentam uma adaptação difícil ao adentrarem ao ensino médio integrado no IFRN, por sentirem dificuldades em aprender, chegando a desanimarem, a não mais se interessarem e, em alguns casos, a desistirem ou evadirem-se da escola. Segundo Barcelos (2012, p.9),

Muitos adultos quando retornam às escolas, não se sentem acolhidos e envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem e nas relações entre as pessoas que são e fazem escola. Acabam, uma vez mais, abandonando os bancos escolares e, muitos/as deles/as, nunca mais voltam; outros/as, mais persistentes, matriculam-se novamente e, muitas vezes por encontrarem uma “professora gente como eles”,

acabam ficando, mesmo que tenham dificuldades em aprender os “Conteúdos mais complicados”.

Esta realidade é cotidiana e persistente na Instituição e observando os dados apresentados anteriormente, podemos dizer que ela está a rondar semestralmente os muros da Instituição. Acrescentando a este Tápia (2003, p. 104), considera que o fato dos estudantes perderem o interesse e a motivação necessária para a aprendizagem, é que “o currículo sempre é elaborado para dar respostas a alunos sem levar em consideração as suas diferentes competências e habilidades, e o tempo diferenciado em que cada aluno leva para aprender”. Desse modo, é de fundamental importância que a Instituição esteja atenta ao currículo, sua construção, composição e implementação, de modo que este seja permanentemente avaliado e corrigido os seus rumos em prol de uma aprendizagem significativa para os estudantes jovens e adultos.

Ao analisarmos a proposta curricular do “Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de educação de jovens e adultos”, observamos que este tem como objetivo geral: preparar profissionais capazes de realizar atividades de concepção, especificação, projeto, implementação, avaliação, suporte e manutenção de sistemas e de tecnologias de processamento e transmissão de dados e informações, incluindo hardware, software, aspectos organizacionais e humanos, visando a aplicações na produção de bens, serviços e conhecimentos.

Os objetivos específicos do curso compreendem: contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade; estabelecer relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas implicações para a educação profissional e tecnológica, além de comprometer-se com a formação humana, buscando responder às necessidades do mundo do trabalho; possibilitar reflexões acerca dos fundamentos científico-tecnológicos da formação técnica, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber; especificar, montar, instalar e utilizar computadores; instalar, configurar e utilizar softwares; interligar sistemas de computadores, identificando as arquiteturas de rede e analisando meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação; avaliar a necessidade de substituição ou mesmo atualização tecnológica dos componentes de redes; diagnosticar e corrigir falhas no funcionamento de equipamentos de informática; realizar manutenção preventiva e corretiva em equipamentos de informática; realizar procedimentos de Backup e recuperação de dados;

orientar terceiros em relação às técnicas e tecnologias computacionais empregadas em suas necessidades.

Aos objetivos do curso, apontamos que o currículo integrado vem se apresentar veemente apenas nos objetivos específicos do curso implicando, assim, no perfil profissional do egresso que, de certa maneira, apresenta uma certa restrição quanto as atribuições, habilidades e responsabilidades sociais que remetem a este.

Sua organização curricular observa as determinações legais presentes na LDB (1996), alterada pela Lei nº 11.741/2008, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como nos princípios e diretrizes definidos no PPP do IFRN.

De acordo com o PPC do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (IFRN, 2012d), regido pela Resolução Nº 38/2012-CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012, a sua proposta pedagógica se organiza por núcleos politécnicos os quais favorecem a prática da interdisciplinaridade, apontando para o reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do pensamento tecnológico crítico e a capacidade de intervir em situações concretas. Esses núcleos politécnicos seguem a seguinte concepção:

- a) Núcleo fundamental: relativo a conhecimentos de base científica, indispensáveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes. Constitui-se de revisão de conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental.
- b) Núcleo estruturante: relativo a conhecimentos do ensino médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), contemplando conteúdos de base científica e cultural basilares para a formação humana integral;
- c) Núcleo articulador: Relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, traduzidos em conteúdos de estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular. Contempla bases científicas gerais que alicerçam inventos e soluções tecnológicas, suportes de uso geral tais como tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de organização, higiene e segurança no trabalho, noções básicas sobre o sistema da produção social e relações entre tecnologia, natureza, cultura, sociedade e trabalho. Configura-se ainda, em disciplinas



técnicas de articulação com o núcleo estruturante e/ou tecnológico (aprofundamento de base científica) e disciplinas âncoras para práticas interdisciplinares.

- d) Núcleo tecnológico: relativo a 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. Deve contemplar disciplinas técnicas complementares, para as especificidades da região de inserção do *campus*, e outras disciplinas técnicas não contempladas no núcleo articulador.

Percebe-se que o PPC está fundado nos conceitos da formação integral que articula ciência, trabalho, cultura e tecnologia, contribuindo para a integração de conhecimentos da educação básica e da formação profissional, por meio de práticas interdisciplinares e contextualizadas, através de uma metodologia que pretende considerar os tempos e espaços de formação dos sujeitos com o objetivo de promover uma sólida formação técnico-humanística para os estudantes.

A matriz curricular do curso está organizada por disciplinas em regime seriado semestral, e com uma carga-horária total de 2.870 horas, sendo 2.400 horas destinadas às disciplinas de bases científica e tecnológica, 70 horas aos seminários curriculares e 400 horas à prática profissional. No Quadro 4, a seguir, apresentaremos a matriz curricular do Curso:

Quadro 4 – Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade EJA, presencial.

DISCIPLINAS	Número de aulas semanal por Série / Semestre								Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	Hora/aula	Hora
<b>Núcleo Fundamental</b>										
Língua Portuguesa	4								80	60
Matemática	4								80	60
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental</b>	<b>8</b>								<b>160</b>	<b>120</b>
<b>Núcleo Estruturante</b>										
Língua Portuguesa e Literatura		4	4	4	2	2			320	240
Inglês					2	2	2		120	90
Espanhol/Francês								4	80	60
Arte	2								40	30
Geografia		4	2						120	90
História							2	4	120	90
Matemática		4	4	4	2	2			320	240
Física		4	4						160	120
Química				4	4				160	120
Biologia							4	4	160	120
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>12</b>	<b>1.600</b>	<b>1.200</b>
<b>Núcleo Articulador</b>										
Informática	4								80	60
Filosofia, Ciência e Tecnologia					2				40	30
Sociologia do Trabalho						2			40	30
Qualidade de Vida e Trabalho						2			40	30
Gestão e Empreendedorismo*								3	60	45
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo articulador</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>260</b>	<b>195</b>
* 1h/semanal a ser trabalhada por meio de metodologias diferenciadas.										
<b>Núcleo Tecnológico</b>										
Instalação e Montagem de Computadores	4								80	60
Práticas de Eletricidade			6						120	90
Operação e Organização de Computadores		4							80	60
Eletrônica Analógica				4					80	60
Eletrônica Digital				4					80	60
Eletrônica de Potência					4				80	60
Manutenção Básica de Computadores					4				80	60
Manutenção de Fontes de Alimentação						4			80	60
Manutenção de Periféricos							4		80	60
Manutenção Avançada de Computadores								6	120	90
Infraestrutura de Redes de Computadores						6			120	90
Sistemas Operacionais de Redes de Computadores							4		80	60
Gestão de Serviços em Informática							3		60	45
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>1.180</b>	<b>885</b>
<b>Total de carga-horária de disciplinas</b>	<b>18</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>19</b>	<b>21</b>	<b>3.200</b>	<b>2.400</b>
<b>PRÁTICA PROFISSIONAL</b>										
Desenvolvimento de Projeto Integrador					60				80	60
Estágio Curricular Supervisionado: Relatório							340		453	340
<b>Total de carga-horária de prática profissional</b>									<b>533</b>	<b>400</b>
<b>SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórios)</b>										
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Iniciação à Pesquisa			30						40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional					15	15			40	30
<b>Total de carga-horária dos Seminários Curriculares</b>									<b>93</b>	<b>70</b>
<b>TOTAL DE CARGA-HORÁRIA DO CURSO</b>									<b>3.826</b>	<b>2.870</b>

Fonte: PPC do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, PROEJA (IFRN, 2012d)

Ao analisarmos a matriz curricular do Curso, ressaltamos a organização de um tempo diferenciado que propicia aos estudantes uma formação que não atende às suas necessidades e possibilidades. Nessa ínterim, o PROEJA que tem como um dos seus pilares, a integração da

educação básica com o ensino profissionalizante, se constitui no IFRN através de núcleos politécnicos, ao qual verificaremos especificamente quanto a carga-horária do Núcleo Estruturante. Observamos que este aponta para o tempo da educação básica organizado na modalidade EJA com uma redução de 50% (cinquenta por cento) em relação aos cursos integrados regulares, ofertados aos adolescentes. O que nos faz compreender o porquê de alguns estudantes sentirem necessidades em se aprofundar nos conteúdos do ensino médio.

No período da investigação, o Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do IFRN-SC, segundo informações atualizadas e recolhidas a partir do sistema acadêmico (Q-Acadêmico), no semestre letivo de 2013.2, apresentava 30 (trinta) professores lecionando na modalidade e 45 (quarenta e cinco) estudantes matriculados.

É necessário destacar que nossa pesquisa aconteceu com as turmas do 4º (quarto) e 6º (sexto) períodos, dado que estas foram ofertadas desde o início da investigação em questão. A aplicação do questionário sobre o perfil do estudante do curso, que serão analisados no tópico a seguir, apontou dados relevantes para o desenvolvimento da investigação, na medida em que já expressavam informações correspondentes ao currículo ali produzido.

### 3.3 OS SUJEITOS QUE FAZEM O PROEJA DO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA.

A identidade da EJA, de acordo com o documento síntese elaborado pelo “I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos”, realizado em Belo Horizonte/MG, em maio de 2006, ainda está em definição, porém é de fundamental importância tentarmos dialogar no sentido em que o conhecimento de aspectos relativos aos jovens e adultos, especificamente, como o modo de aprender, as condições socioeconômicas, a história do sujeito, sua cultura, a diversidade étnico-racial, geracional e territorial, são elementos que oportunizam uma identificação diagnóstica para oportunizar uma melhor intervenção em prol de uma educação que inclua todos, uma vez que deveria identificar as necessidades desses sujeito, a partir de sua realidade, nos oportunizando conhecer suas expectativas, exigências, interesses e desejos (SOARES, 2001).

Cada vez mais pessoas chegam à fase da vida jovem e adulta com poucos anos de escolarização e, segundo as estatísticas oficiais, o perfil dessas pessoas se constitui de mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afro-brasileiros. Passados alguns anos, esses sujeitos se dão conta da necessidade de voltar à educação formal com o

intuito de ampliar sua escolarização, dado que eles percebem a importância da educação para sua vida em todas as dimensões, no que se refere à participação social, política e econômica.

Para os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental e/ou o ensino médio na idade regular e que buscam também uma profissionalização permanece o seu direito à Educação, como consta na Constituição Federal de 1988. Seja este estudante proveniente de espaços urbanos periféricos, de famílias sócio-econômicas desfavoráveis ou que pouco teve acesso ao conhecimento e a cultura estabelecida, não devemos esquecer que eles trazem uma visão de mundo influenciada por traços culturais de sua origem e pela vivência cotidiana social, familiar e profissional, como veremos a seguir:

[...] os homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência. O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejo e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua. (BRASIL, 2007, p. 5).

Complementando esta caracterização, citamos Oliveira (2001), que indica a situação do jovem e adulto no Brasil. Ela o identifica como um sujeito que

[...] está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

É este o estudante que apresenta características sócio-cultural e educacional diversificadas, que incluem, principalmente, às dificuldades de aprendizagem e restrição de acesso ao conhecimento. Ao pertencerem, especialmente, a uma camada social popular majoritária neste país, necessitam urgentemente de um novo olhar político e educacional sobre eles, especialmente, na garantia ao espaço educativo e de trabalho que lhes são necessários.

[...] Há constâncias que merecem a atenção das pesquisas e das políticas públicas: por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos. Essas constâncias históricas têm sido mais determinantes na história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e

diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções [...] (ARROYO, 2005, p. 33).

Ademais ao perfil teórico encontrados nos autores anteriormente citados, nos deteremos nesse momento nos sujeitos que fazem o PROEJA do Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática do IFRN-SC. Desse modo, para caracterizar e melhor conhecer esses sujeitos, realizamos uma investigação com 35 participantes, estudantes das turmas do 3º (terceiro) - 20132.11410.3N e 5º (quinto) - 20131.13410X.5N períodos do PROEJA, turno noturno.

Os dados apresentados a seguir remetem os resultados obtidos na aplicação do questionário aos estudantes jovens e adultos participantes da investigação em que confirmaremos ou refutaremos o perfil dos sujeitos encontrados nos autores.

Apresentaremos, inicialmente, os gráficos ou tabelas relativos ao primeiro eixo do questionário: dados de identificação. Assim, indagamos a idade dos estudantes e constatamos que o grupo se apresenta particularmente de sujeitos heterogêneos. Na Tabela 2, a seguir, apresentamos a variável idade, que caracteriza os sujeitos das turmas investigadas:

Tabela 2: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável idade.

<b>IDADE</b>	<b>EFETIVO</b>	<b>FREQUENCIA</b>
18 a 21 anos	08	22,8
De 22 a 29 anos	22	62,8
Entre 30 e 40 anos	5	14,4
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Fonte : Pesquisa realizada em jul/2013.

Nesse levantamento observamos que dentre as idades pesquisadas quase todos os sujeitos estão caracterizados, segundo Marchand (2005), na fase relativa ao jovem e adulto, uma vez que compreende o período de vida entre 20 e 40 anos. Assim, dos 35 (trinta e cinco) sujeitos pesquisados, 85,6% (oitenta e cinco vírgula seis por cento) estão na categoria de jovens e 14,4% (quatorze vírgula quatro por cento) na categoria de adultos.

A idade dos estudantes revela o rejuvenescimento que ocorre nas turmas do PROEJA. Este perfil modifica o cotidiano da escola e as relações que são estabelecidas entre os sujeitos no ambiente escolar, exigindo dos profissionais novas posturas, uma vez que este período se caracteriza como uma etapa de contradições e tensões, dado que nesse momento o jovem adulto aspira a um nível social, ao desenvolvimento de uma família e de uma profissão, bem

como objetivam terminar os estudos almejando conseguir um trabalho, ou seja, procuram encontrar sua identidade profissional, a fim de ingressar no mundo do trabalho.

Tal situação nos remete ao fenômeno de juvenilização que vem ocorrendo na modalidade EJA que se “constitui como um crescente número de jovens que vêm, ano após ano, conquistando mais espaço nas listas de matriculados” (FARIAS; NASCIMENTO, 2010, p. 28). Desse modo é importante pensarmos e pesquisarmos este fenômeno que vem ocorrendo cada vez mais frequente nos espaços escolares dessa modalidade, uma vez que ele contribui para a tomada de decisão da gestão pedagógica em espaços de educação de jovens e adultos, a fim de responder às demandas e expectativas dos estudante e professores, especialmente quanto aos aspectos relativos ao processo ensino-aprendizagem e organização metodológica.

Ademais, ao realizarmos esta análise, constatamos que o perfil apresentado pelos estudantes, nestes lócus da pesquisa, não corresponde ao sujeito da EJA de idade avançada, o que nos faz questionarmos, também, tal situação. Assim, nos remetendo à comissão de revisão do regulamento existente para o fomento da assistência ao estudante do PROEJA, formada por assistentes sociais, técnicos de assuntos educacionais, docente e psicólogos, ao realizarem uma pesquisa no ano de 2010 sobre a caracterização dos estudantes do PROEJA no IFRN, observamos que, em relação a faixa etária que compreende jovens e adultos jovens matriculados, a comissão acredita que

[...] essa característica ocorre devido a forma como o processo seletivo está estabelecido na Instituição, a qual seleciona através de provas objetivas e de redação aqueles candidatos que ficaram sem estudar por um período menor, os mais jovens, enquanto afasta os candidatos com mais idade e que ficaram por longo período distantes dos bancos escolares (IFRN, 2012c, p.9).

Nesse sentido, é importante enfatizar o quanto é necessário haver uma discussão ampla sobre o acesso ao PROEJA, uma vez que o Programa está aberto para toda e qualquer pessoa com idade a partir de 18 anos, que tenha o ensino fundamental completo e deseje certificar-se, obtendo um maior nível de escolaridade e ampliando as suas possibilidades de inserção a um nível superior de ensino ou ao mundo do trabalho. Observamos, também, que os adultos que trabalham informalmente seriam um público a ser atingido por este Programa, mas da forma como acontece hoje o processo, ficam afastados de obter uma qualificação profissional para a sua prática.

Ainda para a observação da heterogeneidade das turmas vejamos os dados quanto à variável sexo, na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável sexo.

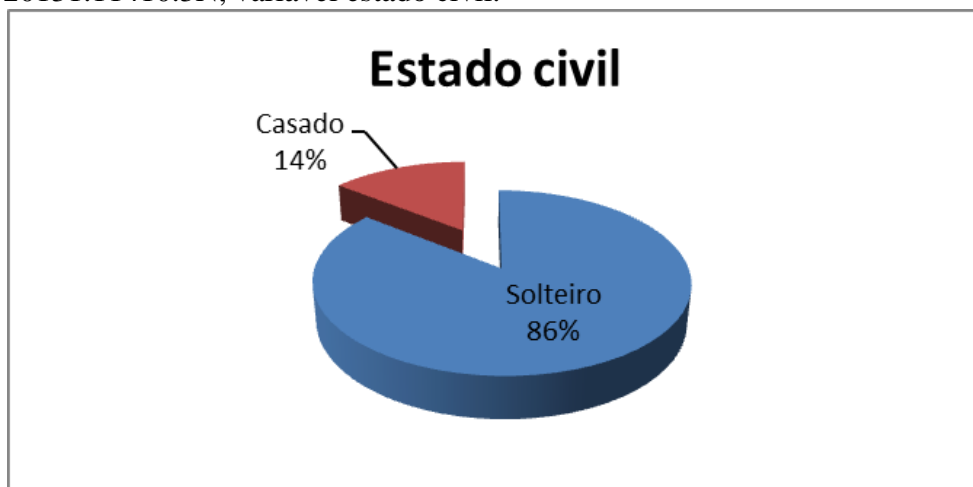
<b>SEXO</b>	<b>EFETIVO</b>	<b>FREQUENCIA</b>
Masculino	20	57 %
Feminino	15	43 %
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Fonte : Pesquisa realizada em jul/2013.

Desse modo, podemos identificar um curso praticamente equilibrado quanto ao gênero, apresentando 57% (cinquenta e sete por cento) de pessoas do sexo masculino e 43% (quarenta e três por cento) de pessoas do sexo feminino, o que nos indica um grupo heterogêneo. Constatamos, então, que esta área de conhecimento não se apresenta como obstáculo para estudantes do sexo feminino, o que acontecia até anos atrás em diversos cursos técnicos ofertados pelos Institutos Federais, denominados anteriormente Escolas Técnicas Federais. Observamos que o aumento do gênero feminino acontece na educação básica, com incentivos e supervisão para todos os estudantes nas escolas, como foi enfatizado pela UNESCO, em 2003, em seu relatório sobre « Gênero e Educação para Todos: o Salto Rumo à Igualdade », sobre direitos, igualdade e educação para todos. Também a ampliação de visão da mulher com iniciativas para aprendizagens técnicas tem crescido nos últimos tempos a partir da abertura de uma sociedade igualitária mais digna e justa com todas as pessoas.

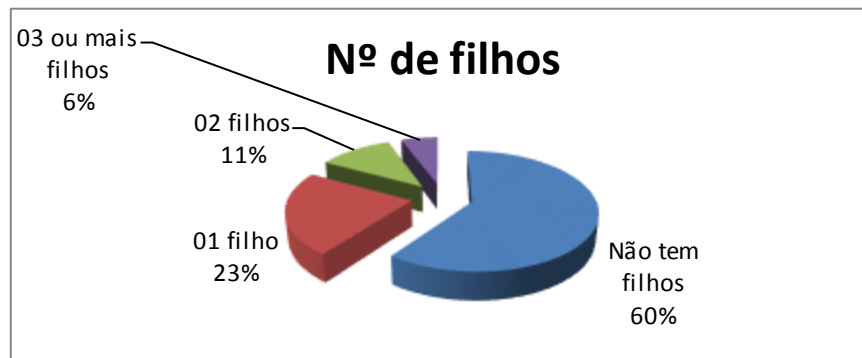
Dando continuidade a análise, apresentamos nos três gráficos, a seguir, as variáveis referentes a estado civil, número de filhos e ocupação principal:

Gráfico 2: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável estado civil.



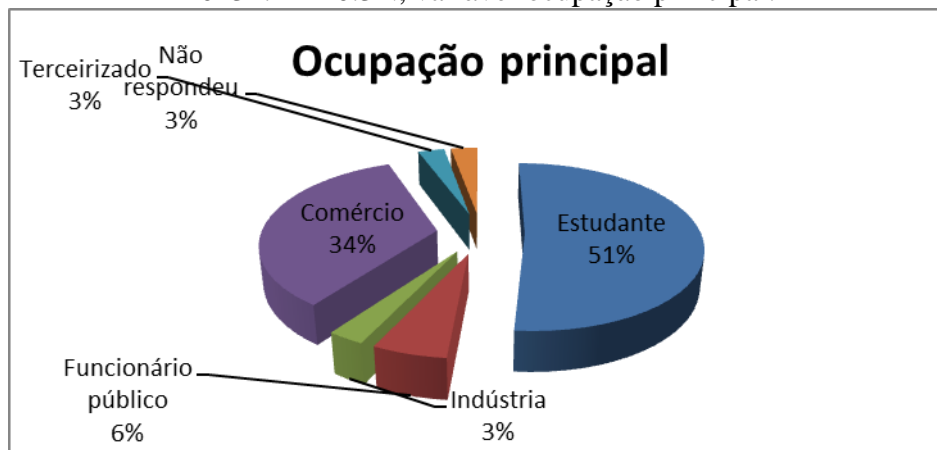
Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

Gráfico 3: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável número de filhos.



Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

Gráfico 4: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável ocupação principal.



Fonte : Pesquisa realizada em jul/2013.

Tendo como base os resultados apresentados, constatamos que os dados referentes a estado civil e número de filhos confirmam a incidência de um perfil jovem na pesquisa, observado na variável idade, uma vez que o curso apresenta uma grande presença de pessoas solteiras, 86% (oitenta e seis por cento), podendo refletir o quanto elas estão preocupadas com a formação educativa e profissional e a necessidade do aumento da escolaridade; que não têm filhos, 60% (sessenta por cento), isso se explica pelo fato de que o indivíduo, ainda sem estabilidade financeira, não possui a condição socioeconômica para constituir um vínculo familiar; e que apresenta sua principal ocupação como estudante, 51% (cinquenta e um por cento), confirmando a compreensão que temos quanto ao perfil juvenil, pois tais sujeitos



possuem a seu favor o tempo para continuarem os seus estudos, uma vez que podem adiar compromissos pessoais e laborais para priorizar a sua própria educação, por ora.

Quando analisamos a variável participação na renda familiar dos estudantes pesquisados, constatamos que 34% (trinta e quatro por cento) não contribuem com a renda familiar, 23% (vinte e três por cento) contribuem com uma renda menor que um salário mínimo, proveniente de alguma atividade laboral ou mesmo de bolsas disponibilizadas pela Instituição, e 34% (trinta e quatro por cento) contribuem com a renda de apenas 01 salário mínimo, totalizando um somatório de 87% (oitenta e sete por cento) de jovens que apresentam um baixo ou nenhum poder aquisitivo para a contribuição de uma renda familiar, como verificaremos na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável participação na renda familiar.

<b>PARTICIPAÇÃO NA RENDA FAMILIAR</b>	<b>EFETIVO</b>	<b>FREQUENCIA</b>
Menos de 01 salário mínimo	08	23%
01 salário mínimo	12	34%
02 salários mínimos	03	9%
Não contribuem com a renda familiar	12	34%
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100%</b>

Fonte : Pesquisa realizada em jul/2013.

Tal participação indica os sujeitos como oprimidos<sup>6</sup>, nas diferentes formas de produção de modos de existência, especialmente sob os aspectos econômicos e sócio-cultural, dado que em sua maioria provavelmente realizam tarefas simples no cotidiano laboral, sendo dessa forma explorados por seus opressores, como nos aponta Freire (2013, p.32),

[...] o oprimido é aquele que tem sua humanidade diminuída pelos opressores, e ter a humanidade diminuída implica em se reconhecer inacabado, inconcluso, reconhecendo assim sua desumanização. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca.

<sup>6</sup> O conceito oprimido nasce do livro “A Pedagogia do Oprimido, de 1970, do educador Paulo Freire e se refere a uma categoria política numa prática educativa que prioriza as necessidades e interesses «de classe» dos oprimidos e nela tenta construir a sua reflexão do próprio processo de resistência à opressão. Deste modo descobre-se sujeito de sua própria destinação histórica.

Entretanto, tais sujeitos, mesmo caracterizados numa classe subeconômica esperam alcançar um nível de conhecimento e maturidade para desenvolver atividades laborais, bem como acreditam que nesse espaço podem obter, em um futuro próximo, “seu lugar ao sol”, ou seja, confiam e esperam exercer uma profissão ao concluir seus estudos, como veremos adiante, nesta investigação, pois como observamos em Oliveira (2001), ao caracterizar os sujeitos da EJA, observamos que a situação do jovem e do adulto no Brasil apresenta uma história de experiências de vida mais complexas, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo e sobre si mesmo. Estes sujeitos estão inseridos no mundo do trabalho das mais diversas formas e atuações contribuindo, assim, com uma participação na renda familiar.

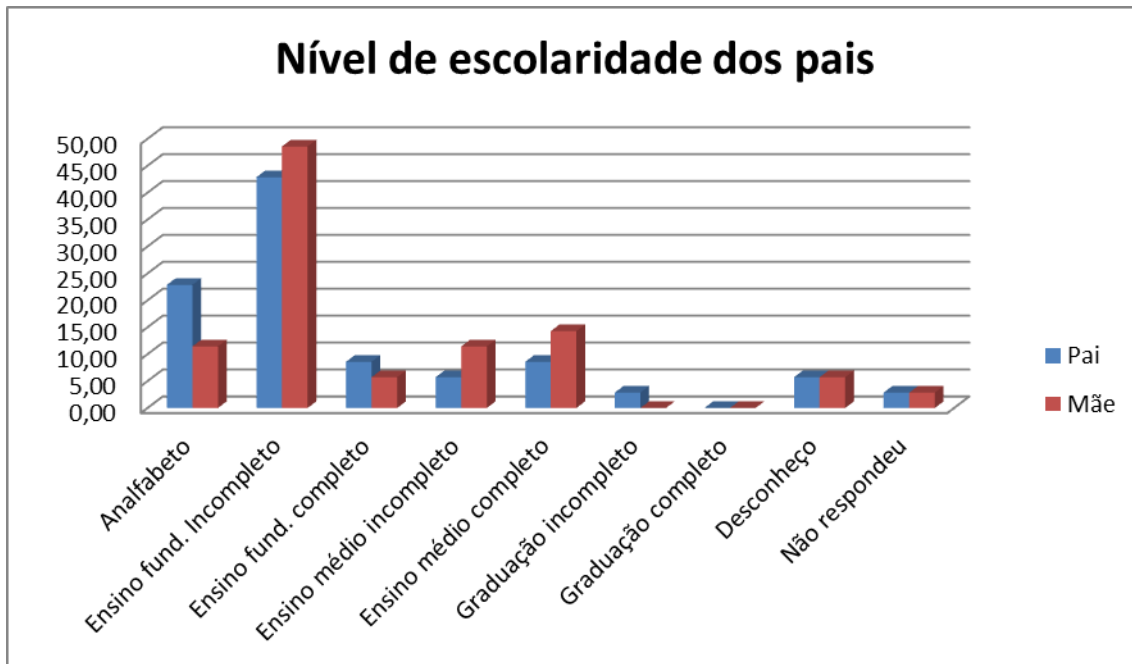
Esses dados levam à reflexão sobre a importância de políticas públicas que de fato promovam a inserção do jovem no mundo do trabalho. Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, constituiu-se num dos primeiros passos nesta direção, bem como a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (1995), que em seu Art. 227, expõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Assim, o jovem brasileiro dispõe do direito à profissionalização e, conseqüentemente, ao trabalho e à remuneração que lhe proporcionam uma existência com dignidade humana. Ademais, à confirmação da baixa renda familiar, observada anteriormente, relacionamos à baixo nível de escolaridade dos pais, visto que poucos estudantes trabalham, não contribuindo com a renda familiar.

Averiguamos mediante a aplicação dos questionários que, em sua maioria (aproximadamente cinquenta por cento), os pais dos estudantes investigados possuem escolaridade básica, no nível do ensino fundamental incompleto, alcançando um nível de escolaridade menor que os seus filhos estudantes do PROEJA.

Gráfico 5: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável escolaridade dos pais.



Fonte : Pesquisa realizada em jul/2013.

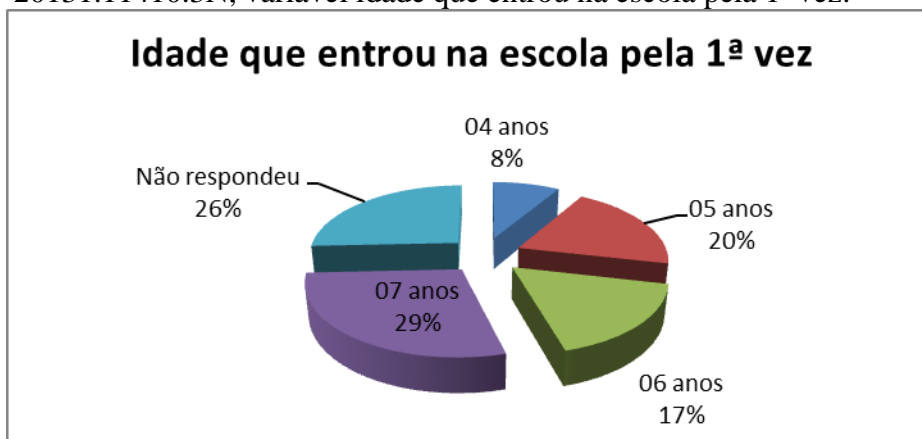
Estudos têm apontado que os melhores resultados acadêmicos dos filhos estão associados à condição social e de escolaridade dos pais. Segundo Soares (2004, p.7), a “participação dos pais na vida escolar de seus filhos, principalmente através da formação de atitudes favoráveis ao trabalho escolar, está muito associada ao desempenho dos alunos. Trata-se de um fator extraescolar”. O nível socioeconômico, educacional e cultural são fatores de diferenciação, e o impacto que causa na escolaridade dos filhos está fortemente associada a estes fatores (VIEIRA; TENÓRIO, 2014).

Constatamos, assim, que os estudantes jovens e adultos pesquisados se enquadram, exatamente, no que descreve o Documento Base do PROEJA (2007a, p. 5), ‘pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência [...]. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua’. É esse o estudante do PROEJA do IFRN-SC, que apresenta características socioeconômica, cultural e educacional diversificadas, que incluem a restrição de acesso ao conhecimento por meio de uma educação de qualidade. Ao pertencerem, especialmente, a uma camada social popular majoritária neste país, necessitam urgentemente de um novo olhar político e educacional.

A partir deste momento, os dados apresentados decorrem dos resultados obtidos do questionário aplicado relativo ao segundo eixo de investigação: dados sobre a vida escolar. Assim, perguntamos em que idade o estudante entrou na escola pela primeira vez e, em sua

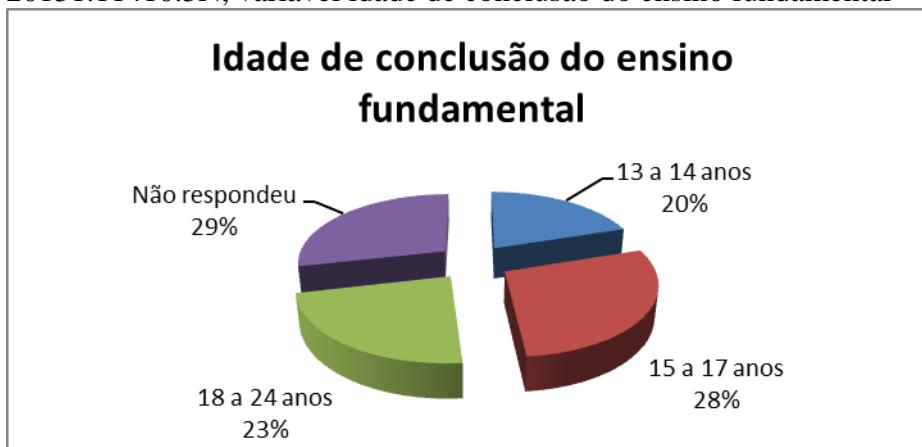
maioria, observamos que estes entraram em idade de alfabetização, correspondendo a idade de até 07 anos (Gráfico 5), mas que somente concluiu o ensino fundamental, em sua maioria, a partir dos 15 anos de idade (Gráfico 6):

Gráfico 5: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável idade que entrou na escola pela 1ª vez.



Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

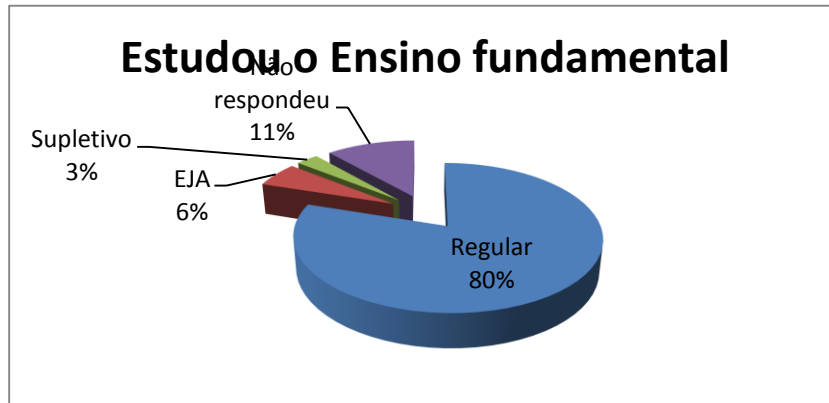
Gráfico 6: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável idade de conclusão do ensino fundamental



Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

Dos estudantes pesquisados 80% (oitenta por cento) realizaram o ensino fundamental ou ginásio em escola regular<sup>7</sup> (Gráfico 8):

Gráfico 7: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N, variável tipo de ensino fundamental



Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

É importante registrar o quão interessante foi observarmos o aspecto da escolarização, pois os estudantes, em sua maioria, são procedentes da escola regular<sup>2</sup>, mostrando que realizaram seus estudos em tempo apropriado quanto ao ensino fundamental. Ao observarmos a pesquisa como um todo, podemos inferir, então, que esses estudantes suspenderam os seus estudos por algum motivo. Entretanto, em conversas com eles, percebemos que muitos continuaram a estudar no ensino médio, terminando por completo a educação básica. Com a implantação do *Campus* na cidade de Santa Cruz, retornaram aos bancos escolares para repetirem o ensino médio alegando que seria uma oportunidade para receber um ensino de qualidade ofertado pelo IFRN.

Isso indica que parte desses estudantes matriculados não condiz com as finalidades do Programa, quanto à inclusão de uma população que não concluiu a educação básica. Entretanto, o mesmo Programa não explicita em seu Documento Base (BRASIL, 2007a) a restrição da escolaridade do estudante, pois os critérios apresentados para inscrição e matrícula dos interessados são: apresentar o ensino fundamental concluído e ter idade compatível com a definida no projeto e em conformidade com a legislação sobre EJA (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 01/2000). Com isto, fica o desafio

<sup>7</sup> Utilizamos o termo “escola regular” em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

permanente da Instituição em atingir o público para o qual essa oferta educacional foi destinada.

A partir deste momento apresentaremos o resultado das motivações, do significado e do motivo da permanência do estudante do PROEJA no IFRN-SC. Concordamos com Martins e Menezes (2007, p. 54), em que

[...] o estudante do PROEJA ingressa no Instituto Federal com grandes expectativas de vivenciar uma boa experiência de aprendizagem, uma vez que este muitas vezes não alcançou anteriormente, pois é proveniente de um sistema público de ensino e de uma modalidade que não tem sido tratados seriamente pelos políticos e pela população brasileira, pois ao invés de promovê-lo, prejudica-o.

Desse modo, seu ingresso na Instituição provoca uma difícil adaptação, por esta exigir conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que possivelmente não foram vivenciados nas situações escolares, mesmo sendo no ensino médio, pois a entrada dos estudantes ao IFRN rompe com as experiências escolares anteriores, para experimentar o novo, um mundo de desafios acadêmicos, comportamentais e, sobretudo, cognitivos. Tal ruptura poderá interferir em sua forma de agir, pensar, estudar e se posicionar em seu novo espaço escolar.

Assim, as tabelas a seguir nos indicarão questões que nos justificam a motivação desses estudarem no IFRN (Tabela 5), o que para eles significa estudar no PROEJA do IFRN (Tabela 6) e o que os fazem permanecer na Instituição (Tabela 7):

Tabela 5: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável: o que o motivou a estudar no IFRN?

UNIDADE TEMÁTICA	RESPOSTAS	QR	TOTAL
<b>Instituição</b>	- Escola de qualidade: profissionais e professores qualificados	<b>28</b>	<b>62</b>
	- Escola de qualidade: instalações físicas	<b>18</b>	
	- Ter acesso a novas tecnologias	<b>15</b>	
	- Bolsa para se manter	<b>01</b>	
<b>Profissão</b>	- Crescer profissionalmente	<b>24</b>	<b>44</b>
	- Obter uma certificação para ser um profissional bem remunerado	<b>20</b>	
<b>Conhecimento</b>	- Crescer em conhecimento e cultura	<b>15</b>	<b>16</b>
	- Concluir o ensino médio	<b>01</b>	
<b>Outros</b>	- Amigos estudam também no IFRN	<b>01</b>	<b>01</b>

Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

Tabela 6: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável: Para você, o que significa estudar no PROEJA do IFRN?

<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>QR</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Conhecimento</b>	- Ampliar os conhecimentos	<b>10</b>	<b>18</b>
	- Oportunidade de aprendizado	<b>06</b>	
	- Concluir o ensino médio	<b>02</b>	
<b>Profissão</b>	- Carreira profissional	<b>07</b>	<b>13</b>
	- Esperança em dias melhores profissionalmente	<b>04</b>	
	- Ser um bom profissional	<b>02</b>	
<b>Pessoal</b>	- Significa muito	<b>07</b>	<b>11</b>
	- Oportunidade	<b>03</b>	
	- Qualidade de vida	<b>01</b>	
<b>Instituição</b>	- Instituição desenvolvida	<b>01</b>	<b>02</b>
	- Ter professores qualificados	<b>01</b>	

Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

Tabela 7: Estudantes do PROEJA, turmas 20131.11410.3N e 20131.13410X.5N, variável: o que faz você permanecer no IFRN?

<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>QR</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Instituição</b>	- Qualidade do ensino	<b>10</b>	<b>24</b>
	- Possui bons profissionais	<b>06</b>	
	- Estrutura física	<b>04</b>	
	- Corpo docente	<b>02</b>	
	- Organização da instituição	<b>01</b>	
	- Faz tudo para não perder a bolsa	<b>01</b>	
<b>Profissão</b>	- O próprio curso	<b>04</b>	<b>12</b>
	- Futuro profissional	<b>02</b>	
	- Crescer profissionalmente	<b>02</b>	
	- Certificado profissionalizante	<b>02</b>	
	- Melhor condição de trabalho	<b>01</b>	
	- Aumento da renda familiar	<b>01</b>	
		<b>01</b>	
<b>Conhecimento</b>	- Crescer em conhecimento	<b>06</b>	<b>10</b>
	- Concluir o curso	<b>02</b>	
	- Aprender coisas novas	<b>01</b>	
	- Prestar concurso	<b>01</b>	
<b>Pessoal</b>	- Objetivo de vida	<b>01</b>	<b>03</b>
	- Realizar um sonho	<b>01</b>	
	- Crescimento pessoal	<b>01</b>	

Fonte: Pesquisa realizada em jul/2013.

Ao fazermos uma análise triangular das três tabelas, observamos em primeiro lugar que os estudantes apontam a própria instituição como sua geradora de motivação para estudar no IFRN, se caracterizando esta como uma meta externa de motivação. Para Tápia e Garcia-Celay (2004) tal motivação pode reforçar a conduta dos sujeitos, entretanto, por motivá-lo de fora para dentro esta meta poderá permanecer presente por certo momento, depois, no entanto, ela poderá desaparecer. Certamente a Instituição é uma constante motivadora ao oferecer uma infraestrutura física e material de qualidade, mas o fator fundante nesta escolha está em seus servidores qualificado para atender cotidianamente a comunidade, e em especial, o corpo docente.

Segundo, para os estudantes, o que melhor representa o significado de estudar no PROEJA do IFRN é o conhecimento, que se apresenta como necessidade de ser ampliado, como oportunidade de aprendizado dos sujeitos e como necessidade de concluir o seu ensino médio. Neste sentido, podemos relacionar o professor, citado anteriormente na Tabela 5, como “objeto de conhecimento dos seus alunos” (TÁPIA e FITA, 2006, p.92), dado que este comunica conteúdo, valores, atitudes, estilo cognitivo, etc. Tal relação amplia a motivação e o significado de estudar no IFRN.

Em terceiro lugar, o que faz o estudante permanecer no IFRN é, novamente, a própria instituição, o que reafirma este estabelecimento como um componente altamente forte na escolha dos estudantes para realização dos seus estudos, uma vez que ele está em busca de conhecimentos, como indica a Tabela 7. Para a professora Graça Baracho, entrevistada em pesquisa realizada por Medeiros (2011), expressando sobre o currículo no IFRN, ela afirma que:

O currículo é toda a vida da instituição, ele não se resume apenas a questão de programa de disciplina, mas a todas as atividades que ocorrem na escola. E eu apresentaria alguns elementos que eu considero básico na trajetória do aluno nessa instituição: o ensino de qualidade, o quadro de profissionais, não só de professores, mas também de funcionários, o que estabelece um bom relacionamento com os alunos, a questão de um acompanhamento por parte da pedagogia, da psicologia, do nutricionista, dos trabalhos assistenciais também prestados aos estudantes, além de que nós trabalhamos com a educação profissional [...] (MEDEIROS, 2011, p. 154).

Desse modo, observamos o quanto a Instituição, de fato, se organiza para dar ao estudante todo o apoio necessário para a sua permanência na escola, de forma que ele obtenha sucesso, como também com a educação profissional, o que vem oportunizar ao estudante a formação necessária para enfrentar o mundo do trabalho.



Ademais, fazendo uma observação em um segundo plano de análise, ao realizarmos uma leitura mais aprofundada das tabelas, observamos uma unidade temática bem definida: o aspecto profissão, que aparece em todas elas em segundo lugar. Assim, ressaltamos o quanto esta temática é importante para os sujeitos e como ela está diretamente relacionada às condições de vida e suas expectativas descritas no início desta análise, uma vez que eles desejam melhorar sua existência visando galgar melhores espaços sociais e laborais.

Os resultados dos questionários, por fim, nos oportunizaram elaborar uma caracterização do estudante, apresentando dados de grande relevância para a construção de uma proposição acerca do currículo integrado para a instituição lócus da pesquisa, o que nos proporciona ampliar este campo de investigação.

Entendemos que esta pesquisa aponta para uma abertura de momentos de reflexão sobre o Programa, frente a uma proposta curricular que visa atender a educação básica, na modalidade EJA, e a educação profissional. Sinalizamos, no momento, para a necessidade de realização pela Instituição discussões acadêmicas e pedagógicas aprofundadas pela comunidade escolar, sobre a caracterização do estudante do PROEJA, bem como aos conceitos de integração curricular que verificaremos logo em seguida, no próximo capítulo através das narrativas.

#### **4 NARRATIVAS DE ESTUDANTES DO PROEJA SOBRE O CURRÍCULO NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA: REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE A SUA CONCEPÇÃO E A GESTÃO DO CURRÍCULO NAS VOZES DOS ESTUDANTES.**

*Eu queria muito que a minha turma terminasse diferente da turma anterior, terminasse maior. Queria que minha turma concluísse com pelo menos 20(estudantes), já é muita coisa. Se o curso terminasse com 20 era a que terminaria maior. (Estudante do PROEJA IFRN-SC)*

Neste capítulo discutiremos aspectos relevantes surgidos das narrativas de vidas escolares dos estudantes do PROEJA, suas motivações, suas expectativas quanto ao Programa e os sentidos que esses atribuem ao currículo.

Percorrendo um caminho pelo qual passa a construção teórica do conceito de sentido, compreendemos a importância de defini-lo inicialmente para melhor apreensão de seus significados nessa dissertação. Para Augé (1999), há duas versões para entender o sentido (do outro):

1 - Como “dom adquirido ou inato, variando conforme as pessoas, os grupos ou as épocas, estando ligado ao senso de orientação, ao sentido da família, como vemos o “outro”. 2 - O outro como sujeito do sentido, confrontando com a evidência de sentido que os outros indivíduos ou coletividade elaboram (AUGÉ, 1999, p. 9).

Como destacado pelo autor, disseminamos esses dois diferentes significados para o termo: o primeiro é o significado natural, o cotidiano, que é atribuído como dádiva. O segundo se refere ao direito de ser portador de suas próprias construções em contraponto aos outros particulares ou coletivos. Este último é o significado que mais se aproxima da nossa discussão que apresentamos nessa investigação. Como expõe Geertz (1989, p.15), “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”. A partir dessa definição, os sentidos dos sujeitos são constituídos nas suas próprias redes de interdependências socialmente estabelecidas. Neste caso, dentro de um processo institucional, os sentidos são atribuídos pelos estudantes refletindo suas formas de pensar que designam diferentes concepções de currículo.

Também recorreremos a Ferreira (2001, p.1570), na sua obra particular de dicionarizar, que escreve o verbete *sentido* de dezoito formas diferentes, de modo que abrangemos, dentre os vários significados atribuídos a palavra: “razão de ser; cabimento; lógica”. Esta leitura foca nos conteúdos postos na pesquisa que busca construir uma compreensão do currículo a

partir da sua própria razão de ser para os estudantes investigados. Desse modo, os sentidos remetem às compreensões de que os estudantes apreendem em sua vida acadêmica e em suas histórias como partícipes do PROEJA no IFRN-SC.

Observaremos inicialmente, a seguir, as características de todos os sujeitos que participaram das entrevistas, dado que nos oportuniza uma retrospectiva de cada experiência de vida escolar e de expectativas em estudar no IFRN-SC, pois constatamos, anteriormente, o quanto estas são fundamentais para os sujeitos, uma vez que eles elegem, especialmente, a Instituição como estabelecimento de motivação, seja pela sua infraestrutura ou pela qualidade dos profissionais para o atendimento educacional da comunidade. Em seguida, faremos a discussão relativa ao currículo, tema central desta dissertação, a partir das narrativas dos estudantes.

#### 4.1 ASPECTOS RELEVANTES DAS HISTÓRIAS DE VIDA ESCOLARES DOS SUJEITOS E SUAS EXPECTATIVAS EM ESTUDAR NO IFRN-SC.

Convidamos os estudantes das turmas 20131.13410X.5N e 20131.11410.3N do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN-SC, para participarem desta pesquisa de mestrado que tem como objetivo geral analisar o sentido do currículo para o estudante do Programa e cujo propósito é contribuir com o aprimoramento do currículo do PROEJA desenvolvido na Instituição, por meio da recolha de dados em entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram realizadas com 13 (treze) estudantes do Curso matriculados no período de 2013.2, que narraram suas vidas acadêmicas, comprometendo-se a responder com veracidade as perguntas formuladas. Essa dinâmica abrangeu um roteiro organizado por itens relativos à descrição do entrevistado e dados relativos ao PROEJA.

Ao chegarem para a entrevista, todos os sujeitos dessa pesquisa demonstravam vozes reticentes, rostos com aspectos interrogativos e, de certa maneira, ansiosos. À medida que íamos conversando as vozes tornavam-se vivas e diversas, respondendo a todo tempo com propriedade, mesmo que em alguns momentos se contradiziam. Suas narrativas iam revelando, sem pretensão, as práticas comuns do cotidiano da escola, usando uma linguagem própria e regional. A cada entrevistado solicitávamos que fizessem uma retrospectiva sucinta sobre as suas vivências escolares anteriores até chegarem ao IFRN.

**EST-1:** Já havia concluído o ensino médio e parou de estudar por pouco tempo, no máximo uns dois anos. Tentou fazer o ENEM, mas não conseguiu aprovação. Quando conheceu o PROEJA, interessou-se em fazer a seleção, pois este oferece parte do ensino médio. Achou a seleção para o PROEJA boa, mas ficou nervoso quanto à redação. Para ele o PROEJA representa o futuro, conseguir um trabalho: “*O curso é ótimo, a gente já sai daqui sabendo de tudo... Não de tudo, mas que dá para entrar em qualquer canto de trabalho*”. Para ele, o PROEJA foi algo muito bom que apareceu em sua vida e que está o ajudando bastante, fazendo com que ele cresça mais.

**EST-2:** Fez o ensino fundamental regular em escola pública. Parou de estudar na metade do último ano do ensino médio, porque teve seu único filho. Depois de sete anos resolveu voltar a estudar, já no IFRN, porque se percebia desocupada e por ser a escola mais perto da sua casa. Para ela, o seu filho já estava crescendo e só tinha a ocupação de casa. Tentou fazer pela primeira vez o processo seletivo. Depois que se inscreveu começou a estudar os assuntos, mas achou as provas difíceis. Não conseguiu... Na segunda vez se inscreveu no processo seletivo e foi aprovada. Entretanto, para ela, a prova de Matemática foi muito difícil, pois “*é muito alto o nível das questões*”. Quanto a produção de texto ela diz: “*Já a redação eu sempre me dou bem e em Português eu tive mais facilidade*”. Matriculou-se no ano de 2012 e logo no primeiro ano do curso foi contemplada com uma bolsa de trabalho que assumiu uma parte do seu tempo. Fica pela manhã em casa e cuida do filho, à tarde trabalha na escola e à noite estuda. Narra que tem certa dificuldade em acompanhar o PROEJA, porque o nível é mais alto do que a escola em que estudava. Entretanto, para ela, o Programa representa uma oportunidade, pois poderá concluir o ensino médio numa boa escola e, também, com um curso técnico acompanhado, que oferece muitas oportunidades.

**EST-3:** Fez o ensino fundamental e médio estudando sempre em escolas particulares, mas não se interessava tanto pelo estudo. No terceiro ano já estava sem querer estudar, então, matriculou-se em uma escola em Santa Cruz/RN que ofertava a EJA e fez o terceiro ano em seis meses, pois estava sem paciência para estudar. Como completara 18 anos e havia um concurso para fazer, terminou seus estudos em 2002 e continuou a estudar Português e Matemática para concurso. Passou em 2007 em um concurso para gari em uma cidade circunvizinha, mas não entrou nas vagas. Em 2011 se inscreveu no processo seletivo do IFRN, fez a prova e foi classificado em quinto lugar. Retornou aos estudos no PROEJA para aprender mais, pois agora estuda disciplinas do curso técnico junto com o ensino médio,

também para ter mais conhecimentos e revisar o que já tinha aprendido anteriormente. Sente-se muito gratificado em estudar no IFRN com ótimos professores: *“Aqui a gente aprende mesmo. Tem aula prática que a gente consegue aprender em pouco tempo também. A gente aprende alguma coisa, alguma coisa fica fixa ali na gente, né?”*. Ele já fez o Curso Técnico em Enfermagem, abrangendo o conteúdo de socorrista. Também já tem o curso de vigilante. Faz sempre novos cursos para ter vários diplomas. Esse ano quer estudar para fazer o ENEM, pois sua meta é ingressar em uma faculdade. Esse desejo veio despertar nele agora, depois que está casado há 16 anos e tem um filho com 12 anos. Para ele isto é importante, pois incentiva o filho nos estudos. Ele fala ao filho sempre: *“A gente só tem as coisas com estudo”*. Trabalha de ASG há cinco anos e acha o trabalho digno, como qualquer outro. Acha que era pra estar em um trabalho melhor e se justifica nos estudos: *“Não quis estudar, né? Queria só namorar, brincar, jogar bola, coisa de adolescência...”*. Para ele o PROEJA é um ensino médio de ótima qualidade: *“Pra mim é fundamental. Hoje tem muitos pais de família, mães de família, que era... Se soubesse que é bom estudar de novo, principalmente a EJA, que os professores têm mais paciência devido o tempo que você está parado de estudar... Têm uma pacienciazinha... Ajuda você mais a entender as coisas”*.

**EST-4:** Estudou o primeiro e segundo grau no interior, em escola pública, entre os anos 1980 e 1990. Aos 15 anos começou a trabalhar por ser proveniente de família humilde. Precisava trabalhar e estudar... Precisou desistir duas vezes o ensino médio. A primeira vez, no ano de 1993, por necessitar fazer o exército, o que lhe custou passar um ano e alguns meses. Recomeçou em 1997 os estudos, agora no magistério, e precisou parar novamente, já concluindo o estágio, para trabalhar no Estado. Até hoje é funcionário público estadual. Ao longo do tempo esteve parado sem estudar, aproximadamente 12 a 13 anos, e percebia que tinha um espaço vazio, que era justamente o espaço da noite que não era ocupado em nada. Para ele, *“o espaço vazio é onde entra as coisas ruins. Então, quando você tem alguma coisa, algum espaçozinho livre, é bom você preencher com alguma coisa e, de preferência, que seja uma coisa boa. Então, estando aprendendo, é ótimo”*. Escolheu o curso por ser de Informática, que em seu ponto de vista é um curso para o futuro. Soube da seleção do IFRN através de um colega que estava participando do processo seletivo para o Curso Técnico em Informática. O colega lhe falou que havia uma prova, então, resolveu fazer e foi selecionado. A prova de seleção foi de dificuldade mediana porque estava parado: *“Quando a gente está parado por muito tempo, então, a gente perde um pouquinho o embalo como de quando você vem estudando. Eu estava parado, então, senti dificuldade. Mas hoje já melhorou um pouco”*.

*mais, digamos, assim, a gente lubrificou a ferragem, vamos dizer assim*". Resolveu empreitar esse curso e está nele até hoje, e quer concluir. Para ele o PROEJA representa a aprendizagem do curso.

**EST-5:** Fez o ensino fundamental em percurso normal, mas ao chegar a oitava série desistiu, porque teve que trabalhar. Voltou depois para o primeiro ano do ensino médio numa escola pública, parou mais uma vez, mas agora para estudar no IFRN, pois a instituição oferece o ensino médio junto com o curso técnico. Para ela é importante repetir o primeiro ano *“pra fazer tudo certinho: primeiro, segundo e terceiro. Não vou fazer como muita gente que faz, que termina o ensino médio e, mesmo assim, faz a EJA. No meu caso não. Terminei o primeiro ano e vim pra cá*”. Optou em estudar no Instituto por este oferecer uma boa estrutura, professores capacitados e uma educação diferenciada. Ficou conhecendo o processo seletivo por meio de uma amiga que lhe falou sobre as provas. Nesse momento estava fazendo o primeiro ano, então, pensou: *“Não, eu acho que vale a pena entrar na EJA, né? E fazer o primeiro ano novamente porque eu sei que lá eu termino o ensino médio, mas numa escola capacitada. Então, é que vai ser melhor*”. Fazer o processo seletivo foi um afilto porque nunca havia feito nenhuma prova dessa natureza. Fez uma primeira vez e não passou. Sentiu a pressão de estar realizando um processo seletivo e resolveu estudar, fazendo as questões que eram complicadas. Foi quando obteve mais estímulo e decidiu fazer novamente o processo. No ano seguinte se inscreveu e passou. Para ela, fazer o PROEJA é fazer um curso técnico em conjunto com o ensino médio para depois fazer um vestibular, porque o ensino médio no IFRN tem um diferencial de escola pública. Assim, tem certeza de que conclui os seus estudos mais capacitada para fazer o ENEM e para fazer um concurso público, além de obter um certificado de um curso técnico.

**EST-6:** Sempre estudou em escola pública municipal e estadual. Nunca foi reprovada, pois sempre passava por média. Ficou em recuperação uma única vez, no terceiro ano do ensino médio, na disciplina de Matemática, pois era muito difícil e o professor sabia muito, mas não sabia repassar o conteúdo. Terminou o ensino médio no ano de 2002, há mais de dez anos. Voltou para estudar no IFRN-SC e preferiu optar pelo processo seletivo para o PROEJA em detrimento ao técnico subsequente, porque fazia muito tempo que tinha terminado o ensino médio e agora poderia fazê-lo com um curso técnico, com o propósito de se atualizar e de estudar tudo novamente. Fez o processo seletivo e achou o nível da prova regular, porque não havia estudado. Afirma que *“na escola que eu estudei o ensino médio não era assim um*

*ensino médio tão bom, entendeu? Algumas matérias não tinham professores, os professores não eram formados na área específica”*. Queria fazer um ensino médio de qualidade, por isso optou pelo PROEJA no IFRN porque, para ela, quando terminar, vai obter um diploma de um curso específico que vai contar para a sua vida acadêmica.

**EST-7:** De família pobre quis buscar melhorias e, para isso, teve que sair do ensino médio. Foi trabalhar fora, por muitos anos. Trabalhou em Santa Cruz e, também trabalhou em Natal *“porque é escasso o emprego no interior”*. Em 2011 comentou aos amigos que estudavam no IFRN que tinha vontade de terminar o ensino médio para agregar mais valor à sua profissão na área da informática porque, para ele *“uma vida acadêmica já não é uma certeza, imagina sem ela pra você conseguir seus objetivos...”*. Estava ausente da rede escolar há, praticamente, uma década. Fez a prova do processo seletivo, já chegando aos trinta anos de idade. Submeteu-se às questões de Português e de Matemática, mas a sua maior dificuldade foi na redação. Lembra que levou um susto ao recebê-la porque há muito tempo não parava para ler. Havia quarenta vagas e passou, ficando na vigésima posição. Espera conciliar o novo conhecimento ao seu trabalho e posteriormente pensar em seu próprio negócio. Para ele, a área de informática é muito abrangente e está sendo um ganho pessoal estudar o ensino médio com o técnico. Também acha difícil conciliar o trabalho com o estudo, mas está tentando. Cada dia chega à escola cansado, mas concentra-se nos estudos. Para ele o PROEJA só tem a agregar valores para a própria cidade e região. Vê o programa muito positivo e acha que agora só depende dele para terminar o curso.

**EST-8:** Sempre estudou em escola pública e nunca foi reprovado. Fez o ensino médio, terminando no ano de 2003. Motivou-se para fazer o PROEJA, porque sempre fez o ENEM, mas não obtinha a pontuação para atingir a média. Quis se preparar primeiro para ver se conseguia entrar no ensino superior futuramente. Assim, fez a inscrição para o processo seletivo que apresentou uma redação, questões de Português e de Matemática. Havia estudado e, então, passou. Entrou no Programa para obter um reforço aos estudos, e está aprendendo mais, obtendo mais conhecimento. Para ele o Programa é uma questão de oportunidade: *“Hoje o PROEJA é para você ter a oportunidade que não teve. Muitos não teve isso... Tá tendo agora de estudar, fazer o ensino médio, fazer uma prova, fazer um ENEM... Tudo começa a partir do PROEJA, hoje. Pra quem não teve tempo de estudar anteriormente agora está tendo essa oportunidade”*.

**EST-9:** Nasceu em São Paulo. Quando entrou na primeira série não terminou, porque veio morar em Caicó. Foi reprovado na terceira série. Na quinta era forçado pelos avós a estudar. Na oitava série desistiu de estudar, mas conseguiu recuperar no final do ano e, então, entrou no ensino médio. Ao final do primeiro ano decidiu não terminar os estudos, mas foi protelando e terminou o ensino médio. Nesse momento indagou: *“E agora, o que é que eu vou fazer? Porque lá em Caicó só tem trabalho em supermercado... Esses negócios e eu não queria tá sendo explorado. Aí eu decidi fazer uma faculdade”*. Devido aos estudos precários, não conseguia aprender os conteúdos para o vestibular. Nesse tempo, seus avós haviam morrido e ele ficou sozinho com seus tios, que também não queriam pagar o cursinho. Conseguiu um trabalho, juntou um dinheiro, entrou no curso e passou no vestibular em uma outra cidade. Passou em um segundo vestibular na cidade de Santa Cruz. Mudou para a cidade e passou por muitas privações. Um dia um amigo lhe disse: ‘Rapaz lá no IF estão dando uma bolsa pra você estudar, mas só que você vai fazer o ensino médio de novo e o técnico’. Fez a inscrição no processo seletivo e passou. Entrou e utilizou a bolsa de R\$ 100,00 (cem reais) pra ajudá-lo a manter-se na universidade e a morar na cidade. Começou a fazer o curso e reviu alguns conceitos do ensino médio, melhorando o que havia estudado anteriormente, pois como ele disse: *“Eu era adolescente e não queria nada com a vida”*. Está gostando do curso e recebe, agora, uma bolsa de trabalho no IFRN-SC. Estuda na universidade pela manhã, a tarde trabalha como bolsista e à noite faz o PROEJA. Uma vez por mês vai a Macaíba/RN fazer o Curso Técnico em Informática, na modalidade a distância. Para ele o PROEJA, inicialmente, proporcionou uma bolsa. *“Minha vida mudou muito pela bolsa. Essa é uma forma de, realmente, me manter”*. Ele considera que o PROEJA tem uma única diferença: *“É que tem o técnico no meio”*.

**EST-10:** Estudou até a quarta série na zona rural e depois estudou até a oitava na cidade. Fez o ensino médio na zona urbana, mas relata que *“não deu para aprender tudo, pois não havia proveito de nada na escola em que estudava”*. Por este motivo procurou o PROEJA. Havia uns onze anos que estava sem estudar. Ficou sabendo do processo seletivo pela internet, se inscreveu, fez as provas e passou. Achou a seleção boa, pois não estava complicada. O que a motivou para estudar no IFRN foi o fato de necessitar aprender mais, e, também, devido a escolha do curso na área de comunicação e informação, porque ela gosta bastante de informática. Para ela o PROEJA representa uma experiência que está gostando de viver.



**EST-11:** Iniciou a narrativa descrevendo sobre o seu ensino fundamental e disse que este foi “*muito fraco*”. Em sua primeira série, ao decorrer do ano, passaram três professores, fazendo com que durante este ano letivo ele não aprendesse nada e, então, houve reprovação. Por estudar em uma escola municipal, na sua percepção, “*alguns professores não estavam preocupados com os alunos*” e, assim, não obteve um ensino muito bom. Isso foi ocorrendo de série em série, o que lhe causou o não saber escrever, nem saber ler. Somente aprendeu a ler na quarta série. Na quinta série começou a obter melhoras, com outros professores, dado que mudou de escola. Para ele, “*ficou com alguns defeitos na aprendizagem*”. Suas maiores motivações para estudar no IFRN-SC foram: ter estudado em um ensino médio que não havia qualidade, como também adquirir uma profissão. Não conhecia o PROEJA do IFRN. Foi por meio de um colega que obteve este conhecimento, pois este lhe falou sobre um programa que vinculava o ensino médio, a EJA e o curso técnico. Entretanto, ele não acreditava que era capaz de fazer a prova e passar. Mesmo assim fez a inscrição, pagou a taxa e ficou surpreso ao passar: “*Tô muito feliz por ter passado e tô aqui estudando tentando uma melhora de vida*”. Hoje está conseguindo melhorar bastante em relação ao ensino que vivenciou em seu percurso escolar. Suas expectativas são de ‘se’ esforçar ao máximo para conseguir concluir o curso e sair da escola com uma profissão para entrar no mercado de trabalho: “*Eu acho que entendo um pouco na área de informática, que é a área do curso que eu tô estudando. E é isso... eu me identifico mais com essa área*”. Para ele, o Programa representa uma chance, uma oportunidade, que tem que aproveitar, pois nem todos têm essa oportunidade que ele está vivenciando.

**EST-12:** Sempre estudou em escola pública. Concluiu o ensino médio e se inscreveu no IFRN-SC por ser uma escola de referência no Rio Grande do Norte. Espera concluir o curso e depois trabalhar na própria instituição. Para ele o PROEJA é igual ao ensino integrado regular, a diferença é que as pessoas são mais velhas e em sua maioria trabalham. Há pouca mudança relacionada aos conteúdos.

**EST-13:** Estudou toda a sua vida em escola pública e há quinze anos parou de estudar. Fez o ensino médio com o magistério e, também, com o científico. Está, no momento, em seu terceiro ensino médio. Fez a prova para o IFRN-SC, pois era o seu sonho, uma vez que tinha um amigo que estudou na época do CEFET-RN, em Natal, e ele o admirava muito. Hoje seu amigo é sargento da Aeronáutica. Sempre teve esta vontade, mas não fazia o processo seletivo, pois era muito concorrido naquele tempo e só havia em Natal. Quando o IFRN foi

implantado em Santa Cruz, então, teve muita vontade de estudar. Ficou sabendo do processo seletivo pela internet e pelos colegas. Inscreveu-se, fez a primeira prova e não passou. Insistiu, fez a segunda prova e achou tranquilo, pois a concorrência era de três candidatos para uma vaga, e passou no Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de educação de jovens e adultos. Para ele, a área de informática é muito boa em Santa Cruz, pois tem muita opção de trabalho. Suas expectativas ao terminar o curso são em trabalhar para si mesmo, junto com outros colegas da turma, e montar um espaço de informática e de manutenção de computadores. Para ele, o Programa representa uma oportunidade para os que estão há muito tempo fora da sala de aula: *“É muito bom o PROEJA. Faz quinze anos que eu não estudo! No início foi muita dificuldade, né? Muitas coisas novas que a gente não sabia e que o segundo grau de quinze anos atrás não ensinava, né? Tem muitas coisas novas. A gramática mudou, as normas da gramática, mas a gente tá se desenrolando. Os professores são muito bons, ajudam a gente. E a gente desenrola. Até agora, graças a Deus, não tô em dependência em nenhuma disciplina”*.

Percebemos, na execução da primeira entrevista, o quanto era complexo realizar as narrativas com os estudantes, dado que eles ficavam a esperar em todo o tempo a nossa intervenção. Percebíamos o quanto era difícil para eles falarem sobre sua vida acadêmica sem que fizéssemos perguntas o que, mesmo assim, ainda falavam insuficiente, especialmente, os estudantes mais novos. As falas se concebiam como tentativas de respostas a questões que, anteriormente, havíamos organizado como roteiro semiestruturado de entrevista.

A partir de suas narrativas observamos, em primeiro lugar, que os estudantes, em sua maior parte, advêm de escola regular, seja do ensino fundamental, mesmo que concluído em anos anteriores (muitos há mais de dez anos), seja do ensino médio que, neste caso, apresentam-se em sua maioria.

Assim, observamos que o processo seletivo não restringiu inscrições de estudantes com o ensino médio concluído, bem como o momento da matrícula, pois não houve restrições no acesso, uma vez que parte do número de estudantes entrevistados já havia realizado o ensino médio e concluído. Ainda, assim, a Instituição os matriculou no curso, o que justifica, em parte, a permanência destes aos bancos escolares e, de certa forma, a facilidade em se apropriarem dos conteúdos.

Entretanto, queremos enfatizar que este não é objetivo desse Programa, dado que ele foi pensado para promover a elevação de escolaridade dos sujeitos da EJA, sujeitos estes que no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a, p. 45) se apresentam como

[...] portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula.

São estes sujeitos que em sua maioria apresentam uma ocupação, porém, não necessariamente, um trabalho formal. Por esse motivo é que o PROEJA parece representar para eles um grande ensejo de mudança de status, de vida, de futuro, e de verticalização acadêmica, uma vez que os sujeitos têm a oportunidade de concluir o ensino médio integrado ao técnico numa escola de boa qualidade com perspectivas de assumir novos postos como o de técnico de nível médio.

Em segundo lugar encontramos nos sujeitos analisados, a partir das narrativas da investigação, mulheres donas de casa e mães de família que, por meio do Programa, terão a oportunidade de terminar o ensino médio e de fazer um curso técnico para seguir em frente com perspectivas de ampliar o acesso no campo de trabalho numa condição mais favorável, dada a qualificação adquirida, bem como de verticalização dos estudos. O que caracteriza, de fato, um programa que busca não só proporcionar o acesso, mas, sobretudo incluir socialmente, considerando as condições de gênero em suas ofertas.

Um terceiro aspecto importante é que os estudantes entrevistados não veem diferença no Programa por este ser na modalidade EJA – nem notam que este apresenta um outro modelo de escolarização. Este fato é interessante, pois, para os estudantes do PROEJA, a vivência de uma matriz curricular cujos componentes da área específica (técnica) apresentam, em sua totalidade, a mesma carga-horária do curso técnico na forma regular equivalente, corresponde a um mesmo curso. O que, de certa forma, está correto, pois a certificação é a mesma. Entretanto a carga-horária dos componentes curriculares da educação básica é diferente, apresentando uma diferenciação em 50% (cinquenta por cento) na sua carga-horária total, como já discutido anteriormente.

Por fim, as expectativas dos sujeitos entrevistados se organizam, especialmente, no âmbito da oportunidade que o estudante matriculado obtém quanto ao crescimento acadêmico e, ao terminar o curso, em conseguir um trabalho que ofereça uma qualidade de vida melhor para ele e sua família. Também demonstraram apresentar uma consciência de que esse Programa proporciona à região agregação de valores, uma vez que promove o conhecimento para a população acadêmica e beneficia a população em geral.

## 4.2 DISCUSSÃO SOBRE O CURRÍCULO E OS SENTIDOS QUE OS SUJEITOS ATRIBUEM A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA

Após a discussão dos aspectos relevantes das histórias de vida escolares dos sujeitos e suas expectativas em estudar no IFRN, procuraremos a seguir analisar os sentidos que os estudantes atribuem ao currículo do PROEJA, uma vez que estes se apresentam como nosso objeto de pesquisa. Para isso construímos este item na dissertação a partir de uma revisão bibliográfica da teoria sobre currículo com base nos estudos de FREIRE (1999 e 2013), ALONSO (2002), CIAVATTA e RAMOS (2005), SILVA (2007), MOREIRA e SILVA (2009), MOURA e PINHEIRO (2009), ALVES e OLIVEIRA (2010), LOPES e MACEDO (2011), que se entrelaçam com as nossas experiências profissionais e as narrativas dos sujeitos.

Pensando em uma escola que forme numa perspectiva integral, de modo a promover uma educação de qualidade referenciada socialmente e observando todas as dimensões constituintes do humano, realizamos nossas análises investigatórias esperando contribuir para a sistematização teórica sobre o currículo do PROEJA. Assim, este tema atualmente é de grande relevância, dado que se expõe como questão posta pela investigação educacional de duas modalidades a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

Para isso utilizamos documentos oficiais e as referências bibliográficas, citadas anteriormente, que nos deram um aporte teórico para dialogarmos com as narrativas dos estudantes, possibilitando refletir o significado das teorias e relacioná-las ao nosso objeto de estudo, os sentidos que os estudantes dão ao currículo, por meio de suas narrativas.

Para iniciarmos, indagamos o conceito de currículo a partir das teorias de currículo elaboradas pelos teóricos da área de conhecimento. Mas, afinal, que currículo é este de que estamos falando? Como podemos conceber o currículo, de modo que ele possa responder as seguintes indagações: qual é a concepção para se pensar um currículo para o PROEJA, uma vez que este acontece no estabelecimento da relação entre a educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional, constituído por sujeitos historicamente excluídos do processo educacional e social em nosso país? O que é necessário para a construção de um currículo para esse Programa?

Tais questões serão difíceis de responder, se concebermos o currículo como algo estagnado, arcaico, baseado em informações pré-definidas e como um conjunto de exigências acadêmicas ou de fragmentos de conhecimentos e habilidades que todo estudante deve aprender para finalizar o curso com sucesso, pois ao tratarmos de currículo devemos

reservar espaço para discutir o conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas (MOREIRA; SILVA, 2009), no seu tempo e espaço vigente. A nossa proposta se contrapõe a essa concepção por pensar num currículo permeado por uma concepção de educação de cunho emancipatório, democrático e inclusivo.

Lopes e Macedo (2011) trazendo esta discussão à tona, abordam que não é fácil encontrar uma resposta para a definição de currículo e do seu constructo, pois esse tem sido definido de forma muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas, uma vez que ele acontece em movimento, a partir de interações pertinentes na cultura pedagógica de um espaço escolar que busca constantemente sua emancipação.

Assim, olhando para Freire (1999) podemos vislumbrar uma saída: pensar em um currículo em que ensinar a realidade do estudante poderá ser o início de conversa para atendermos de modo significativo a estes sujeitos, bem como, nortear um currículo a partir de uma concepção em que o ensino e o processo de aprendizagem existam de maneira contextualizada, no qual a diversidade ocorra no atendimento a todos e o currículo seja construído para os estudantes a partir das suas necessidades, dos seus interesses e de suas percepções.

É nesse sentido que o currículo, dentro da perspectiva do PROEJA, deve considerar a existência de diferentes classes de conhecimentos e que cada uma seja reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências, valores e interesses humanos. Também é fundamental que os currículos dos cursos para o Programa sejam “concebidos e desenvolvidos visando à formação integral e a emancipação cultural desses sujeitos” (SOUZA FILHO; MOURA, 2013, p. 225).

Se gerirmos o currículo como algo restrito e descontextualizado com a realidade, encontraremos empecilhos para entendermos os processos educativos no âmbito global da educação geral e especificamente neste Programa, como veremos a seguir:

Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. Antes de ser uma proposta pré-definida, o currículo orienta-se pelo diálogo constante com a realidade (BRASIL, 2005 apud BRASIL, 2007, p.49).

Ademais, pensar num currículo para o PROEJA nos remete observá-lo dentro de aspectos globais amplos e, ao mesmo tempo, singulares. Concebê-lo, nos remete à

compreensão cada vez mais intensa, de que o currículo é uma construção social e resultado de um processo histórico permanente (SILVA, 2007).

Com esse entendimento, conferimos vez e voz aos estudantes do PROEJA do IFRN-SC, matriculados no Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática, para narrarem como percebem a realização do currículo no cotidiano, uma vez que este currículo proporciona uma reflexão acerca do sentido e da compreensão do real dentro da escola, de modo a apreender, na sua singularidade, seus problemas e suas possíveis soluções, não somente no aspecto quantitativo e controlável, mas sobretudo, nos aspectos qualitativos, dando lugar à complexidade do real.

Para Alves e Oliveira (2010), o importante é perceber que devemos observar as escolas como elas são, sem julgamento de valor, em suas realidades comuns. Para pensar um currículo a partir desta perspectiva é fundamental “considerar os processos de formação de nossa subjetividade em seus múltiplos espaços/tempos, tanto no potencial que essas se incluem, como na articulação entre as circunstâncias das situações e nossas possibilidades de ação” (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 89). Tais processos nos desafiam a burlar a norma vigente de pensamento linear e mecânico, dando-nos espaço para a complexidade ao pensar e sentir o novo, discutir e indagar sobre questões curriculares pertinentes, dado que é importante compreender e desvelar o que está oculto ou camuflado nos espaços educativos, de modo a compreendermos efetivamente as nossas instituições.

Desse modo, ao estudante do PROEJA, sujeito desta investigação, se oportuniza o poder de voz, uma vez que esta ação, rica de experiência, proporciona a recolha de sentidos inerentes às aspirações, expectativas, compreensões e sugestões que são socializados ao longo da investigação sobre o tema em questão.

Essa experiência é de fundamental importância, neste momento, pois não há sujeitos mais apropriados para discutir e descrever o PROEJA que o próprio estudante que o vivencia, cotidianamente. De modo geral, perceber os sentidos que os estudantes produzem sobre o currículo do PROEJA pode proporcionar, a partir desta investigação, ações e intervenções coerentes com tais sujeitos.

Ao analisarmos as narrativas, elegemos o tema central da investigação o “currículo”, fundante nesta pesquisa, e o decomparamos em três temas e estas em unidades temáticas, cada uma, de acordo com a predominância de sua pertinência, como se pode observar no Quadro 5, a seguir, que sintetiza a nossa discussão, a partir do qual organizaremos as análises qualitativas das narrativas descritas pelos estudantes:

Quadro 5 – Temas e unidades temáticas pertinentes à discussão sobre o currículo.

<b>CURRÍCULO</b>	
<b>TEMA</b>	<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>
<b>Cidadania</b>	- A inclusão social dos sujeitos - A construção democrática do currículo - A ação dialógica como constructo de consciência crítica
<b>Projeto pedagógico do curso</b>	- Conteúdos - Metodologia - Integralização curricular
<b>Integração curricular</b>	- Saberes dos sujeitos do PROEJA - Integração entre a teoria e a prática - Trabalho

Fonte: Elaboração da própria Pesquisadora.

Assim, na tentativa de organizarmos definições, significados e perspectivas sobre o currículo, buscamos em Sacristán (2000, p.14) uma proposta que favorece a análise de categorias a partir de quatro campos por ele formalmente diferenciados:

- a) A função social como ponto entre a sociedade e a escola.
- b) O projeto ou plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências e conteúdos.
- c) O currículo como a expressão formal e material do projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências didáticas.
- d) O currículo como um campo prático, sendo necessário: analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

Nas próximas seções discutiremos o currículo que se apresenta nesta investigação, seus temas que foram eleitos para sua composição, a partir das narrativas dos estudantes, e as unidades temáticas que se formaram a partir dos temas nomeadas com a finalidade de organizarmos melhor nossa análise, pois estas se configuram importantes para respondermos ao nosso pressuposto.

#### 4.2.1 Discussões sobre o currículo a as apreciações dos sujeitos quanto à cidadania.

Percebemos o quanto o currículo acentua a função social da Instituição, dando sentido à sua própria existência, uma vez que esta caminha em um paralelismo constante entre sociedade e escola, entre cultura e aprendizagens socialmente significativas. Nesse ínterim, ao ouvirmos as narrativas dos estudantes, percebemos o quanto é importante para eles a inclusão social, a construção democrática do currículo e a ação dialógica como constructo de consciência crítica. Assim, optamos por eleger um tema que denominamos formalmente de “Cidadania”, como expomos, a seguir, no Quadro 6:

Quadro 6 - Tema Cidadania e suas unidades temáticas.

TEMA	UNIDADES TEMÁTICAS
<b>Cidadania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A inclusão social dos sujeitos</li> <li>- A construção democrática do currículo</li> <li>- A ação dialógica como constructo de consciência crítica</li> </ul>

Fonte: Elaboração da própria Pesquisadora.

Tal tema se mostra pertinente, uma vez que a educação, em geral, carece de currículos apoiados por projetos democráticos em que a cidadania é entendida como

[...] capacidade conquistada por alguns indivíduos ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado (COUTINHO, 2005, p. 2).

A cidadania é, portanto, atribuir a um indivíduo ou a uma coletividade o usufruto de direitos que lhes permitem participar da vida política e social da comunidade da qual está inserido. No exercício consciente dos sujeitos que fazem uma comunidade acadêmica, a cidadania possibilita tomadas de decisões trabalhando como constructo para a realização de um ensino de qualidade referenciada socialmente, o que requer a participação dos estudantes no currículo da escola, por meio de um espírito crítico, da adesão de valores democráticos e do conhecimento político, oportunizando, assim, a diminuição das desigualdades sociais e de problemas pedagógicos na instituição escolar.



Para o desenvolvimento desse tema elegemos três unidades temáticas, a saber: a inclusão social dos sujeitos, a construção democrática do currículo e a ação dialógica como constructo de consciência crítica. Faremos a seguir a análise destas unidades.

#### 4.2.1.1 A inclusão social dos sujeitos

O PROEJA se caracteriza como uma política de governo que propõe um projeto educacional fundamentado na integração entre conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos, humanísticos, culturais e do trabalho, de modo que, como instrumento de inclusão social, se realiza mediante o diálogo entre os diversos tipos de conhecimentos com as questões práticas da vida cotidiana dos sujeitos. Objetiva, dentre outros aspectos, a elevação de escolaridade de jovens e adultos considerando essa inclusão como fundamento básico da sua política.

Desse modo é importante analisar, a partir das narrativas dos estudantes, como o Programa tem se caracterizado como um instrumento de inclusão, que o torna relevante para a sua efetividade no IFRN. Assim, ao perguntarmos aos estudantes como eles percebiam o PROEJA no IFRN, como um programa institucional que promove a inclusão social de jovens e adultos, eles responderam:

*Eu acho muito bom porque tem muita gente que parou de estudar como eu, que faz muito tempo e queria. Ai vai ter um outro aprendizado, um ensino bom (EST-6).*

*Promove sim [inclusão social]. Porque aqui é muito bom e a gente aprende muita coisa. E você quando aprende alguma coisa, sabe alguma coisa, você já tá incluso na sociedade. Você já está fora do analfabetismo. Eu acho que inclusão social é isso, né? Se você não sabe de nada, você não é nada. E o programa oferece o conhecimento e o autoconhecimento, e é muito bom. Os professores são formados, são bem instruídos (EST-13).*

Destacamos através das narrativas dos estudantes acima que o PROEJA aparece como um tempo de retomada de estudos, um espaço onde se pode obter um ensino de melhor qualidade, assim como, um momento de consciência de que aprender algo ou ter conhecimento oportuniza, sobretudo, a inclusão social, como nos fala o EST-13. Nesse sentido, o Programa contribui em dois aspectos: de um lado, demonstrando que o PROEJA está contribuindo para ressignificação de aprendizagens vivenciadas anteriormente pelos jovens e adultos, por outro lado, para servir como estímulo e motivação para os próprios

estudantes, uma vez que oportuniza novas experiências de conhecimento e em relação ao mundo do trabalho:

*Eu digo por mim mesmo que eu, há tanto tempo, tava querendo aquela vontade de estudar e o IFRN abriu essas portas. Agora cabe a mim assumir essa responsabilidade de tocar o barco para frente. Até você para falar pros amigos: “você estuda aonde?”, “no IFRN”. Até isso dá um ego diferente à pessoa, “de Manutenção em Informática”... Já sai até pro seu próprio ego! Eu acho importante e o IFRN tá aqui para isso. Então, eu acho muito importante a EJA, esse programa aí que pega pessoas que de uma certa forma abre mais uma oportunidade, abre mais uma porta. E com certeza eu que tava ausente tava muito ocioso e tô aproveitando cada minuto. Muito importante essa EJA (EST-7).*

Das narrativas dos estudantes EST-13 e EST-7 depreendemos, também, a importância de que eles conferem o conhecimento e, em especial, a questão de estar fora do analfabetismo, demonstrando o privilégio de estabelecer uma apropriação diferenciada de muitos da população, o que oportuniza novas possibilidades de inserção dos sujeitos ao meio social e econômico.

Compreendemos que os estudantes do PROEJA sentem-se motivados com a instituição em que estudam, especialmente, por esta ser referência para a educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Norte. Observamos no depoimento de EST-7 que, mais uma vez, o IFRN aparece como a melhor alternativa para o sujeito e, como observado anteriormente, no Capítulo 3, sua infraestrutura é sustentáculo para um ensino de qualidade provocando, assim, no estudante uma motivação que cria expectativas de empregabilidade, isto é, a busca por um emprego formal que lhe poderá proporcionar um futuro melhor. Para quem está recomeçando a estudar, depois de muitos anos afastado de uma sala de aula, a motivação não é diferente.

Para os estudantes a seguir, este suporte da instituição é um dos fundamentos, a fim de que eles concretizem sonhos e alcancem a inclusão social de uma forma satisfatória em sua vida e, conseqüentemente, para os seus:

*Sim, com certeza [o programa promove a inclusão social]. Tem várias turmas se formando, né? É ótimo aqui. Tem muita gente também de Refrigeração que tá em empresas e que tá trabalhando já. Aqui em Santa Cruz tem três empresas que saiu daqui do IFRN. Três empresas aqui, alunos que saíram da turma e montaram a empresa. Que mostram que já é um exemplo de que o curso está servindo, né? (EST-3).*

*Tenho dois ou três amigos que eu conhecia que não estudava, que não tinha essa oportunidade. Hoje estão aqui. E estão se formando bem. Tem gente que atua na área que já estão trabalhando em empresa fora e gente muito mais velha do que eu*

*que já estão trabalhando, tem emprego. Uns já se juntaram e formaram uma empresa (EST-8).*

Percebemos nas narrativas dos estudantes que eles apontam o trabalho como a realização final do ciclo de estudo relativo ao conhecimento adquirido no IFRN. Nesse sentido, o trabalho está no imaginário dos jovens instigando o desejo do aprender e a busca pela inclusão, em especial, profissional.

Para Simões (2010, p. 107), “os projetos de vida que os jovens idealizam abrem portas a um vazio temporal de enchimento adiado. [...] Em contrapartida, o presente enche-se de possibilidades múltiplas, de diferentes experiências e desejos profissionais”. Assim, percebemos que o desejo dos estudantes para se concretizarem, de que perpassam por uma dimensão complexa, dado que é necessário observar o desenvolvimento local da região, onde estes poderão se estabelecer, ou seja, verificar a organização territorial do sistema produtivo do local a partir da articulação organizada de unidades econômicas.

Para isso, a Instituição precisa fomentar projetos de formação e qualificação para o trabalho, de constituição de microempresas ou cooperativas por meio de incubadoras, contribuindo assim na formação discente, especialmente porque a educação profissional se fundamenta nos conhecimentos tecnológicos que são referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e do trabalho (MACHADO, 2010 apud MOLL, 2010).

Por fim, pudemos perceber que os estudantes foram unânimes em responder que a instituição promove inclusão social. Desse modo confirmamos, em parte, que a função social do IFRN atinge seu objetivo, especialmente quanto ao compromisso de “ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente, [...] visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais” (IFRN, 2012b, p. 18). Entretanto, apesar dos estudantes confirmarem tal inclusão para si, é fundamental enfatizar que ainda há muito o que avançar, como nos é apresentado pela comissão de revisão do regulamento existente para o fomento da assistência ao estudante do PROEJA:

Inserir verdadeiramente os estudantes do PROEJA numa vivência escolar, da qual foram alijados em algum momento de suas vidas, significa promover uma inclusão que não os marginalizem, sendo, portanto, primordial que se faça a integração de tais estudantes no contexto escolar, utilizando de todas as estratégias já existentes nas dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da assistência estudantil, bem como buscando novas alternativas que atendam a esse anseio (IFRN, 2012c, p.28).

Para que, de fato, o PROEJA possa cumprir o seu papel de inclusão social é basilar a defesa do direito à educação de todos os jovens e adultos, que se propõem a matricular-se no

Programa, bem como garantir a permanência e o êxito, por meio de estratégias planejadas pela Instituição, para este fim, como forma de garantir o bem social a ser universalizado.

#### 4.2.1.2 A construção democrática do currículo

A escola é um espaço de exercício de contradições e, nesse sentido, ao se propor democrática, abre possibilidades para debates, reflexões e avaliações com vista à sua emancipação. É no exercício de cidadania que a comunidade escolar apreende o conceito de democracia, traduzindo e estabelecendo alternativas, fundadas em leituras da realidade, que precisam ser construídas por todos, de acordo com as especificidades locais de cada instituição. Lembremos, através de Chauí (1999, p. 433), que democracia se define como sendo “a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. Não só trabalha politicamente os conflitos de necessidade e de interesses, mas procura instituí-los como direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados”. Viver a democracia, nesta perspectiva, é respeitar e participar de decisões coletivas a fim de melhorar sua vida e a vida da sua comunidade.

Diferentemente da proposição de Chauí (1999), o estudante EST-7 afirma que há democracia na Instituição, uma vez que para ele “o IFRN é um espaço democrático, com certeza, pois você chegando você fala com a coordenação, com a pedagogia. O IFRN realmente tem esse divisor de águas que aqui sua voz tem vez, você percebe” (EST-7). O estudante EST-8 também aponta a escola como espaço aberto para a escuta dos sujeitos:

*Aqui, assim... A questão de problema, de abertura, não tenho o que dizer. Porque quando a gente tem algum problema a gente chega com o professor, com o coordenador. Com a pedagogia a gente senta, conversa, esclarece como é a questão do curso, vê como a gente pode se adequar melhor. Acho que até agora não tem muito problema, tá muito bom. Dentro das normas do curso, tá (EST-8).*

Entretanto, nas narrativas apresentadas, a gestão democrática é exercida em parte, pois o formato como a instituição exerce essa gestão realizando atendimentos individualizados aos estudantes, encobrem mecanismos de democratização, especialmente, a constituição de espaços coletivos que consideram o conflito legítimo e busca a participação de todos nas decisões do local. Podemos, dentro desse contexto, considerando o espaço educacional, a legitimação dos colegiados como um mecanismo de democratização resultante de um processo democrático dentro da escola.

Uma outra maneira como o estudante procura resolver seus problemas na Instituição é por meio da ouvidoria, um mecanismo de natureza mediadora, canal de comunicação entre o

IFRN e a comunidade, utilizada para ouvir, encaminhar e acompanhar críticas e sugestões por meio virtual. Para o estudante EST-13, em sua compreensão, a Instituição proporciona espaços democráticos:

*A gente tem como fazer isso... Eu só não sei o nome professora, mas o que a gente tem de dificuldade... A gente fazia num formulário pela internet, aí ia para ouvidoria. O que tá faltando na escola, se tá sentindo dificuldade em alguma matéria, se tá faltando alguma coisa que nos beneficiava: saúde, educação... E quando não tem isso a gente tem que ir para a coordenação do curso, o coordenador. Se tem algum professor que não tá sabendo repassar pra gente alguma coisa, alguma disciplina. Tem retorno sim. Graças a Deus a gente nunca ficou desamparado não.*

Dessa maneira, observamos que a Instituição necessita ampliar o conceito e a prática da democracia, demandando formação permanente nesta área, de forma que todos que fazem a comunidade acadêmica possam realizar e conhecer o significado deste direito do cidadão. Ademais, é importante compreender que a escola democrática deve buscar continuamente a formação para este fim através de meios construídos na coletividade, de modo a aprender a fazê-la, mas nunca decretá-la, pois como diz Saviane (1999, p. 87), “democracia é uma conquista; não um dado”.

Confirmando a afirmativa, quanto à necessidade de repensar o conceito de democracia na instituição onde realizamos a investigação, é que os estudantes a seguir se posicionam:

*Sinceramente, a gente tá esquecido, viu? Tá esquecido aqui. Ninguém entra em contato com a gente. Quando a gente começou, PROF-1 que era o coordenador do curso da gente, uma vez aqui e acolá ele ia lá. E olhe lá... Falava: “e aí galera, tá tudo bom?” Trocou de coordenador, nunca mais ninguém apareceu... Nunca mais ninguém conversou com a gente sobre possíveis estágios, TCC, explicar pra gente o que é o TCC, o que é estágio, o que a gente precisa... Uma coisa que eu não sabia e a professora de Português até disse. Ela falou sobre o TCC, explicou pra gente mais ou menos o que era e a gente disse assim: “e se a gente não for aprovada no TCC?”. Ela disse: “só sai com ele”, e a gente não sabia disso, n’era? Eu pelo menos achava que teria outra chance de refazer o projeto de TCC e tal. Mas se não for aprovado não sai com o técnico, só sai com o médio. E a gente tá esquecido, ninguém chega para conversar com a gente, ninguém vem. A gente tá esquecido. E isso desde o terceiro período. Parece que foi mudado de coordenador, que ninguém mais apareceu. Sinceramente, esse curso aqui tá esquecido (EST-9).*

*A gente, assim, fala com os professores em relação se tem algum problema no curso, alguma coisa, dá o conhecimento para eles, entendeu? Assim... No começo era assim, só que ultimamente como a turma diminuiu, tem poucos alunos, como tivessem esquecido. Porque a nossa turma começou com 40 e hoje tem 07 (EST-11).*

Os posicionamentos acima refletem a falta de espaços democráticos cujos estudantes possam compartilhar, discutir, avaliar o curso, o currículo e a Instituição, bem como tirar dúvidas e elucidar questões que para eles não são claras. Observamos na narrativa de EST-9, por exemplo, a falta de conhecimento específico sobre o próprio curso: *“Mas se não for aprovado não sai com o técnico, só sai com o médio[...]”*, que se refere a sua própria certificação, uma vez que ao estudante é garantida uma certificação única e que poderia ser esclarecida esta informação pelo próprio coordenador, se este fosse presente e atuante no curso.

Refletem também a ausência de uma gestão democrática ampla que proporcione este exercício à instituição escolar e entre os seus membros, pois os mecanismos utilizados pelos estudantes têm se constituído, praticamente, de ações virtuais e distantes do diálogo gerado no meio coletivo, gerando, assim reprovação ou evasão, como vimos anteriormente. O estudante EST-6, a seguir, expressa um tipo de avaliação virtual, que ocorre anualmente no IFRN, oportunizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), externa ao *Campus Santa Cruz*: *“Teve recentemente uma que foi pela internet que era lá pelo programa. Que era justamente pra avaliar o ambiente, a escola em si, o ensino, essas coisas. Não. A gente não chegou ainda, assim, a procurar. A gente nunca procurou (EST-6).*

Nesse sentido, os estudantes do PROEJA ficam alheios a discussões coletivas e encaminhamentos empreendidos para a melhoria institucional, especialmente, nos processos decisórios que diretamente interferem em seu cotidiano escolar, mas que devem ser considerados e colocados em prática, uma vez que Bóbbio (2002, p.259) afirma que

[...] a democracia não se refere só à ordem do poder público do Estado, mas deve existir em todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais. Começa na relação interindividual, passa pela família, a escola e culmina no Estado. Uma sociedade democrática é aquela que vai conseguindo democratizar todas as suas instituições e práticas.

Enfim, para constituir uma gestão democrática na Instituição, há necessidade de uma gestão reflexiva, em uma escola reflexiva, cujos sujeitos se sentem pessoas proativas, obtendo vez, voz e responsabilidades. Neste contexto, cada um se faz presente ou representado nos órgãos de decisão que se estabelecem como espaços reais de negociação e de diálogo capaz de ultrapassar as dicotomias entre o eu e o nós, entre os diferentes segmentos dentro da escola.

#### 4.2.1.3 A ação dialógica como constructo de consciência crítica

Oportunizar o desenvolvimento da criticidade ao estudante, através de espaços dialógicos, para que este seja capaz de refletir sobre a realidade na qual está inserido - com o propósito de intervir e transformá-la, sempre que necessário, é uma das tarefas essenciais da escola, pois

a aprendizagem dialógica acontece no plano das influências mútuas dos homens entre si. O trabalho com jovens e adultos para Freire (1996) deve ter como objetivo fundamental possibilitar que os sujeitos aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão, o que é feito através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens. Nesse sentido o objeto de aprendizagem passa a ser fator de mediação, deixando de ser objetivo da educação (GALLEGO; MARQUES, 2010, p.108).

É fundamental a criação ou expansão de espaços de diálogo entre educadores e estudantes que contemplem realidades distintas, possibilitando dessa forma caminhar na direção da integração ao universo escolar e da redução da evasão. Assim, queremos indicar a compreensão de diálogo que nos é apresentado por FREIRE (1999, p.152), ao discorrer que “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. [...] Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

Assim, ao analisarmos as narrativas dos estudantes do PROEJA, verificamos que estes espaços de disponibilidade ao diálogo acontecem, geralmente, em sala de aula, como podemos observar na narrativa de EST-3 ao se referir que, com todos os seus professores há diálogo: “[eles] são todos bons, todos escutam o aluno, o que a gente precisa de dúvida. Até mesmo com eles a conversa é bem ampliada. São professores ótimos, escutam muito a gente”. Nesse sentido a ação dialógica acontece com a abertura do diálogo entre o professor e o estudante.

Freire (1999) relata que é importante que o sujeito se abra ao mundo e ao outro iniciando a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade. Assim, para o estudante EST-6, havia professores anteriormente no *Campus* que promovia o diálogo dentro da sala de aula, instigando os estudantes a falar e a refletir sobre o cotidiano, sobre a vida:

*O professor de Português, só que ele foi até transferido. Ele gostava muito de falar coisas assim pra gente refletir, pra gente pensar, sobre a vida mesmo, né? O que a gente vive, as coisas da vida, né? O professor de Português era quem mais... E PROF-2 que é a substituta. Sempre é mais Português, né? Que envolve mais, assim.... Sim, tinha o professor de Geografia, maravilhoso, que era PROF-3, ele dava muitas ideias, assim, falava muito sobre os conhecimentos dele, falava até sobre a vida dele, exemplos do que ele tinha vivido. (EST-6)*

Assim como o estudante EST-6, o estudante EST-2 também descreve professores que em suas práticas pedagógicas oportunizam a disponibilidade ao diálogo em sala de aula:

*Não todos, depende muito do professor. Geralmente o professor de Português, de Filosofia... Essas professoras, assim, dessas matérias é que promove mais esse tipo de diálogo. Já os professores das matérias técnicas, já são mais diferentes (EST-2)*

O que percebemos é que nesta pesquisa a ação dialógica apenas aparece por meio da ação de professores das áreas de linguagens ou ciências humanas. Mas, “como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos?” (FREIRE, 1999, p. 154). Os estudantes, indiretamente, também fazem estes mesmos questionamentos. Eles esperam que os professores, sejam de que área for sua disciplina, possam estar abertos ao diálogo contextualizando, as suas expectativas, como podemos perceber na narrativa a seguir:

*Não, não. Assim... Não chega a ajudar a gente nessa área não. O que vai ser depois que terminar o curso e refletir o que a gente pode fazer. Nessa parte aí, deixa a desejar também. (EST-3)*

Assim, percebemos que o ensino nas disciplinas específicas, relacionadas à técnica, é apresentado pelos professores na perspectiva de apreensão de técnicas de trabalho. Ora, então como falar de um princípio do PROEJA, base de seu currículo, que compreende o trabalho como princípio educativo? Este princípio também está explícito no PPP do IFRN (2012b, p.51), “trabalho como princípio educativo nas práticas pedagógicas e pela superação da dicotomia entre atividade intelectual e manual”. Nos dias de hoje não é mais possível pensar a técnica ou a tecnologia dissociada com a reflexão, pois priorizar apenas a técnica pela técnica comete-se o erro de se produzir uma civilização que não reflete sobre as implicações éticas, políticas e econômicas do *modus vivendis* mundial.

Ademais, Freire e Faundez (1985, p.28) afirmam que “quanto mais a ciência se incorpora ao processo de trabalho, menos o trabalhador entende o processo; quanto mais a máquina se torna um produto intelectual sofisticado, menos controle e compreensão da



máquina tem o trabalhador”, apontando para a burocratização da mente ou da consciência ou da capacidade criadora do trabalhador, como, dissociada da técnica-tecnologia e consciência crítica.

Enfim, ao tratar sobre a disponibilidade para o diálogo, Freire (1999) afirma que a formação dos professores e das professoras deveria insistir na constituição de um saber necessário, cuja compreensão do mundo, da capacidade de aprender e de responder os desafios que são importantes para a apreensão da realidade dos estudantes, de se obter uma decisão ético-política em intervir no mundo, de diminuir a distância das condições negativas de vida em que vivem os estudantes, são fundantes para a existência humana.

O diálogo, assim, é essencial para dar ao estudante maior participação, autonomia e valorização de si mesmo e do mundo que o cerca. Entretanto, devemos ter em mente que “o processo de consciência é um processo lento, mas que em última instância adquire sua firmeza no processo da própria realidade” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.19).

Enfim, ao final da sistematização do tema Cidadania, inferimos que os estudantes atribuem as seguintes perspectivas ao currículo:

- O PROEJA aparece como um tempo de retomada de estudos, um espaço onde se pode obter um ensino de melhor qualidade, assim como, um momento de consciência de que aprender algo ou ter conhecimento oportuniza, sobretudo, a inclusão social; Também oferece estímulo e motivação aos próprios estudantes, uma vez que oportuniza novas experiências de conhecimento científico e relativo ao mundo do trabalho;
- Os estudantes apontam o trabalho como a realização final do ciclo de estudo relativo ao conhecimento adquirido no IFRN. Nesse sentido, o trabalho está no imaginário dos jovens instigando o desejo do aprender e a busca pela inclusão, em especial, profissional;
- A gestão democrática é exercida em parte, pois os estudantes são atendido individualmente quando recorrem para resolver necessidades acadêmicas ou de gestão. Isto reflete a falta de espaços democráticos cujos estudantes possam compartilhar, discutir, avaliar o curso, o currículo e a Instituição, bem como tirar dúvidas e elucidar questões que, para eles, não são claras. Refletem também a ausência de uma gestão democrática ampla que proporcione este exercício à instituição escolar e entre os seus membros, pois os mecanismos utilizados pelos estudantes têm se constituído, praticamente, de ações virtuais e distantes do diálogo gerado no meio coletivo, gerando, assim reprovação ou evasão, como vimos anteriormente;
- Os estudantes do PROEJA ficam alheios a discussões coletivas e encaminhamentos empreendidos para a melhoria institucional, especialmente, nos processos decisórios que

diretamente interferem em seu cotidiano escolar, mas que devem ser considerados e colocados em prática;

- A ação dialógica e crítica aparecem apenas com alguns professores das áreas de linguagens ou ciências humanas.

#### **4.2.2 Discussão sobre o currículo e as apreciações dos sujeitos sobre a materialização do projeto pedagógico do curso.**

Ao pensarmos sobre os temas que constituem a investigação sobre currículo, o “Projeto Pedagógico do Curso”, torna-se central, e o explanaremos por meio de unidades temáticas eleitas a partir das narrativas dos entrevistados, que compreende um conjunto de três, listadas no Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Tema Projeto Pedagógico do Curso e suas unidades temáticas.

<b>TEMA</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>
<b>Projeto Pedagógico do Curso</b>	- Conteúdos - Metodologia - Integralização curricular

Fonte: Elaboração da própria Pesquisadora.

O projeto pedagógico de um curso é concebido como o referencial sobre o conceito de educação, sociedade, perfil dos egressos, ensino-aprendizagem, relação entre teoria e prática que orienta o curso, dentre outros. Ele reflete a realidade da Instituição e do curso por meio de sua estrutura pedagógica e organizacional. Referimo-nos à estrutura pedagógica: a organização didático-pedagógica que engloba o contexto educacional; às interações políticas entre ensino, pesquisa e extensão; às relações entre ensino-aprendizagem e às de desenvolvimento curricular: conteúdos, metodologia e avaliação.

Quanto à dimensão organizacional, pensamos no corpo docente e técnicos administrativos, bem como na infraestrutura que serve de apoio ao curso para que este se realize, como, por exemplo, os laboratórios. Lembremos que no cotidiano essas estruturas se articulam na dinâmica interna da escola.

Em relação aos PPCs dos cursos do IFRN estes preveem os requisitos e formas de acesso, os objetivos, o perfil profissional, a estrutura curricular e a prática profissional, e não,

apenas, a matriz curricular do curso e seus conteúdos formais. “No que se refere à estrutura curricular, deve se considerar que os cursos técnicos integrados na modalidade EJA se estruturam em quatro núcleos politécnicos: o fundamental, o estruturante, o articulador e o tecnológico” (IFRN, 2012d, p.114), que são núcleos que compreendem os conteúdos científicos, tecnológicos e históricos permitindo a estruturação dos cursos e contribuindo com a organização da matriz curricular. Eles estão abalizados na educação politécnica que se refere ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

De acordo com o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), é importante que os PPCs possibilitem ultrapassar perspectivas curriculares tradicionais e rígidas considerando toda a dimensão do educar, especialmente, o que se refere ao conhecimento de mundo e das experiências vividas e trazidas pelos estudantes para o ambiente educativo.

Nestes termos, é necessário observar nos PPC do Programa o princípio da contextualização que deve estar presente, de modo a promover e ressignificar o cotidiano por meio de metodologias dinâmicas, interdisciplinares e que respeite a diversidade.

Ademais o PPC deve apresentar uma estrutura curricular que considere a concepção de homem como ser histórico-social; a perspectiva integrada; a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares; a experiência do estudante na construção do conhecimento; o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes; a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem; a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade; a construção dinâmica e com participação; e a prática de pesquisa. Nesse sentido, esta estrutura curricular deve abranger todo o PPC norteando a sua organização e o seu fazer, pois é por meio dela que acontece a prática curricular no cotidiano do curso.

Assim, estaremos discutindo a seguir três unidades temáticas que elegemos para discorrermos sobre o PPC, uma vez que estas emergiram com mais frequência nas narrativas dos estudantes, a saber: conteúdos, metodologias e integralização curricular. Observamos que outras unidades temáticas abordadas neste estudo, também fazem parte da estrutura curricular do PPC, mas que não estão sendo contempladas neste tema.

#### 4.2.2.1 Conteúdos

O currículo é um instrumento orientador da prática educativa que se constitui como elemento basilar da práxis didático-pedagógica. Por esse motivo ele não deve se apresentar

fechado e inflexível; pelo contrário, deve estar em um processo constante de reflexão da sua ação e em permanente construção.

Na organização do currículo, a sua estrutura ocorre por meio da definição de seus objetivos, do perfil profissional e da matriz curricular que gera as disciplinas e, estas, os conteúdos. Concebemos os conteúdos de ensino como conjunto de conhecimentos organizados de maneira pedagógica e didática, com intuito de que os estudantes possam assimilar ativamente e aplicá-los em sua prática de vida. Assim, os conteúdos se realizam como conhecimentos que devem ser apreendidos pelos estudantes conglomerando experiências sociais da humanidade, de modo que estes possam aplicá-los em sua vida social de maneira teórica e prática.

Ademais, conteúdo significa o conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes relacionados aos objetivos e organizados pedagógica e didaticamente, visando sua aplicação. Lopes (2008, p.18) profere que

[...] conteúdo, de forma abrangente, inclui não só conhecimentos mas habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social visando sempre sua aplicação na vida prática dos alunos. Conteúdo, para ele, engloba conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social, valores, convicções, atitudes.

Desse modo observamos que os conteúdos de ensino, na verdade, são conteúdos que estão além do conhecimento sistematizado teoricamente, sendo este aplicado para além dos conceitos e princípios, como eram concebidos anteriormente. Assim, ao analisarmos as narrativas dos estudantes, percebemos que eles observam o conteúdo como algo que o professor ensina de uma maneira própria aos jovens e adultos, como é posto pelo estudante EST-5:

*.. os professores até tratam a gente de um forma diferente. Eu acho que por isso mesmo, por a gente ser da EJA, por já ser alunos mais de uma certa idade e não ser tão jovens quanto os outros alunos do integrado, tratam a gente de uma forma diferente na conversa, na linguagem, nos conteúdos, também na compreensão porque às vezes, tipo, um aluno chega um pouco atrasado e já entendeu que: “ah, tava trabalhando, então, teve que chegar atrasado”. E outras coisas também... Os conteúdos, também, é tudo relacionado. Acho que estão bem capacitados, sim.*

O estudante confirma que o conteúdo exposto pelo professor é relacionado às suas características. Eles são organizados e realizados através da articulação entre o perfil do sujeito, levando em conta a sua vida social e o seu trabalho, bem como o método, como

podemos perceber. Assim, os conteúdos se relacionam com as atividades laborais atuais dos sujeitos que não necessariamente são as apreendidas no curso. Entretanto, um outro estudante apresenta uma ideia contrária ao seu colega:

*[...] uma dificuldade maior é que a gente tem que juntar a questão conteúdo e trabalho. Eu acho que na nossa sala todos trabalham. E existe essa dificuldade. Como eu já, desde o primeiro, desde sempre trabalhei, então, não tive muita dificuldade. Mas com um curso mais pesado, que é esse curso, um curso muito bom, mas bem puxado, então, ele puxa mais, muito mais (EST-4).*

Nesse caso, o estudante aborda que eles próprios relacionam os conteúdos com as suas atividades laborais. Ainda afirma que obteve menos dificuldades por já trabalhar, mas que, mesmo nesta condição, o curso atribui um peso relevante. Isso nos mostra que é preciso o professor esclarecer os conteúdos conceituais, facilitando sua organização e a aprendizagem do estudante. Lopes (2008), ao investigar o nível médio de ensino no Brasil, constata que o professor de nível médio é mais fortemente identificado com sua disciplina e, especialmente, se vê formado no discurso instrucional. O que nos remete inferir, a partir da narrativa anterior, que o professor se centraliza apenas em seu conteúdo, em sua disciplina, não relacionando-a com o trabalho ou qualquer outra perspectiva, de modo que o próprio estudante é quem integra o conteúdo ensinado.

Outro alvo de reflexão diz respeito à forma como o professor trabalha o seu conteúdo e as informações em sala de aula. Para os estudantes é muito importante haver uma estreita relação entre os conteúdos conceituais e os conteúdos procedimentais, como veremos a seguir com o estudante EST-2. Quando o professor não considera tal parâmetro, o estudante sente mais dificuldade no aprendizado, tornando-se, portanto, o curso também complexo.

*Geralmente eles mostram, né? As duas realidades. O conteúdo na prática e na teoria. Eu vejo essa prática, assim, um ponto positivo, né? Porque ajuda muito a turma quando ele mostra as duas realidades. Quando a gente encontra um professor que quer saber só de passar o conteúdo e no final uma avaliação, então, se você tirou dez passou, se não tirou, repete. É mais difícil... É melhor quando a gente pega um professor que mostra as duas realidades: a prática e a teoria (EST-2).*

Assim, quando o professor “deposita” conteúdos e em seguida aplica uma avaliação aos estudantes, podemos dizer que este poderá julgar-se cumpridor do seu papel, pois ao transmitir o conhecimento ele se realiza como tal. Entretanto, como já nos lembra Freire (1999, p.52), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua

própria produção ou a sua construção”, o professor ao se tornar apenas um emissor de informações, não se compromete com uma relação de ensino e aprendizagem significativa, deixando para o estudante a responsabilidade de organizar e apreender os conteúdos sozinho.

Enfim, os conteúdos, sejam da ciência, do trabalho, da cultura e da arte, se realizam a partir dos modos de ação do homem sobre o mundo, dos resultados de suas atividades práticas, tanto nas suas relações com o ambiente natural quanto social. Desse modo, eles advêm no ambiente acadêmico integrado por meio da articulação entre tais conhecimentos, objetivos e métodos devendo valorizar a vida social e laboral dos estudantes. Desse modo, como nos sinaliza Moura e Pinheiro (2009, p.103), ao investigar os cursos do PROEJA no IFRN,

privilegiar, nos cursos do PROEJA, os conteúdos de formação profissional em detrimento daqueles mais relacionados diretamente com a formação científico-cultural dos estudantes revela uma opção pela instrumentalidade da formação, contrapondo a concepção do EMI e do PROEJA.

Há um alerta quanto a valorização dos conteúdos de formação profissional na Instituição. Assim, inferimos nesse estudo de caso, que é fundamental a realização da integração dos conteúdos da formação científico-cultural com os conteúdos de formação profissional, de acordo com as necessidades determinadas pelos objetivos e perfil profissional apresentados pelo PPC do curso investigado, uma vez que, como observado, tais conteúdos necessitam de serem trabalhados pelos professores dentro de um universo contextualizado e mediatizado.

#### 4.2.2.2 Metodologia

A metodologia é um recurso fundamental e importante para a aprendizagem do estudante do PROEJA e que está relacionada diretamente aos objetivos e conteúdos de ensino. Para o IFRN (2012, p.113), “Nos processos pedagógicos institucionais, respeita-se a autonomia dos docentes quanto à transposição didática dos conhecimentos estabelecidos pela matriz curricular. No entanto, reconhece-se ser necessário tratar, de modo diferenciado, as metodologias de ensino e aprendizagem para estudantes na modalidade EJA”. Neste sentido, apresenta-se um rol de recomendações para o processo de ação metodológica para o PROEJA.

Ao aplicar metodologias que possibilitem o diálogo, a inter-relação entre os núcleos politécnicos da matriz curricular, a contextualização dos conhecimentos, a problematização a

partir de situações significativas do cotidiano dos jovens e adultos e a autonomia, o PROEJA se faz decorrer por meio de procedimentos e técnicas de ensino com mais dinamicidades, coerência e adequação.

Ao professor e toda estrutura pedagógica organizada para este fim cabe a possibilidade de realizar um trabalho coerente aos sujeitos jovens e adultos, de modo que eles aprendam mais e com melhor eficiência, como observamos na narrativa de EST-1: “*Os professores vêm conversam com todo mundo, vê do que um mais precisa e se ficou muito tempo parado. Eles vão lá e ajudam. Acho que é assim mesmo, dá certo para todo mundo*”.

Nesse sentido os professores têm cumprido as orientações do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), bem como do PPP da Instituição (2012b) que indica aos professores que estes devem “contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos adultos e a (re)construção dos saberes historicamente construídos” (IFRN, 2012b, p.114).

*Isso é uma das funções que eles fazem mais, que é justamente trazerem os problemas do cotidiano para a gente raciocinar e darmos a nossa opinião. E querem, às vezes, até fazer uns... Aconteceu até da gente fazer um trabalho de Português, o qual foi citado a nossa cidade, por exemplo: eu morava em cidade X, então, você ia falar sobre aquela cidade X (EST-4).*

Um outro aspecto apresentado pelos estudantes é a interação efetiva entre professor-estudante, de modo que este se percebe importante pela atenção que o professor presta ao acolhê-lo. Para o professor, a evidência de uma ação que proporciona melhorias na qualidade da aprendizagem do estudante é um fator positivo. Observamos a seguir que, para EST13, é interessante a aproximação do professor, ao tirar suas dúvidas. Assim, compreendemos que os estudantes aprendem bem e atingem os objetivos estabelecidos pela disciplina:

*Os professores são bem formados. Ensinam, tirando dúvidas. Que é... Tem coisa que a gente tem dúvida, né? Não é toda matéria que está a par de tudo. Os professores vão, chegam junto, arrumam uma maneira mais fácil de ensinar, tiram nossas dúvidas. É bem interessante (EST-13).*

Este fator é fundamental para que o ensino seja significativo e ajude os estudantes a aprender e compreender os conteúdos curriculares. Porém, diferentemente do explicitado anteriormente, encontramos uma narrativa que delata a prática do remanejamento dos professores, em uma ação relacionada a gestão de pessoas, como algo danoso para o processo do aprender, uma vez que não está considerando o ciclo de aprendizagem dos estudantes no semestre, desrespeitando, assim, um dos princípios do currículo integrado que é a “inclusão

social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos” (IFRN, 2012b).

*A dificuldade que a gente tem no curso é o remanejamento de professores. Porque, assim, cada professor que entra vem com uma prática, uma teoria, não sei, diferente. Aí às vezes troca de professor no meio do semestre. Então, o ritmo muda totalmente. E daí, na minha turma, já aconteceu de ficar muita gente reprovada depois de ter havido isso. Teve um semestre que trocou de professor três vezes. E aí teve gente que se deu bem, mas teve gente que não conseguiu acompanhar (EST-2).*

A narrativa do estudante, apontando o que se materializa constantemente na Instituição, apresentando uma grave denúncia, especialmente ao que se refere à reprovação dos estudantes dentro de um processo de remanejamento e, até mesmo, motivos que gerem evasão.

Assim, o remanejamento de servidores docentes acontece no IFRN considerando a característica multicampi e pluricurricular deste Instituto, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, conforme previsto na Lei n.º 11.892/2008; bem como a Resolução n.º 07/2014-CONSUP, de 21 de março de 2014 que aprova as normas para a remoção interna a pedido, a critério da administração, entre os seus *campi*. A Instituição, por meio desta ação, oportuniza um procedimento democrático para o atendimento ao docente beneficiando o servidor. Entretanto, esse processo, que privilegia a maioria e interesses pessoais, tem prejudicado o planejamento de ensino, suas ofertas e, especialmente, as aprendizagens dos estudantes, uma vez que invertem os valores institucionais focando no atendimento ao servidor em detrimento da qualidade do ensino na Instituição. Necessário se faz haver uma reflexão em torno desse documento para que não haja prejuízo para a Instituição que compreende toda a comunidade acadêmica, sejam docentes ou estudantes.

Enfim, observamos em suas narrativas há pouca ou nenhuma citação quanto às metodologias inovadoras ou, mesmo, a referência de concretização do próprio PPC que em sua estrutura apresenta tais metodologias, como, por exemplo, os Projetos Integradores (IFRN, 2012b) que expõem o trabalho pedagógico por meio de conteúdos integrados.

Segundo Santomé (1998), a organização por currículo integrado tem a finalidade de responder questões, para os estudantes, como: o enfrentamento diário de conteúdos culturais relevantes; a abordagem, de fato, dos conteúdos nas fronteiras das disciplinas; o fazer pensar interdisciplinarmente; a visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes nas questões sociais e culturais; e a adaptação dos estudantes a uma necessária mobilidade nos futuros empregos. Assim, os conteúdos integrados são geradores de pensamentos críticos e



de uma postura diferenciada diante da relação teoria e prática. Tais conteúdos, também, contribuem para o despertar do interesse e a curiosidade dos estudantes jovens e adultos pelo conhecimento, bem como estimula-os a analisar os problemas nos quais se envolvem buscando, como respostas, soluções para eles.

Para isso, é de fundamental importância a organização diferenciada da sala de aula, a observância do número máximo de estudantes (aproximadamente 25 estudantes/máximo de dois com deficiência) e a definição da sistemática de um trabalho cooperativo e integrado entre os professores da educação básica com os professores da educação profissional, bem como a equipe técnico-pedagógica, como apoio à prática pedagógica do professor.

#### 4.2.2.3 Integralização curricular

A integralização curricular ocorre mediante a conclusão de todos os componentes curriculares pelo estudante, inclusive a prática profissional, que receberá o seu Diploma ao final do curso. A Organização Didática do IFRN (2012), em seu Capítulo V, Art. 30. Prevê que “Nas matrizes curriculares de cada curso, será fixado o total de horas e horas-aula de cada disciplina por período, a carga horária destinada à prática profissional e o tempo de duração do curso, em semestres ou anos, em função da periodicidade do curso. Parágrafo único. O tempo máximo para integralização curricular pelo estudante será: I. de duas vezes a duração prevista na matriz curricular, para os cursos técnicos integrados EJA e de graduação”. A matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, foi concebida considerando o tempo de oito períodos ou quatro anos para o estudante concluir o curso.

Considerando que todos os que estão envolvidos no espaço escolar precisam ter voz e contribuir na construção daquele que se configura como a identidade do curso, perguntamos aos estudantes qual a sua opinião com relação ao tempo de conclusão do mesmo, observando que a integralização curricular ocorre por meio de um período mínimo e máximo de duração de um curso para ser concluído, definido pela legislação educacional e apresentado no PPC do curso. Assim, obtivemos respostas favoráveis e contrárias sobre a questão, como poderemos perceber a seguir:

*Assim, como é os dois, né? O ensino médio e o curso. Porque na verdade são dois e dois. Porque você faz praticamente em dois anos o ensino médio e em dois anos o curso técnico. Eu acho, assim, um tempo bom. Por exemplo, eu já era para estar*

*quase terminando o meu curso e não terminei devido umas greves aí que teve do Instituto. Mas se não eu já ia terminar o próximo ano. E assim, eu acho que é um tempo bom, nem fica muito corrido, nem muito prolongado, né? Porque são muitas matérias também. Então se diminuir o tempo vai ficar muito corrido, pra nós acompanhar (EST-2).*

*É importante, porque o conhecimento ele é prolongado a longo prazo. É importante. Você tem que fazer um ensino médio, fazer o curso técnico... Você sai capacitado na área, você sai um profissional, você pode trabalhar em qualquer área. Na área de informática é muito bom (EST-8).*

*Mais prática, mastigar mais os assuntos, no caso de Eletrônica Analógica e Digital. Em Informática Básica o professor só deu Word, Excel e Power Point. Ele era para ter se aprofundado, e aí quando a gente pegou Eletrônica Analógica e Digital nada... E o professor disse: “também não dá tempo de eu dar para vocês”. E a gente ficou sem um conteúdo que fazia parte. Falta um pouco mais de mastigar o assunto mesmo, e o tempo também é curto, né? (EST-9).*

As respostas favoráveis dos estudantes remetem especificamente à necessidade de obter tempo para aprofundar o conhecimento, bem como existir um maior acompanhamento para melhor apreender os conteúdos relativos ao curso matriculado. Isso acontece, especialmente porque o estudante jovem e adulto sente necessidade de desenvolver uma melhor relação entre a teoria e a prática, uma vez que eles aprendem melhor quando desejam adquirir conhecimentos e/ou habilidades que tenham sentido em sua vida. Diferentemente desses estudantes, outros colegas apresentam respostas diferentes:

*Pra mim, eu acho que se for uma pessoa que queira fazer um vestibular, fazer um ENEM, é muito tempo. O ENEM hoje você tem que fazer o 1º, o 2º e o 3º ano, né? Então, a gente tem o técnico aqui, tem mais um ano de curso. Esse... Eu não sei se foi esse ano que o pessoal do integrado aqui, a meninada, adiantaram um ano para fazer o ENEM, né? Então, poderia até ser uma boa diminuir o tempo para aquele que quer fazer o vestibular, o ENEM, mas, passar quatro anos é um tempo que eu acho longo. Mas, se fosse três anos... Só que a grade curricular teria que diminuir os horários, né? (EST-3).*

*Eu, sinceramente, sou contra porque, assim, a gente perde muito tempo vendo coisas que a gente viu. E perde conhecimento em relação à aprendizagem do curso realmente. O conteúdo do curso, ou seja, se é Informática deveria ver mais matérias de informática. E a gente vê o quê, Ciências, Geografia, Matemática, Português, matérias de ensino médio. Então, você tá perdendo muito tempo de aprendizagem maior de informática. Tendo em vista que esse curso, ao invés de ser em dois anos, é de quatro (EST-4).*

Para os estudantes acima, suas respostas remetem à necessidade de se rever o tempo de integralização curricular do curso investigado, uma vez que esse tempo é necessário para

se obter a carga horária total das disciplinas e atividades obrigatórias expressas no currículo do curso e prevista no PPC que, para eles, são necessárias para se fazer o ENEM ou conseguirem um emprego. Tais estudantes estão mais preocupados com o término do seu curso, provavelmente, por já terem concluído o ensino médio e esperavam estudar apenas em um curso técnico de menor duração, como verificamos em um elevado percentual de estudantes nesta condição, ou mesmo, por necessidades pessoais ou laborais.

Realizando a síntese de análise dos resultados desse segundo tema pesquisado, inferimos que os estudantes do PROEJA atribuem aos elementos do projeto pedagógico do curso os seguintes aspectos:

- Alguns professores não têm cumprido as orientações do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a), bem como do PPP da Instituição (2012) que indicam que estes devem “contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos adultos e a (re)construção dos saberes historicamente construídos”. Eles centralizam-se apenas em seus conteúdos, em suas disciplinas, não relacionando-as com o trabalho ou qualquer outra perspectiva;

- Há interação efetiva entre professor e estudante, de modo que este se percebe importante devido a atenção que o professor presta ao acolhê-lo. Para o professor, a evidência de uma ação que proporciona melhorias na qualidade da aprendizagem do estudante é um fator positivo;

- Acontece alta reprovação dos estudantes mediante o processo de remanejamento de professores que ocorre em meio à realização de um semestre letivo;

- Há pouca ou nenhuma citação quanto às metodologias inovadoras ou, mesmo, a concretização do próprio PPC do Curso que, em sua estrutura, apresenta os projetos integradores e expõe o trabalho pedagógico por meio de disciplinas integradas. Provavelmente, não é dada a devida importância pelos professores ao documento, bem como não há conhecimento por parte dos estudantes sobre este, uma vez que vimos anteriormente que há pouca ou nenhum diálogo por parte da gestão do ensino com os estudantes;

- Alguns estudantes remetem à necessidade de se ter maior tempo de curso para aprofundar o conhecimento e ocorrer um maior acompanhamento da aprendizagem, pois, assim, eles aprendem melhor o conhecimento relativo ao curso; outros, estão mais preocupados com o término do seu curso, provavelmente, por já terem concluído o ensino médio e esperavam estudar apenas em um curso técnico de menor duração, como verificamos

em um elevado percentual de estudantes nesta condição, ou mesmo, por necessidades pessoais ou laborais.

#### **4.2.3 Discussão sobre o currículo e as apreciações dos sujeitos sobre a integração curricular.**

Um terceiro tema que constitui a investigação sobre o currículo se estabelece sob o foco da “integração curricular”, construída a partir das narrativas dos entrevistados e compilados para o fim de compreendermos como se constrói esse tema partir do ponto de vista dos estudantes do PROEJA.

O tema “Integração Curricular” compreende um conjunto de três unidades temáticas que podem ser observadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Tema Integração Curricular e suas unidades temáticas.

<b>TEMA</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>
<b>Integração Curricular</b>	- Saberes dos sujeitos do PROEJA - Teoria e Prática - Trabalho

Fonte: Elaboração da própria Pesquisadora.

A integração curricular é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções do conhecimento associando-o aos contextos dos estudantes e as suas atividades. Nestes contextos, o conhecimento assume importância e propósito imediatos. Organizado desse modo, o currículo e o conhecimento são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e adultos, uma vez que os ajuda a integrar as suas próprias experiências e, conseqüentemente, busca expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. A integração curricular também promove a integração social democrática entre os estudantes (ALONSO, 2002).

Dentro do contexto da integração curricular podemos agrupar diferentes propostas. Lopes e Macedo (2011) expõem três modalidades organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas; e integração com base nos interesses dos estudantes e na vida social. Em relação à primeira abordagem, não iremos nos deter por se tratar de uma

perspectiva que não está no arcabouço deste estudo. As duas últimas propostas que perpassam as discussões sobre integração curricular no IFRN serão debatidas, pois na segunda incluem-se as propostas em defesa da interdisciplinaridade e na terceira abordagem incluem-se o currículo por projetos e por temas transversais.

Quaisquer das formas de integração citadas proporcionam alterações na prática pedagógica de professores. Entretanto, o modelo disciplinar é tão significativo na formação de culturas desses professores, até maior que as próprias características institucionais, que se encontra usualmente resistências quanto à execução do currículo integrado nas instituições, especialmente no curso investigado, como poderemos verificar posteriormente.

Para Lopes (2008), tais resistências apresentadas no contexto escolar, especialmente, pelos professores são relativas à integração curricular, pois esta

[...] implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e as relações de poder próprias da escola (LOPES, 2008, p. 87)

Este ideário aponta para o quanto o professor é fortemente identificado com sua disciplina e, especialmente, como este é formado pelo discurso instrucional postos nos currículos oficiais e pelo material didático por ele manejado. Dessa maneira, as disciplinas são organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas (GOODSON, 1983 apud Lopes, 2008), tornando-se, assim, forte elemento de dissonância com o currículo integrado.

Uma outra apreciação situada nas atuais defesas do currículo integrado se encontra na integração de conceitos das disciplinas considerando a dimensão intelectual do homem em sua globalidade incorporada à dimensão do trabalho na perspectiva educativa. Neste caso associa-se trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania, superando a dualidade histórica existente na educação brasileira entre teoria e prática e formação geral e técnica (BRASIL, 2007).

Atualmente este conceito se expande através de teóricos da educação profissional e tecnológica passando a apresentar-se como uma alternativa pedagógica para a oferta do ensino médio, cujo conteúdo é constituído pela integração da educação profissional com os

componentes da educação básica. Mas, salientamos que a dualidade apontada anteriormente não aconteceu e/ou acontece por acaso. Segundo Ciavatta (2005) esta dualidade é resultado da separação entre a educação oferecida aos filhos das classes mais favorecidas e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, a EJA é uma consequência desse fator e o currículo integrado nesta modalidade também.

Para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica essa integração vem ocorrendo desde o ano de 2005 quando, ao meio de uma profunda crise no próprio ensino médio, o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre a educação profissional, resolve que esta modalidade seja desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, seja na forma integrada, concomitante ou subsequente.

No entanto, Ramos (2010), abordando sobre o currículo integrado, nessa perspectiva, nos prediz que o conceito de integração vai além da forma. Integrar é relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho; humanismo e tecnologia. Ainda acrescenta que a integração visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação.

Complementando a discussão, Ciavatta (2005, p.84) nos motiva a refletirmos nos desafios que compõe esta questão:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. 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.

Assim, ela estimula a reflexão sobre os desafios dados pela integração que é construída a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos gerais e específicos ao longo do processo de formação, conduzida à luz dos eixos trabalho, ciência e cultura.

Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Significa ultrapassar a formação segmentada do ser humano, historicamente, pela divisão social do trabalho. Significa superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se uma formação voltada para o domínio do conhecimento

em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2005 apud IFRN, 2012b, p.51).

Desse modo, escutando os nossos sujeitos, observamos que eles conferem a esse tema as seguintes compreensões:

*Percebo a integração, principalmente, nas disciplinas de cálculo que tem que saber na parte da computação. Tem que saber, assim, quando chegar uma parte de Matemática ou Física. Tem alguns assuntos que ligam uma coisa com a outra e que é necessário saber, aí uma precisa da outra para andar em frente (EST-1).*

*As disciplinas cada uma tem sua parte, né? Porque, assim, é totalmente diferente as do ensino médio para as do técnico. Então, por exemplo, eu estudo Matemática com Eletrônica, Matemática do ensino médio e Eletrônica Digital que já é do curso técnico. Mas tem coisa em Eletrônica Digital que se eu não tiver visto em Matemática, eu não consigo fazer. Então, eu acho que tem a integração sim, dos dois. Porque eles veem os assuntos, os conteúdos, um já ligado para o outro. Se eu estou vendo Matemática IV, por exemplo, eu já tô vendo o conteúdo de Eletrônica Digital que já pega o conteúdo de Matemática IV. Então, eu acredito que sim, que eles se integram (EST-2).*

A concepção de currículo integrado articula várias práticas educativas que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, orientada por uma postura interdisciplinar e crítica do estudante frente ao conhecimento, como observamos na fala dos estudantes EST-1 e EST2, anteriormente. Neste caso os estudantes percebem que os conteúdos de uma disciplina incorporam os conhecimentos de outrem, articulando-os e permitindo o desenvolvimento de inter-relações entre elas.

Já o estudante EST-9 percebe esta importância. Entretanto, denuncia a postura dos professores frente à necessidade de integração das disciplinas:

*[As disciplinas] deveriam ser interligadas, né? Só que os professores não estão... não fazem essa interligação. Tipo, os professores que são da área do ensino médio dão aquela aula e pronto, os do técnico dão, eles dão as do técnico e dentro vê que a gente, por exemplo, em Matemática, vê que a gente não teve uma [disciplina de] matemática legal, aí eles tentam dar uma maquiada por cima. Mas assim nenhum dos dois professores, dos dois lados, eles estão preocupados em fazer uma integração assim (EST-9).*

Na prática pedagógica em sala de aula, os estudantes percebem que o currículo se realiza com a integração. Os sujeitos reconhecem que a integração curricular é importante para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e para a compreensão do mundo do trabalho. As palavras de EST-3 apresentam este sentido:

*As disciplinas do ensino médio com as disciplinas técnicas favorece a aprendizagem porque na parte técnica, na parte de manutenção, vamos dizer, né? O português, pra mim, vai ser essencial para eu chegar numa casa, saber conversar com um cliente. Em Matemática o que eu vou gastar, o que eu vou comprar, o que eu posso comprar. Então, toda a parte do médio se integra com o técnico. O curso técnico integra. Tem nomes que é muito científico e aí vem o inglês que bate muito na parte da manutenção, de programação, de hardware, de software. Então, o Inglês é essencial na parte de manutenção de informática. Tem que ter o Inglês porque a maioria das coisas que a gente vê de informática, hoje, é “mouse”, é tudo em inglês, né? Então, tem que ter o Inglês na área de informática também, e isso integra o médio com o integrado, né? (EST-3).*

Porém, o que percebemos nas narrativas dos estudantes quando estes expressam sobre o currículo integrado é que eles próprios realizam a ação de integrar o conhecimento, ou seja, eles praticam a interdisciplinaridade por si somente. Assim, podemos inferir que esta integração não acontece entre as disciplinas a contento, nem entre os professores, como podemos perceber no comentário de EST-3 e EST-9, respectivamente, ao relatarem que estes apenas realizam o trabalho interdisciplinar (e somente as disciplinas técnicas) quando da realização de exposição em eventos científicos:

*Não aconteceu algum projeto em que professores de várias disciplinas se juntaram para fazer. Pra não dizer que não teve, teve agora a EXPOTEC, então se juntou, não do ensino médio com o técnico, mas os professores do técnico se juntaram para fazer um projeto. Aí foi até colocado em exposição na EXPOTEC (EST-3).*

*[A integração] Assim... Teve o semestre passado, mas só foi das disciplinas da área técnica, foi só Eletrônica Analógica e Digital. Fez o projeto e a gente apresentou na EXPOTEC. Não integrou com Português, Matemática, Sociologia, Filosofia, nada (EST-9).*

Nesse sentido, constatamos que, mesmo o currículo do IFRN e do curso estando evidentes, o conceito de integração para a realização da prática pedagógica e metodológica do curso investigado não é valorizado pelos professores, pois somente o empregam de forma utilitária, nos projetos expostos em eventos científicos e tecnológicos proporcionados pela Instituição.

Machado (2010), por sua vez, descreve a integração como uma oportunidade para as escolas de ensino médio renovarem e inovarem processos de ensino e de aprendizagem a partir da concepção e implementação de currículos de qualidade superior. Para ela

[...] Propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base de formação de personalidades



críticas e transformadoras; que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2010, p. 80).

Neste sentido, é de suma importância considerar uma proposta de currículo integrado que promova a criticidade, a problematização, a reflexão seja por meio de atividades pedagógicas rotineiras ou mediante a prática da pesquisa como princípio educativo, onde a escola passa a ser um espaço de (re)construção e socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido e com a sua comunidade ou contexto social. Assim, é fundamental que tal proposta venha atender às expectativas dos sujeitos do PROEJA, sem que haja barreiras para as aquisições de novas aprendizagens e novas possibilidades, onde o desejo e a autoria sejam permanentemente uma busca constante.

Em função de sua complexidade no tema “Integração curricular” as narrativas dos entrevistados se desdobraram em duas novas unidades temáticas, a saber: conhecimento e saberes dos sujeitos; e trabalho.

#### 4.2.3.1 Integração com base nos saberes dos sujeitos do PROEJA

Em diversas propostas curriculares os conteúdos visam aos interesses dos estudantes que podem estar em sintonia com os interesses inerentes à educação ou podem estar sustentados por um enfoque conceitual político. O que vêm a ser interesses da educação, na maioria das vezes, dependem da relação que se estabelece entre educação e sociedade, pois esta se modifica em função das diferentes concepções na relação entre ambos (LOPES; MACEDO, 2011).

Para acontecer a integração curricular cujos conteúdos se baseiam na experiência do estudante na construção do conhecimento, bem como no trabalho dos conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo, é necessário que os conteúdos disciplinares sejam organizados a partir das suas necessidades pessoais e laborais, de modo que os professores possibilitem compreender o contexto em que os estudantes vivem. Ao falar da relação da aprendizagem com os fins relativos aos interesses dos estudantes e o conhecimento que estes têm sobre a atividade acadêmica, Solé (1998, p.35) relata:

Para sentir interesse, deve-se saber o que se pretende e sentir que isso preenche alguma necessidade (de saber, de realizar, de informa-se, de aprofundar. Naturalmente, se um aluno não conhece o propósito de uma tarefa e não pode relacionar esse propósito à compreensão daquilo que implica a tarefa e às suas próprias necessidades, muito dificilmente poderá realizar aquilo que o estudo envolve em profundidade. Pelo contrário, quando tudo isso permanece desconhecido, o que emerge como guia são as indicações do professor para cumprir os requisitos da tarefa, que, como não podem ser relacionadas às finalidades a que respondem, podem levar à adoção de um enfoque superficial.

Percebemos que é importante que o estudante realmente participe e conheça os reais motivos que o levam à realização das atividades, uma vez que ele é provocado a se aprofundar nos estudos quando os objetivos são claros e precisos. Sobre essa concepção, a respeito da organização curricular descrita no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a, p. 48), este considera 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.

Nessa concepção, os conteúdos são definidos em função da realidade do educando promovendo a valorização de seus saberes, com a perspectiva de desenvolvimento crítico da realidade. Assim, nos remetemos a Lopes e Macedo (2011, p. 131) que, ao falar sobre a integração com base nos interesses dos alunos, referem que frequentemente é desconsiderada a possibilidade de que a integração possa ser pensada a partir de princípios diversos daqueles situados nas experiências e interesses dos estudantes.

Porém, em se tratando do currículo para o PROEJA, a integração curricular de saberes mediante o currículo integrado, “é imprescindível para dar sentido à razão de ser do próprio programa, que é trazer de volta os jovens e adultos em situação de risco social ao espaço educacional formal e proporcionar a sua inclusão social enquanto Homem-trabalhador” (SOUZA, 2012, p.4).

Alguns estudantes do PROEJA narrando sobre o trabalho do professor em sala de aula por meio de conteúdos relacionado à sua vida pessoal e do trabalho, afirmam que “*vai depender da matéria. Dependendo da matéria eles dão aquele assunto*” (EST-1). Acrescido a este, a perspectiva do estudante EST-3 é de que

*“Alguns professores joga muito isso, né? A parte de História que eu comecei a estudar agora o professor coloca a vida na atividade, junto, mostrando a vida de*

*hoje. Então isso agrada muito a gente, até mesmo a se dedicar mais a disciplina, né? O que eu vi bastante foi só na parte de História, em outras também, na de Geografia. Tem outras disciplinas que a gente falta pagar ainda, né?”*

Nesse caso, o professor se utiliza da experiência do estudante, na construção do conhecimento, trabalhando os conteúdos de História e estabelecendo conexões com a sua realidade. Como podemos observar, isso o torna mais dedicado aos estudos e mais participativo nas aulas, corroborando com o que está posto pelo Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007a) quando descreve a estrutura do currículo para este programa, no item d), relativo à experiência do estudante na construção do conhecimento; e o trabalho dos conteúdos estabelecendo conexões com a realidade de educando, tornando-o mais participativo.

Ainda sobre as perspectivas dos estudantes quanto à integração da realidade aos conteúdos curriculares, outros compreendem que

*Tem professor que chega e não quer nem saber a sua história, o que é que você tem de bagagem, o que é que você faz, o que é que você pensa, o que é que você sabe... É só jogar o conteúdo e o aluno se vira. Mas geralmente quando a gente para e conversa, aí melhora a situação. Assim, eles amenizam, eles reveem. Começa de novo (EST-2).*

Nesse sentido, podemos verificar que há no IFRN-SC professores que não compreendem, inicialmente, que os conhecimentos empíricos dos estudantes são importantes para serem aplicados em suas atividades ou situações problemas. Para estes estudantes jovens e adultos é importante considerar que,

[...] as peculiaridades do seu pensamento, da sua forma de enfrentar os problemas não deve levar a pensar necessariamente em desvantagens intelectuais; seria conveniente reinterpretar todas estas peculiaridades no contexto de um processo de desenvolvimento diferente, com ritmos próprios e qualidades que situam a pessoa adulta em uma dimensão particular. Essa reinterpretação somente será respeitosa com a realidade se incluir, ao lado do adulto, a análise do contexto em que vive (SALVADOR, 1999, p. 191).

Desse modo, percebemos que o estudo contextualizado promove maior aprendizagem aos sujeitos, o que implica a atuação ativa do professor no ensino para jovens e adultos, pois as experiências ou repertórios deles podem ser pré-requisitos para novas aprendizagens. Pinheiro (2011, p.99), confirma esta afirmação ao descrever que “o currículo deve possibilitar a articulação com o cotidiano, o imaginário e a memória coletiva, integrado ao saber escolarizado que orienta as ações pedagógicas do nosso sistema educativo”.

Ademais, há estudantes que remetem à sua condição de adulto, responsável pela família, trabalhador, etc. quanto às necessidades de haver a contextualização no ensino:

*Alguns consideram. Às vezes. Nem todos entendem, né? Às vezes tem gente que tem mais dificuldade. A gente trabalha e não tem muito tempo de estudar em casa e, alguns às vezes dão uma bronquinha. Assim, que a gente tem que se virar nos trinta para estudar. E realmente, talvez, ele esteja certo, né? Porque quando a gente quer, a gente tem que se esforçar bastante, né? (EST-6).*

*É interessante que o professor, que eu percebi também, tem essa preocupação de ver que nossa mente não é diferente das demais. É uma mente mais cansada porque tem pais de família. Você vem como uma pessoa cansada, com problema de família, problema no trabalho, acúmulo do trabalho o dia todo. Você vê que é uma mente conturbada, mas se forma bem. A forma pedagógica como eles abordam, fica bem mais fácil, pois faz com que a nossa mente assimile as informações. De forma própria deles, a informação fica bem mais fácil de lidar. Eu acho interessante, o professor ter essa preocupação de repassar uma informação que seja plausível, que dê para assimilar bem (EST-7).*

Para corroborarmos com estas afirmações, observamos que a LDB (1996) indica o acesso ou a continuidade dos estudos aos jovens e adultos seja no ensino fundamental ou médio, por meio de um ensino que considera suas condições de vida e trabalho, como está escrito no parágrafo primeiro do Art. 37, que estabelece:

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 25).

Assim, é importante que todas as disciplinas e seus respectivos conhecimentos e atividades teórico-práticas sejam ministradas a partir de experiências do cotidiano do estudante, considerando suas características e suas possibilidades e/ou dificuldades, materializadas em gradativos desafios e tarefas articuladas, pois desse modo tornar-se-á mais apropriado para que o estudante do PROEJA articule e se aproprie do conhecimento. Para Freire (1996), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, e, dos fatos e a sua comunicabilidade”. Por este motivo é que acreditamos que o papel da escola é de instigar permanentemente a curiosidade do estudante para que ele torne-se sujeito de sua própria aprendizagem.

Diferentemente a essa posição ainda encontramos narrativas em que o estudante afirma que o professor não desenvolve suas aulas tendo como pressuposto esse princípio:

*Acho que os professores não estão ensinando na nossa realidade. Acho que tem umas duas disciplinas que, tipo, o professor... Eu falei que o professor relaciona bem a questão do aluno ser da EJA ao curso, aquela coisa deles serem mais velhos e tudo, mas tem algumas exceções. Tem algumas matérias, alguns professores, umas duas disciplinas que os professores eles acham que... Eu agora vou torcer o que eu disse. Que por a gente ser... Ter mais dificuldades, entre aspas, ter uma certa dificuldade, então eles facilitam demais ou, então, tem alguns que complicam demais, como, por exemplo: por um texto lá muito formal, entendeu, pra gente entender. Então eles acham que ali a gente já está capacitado pra entender ou, ao contrário, facilitar demais, achar que a gente não é capacitado praquilo (EST-5).*

Ressaltamos que os entrevistados são unânimes em afirmar a necessidade de aprender e de se esforçar bastante, mesmo em situações difíceis ocorridas no cotidiano pessoal ou laboral. Eles percebem que carecem de ensinamentos simples, diretos e de rápida assimilação; de conhecimentos com aplicabilidade imediata; querem obter resultados práticos no cotidiano das aulas e confirmam a importância de ter um ensino contextualizado com a sua realidade.

Porém, não é somente isso que eles encontram no curso. A complexidade na composição do currículo, a integração das disciplinas e as ações político-pedagógicas instituídas, mesmo a considerar o perfil e a realidade do estudante, se desdobram com objetivos de incluir os sujeitos numa perspectiva emancipatória e de crescimento acadêmico.

Desse modo, evidenciamos que os desafios postos para a concretização de um currículo integrado diante desse contexto perpassam pela necessidade de realizar a articulação entre os desejos dos estudantes e a implementação ou consolidação do currículo do curso. Tal articulação deve transcorrer por meio de um diálogo crítico e avaliativo sobre o curso e sobre as possibilidades e necessidades dos estudantes do PROEJA no fazer acadêmico cotidiano.

Enfim, ao nos depararmos com tais narrativas podemos perceber um aspecto importante, dentre outros motivos, que é da necessidade de formação dos docentes quanto à temática aqui abordada, de forma que considerem as especificidades dos estudantes do PROEJA e a sua realidade de vida no ensino, atenuando, assim, o conceito de compartimentalização do saber.

#### 4.2.3.2 Integração entre a teoria e a prática

Trabalhar com o PROEJA exige estar sempre oportunizando ao estudante refletir a teoria indissociável da prática (BRASIL, 2007a). Esta afirmação evidencia que a

indissociabilidade entre a teoria e prática tem uma real importância, pois ao se apropriar da fundamentação teórica, muitos são os benefícios para uma ação contextualizada, adquirindo perspectivas de julgamento para compreender os diversos contextos do cotidiano, a prática em vigor.

Acreditamos que a interação dialógica entre teoria e prática oportuniza o desenvolvimento de uma organização pedagógica autônoma e emancipatória. Nesse sentido, ao analisarmos as práticas pedagógicas dos professores, a partir das narrativas dos estudantes, nos inquietamos com os relatos, uma vez que constantemente aparece a dicotomia exacerbada entre a teoria e a prática, como se elas não apresentassem as duas faces de um mesmo conhecimento. Vejamos a seguir o que os estudantes narram:

*O importante é que a gente tenha mais as práticas. Eu ainda acho as práticas poucas. Deveria ser mais. Por exemplo: se eu tenho duas aulas, eu tenho quatro aulas. Duas e duas. Deveria ser uma e três. Uma teórica e três práticas. Porque a prática ajuda mais. Aí eu não sei se é os laboratórios que tem pouco, mas, assim... Tem os períodos que tem poucos e a gente não consegue ir mais no laboratório. A gente fica mais na teoria, mas a prática ajuda mais (EST-3).*

*Eu acho que tem que ter muita aula prática. A gente teve poucas aulas práticas, mas também ainda tá no 4º período, né? Na metade do curso. Eu acho que lá pro final é que vai ter muita, muita, muita. Me parece que o último ano, eu não sei. Me falaram que o último ano é mais o curso técnico. Aí eu acho que é onde a gente vai ver (EST-6).*

A necessidade de vivenciar a prática foi narrada diversas vezes pelos estudantes do Curso e, ao observamos as narrativas acima, verificamos o quanto há de expectativas pela realização das aulas práticas pelo estudante EST-6, que, para ele, deverá acontecer bastante nos últimos períodos. cremos que essa é uma oportunidade dos estudantes compreenderem com propriedade os conteúdos de ensino. O PPC do curso investigado apresenta diretrizes curriculares e procedimentos pedagógicos que indicam que

*O trabalho coletivo entre os grupos de professores da mesma área de conhecimento e entre os professores de base científica e da base tecnológica específica é imprescindível à construção de práticas didático-pedagógicas integradas, resultando na construção e apreensão dos conhecimentos pelos estudantes numa perspectiva do pensamento relacional. Para tanto, os professores deverão desenvolver aulas de campo, atividades laboratoriais, projetos integradores e práticas coletivas juntamente com os estudantes” (IFRN, 2012b, p.19).*

Nesse sentido, é importante que a Instituição busque fazer um diagnóstico dessas necessidades de aprendizagem dos (as) estudantes e implemente um trabalho metodológico

em que as aulas práticas, sejam de laboratórios, sejam aulas de campo ou sejam projetos interdisciplinares façam-se presentes no cotidiano pedagógico das turmas do PROEJA. Para os estudantes esta prática é positiva, pois ajuda entender as duas realidades globalmente.

*Os professores, geralmente, mostram né? As duas realidades. O conteúdo na prática e na teoria. Eu vejo essa prática assim, um ponto positivo, né? Porque ajuda muito a turma quando ele mostra as duas realidades. Quando a gente encontra um professor que quer saber só de passar o conteúdo e no final uma avaliação, do tipo, se você tirou dez passou e se não tirou repete, é mais difícil. É melhor quando a gente pega um professor que mostra as duas realidades: a prática e a teoria (EST-2).*

Realizar a indissociabilidade entre a teoria e prática é preciso, efetivamente, em uma perspectiva de ações transformadoras, como as que são pensadas para o PROEJA. E como não há transformação sem conflagração, surge a necessidade de abarcar um novo modelo de formação e exercício para a docência deste Programa, que deve ser compartilhada com os estudantes num processo democrático, colaborativo e de construção conjunta do conhecimento.

Por esse motivo é fundamental a sistematização de uma formação pedagógica que integre professores da educação básica aos professores da educação profissional, elegendo a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos como alvo a ser alcançado e base de um trabalho cooperativo, integrado e transformador entre os professores, bem como a equipe técnico-pedagógica.

Assim, é preciso repensar a relação teoria e prática, de modo que o professor não se limite apenas ao espaço da sala de aula, em que privilegia, hoje, os processos de ensino e de aprendizagem, mas indo além do espaço acadêmico.

#### 4.2.3.3 Trabalho e formação profissional

O trabalho é o processo cujos sujeitos reconstruem a sua história por meio da transformação da natureza e das relações sociais, produzindo culturas e um conjunto de aprendizagens que criam sentido às relações dos seres humanos com os outros e com o mundo (BRASIL, 2009). Neste sentido o trabalho se apresenta como fundamental para a vida do homem, uma vez que ele se estabelece como produção da existência humana. Também se firma na constituição do próprio homem, num processo de humanização, e na construção social e permanente que homens e mulheres se encontram continuamente na vida.

Pensando nesta perspectiva, a organização curricular definida para o PROEJA em seu Documento Base (BRASIL, 2007a) apresenta em seus fundamentos político-pedagógicos do currículo o trabalho como princípio educativo, concebendo-o como

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007, p. 38).

Neste sentido, o trabalho como princípio educativo confere o resgate dos valores do trabalho coletivo e coopera para a formação da autonomia e o empoderamento dos jovens e adultos para este Programa. Acrescenta-se que ele também se constitui um direito e dever do cidadão, uma vez que ele é comum a todos. Verificamos na narrativa do estudante, a seguir, o quanto é de fundamental importância para ele aprender o conhecimento relativo ao trabalho:

*As atividades, principalmente na parte técnica, a gente traz, vou dar um exemplo: a gente traz um DVD que não esteja funcionando, um computador que tá dando aquele problema que a gente não sabe o que é, então, a gente traz. O professor ajuda a gente, mostra a gente: “traga pra cá, que a gente dá um jeito, a gente conserta”. Se for alguma coisa que esteja queimado a gente troca. Os professores da parte técnica, nessa área aqui, vem e ajuda muito a gente, né? (EST-3).*

Como observamos, o estudante se motiva ao trazer para a escola um objeto de conhecimento laboral, o que lhe oportuniza ampliar o conhecimento integrando diversos campos, especialmente, relativo à prática e ao trabalho.

Assim, ensinar aos estudantes do PROEJA na perspectiva de relacionar a teoria e a prática, elegendo o trabalho como princípio educativo, proporciona a realização de uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade, cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento, em que o trabalho e a formação profissional são fundamentais para a garantia da inclusão social, oportunizando, assim, à educação o vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Confirmamos esta perspectiva com o estudante EST-9, que, ao perguntarmos o que é importante no Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma Integrada, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos para que você tenha uma boa formação profissional, ele responde que necessita mais de prática:

*[...] de mastigar mais os assuntos, no caso de Eletrônica Analógica e Digital. Em Informática Básica, o professor só deu Word, Excel e Power Point. Ele era para ter se aprofundado, e aí quando a gente pegou Eletrônica Analógica e Digital e nada.*



*E o professor disse: “também não dá tempo de dar para vocês”. A gente ficou sem um conteúdo que fazia parte. Falta um pouco mais de mastigar o assunto mesmo e o tempo, também, é curto, né? (EST-9).*

Diante deste exposto, constatamos que a organização do currículo integrado por meio de temáticas concebidas a partir da relação do estudante com e no mundo do trabalho e a sociedade contemporânea, necessita se basear em metodologias como: projetos de trabalho, resoluções de problemas, por meio de esquemas conceituais, etc. que oferecem maior suporte aos estudantes quanto à relação dos conhecimentos práticos com o mundo do trabalho.

Apresentamos outra narrativa de um estudante que evidencia tal discussão. Ao questionarmos ao estudante se nas disciplinas técnicas os professores trazem experiências do mundo de trabalho para a sala de aula ou experiências do próprio trabalho dos discentes para serem discutidos academicamente, ele respondeu que *“deveria ver em alguma disciplina da área de informática. Assim... Mas essas que tem aqui eu sei que é pra ajudar a gente, mas é preciso na área de informática e que focasse mais um pouco na área”* (EST-12).

Neste caso, o estudante evidencia que há poucas disciplinas da área técnica no período em que ele está estudando, o que pode gerar desmotivação, apatia ou até mesmo evasão dos estudantes ao curso, como foi relatado por outros colegas.

É diante deste e outros motivos que o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) enfatiza que a qualificação profissional pode ser entendida como: parte indissolúvel das políticas de trabalho, emprego e renda (sejam elas urbanas ou rurais; públicas ou privadas; que resultem em relações assalariadas ou empreendedoras); uma forma de educação profissional (formação inicial e continuada), devendo estar articulada com a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação profissional de nível técnico e tecnológico; um processo de construção de políticas afirmativas de gênero, etnia e geração, ao reconhecer a diversidade do trabalho e demonstrar as múltiplas capacidades; uma forma de certificação profissional e ocupacional que deve estar articulada com classificações de ocupações, profissões, carreiras e competências; uma necessidade para o/a jovem e o/a adulto/a, em termos de orientação profissional para sua inserção no mundo do trabalho; um objeto de disputa de hegemonia, com a negociação coletiva da qualificação e certificação profissionais devendo integrar um sistema democrático de relações de trabalho.

A partir desses ensejos ressaltamos a necessidade de se assumir uma formação profissional para o jovem e o adulto na dialogicidade com o trabalho. Nesse vasto mundo do trabalho e na sua multidimensionalidade, a qualificação profissional “nunca é apenas

“profissional” (dimensão técnica), mas sempre “social” (dimensão sociolaboral)”, como explicitado no Documento PROJOVEM (BRASIL, 2009).

Assim, confirmamos que a formação profissional para o jovem e adulto é, também, uma formação social, uma vez que se utiliza do conceito de trabalho como princípio educativo, favorecendo as ações de formação voltadas para uma inserção autônoma, solidária e empoderada no mundo do trabalho. A formação a partir dessa natureza permite a inserção e atuação do cidadão no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho dos jovens e adultos.

Por fim, em relação ao terceiro tema: **Integração Curricular**, observamos que o currículo é visto pelos estudantes de uma forma descontextualizada, pois constatamos a realização de práticas pedagógicas que dão pouca importância à diversidade dos contextos em que se inserem os estudantes e, especialmente, o desenvolvimento do currículo integrado que é a base para a realização do PROEJA. Vejamos a seguir, na síntese explícita:

- Constatamos que os estudantes reconhecem que a integração curricular é importante para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e para a compreensão do mundo do trabalho, entretanto, verificamos nas narrativas que são os próprios estudantes que realizam a ação de integrar o conhecimento. Eles afirmam que esta integração não acontece entre as disciplinas, nem entre os professores; alegando que o professor não desenvolve suas aulas tendo como pressuposto o princípio da integração;

- Observamos que, mesmo o currículo do IFRN e do curso estarem evidentes o conceito de integração para a realização da prática pedagógica e metodológica, este não é valorizado pelos professores, pois somente o empregam de forma utilitária, nos projetos expostos em eventos científicos e tecnológicos proporcionados pela Instituição;

- Ressaltamos que os entrevistados são unânimes em afirmar a necessidade de aprender e de se esforçar bastante, mesmo em situações difíceis ocorridas no cotidiano pessoal ou laboral. Eles percebem que carecem de ensinamentos simples, diretos e de rápida assimilação; de conhecimentos com aplicabilidade imediata; querem obter resultados práticos no cotidiano das aulas e confirmam a importância de ter um ensino contextualizado com a sua realidade;

- Constantemente aparece a dicotomia exacerbada entre a teoria e a prática, como se elas não apresentassem as duas faces de um mesmo conhecimento. Entretanto, a necessidade de vivenciar a prática foi narrada diversas vezes pelos estudantes do curso e, ao observamos

as narrativas, verificamos o quanto há de expectativas pela realização das aulas práticas pelo estudante;

- Constatamos que a organização do currículo integrado por meio de temáticas concebidas a partir da relação do estudante com e no mundo do trabalho e a sociedade contemporânea, necessita se basear em metodologias como: projetos de trabalho, resoluções de problemas, por meio de esquemas conceituais, etc. que oferecem maior suporte aos estudantes quanto a relação dos conhecimentos práticos com o mundo do trabalho.

- O estudante evidencia que há poucas disciplinas da área técnica no período em que ele está estudando, o que pode gerar desmotivação, apatia ou até mesmo evasão dos estudantes ao curso, como foi relatado por outros colegas.

- Observamos que, quando o professor se utiliza da experiência do estudante na construção do conhecimento e estabelece conexões com a sua realidade, o torna mais dedicado aos estudos e mais participativo na sala de aula.

## **5 COMEÇO, MEIO, SEM FIM... DESAFIOS DE UM PROGRAMA EM CONSTRUÇÃO.**

*E o tempo faz estrada, para se chegar ao fim. Nossa vida é feita assim: na estrada, na estrada. (Cordel do Fogo Encantado)*

A tessitura desta dissertação nos oportunizou uma investigação que aproximou a teoria estudada na academia ao currículo proposto para o PROEJA e o currículo implantado na Instituição, possibilitando-nos novos olhares sobre o desenvolvimento do currículo ao promover uma reflexão sobre este tema. Ela se refere às narrativas de estudantes matriculados no Programa sobre o currículo do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática no IFRN-SC, nos permitindo discutir e analisar tais narrativas, a partir dos sentidos que os estudantes atribuem ao currículo, desvelando e revelando fatos e atos que nos proporcionaram pensar e repensar o PROEJA no IFRN.

Assim, os principais conceitos encontrados na investigação sobre o currículo apontam-no como objeto educativo de conhecimentos e valores que caracterizam o processo sócio educacional expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido no IFRN. As narrativas nos oportunizaram uma reflexão acerca das questões importantes relativas ao currículo e suas aparentes situações no âmbito escolar, pertinentes às questões de cidadania e democracia, às relações curriculares dentro da escola, o projeto pedagógico do curso e as linguagens necessárias para se entender o currículo, especialmente o currículo integrado.

Percebemos como nos remete Silva (2007), que o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. Ele expressa trajetória, autobiografia, identidade. Deste modo, ele promove a transposição de barreiras educacionais e trabalha em prol de uma escola viva e libertadora.

Neste sentido, queremos enfatizar que os documentos oficiais e o referencial teórico aliado às entrevistas nos ajudaram a compreender melhor como o currículo se realiza no IFRN-SC, o que nos proporcionou esta análise apresentando uma das muitas realidades do curso.

A importância da investigação encontra-se na análise das narrativas dos estudantes do curso em questão, integrantes do PROEJA, uma vez que este visa promover a inclusão social e escolar de jovens e adultos em todo o território brasileiro ao ensino profissional e tecnológico integrado à educação básica e, assim, fomentar uma educação para todos, que

trate da qualidade, do acesso e da equidade, concretizando aos sujeitos jovens e adultos o direito à educação e, especificamente, à educação profissional integrada.

Por esse motivo supomos, com o propósito de constatar em nossa pesquisa, que o estudante do PROEJA, apesar de garantida a sua presença na escola de nível médio integrado, através do acesso, da reestruturação do sistema educacional e da mudança estrutural no ensino regular com o objetivo de tornar a escola inclusiva, continua a sentir dificuldades em acompanhar o curso por vivenciar um currículo ainda excludente, tradicional e descontextualizado de sua vida pessoal e laboral, ou seja, sem integração curricular.

A partir das narrativas, pudemos observar que os sujeitos investigados, apresentando-se com limitadas condições materiais de existência, de baixo poder aquisitivo econômico e com reserva de acesso ao conhecimento, diante do histórico de estudarem em instituições de qualidade educacional restrita, foram elementos essenciais para entendermos a complexidade do objeto de estudo que nos propomos a desvelar, bem como elementos catalizadores no sentido de gerarem um conhecimento que produz um novo olhar sobre o currículo para o PROEJA.

Na busca constante por esse conhecimento específico, emergiram os dados, que nos permitiram reflexões pertinentes e de cunho propositivo ao Programa. Nas narrativas dos sujeitos, inicialmente percebemos, por meio do tema **Cidadania**, que essa aponta indícios da realização efetiva de uma inclusão social desenvolvida na Instituição, pelo qual inferimos ao PROEJA um programa includente. Entretanto, emergiram neste mesmo tema, duas unidades temáticas: práticas relativas à construção democrática do currículo e a ação dialógica como construto de consciência crítica, onde constatamos que a inclusão ocorre de forma parcial, uma vez que, para incluir verdadeiramente os sujeitos do PROEJA, necessário se faz integrá-los ao contexto acadêmico e institucional envolvendo-os através da participação ativa em processos de avaliação e decisão sobre o currículo da Instituição.

Em relação ao tema **Projeto Pedagógico do Curso**, constatamos situações contraditórias, porém observamos no conjunto das narrativas uma efetiva presença de um projeto pedagógico tradicional, em especial, quanto ao aspecto metodológico. Desse modo, ressaltamos a importância de haver uma maior adesão ao projeto pedagógico do curso, especialmente, quanto ao seu conhecimento pela comunidade acadêmica e, em especial, evidenciamos a necessidade de formação docente, no que diz respeito as concepções, práticas pedagógicas e metodológicas explícitas no documento. É de grande importância, nesse contexto, a discussão sobre a articulação entre os objetivos, o perfil profissional do curso, o conteúdo, a metodologia e a avaliação, pois “quando planejados numa perspectiva

transformadora, promovem a efetiva participação do aluno, ampliando sua compreensão sobre o que está sendo ensinado, motivando-o a enfrentar os desafios que lhe são postos, com maior participação e segurança” (BRITO, 2012, p. 153).

Em relação ao tema **Integração Curricular**, os resultados da pesquisa apontam um currículo realizado de forma descontextualizada. Neste caso, somente é possível promover a integração curricular, se o professor compreender os princípios do currículo integrado e do trabalho por projetos interdisciplinares e, assim, propiciar condições efetivas aos estudantes para a apreensão desses em diferentes contextos. Nesse sentido, o professor necessita respeitar a realidade e os conhecimentos prévios dos aprendentes, os interesses e necessidades reais de aprendizagem, de modo que provoquem novos desafios que sejam compatíveis com as suas possibilidades.

Quanto às seguintes questões: como conceber o currículo para o PROEJA? Qual é a sua concepção? E o que é necessário para a construção de um currículo coerente para essa modalidade? Inferimos que o Programa precisa constituir-se como espaço inclusivo, democrático, flexível, contextualizado, confirmando o que já está explícito no Documento Base do PROEJA (2007a), de modo a oportunizar sucesso, cobrindo, assim, os direitos sociais de jovens e adultos no ensino médio integrado e, para isto, apontamos para uma maior discussão sobre o conhecimento do perfil do estudante do PROEJA, o que oportuniza a realização de uma gestão curricular coerente com a modalidade, a realização de intervenções pedagógicas mais compatíveis com os sujeitos, proporcionando-lhes melhores processos de ensino e de aprendizagem, bem como a realização de políticas de inclusão institucional coerentes e perenes.

Os desafios que o Programa expressa à Instituição, a partir do investigado nas narrativas, exige um maior aprofundamento nos processos de gestão curricular, pedagógicos, e acadêmica. Tais desafios oportunizam crescimento institucional e crescimento individual, seja dos gestores, educadores, como também dos educandos.

Diante desses aspectos e a partir de nossas reflexões, acreditamos que uma política comprometida com o PROEJA poderá garantir as seguintes pautas na construção de um currículo para o Programa que atenda os jovens e adultos em suas especificidades e contextos diversos:

- A construção de uma gestão do currículo que esteja em sintonia com todos os aspectos relevantes para a organização de um currículo para o PROEJA, especialmente, quanto ao aspecto de cidadania e participação democrática na realização das ações do Programa dentro da instituição de ensino;

- Considerar uma proposta de currículo integrado que promova a criticidade, a problematização, a reflexão, seja por meio de atividades pedagógicas rotineiras ou mediante a prática da pesquisa como princípio educativo, em que a instituição passe a ser um espaço de (re)construção e socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado ao mundo vivido e à sua comunidade ou contexto social;

- Ensinar elegendo o trabalho como princípio educativo, proporcionando uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade, cujo objetivo é construir uma nova dimensão de desenvolvimento, em que o trabalho e a formação profissional são fundamentais para a garantia da inclusão social, oportunizando, à educação o vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

- Promover a formação dos professores e das professoras, a fim de que priorizem o saber apreendido da realidade dos estudantes, cuja compreensão do mundo, da capacidade de aprender e de responder aos desafios, de se obter uma decisão ético-política ao intervir no mundo, de minimizar as condições negativas em que vivem os estudantes, são fundantes para a existência humana, pois ao considerar as especificidades dos estudantes do PROEJA e a sua realidade de vida, atenua-se, assim, o conceito de compartimentalização do saber. Também é fundamental a sistematização de uma formação pedagógica que integre professores da educação básica com os professores da educação profissional, elegendo a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos como alvo a ser alcançado e base de um trabalho cooperativo, integrado e transformador entre os professores, bem como a equipe técnico-pedagógica;

- Executar um modelo de formação e exercício da docência, que seja compartilhada com os estudantes num processo democrático, colaborativo e de construção conjunta do conhecimento. A formação poderá ampliar o conceito de democracia, de forma que todos os que fazem a comunidade acadêmica possam realizar e conhecer o significado desse direito garantido em Constituição; além da prática pedagógica, a execução de práticas democráticas e coletivas.

- Observar o número máximo de estudantes em cada turma, com o objetivo de que os professores possam atendê-los com eficiência, oportunizando melhores espaços e tempo de aprendizagem em sala de aula;

- Realizar um diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos (as) estudantes, de modo que se implemente um trabalho pedagógico cujas aulas práticas, quer sejam em laboratórios, em aulas de campo ou por meio de projetos interdisciplinares, façam-se presentes no cotidiano das turmas do PROEJA;

- Fomentar projetos de formação e qualificação para o trabalho, de constituição de microempresas ou cooperativas por meio de incubadoras, contribuindo assim na formação discente;

- Garantir um ensino que articule o conhecimento, os objetivos e a metodologia valorizando a vida social e laboral dos estudantes, realizando, assim, a indissociabilidade entre a teoria e prática, efetivamente, em uma perspectiva de ações transformadoras.

Assim, todos os aspectos elencados acima são relevantes para a construção de um currículo para o PROEJA, pois entendemos que a valorização das narrativas nessa investigação tornou essencial para a melhor compreensão do desenvolvimento do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática, na forma integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como também, para avaliarmos o currículo do Programa, pois ao darmos voz ao estudante, pudemos perceber elementos, que partiram do ponto de vista dos estudantes, na complexidade da oferta educacional do curso para jovens e adultos.

Acrescentamos, ainda, que a investigação não encerra as discussões suscitadas por esse trabalho, dado que a incompletude também faz parte do processo, o que gera novos desdobramentos de investigação nessa área, como citado em Pinheiro (2011, p. 165), “a nossa consciência do inacabamento em um trabalho de pesquisa científica que deve ser retomado continuamente a partir de novas referências e mudanças em nossa práxis educativa”. Também consideramos que ela se constituiu de um espaço de aprendizado bastante efetivo, pois suscitou reflexões importantes durante todo o processo que nos fizeram lançar novos olhares às nossas práticas cotidianas.

Almejamos a continuidade dessa pesquisa, ampliando novos horizontes para a temática problematizada, dado que a investigação proporcionou subsídios que podem ser referência para novas reflexões no âmbito do Programa ou das instituições de ensino, que almeja a oferta de uma educação de boa qualidade referenciada socialmente.

E desejamos que este trabalho oportunize a construção de um referencial curricular para o PROEJA em sua contribuição para a educação integrada de jovens e adultos, tomando como base uma educação que possa transformar sujeitos, promovendo emancipação, como principal valor orientador da educação.



## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Luisa. **Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular**: o contributo do Projecto “PROCUR”. Revista do GEDEI, Braga-PT, ano 2002, n.5, jul. 2002, p. 62-88.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. Uma história da contribuição dos estudos do currículo para o campo do currículo. In: LOPES, A. & MACEDO, E. (orgs.) **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ARDOINO, J.. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out, 1998.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.
- AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: atualidade da antropológica. Tradução de Francisco da Rocha Filho. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.
- BARBIER, R.. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- \_\_\_\_\_. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos**: currículo e práticas pedagógicas. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Organizador Pedro de Milanelo Piovezane. São Paulo: Rideel, 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/ DF: D.O.U. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 29/01/2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação-SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio. Documento Base. Brasília/DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sinopse das ações do Ministério da Educação**. Brasília/DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**, 2008. In: OEI, 2014. Disponível em <[http://www.oei.es/pdf2/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 10/01/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos** (Em referência ao art. 27, da Portaria MEC nº 168, de 07 de março de 2013). Brasília/DF, 2013.

BRITO, Janira Bezerra de. **Alfabetização de crianças e jovens**: superando os desafios da inclusão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político-Pedagógico do CEFET–RN**: um documento em construção. Natal-RN: CEFET/RN, 2005.

\_\_\_\_\_. **Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado na Modalidade Educação de Jovens e Adultos**: aprovada pela Resolução nº 28/2006 – Conselho Diretor/CEFET-RN, de 30/08/2006. Natal-RN: CEFET/RN, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

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

COSTA, Marcio. **PROJOVEM**: Notas sobre uma política nacional para jovens de baixa escolaridade. In: Revista Contemporânea de Educação. v. 8, n. 16, 2013. Disponível em <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/26/20>>. Acesso em 07/01/2014.

CRUZ, R. G. P. C. da. **Formação omnilateral**: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório. In: ANPED SUL, 2004. Disponível em <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01\\_36\\_23\\_FORMACAO\\_OMNILATERAL\\_PERSPECTIVAS\\_PARA\\_O\\_TRABALHO\\_PEDAGOGICO.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_36_23_FORMACAO_OMNILATERAL_PERSPECTIVAS_PARA_O_TRABALHO_PEDAGOGICO.pdf)>. Acesso em 18/03/2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo Freire; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALLEGO, L. B.; MARQUES T. B. I. **Processo de Aprendizagem em Turmas Heterogêneas de Jovens e Adultos**. Trabalho de conclusão (Especialização em PROEJA). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em <<http://tccproeja2010.pbworks.com/f/O+PROCESSO+DE+APRENDIZAGEM+EM+TURMAS+HETEROG%C3%80NEAS+DE+JOVENS+E+ADULTOS.pdf>>. Acesso em 110/03/2014.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2011.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. **Relatório da Diretoria de Ensino do Campus Santa Cruz**. Santa Cruz-RN: IFRN, 2009.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática do IFRN** (Aprovada pela Resolução 38/2012-CONSUP/IFRN, de 21/03/2012.). Natal-RN: IFRN, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva - DOCUMENTO-BASE** (2012). Natal-RN: IFRN, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Regulamento da Assistência Estudantil de Fomento aos Estudos do PROEJA**. Natal-RN: IFRN, 2012c.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Manutenção e Suporte em Informática na forma Integrada, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, presencial**. Natal-RN: IFRN, 2012d.

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A.. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAL, S. R. **Qualidade da Educação Superior em Turismo:** A Voz dos Estudantes. In: Anais do IV Seminário de Pesquisa em Turismo do Mescosul. Disponível em <[http://www.ucs.br/ucs/tplVSeiminTur%20eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_6/gt01/arquivos/01/Qualidade%20da%20educacao%20superior%20em%20turismo%20a%20voz%20dos%20estudantes.pdf](http://www.ucs.br/ucs/tplVSeiminTur%20eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/gt01/arquivos/01/Qualidade%20da%20educacao%20superior%20em%20turismo%20a%20voz%20dos%20estudantes.pdf)>. Acesso em 18/03/2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOPES, M. I. **Critérios para seleção de conteúdos,** 2008. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/Iedipe/Gt9/18-criterios.htm>. Acesso em 04/05/2014.

LÜDKE, Menge; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MARCHAND, Helena D'Orey. **A idade da sabedoria:** maturidade e envelhecimento. Porto/Portugal: Âmbar, 2005.

MARTINS, Francly I. B. B.; MENESES, Fábila M. G.; VIEIRA, Giane B. Aprendizagem, motivação e autoconceito: um estudo de concepções de estudantes do ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos. In: SILVA, Amélia C. R.; BARACHO, Maria G (Orgs). **Formação de educadores para o PROEJA:** intervir para integrar. Natal/RN: Editora do CEFET/RN, 2007.

MEDEIROS, A. L. de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes e Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal: IFRN, 2011.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 2010.

MINAYO, M. C. de S (ORG.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

OLIVEIRA, Inês B. de. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de adultos: novos leitores, novas leituras**. Ação Educativa. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

PACHECO, Eliezer. **O novo momento da educação profissional brasileira**. In: Portal MEC, 2008. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro\\_080909.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf)>. Acesso em 07/01/2014.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baiano. In: OLIVEIRA, Inês B. de. (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean Louis. **As Histórias de vida**. Rio Grande do Norte: UDUFRN, 2012.

PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Saberes da proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

RAMOS, Marise. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica In: Moll, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

**Relatório do Seminário PROEJA no PRONATEC**. In: Brasília/DF, 2013. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=pronatec+e+proeja&rlz=1C1SKPL\\_enBR451BR451&oq=pronatec+x+proeja&aqs=chrome.1.69i57j0j69i60.10189j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es\\_sm=93&ie=UTF-8#q=relat%C3%B3rio+do+semin%C3%A1rio+proeja+no+pronatec](https://www.google.com.br/search?q=pronatec+e+proeja&rlz=1C1SKPL_enBR451BR451&oq=pronatec+x+proeja&aqs=chrome.1.69i57j0j69i60.10189j0j7&sourceid=chrome&espv=210&es_sm=93&ie=UTF-8#q=relat%C3%B3rio+do+semin%C3%A1rio+proeja+no+pronatec)>. Acesso em 24/03/2014.

RUMMERT, S. M. & VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 29-45, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, C. C. (org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOMÈ, J. T. A Organização relevante dos conteúdos nos currículos. In: **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto alegre. Editora Artes Médicas, 1998.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e democracia**. 32ª Edição Revista. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde. 1(1): 131-152, 2003.

SCOCUGLIA, A. C. **Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo**. In: GONSALVES, E.P.; PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de (Orgs). Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas: Editora Alínea, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Vera Lúcia de Mendonça. **Manual: como elaborar um Questionário**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

SIMÕES, Carlos Artexes. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 96-119.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Memória e formação de professores**. Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Adriana Maria Nazaré de. **Currículo integrado e PROEJA: por uma outra educação do trabalhador**. In: CEFET/PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. Disponível em: [http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema6/TerxaTema6Artigo8.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema6/TerxaTema6Artigo8.pdf). Acesso em 28/04/2014.



SOUZA FILHO; M de; MOURA, Dante Henrique. A gestão do currículo no PROEJA do IFRN: Campus Natal – Zona Norte – Análise e perspectivas na visão dos docentes. In: HENRIQUE, Ana L. S.; MOURA, Dante H.; BARACHO, Maria das G. (Orgs). **Teoria e prática no PROEJA: vozes que se completam**. Natal/RN: Editora IFRN, 2013.

STAKE, R. E.. **A arte de investigação com estudos de caso**. Portugal: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TÁPIA, Jesús Alonso; GARCÍA-CELAY Ignacio Montero. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**; Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TÁPIA, Jesús Alonso. Motivação e aprendizagem no Ensino Médio. In: COLL, C. (Org). **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TÁPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturra. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.

## **APENDICES**

## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE) - QUESTIONÁRIO

**Título da Pesquisa:** REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

### 1. Natureza da pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é compreender o sentido do currículo escolar para o estudante do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz, no que diz respeito às contribuições dadas para a sua vida pessoal e laboral, visando contribuir para o aprimoramento do currículo do PROEJA que se desenvolve na Instituição.

### 2. Participantes da pesquisa:

O público-alvo da pesquisa é constituído por estudantes que estão matriculados no PROEJA no período de 2012.2.

### 3. Envolvimento na pesquisa

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações à pesquisadora por meio de questionário, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

### 4. Sobre o questionário

O questionário está composto por itens relativos a dados de identificação e dados sobre a vida escolar, cujas questões estão distribuídas pelos seguintes temas:

Acesso, processo ensino e aprendizagem, integração curricular; espaços educacionais e a ação educacional.

### 5. Riscos e desconforto

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

### 6. Confidencialidade

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. O questionário poderá ser anônimo, de forma que você não precisará se Identificar, caso queira. Caso a pesquisadora decida utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma escrita direta de qualquer estudante, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após tais esclarecimentos, se o/a senhor/a concordar em participar da pesquisa assine a lista anexa e, em seguida, responda ao questionário que lhe será entregue.

Atenciosamente,

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins  
Pesquisadora da UFRN

## APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES DO PROEJA

**LINHA DE PESQUISA:** Práticas Pedagógicas e Currículo

**MESTRANDA:** Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

**ORIENTADORA:** Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

### PESQUISA DE MESTRADO

#### QUESTIONÁRIO

No âmbito do Mestrado em Educação (UFRN), estamos investigando sobre o sentido do currículo escolar para os estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no IFRN – *Campus* Santa Cruz. Para que se torne possível a resposta a esta pesquisa a sua opinião é fundamental e por isso, pedimos a sua colaboração para responder ao questionário abaixo. O preenchimento demorará cerca de 30 minutos, sendo as suas respostas absolutamente confidenciais e anônimas. O tratamento da informação recolhida destina-se exclusivamente a fins acadêmicos.

Agradecemos, desde já, a sua colaboração!

#### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- a) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- b) Sexo:  
 Masculino  
 Feminino
- c) Estado civil:  
 Solteiro/a  
 Casado/a  
 Divorciado/a  
 Viúvo/a  
 Outro
- d) Qual a sua participação na renda da família?  
 Menos que 01 salário mínimo  
 01 salário mínimo  
 Mais que 01 salário mínimo  
 Não contribuo com a renda da família
- e) Qual o número de filhos?  
 Não tem filhos  
 01 filho  
 02 filhos  
 03 ou mais filhos
- f) Qual a sua ocupação principal?  
 Estudante  
 Funcionário público  
 Indústria  
 Comércio  
 Outro. Qual? \_\_\_\_\_

- g) Qual o nível de escolaridade do seu pai?
- Analfabeto
  - Ensino fundamental incompleto
  - Ensino fundamental completo
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior - graduação incompleto
  - Ensino superior - graduação completo
  - Desconheço
- h) Qual o nível de escolaridade da sua mãe?
- Analfabeta
  - Ensino fundamental incompleto
  - Ensino fundamental completo
  - Ensino médio incompleto
  - Ensino médio completo
  - Ensino superior - graduação incompleto
  - Ensino superior - graduação completo
  - Desconheço

## 2 – DADOS SOBRE A VIDA ESCOLAR

- a) Idade em que entrou na escola (1ª vez): \_\_\_\_\_
- b) Ano de conclusão do ensino fundamental ou ginásio: \_\_\_\_\_
- c) O ensino fundamental ou ginásio foi realizado em escola:
- Regular
  - EJA
  - Supletivo
  - Outro: \_\_\_\_\_
- d) O que o motivou a estudar no IFRN? (poderá responder mais de uma questão)
- Escola de qualidade: instalações físicas
  - Escola de qualidade: profissionais e professores qualificados
  - Amigos estudam também no IFRN
  - Crescer em conhecimento e cultura
  - Crescer profissionalmente
  - Obter uma certificação para ser um profissional bem remunerado
  - Ter acesso a novas tecnologias
  - Outra: \_\_\_\_\_
- e) O que motivou a estudar no IFRN?
- f) O que significa estudar no PROEJA do IFRN?
- g) O que faz você permanecer no IFRN?

## **APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE) - ENTREVISTA**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**LINHA DE PESQUISA:** Práticas Pedagógicas e Currículo

**MESTRANDA:** Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

**ORIENTADORA:** Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

**Título da Pesquisa:** REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

#### **1. Natureza da pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa cujo objetivo geral é compreender o sentido do currículo para o estudante do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – Câmpus Santa Cruz, no que diz respeito às contribuições dadas para a sua vida pessoal e laboral, visando contribuir para o aprimoramento do currículo do PROEJA que se desenvolve na Instituição IFRN.

#### **2. Participantes da pesquisa**

O público-alvo da pesquisa é constituído por estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – Câmpus Santa Cruz, que estão matriculados no PROEJA no período de 2013.2.

#### **3. Envolvimento na pesquisa**

Ao participar deste estudo, você fornecerá informações à pesquisadora por meio de entrevista, comprometendo-se a responder com sinceridade às perguntas formuladas. Você tem liberdade de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

#### **4. Sobre a entrevista**

A entrevista compreende um roteiro que está organizado por itens relativos a descrição do entrevistado, dados relativos ao Câmpus Santa Cruz e dados sobre o PROEJA.

#### **5. Riscos e desconforto**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

#### **6. Confidencialidade**

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Para a entrevista garante-se o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Caso a pesquisadora decida utilizar, no âmbito da pesquisa, alguma

escrita direta do gestor, a referência no texto será feita mediante a codificação estabelecida por meio de letras e números.

Após tais esclarecimentos, se o/a senhor/a concordar em participar da pesquisa assine abaixo.

Atenciosamente,

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins  
Pesquisadora da UFRN

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA PESQUISA (TCLE)**

EU, \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa cujo tema é “REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do estudante

## APÊNDICE IV - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O ESTUDANTE DO PROEJA

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LINHA DE PESQUISA:** Práticas Pedagógicas e Currículo

**MESTRANDA:** Francy Izanny de Brito Barbosa Martins

**ORIENTADORA:** Prof. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA

<p><b>A</b> <b>A descrição do entrevistado, a legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado</b></p>	<p>Agradeço, desde já, a sua colaboração neste estudo e a disponibilidade para prestar esta entrevista.</p> <p>Peço autorização para a gravação da entrevista.</p> <p>Descrição do entrevistado: a) Nome; b) Idade c) Sexo d) Turma; e) Estado civil f) Cidade em que mora; g) Ocupação principal.</p> <p>Este estudo tem como Tema: “REVELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE CONCEPÇÃO E GESTÃO DO CURRÍCULO EM UM CURSO TÉCNICO NO IFRN, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”.</p>
<p><b>B</b> <b>Experiências escolares anteriores e acesso ao PROEJA</b></p>	<p>1 – Que experiências escolares você vivenciou até a entrada no IFRN?</p> <p>2 – Quais foram as suas motivações para estudar no IFRN?</p> <p>3 – Como foi para você fazer a seleção para o PROEJA?</p>
<p><b>C</b> <b>Projeto Pedagógico do Curso</b></p>	<p>4 – Em que atividades você percebe que a escola está de fato ensinando e você aprendendo?</p> <p>5 – Os professores trabalham em sala de aula os conteúdos fazendo relação com a sua vida e com o trabalho? Explique.</p> <p>6 – Sobre o tempo de integralização do curso, qual a sua opinião?</p>
<p><b>C</b> <b>O currículo integrado</b></p>	<p>7 – Para você, a integração entre as disciplinas do ensino médio com as disciplinas técnicas acontecem de que modo na sala de aula?</p> <p>8 – A proposta do PROEJA para o seu curso está atenta aos estudantes, considerando as suas histórias, os seus conhecimentos, a sua forma de pensar, as suas estratégias de resolver situações e enfrentar desafios? Em quais atividades você percebe que os professores estão de fato ensinando no contexto da</p>



	<p>realidade do estudante, considerando as necessidades e interesses deles?</p> <p>9 – O que é importante para que você tenha uma boa formação para o trabalho? Isso acontece durante a formação no IFRN?</p>
<p><b>D</b> <b>Democracia</b></p>	<p>10 – Você percebe que o PROEJA no IFRN promove, de fato, a inclusão social de jovens e adultos à escola? Explique.</p> <p>11 - Você identifica no PROEJA um currículo solidário e democrático em que há participação dos estudantes em sua construção e na sua avaliação? Como isso acontece? Você participou, em algum momento, das discussões sobre a construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)?</p>
<p><b>E</b> <b>Outras questões</b></p>	<p>Que sugestões você daria para que o curso obtenha sucesso e os estudantes contemplem a permanência e o êxito.</p> <p>Gostaria de acrescentar algo que considera importante sobre o assunto e que não tenha sido referido anteriormente?</p> <p>Obrigada pela sua colaboração!</p>