

# A (re)construção de um referencial curricular integrado

*para o/no PROEJA técnico  
do IFRN*

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins



editora**ifrn**

# A (re)construção de um referencial curricular integrado

*para o/no PROEJA técnico  
do IFRN*

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins



editora**ifrn**

Natal, 2024

Presidente da República  
**Luiz Inácio Lula da Silva**

Ministro da Educação  
**Camilo Santana**

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica  
**Marcelo Bregagnoli**

---



Reitor  
**José Arnóbio de Araújo Filho**

Pró-Reitor de Pesquisa,  
Pós-graduação e Inovação  
**Avelino Aldo de Lima Neto**

Coordenador da Editora IFRN  
**Magda Renata Marques Diniz**  
**Rodrigo Luiz Silva Pessoa**

---

#### **Conselho Editorial do IFRN**

Alba Valéria Saboia Teixeira Lopes  
Alison Pereira Batista  
Alana Driziê Gonzatti dos Santos  
Albérís Eron Flávio de Oliveira  
Airton Araújo de Souza Júnior  
Avelino Aldo de Lima Neto  
Amilde Martins da Fonseca  
Bruno Balbino Aires da Costa  
Cedrick Cunha Gomes da Silva  
Cláudia Battestin  
Elisabete Pianco de Sousa  
Ênio Fernandes Amorim  
Francinaide de Lima Silva Nascimento  
Jobson Martins da Silva Maranhão  
Joicy Suely Galvão da Costa  
José Everaldo Pereira

José Geraldo Bezerra Galvão Júnior  
José Soares Batista Lopes  
Julie Thomas  
Kaline Andreza de França Correia Andrade  
Leonardo Alcântara Alves  
Luciana Maria Araújo Rabelo  
Magda Renata Marques Diniz  
Marilson Donizetti Silvino  
Paulo Augusto de Lima Filho  
Pedro Felipe de Lima Henrique  
Paula Ivani Medeiros dos Santos  
Ramón Evangelista dos Anjos Paiva  
Raúl Humberto Veliz Chávez  
Rômulo Magno Oliveira de Freitas  
Tacleide Dantas Vieira  
Vanilton Pereira da Silva

---

**Projeto gráfico, diagramação e capa**  
Hanna Andreza Fernandes Sobral

**Revisão linguística:**  
Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Prefixo editorial: Editora IFRN  
Linha editorial: Acadêmica  
Disponível para *download* em:  
<http://memoria.ifrn.edu.br>

---



#### **Contato**

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN, CEP: 59015-300  
Telefones: (84) 4005-0763 | (84) 4005-0863 | E-mail: [editora@ifrn.edu.br](mailto:editora@ifrn.edu.br)

# **A (re)construção de um referencial curricular integrado**

*para o/no PROEJA técnico  
do IFRN*

Francy Izanny de Brito Barbosa Martins



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

M386r Martins Francy Izanny de Brito Barbosa.  
A (re)construção de um referencial curricular integrado : para o/no PROEJA técnico do IFRN [livro eletrônico] / Francy Izanny de Brito Barbosa Martins – Natal : IFRN, 2024.  
363 p. ; il. ; PDF

ISBN: 978-85-8333-329-6  
Inclui Referências

1. Educação. 2. Educação profissional – Jovens e adultos. 3. Currículo - PROEJA. I. Título.

IFRN/SIBi

CDU 37.016

Divisão de Serviços Técnicos  
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária  
Marise Lemos Ribeiro – CRB-15/418

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

# Professus Litteratus

Integram a Série *Professus Litteratus* da Editora IFRN obras de caráter singular que contribuem para o conhecimento da história da educação profissional e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Com essas publicações, busca-se valorizar e socializar a qualidade da produção acadêmica, além de prestar o devido reconhecimento àqueles servidores com célebre atuação junto ao IFRN, por, no mínimo, 10 (dez) anos.

Dessa forma, contempla-se, anualmente, um servidor ativo ou aposentado, dentre os indicados pelo Reitor e/ou pelo Conselho Editorial do IFRN que possuam obra de relevância institucional, nacional e/ou internacional, com contribuições para o desenvolvimento da educação, ciência, tecnologia e/ou cultura.

No ano de 2024, foi agraciada a Professora Francly Izanny de Brito Barbosa Martins, com a publicação do livro “A (re)construção de um referencial curricular integrado para o/no PROEJA técnico do IFRN”.

*[...] 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 desde sempre trabalhei, então, não tive muita dificuldade, mas com um curso mais pesado, como esse curso, que é muito bom, mas bem puxado, então, ele puxa mais, muito mais. (Aluno do PROEJA, 2014).*



## Dedicatória

Tudo começa com um sonho... Sonhamos e o nosso Deus ajuda-nos a concretizar. E por este motivo, só tenho a agradecer ao Autor e Consumador de minha fé, grande incentivador, fortalecedor e cuidador de mim em meu processo dialético acadêmico-investigativo ao longo dos anos. A Ele, por possibilitar-me o fortalecimento e a sabedoria necessários para lutar por uma escola para todos!

Aos meus filhos, Mateus e Isaque, e ao meu esposo, Gilberto, que compartilham todos os meus sonhos, aspirações e vitórias.

Aos meus pais, Dida e Isaura, que 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 querida e sábia Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luisa Alonso, minha mestra, símbolo de objetividade e competência, que me conduziu com paciência, respeito, firmeza e compreensão no processo de investigação em meu doutoramento.

E ao IFRN, em especial, aos sujeitos do PROEJA (estudantes, professores e gestores). Juntos, lutamos continuamente pela concretização do currículo integrado em nossa Instituição!

## Apresentação

Este livro situa-se no âmbito científico dos estudos curriculares cruzando três domínios fundamentais – a integração curricular, a educação profissional de jovens e adultos e a inovação educacional –, no estudo do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A reflexão do currículo no âmbito do PROEJA é importante para adentrarmos aos estudos sobre o currículo integrado, uma vez que eles assinalam para um conceito cujo termo indica relacionar, intrinsecamente, a organização do currículo e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como os conhecimentos gerais e específicos; a cultura e o trabalho; o humano e a tecnologia (Ramos, 2010).

Neste sentido, tais estudos curriculares apresentam-se nessa obra como um espaço de discussão e análise sobre as políticas oficiais e sobre a compreensão das transformações ocorridas no âmbito das instituições educativas, especialmente, no que se refere à confluência entre o ensino médio e

a educação profissional (EP) na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

O currículo, assim, pressupõe um processo de integração e aproximação entre áreas, modalidades, práticas pedagógicas e reflexões promovidas no âmbito da escola (Gimeno Sacristán, 2000), bem como de ponderações acerca de territórios objetivos e subjetivos como nos aponta Arroyo (2013). Para Alonso e Silva (2005), hoje as funções da escola são ampliadas para novos campos que não eram explicitados no currículo, e que faziam parte do que se designava como “currículo oculto”, o que amplia a discussão e torna mais complexo o tema. Todavia, as instituições ainda apresentam resquícios de uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem subjacentes ao modo de conceber e desenvolver o currículo, o que não responde às necessidades da população que acede a este tipo de cursos, na sua grande maioria constituída por pessoas que foram excluídas ou que tiveram insucesso no seu percurso escolar.

Para isso, propomos apresentar o estado da arte sobre o tema, o enquadramento histórico e político do Programa PROEJA e um referencial teórico-metodológico para a inovação no PROEJA do IFRN, que pretendeu constituir-se como quadro de referência, tanto para sustentar a metodologia no estudo empírico desenvolvido, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultou do processo de investigação.

A obra, assim, objetiva descrever – para poder compreender – o modo como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional, sobre o PROEJA, se concretizam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN e no seu desenvolvimento

nas práticas curriculares, com o fim de evidenciar os pontos críticos do seu funcionamento.

A discussão global recorre-se à triangulação das análises parciais de dados provenientes das diferentes fontes e procedimentos de recolha utilizados na investigação doutoral, com o intuito de alcançar respostas para os questionamentos iniciais que guiaram o processo investigativo, evidenciando uma convergência nas quatro dimensões de análise da integração: o currículo, o processo de ensino e aprendizagem, a formação de professores e a organização.

Os resultados a serem apresentados na obra indicam uma proposta de (re)construção do referencial curricular integrado para o Programa, de modo a contribuir para a sua transformação e inovação abrindo novas perspectivas de pesquisas sobre o PROEJA e contribuindo também para a sua concretização numa perspectiva integrada, que tem como objetivo atender aos sujeitos da EJA no IFRN.

A autora

## Prefácio

Ao iniciar a minha escrita, registro o quanto me sinto honrada e feliz por prefaciá-lo este livro tão importante!

Escrever é uma arte, e o artista se expressa com a alma! Assim é a escrita de Franczy Izanny de Brito Barbosa Martins! Além de professora e pesquisadora, mestra e doutora em Educação e tantos outros títulos e papéis que assume na vida, ela é também uma artista!

Como amiga e colega de trabalho de Izanny, como ela gosta de ser chamada, tenho o privilégio de sua convivência desde 1997, quando nos conhecemos como alunas do Curso de Especialização em Psicopedagogia. Desde então, tivemos a oportunidade de estudar, aprender juntas e trabalhar em muitos projetos e produções científicas. Assim, construímos uma grande amizade e uma forte parceria, especialmente, depois que nos reencontramos como servidoras do IFRN. Ao longo desses anos, pude conhecer melhor esse grande ser humano e sua linda e amorosa família, criar laços e testemunhar o crescimento dessa mulher sensível e corajosa, profissional competente, criativa e inovadora.

Com olhar e escuta sensíveis, a autora percorreu o caminho da investigação científica, desde o Curso de Especialização em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Mestrado em Educação e o Doutorado em Ciências da Educação, procurando dar voz e vez aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pessoas que, apesar das adversidades da vida, encontraram força e motivação para quebrar as barreiras e voltar a estudar.

Mas, o que esses(as) estudantes encontram na escola? Quais as motivações que os(as) trouxeram de volta à vida escolar? Por que muitos(as) vão embora, abandonando o sonho de concluir o curso, se qualificar e receber um diploma de técnico de nível médio? O que as instituições educativas e os educadores estão fazendo para encantar ou desencantar esses(as) estudantes? Os(as) docentes participam de formação continuada que os(as) preparem para atuar na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica? Como aprendem os(as) jovens e adultos? Afinal, são sujeitos que trazem para dentro da sala de aula histórias de vida, riqueza cultural, conhecimentos e experiências laborais, dificuldades e potencialidades, características próprias que precisam ser consideradas pela escola.

Todas essas e outras perguntas e muitas reflexões, certamente, fizeram parte dos questionamentos que inquietaram e motivaram a pesquisadora a enveredar pelo caminho da investigação científica sobre o tema abordado neste livro, intitulado *A (re)construção de um referencial curricular integrado para o/no PROEJA técnico do IFRN*.

Logo na epígrafe, o livro começa a nos impactar com a fala de um estudante do PROEJA (2014), que expressa a mais pura realidade desse público: “*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... [...]*”.

O livro aborda estudos científicos acerca de questões curriculares no âmbito da Educação Profissional de nível médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A autora nos apresenta importantes discussões teóricas e reflexões a partir da problematização da realidade concreta vivenciada por educadores e educandos no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), nos *campi* que ofertam cursos técnicos de nível médio, na forma integrada, na modalidade EJA. Assim, o livro delinea a construção do estado da arte sobre o tema, o enquadramento teórico-metodológico para a análise histórica e política do PROEJA, apresentando referentes inovadores para a organização curricular destinada a esse público, na perspectiva do currículo integrado, com base em autores que sustentam a discussão, em consonância com o prescrito no Projeto Político-Pedagógico do IFRN.

Dessa forma, o estudo realizado tomou como base o entrecruzamento de temáticas como a integração curricular, a educação profissional de jovens e adultos e a inovação educacional, no estudo do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Logo nas *primeiras palavras* a autora introduz o texto trazendo reflexões acerca de questões curriculares no contexto educacional brasileiro, em particular, na Educação Pro-

fissional na modalidade EJA, nos colocando em contato com autores como Freire, que nos lembra que haverá barreiras à frente que buscam uma educação emancipatória, especialmente, para as pessoas que estão à margem da sociedade. O texto apresenta autores que embasam o estudo e que entendem o currículo como um processo que envolve diferentes áreas, modalidades, práticas pedagógicas e reflexões no contexto escolar (Sacristán, 2000), que considera o tempo e o espaço escolar como território objetivo e subjetivo (Arroyo, 2013) e que reflete sobre o atual papel da escola no contexto social que se amplia, constituindo, inclusive, um currículo que não está explícito – o *currículo oculto* (Alonso & Silva, 2005). Assim, a autora destaca que a organização curricular pensada para o PROEJA deve valorizar o currículo integrado, conforme defendem as autoras como Ciavatta (2005) e Ramos (2010) sobre a importância dos conhecimentos gerais e específicos, articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

No Capítulo I, intitulado *A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional no Brasil: um enfoque a partir de suas histórias cruzadas*, a autora nos leva a conhecer um breve histórico da EJA no Brasil, a partir da concepção de educação a ser ofertada para o público jovem e adulto sobre as quais se constroem as políticas e diretrizes para essa oferta, em especial, no contexto da Educação Profissional. Dessa forma, a autora destaca características e especificidades próprias da EJA que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, tem como principal objetivo, “desenvolver, nos níveis de ensino fundamental e médio, as pessoas que não conseguiram em idade própria ter acesso ao estudo ou obter a sua continuidade em seu tempo de escolarização”. Mas,

para além desse objetivo, o estudo apresentado neste livro nos mostra que as políticas públicas e as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos precisam ser pensadas de forma a possibilitar a formação integral e para a emancipação dos sujeitos!

No Capítulo II, intitulado *A construção integrada do currículo: um referencial para a inovação curricular no PROEJA*, a autora nos remete à reflexão sobre o que entendemos por currículo, abordando diferentes concepções, desde a visão tradicional do currículo como lista de conteúdos, disciplinas e programas, até concepções mais críticas, com uma visão ampliada do currículo como que se constitui por diversos fatores que se articulam e constroem a prática educativa no contexto escolar por meio da integração de diferentes áreas de conhecimento, de educandos e educadores e de práticas pedagógicas, em consonância com a proposta pedagógica da instituição educativa, envolta em uma relação direta com o contexto social, cultural, econômico e geográfico em que se insere. Assim, a autora chama a atenção para a necessidade de se pensar no desenvolvimento curricular numa perspectiva integradora que atenda às necessidades e interesses dos estudantes da Educação Profissional na modalidade EJA (PROEJA), tomando como base a proposta do *Projeto Curricular Integrado* defendido por Alonso (2001).

No Capítulo III, intitulado *O PROEJA como política e ação integradora entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional*, a autora discute a importância do Programa no contexto educacional brasileiro, uma vez que, segundo dados do IBGE (2013), atualmente, no Brasil, há “60 milhões de pessoas, a partir de 18 anos, que não concluíram a educação bá-

sica, das quais cerca de 30 milhões sequer chegaram ao final do ensino fundamental”. Outro fator relevante destacado pela autora é a importância atribuída pelos estudantes à articulação teoria e prática possibilitada pela integração curricular desenvolvida nos cursos técnicos integrados à educação básica, que tem como um dos princípios fundantes a politecnia, conforme prescrito no PPP do IFRN, integrando conhecimentos gerais e específicos, possibilitando a formação integral dos sujeitos, a elevação da escolaridade e a qualificação profissional.

No Capítulo IV, intitulado *Proposta de Referencial Curricular Integrado para o PROEJA*, a autora nos mostra que ainda há muito o que se avançar na perspectiva de uma proposta pedagógica efetivamente integradora para os cursos voltados para o público da Educação de Jovens e Adultos no campo da Educação Profissional. Dessa forma, no último capítulo do livro, inspirada especialmente nos estudos da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luíza Alonso (1998, 2006, 2013) e outros estudiosos, a autora apresenta contributos para a construção de uma proposta pedagógica a partir de um Referencial Curricular Integrador para o desenvolvimento do PROEJA no IFRN, baseado nas abordagens epistemológicas *construtivistas, ecológicas, sociocríticas e humanistas*. A autora destaca, ainda, que a construção da proposta levou em consideração, principalmente, as falas dos participantes, a concepção da educação como direito que promove a inclusão social e os princípios que embasam o currículo integrado

Assim, parabênizo a autora por esta importante publicação e convido você, leitor(a), a esperar – como nos ensina Freire –, e mergulhar em um verdadeiro mar de conhecimen-

tos sobre a Educação Profissional de Nível Médio Integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, vislumbrando possibilidades de uma efetiva Integração Curricular, numa perspectiva emancipatória, que promova a formação integral do sujeito como ser social, cidadão consciente do seu papel na sociedade e agente de transformação da realidade.

Rejane Bezerra Barros (IFRN)

# Sumário

## PRIMEIRAS PALAVRAS 24

### CAPÍTULO I

#### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ENFOQUE A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS CRUZADAS 44

- 1.1 Concepção da educação de jovens e adultos e sua estrutura educativa no Brasil \_\_\_\_\_ 44
- 1.2 Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil \_\_ 47
- 1.3 Direitos e cidadania na educação de jovens e adultos a partir da Constituição de 1988 \_\_\_\_\_ 54
- 1.4 A educação profissional e a educação de jovens e adultos no Brasil: contextualização, convergências e especificidades \_\_\_\_\_ 70

### CAPÍTULO II

#### A CONSTRUÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO: UM REFERENCIAL PARA A INOVAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA 93

- 2.1 A construção histórica e social do currículo \_\_\_\_\_ 94
- 2.2 O currículo e seus desafios como práxis emancipadora na educação de jovens e adultos \_\_\_\_\_ 113
- 2.3 Integração e relevância curricular \_\_\_\_\_ 126
- 2.4 Um referencial para a inovação curricular no PROEJA \_\_\_\_\_ 158

# Sumário

## **CAPÍTULO III**

### **O PROEJA COMO POLÍTICA E AÇÃO INTEGRADORA ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 167**

- 3.1 A política de integração curricular e o PROEJA \_\_\_\_\_ 170
- 3.2 Concepção e princípios fundantes do PROEJA no contexto educativo brasileiro \_\_\_\_\_ 182
- 3.3 A confluência entre nível de ensino e modalidades no currículo do PROEJA \_\_\_\_\_ 193
- 3.4 A organização curricular e pedagógica do PROEJA no IFRN \_\_\_\_\_ 203

## **CAPÍTULO IV**

### **PROPOSTA DE REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA O PROEJA 239**

- 4.1 Contributos para uma nova proposta de Referencial Curricular Integrador para o desenvolvimento do PROEJA no IFRN \_\_\_\_\_ 241

### **PALAVRAS FINAIS: CONTRIBUIÇÕES E PROPOSTAS PARA O FUTURO 327**

### **REFERÊNCIAS 333**



## Primeiras palavras

*[...] É inegável que sempre haverá barreiras à frente daquelas que sonham com uma educação emancipatória que deflagre processos de consciência e de busca de um lugar para os que estão à margem das condições de vida. Um lugar diferente de quem espera exercer sua condição de sujeito no mundo e não ficar à mercê das políticas internacionais porque ‘o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam’.*

Paulo Freire (2015, p. 130)

Os estudos curriculares na educação brasileira apresentam-se como um espaço de discussões e análises sobre as políticas oficiais e sobre a compreensão das transformações ocorridas no âmbito das instituições educativas por todo o território nacional, especialmente, no que se refere à confluência entre o ensino médio e a educação profissional (EP) na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).

Nesse contexto, o currículo pressupõe um processo de integração e aproximação entre áreas, modalidades, práticas pedagógicas e reflexões promovidas no âmbito da escola (Gimeno Sacristán, 2000a), bem como de reflexões acerca de territórios objetivos e subjetivos como nos aponta Arroyo (2013). Para Alonso e Silva (2005), no momento atual, as funções da escola são ampliadas para novos campos que não eram explicitados no currículo, e que faziam parte do que se designava como “currículo oculto”, o que amplia a discussão e torna mais complexo o tema. Todavia, as instituições ainda apresentam resquícios de uma concepção estática e compartimentada do conhecimento e da aprendizagem subjacentes ao modo de conceber e desenvolver o currículo, o que não responde às necessidades da população que acede a este tipo de cursos, na sua grande maioria constituída por pessoas que foram excluídas ou que tiveram insucesso no seu percurso escolar.

Assim, a reflexão sobre o currículo para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), necessariamente tem se baseado numa perspectiva crítica, balizada por significados que vão muito além daqueles limitados pelas teorias tradicionais em que o currículo se apresenta como uma mera sequência de conteúdos, disciplinas, programas ou projetos pedagógicos de cursos (PPCs). Ao teorizarmos o currículo, é fundamental que o pensemos como lugar, espaço, território e relação de poder (Arroyo, 2013), dado que o currículo é trajetória, documento, percurso, discurso, portanto, documento de identidade (T.T. Silva, 2011).

Moreira e T.T. Silva (2000) consideram que ideologia e currículo não podem ser vistos separadamente na teorização educacional crítica. Dessa forma, educação e currículo envolvem um processo cultural e, fundamentalmente, um processo político. Isso significa que esse processo é campo de produção ativa de cultura, sendo um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de conhecimento e de vida social. Os autores veem o currículo como terreno de produção e criação simbólica e cultural.

Na reflexão do currículo para o PROEJA, também são importantes os estudos sobre o currículo integrado, uma vez que eles assinalam para um conceito cujo termo indica relacionar, intrinsecamente, a organização do currículo e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como os conhecimentos gerais e específicos; a cultura e o trabalho; o humano e a tecnologia (Ramos, 2010).

Ciavatta (2005) complementa o conceito ao propor uma reflexão sobre os desafios dados pela integração curricular 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.

Ademais, dentro de nossa perspectiva de investigação, buscamos em Alonso (1998; 2002; 2004a; 2006) o conceito de currículo como “Projecto Global de Formação (capacidades a desenvolver) e de Cultura (aprendizagens a realizar)”, na perspectiva de fundamentar a educação dos sujeitos, articulando e orientando todas as atividades e experiências educativas realizadas pela escola, dando-lhes um sentido e intencionalidade, além de integrar todo o conjunto de intervenções diferenciadas em um projeto unitário.

Enfim, propomos nesta investigação a discussão do projeto curricular integrado, cuja concepção parte da compreensão de propiciar um projeto aberto, flexível e integrado pelo qual demanda-se “uma escola pensada para o sucesso de todos, com estruturas de coordenação e articulação a diferentes níveis” (Alonso, 1998, p. 425). Neste sentido, baseia-se nas abordagens construtivista, ecológica e socio crítica que fundamentam e norteiam o processo de desenvolvimento curricular.

Também se discorre acerca de um modelo de referencial curricular integrador numa perspectiva inovadora, que se fundamenta em uma cultura de mudança (Alonso, 1998; Flores & Flores, 1999) viabilizada pela ação articulada entre todos na instituição escolar. Dessa forma, elegemos para a estruturação dos dados da investigação quatro dimensões: o *desenvolvimento curricular integrado*, o *desenvolvimento do ensino e aprendizagem*, o *desenvolvimento profissional* e o *desenvolvimento organizacional*. Tal modelo adentra ao referencial da pesquisa ao se relacionar com o currículo prescrito para o PROEJA do IFRN, o que nos possibilitará uma reflexão abrangente e propositiva com o objetivo de conjecturar inovação para este estudo.

## Motivações da pesquisadora na investigação

Esta investigação é produto e ao mesmo tempo questionamento da experiência reflexiva de uma vida profissional dedicada à educação de jovens e adultos, em especial ao PROEJA e seu desenvolvimento no IFRN, que ampliou as oportunidades de acesso à educação profissional a uma população trabalhadora que perpassa por processos de exclusão social. Os desafios concernentes aos problemas inerentes a esta ação nos provocaram, como professora, gestora e investigadora, a reflexão sobre a nossa prática e a necessidade de apresentar caminhos e soluções para tais situações que foram sendo diagnosticadas no âmbito do currículo em ação na Instituição, de forma que possamos atender adequadamente ao direito dos sujeitos matriculados no Programa.

Vale salientar que o trabalho com o PROEJA iniciou-se no meu percurso docente no ano de 2006, ao ter a oportunidade de lecionar em duas turmas do Curso Técnico em Informática como professora da disciplina de Arte no IFRN – *Campus* Natal Zona Norte. Ao longo dos quatro anos seguintes, também atuei nos cursos técnicos de Eletrotécnica, de Manutenção de Computadores e de Comércio, ao mesmo tempo em que liderei o “Grupo de Pesquisa em PROEJA”, que objetivava congrega profissionais com interesse no estudo e no desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino médio integrado para jovens e adultos. Nesse período, entre os anos de 2007 e 2011, tornei-me Diretora Acadêmica no mesmo *Campus*, o qual ofertava o maior número de vagas para cursos técnicos integrados na modalidade EJA, dentre os *campi* do IFRN.

Assim, em nossas práticas cotidianas, buscávamos trocar experiências com os professores que atuavam em diferentes níveis de ensino e desenvolvíamos um material didático específico para nos auxiliar no ensino do PROEJA. Desde então, percebíamos as dificuldades em se estabelecer um ensino apropriado para o atendimento dos estudantes da (EJA), dado que já havíamos observado tanto as dificuldades nas condições pedagógicas, quanto a formação docente inadequada para o ensino na modalidade.

No momento das discussões para a construção coletiva do PPP, entre os anos de 2010 e 2012, priorizamos o acompanhamento mais sistemático do Programa, em especial dos cursos técnicos integrados, a partir dos fóruns de discussão, uma vez que os desafios eram permanentes e cotidianos.

Tais discussões trouxeram novas reflexões acerca do currículo do Programa, já que os resultados acadêmicos dos estudantes permaneciam insatisfatórios e a problemática constante, o que abrangia dificuldades no âmbito da reprovação, da evasão e do baixo índice de conclusão, devido à desmotivação proveniente de diversos fatores externos e internos aos estudantes. Esses fatores também desestimulavam gestores e professores à continuidade da oferta de cursos técnicos integrados para jovens e adultos.

No ano de 2014, participamos da comissão de readequação do currículo do PROEJA que foi aberta a partir de queixas de gestores, professores e da equipe técnico-pedagógica referentes às dificuldades de trabalhar com a modalidade EJA nas ofertas de cursos técnicos de nível médio integrado nos *campi*. Tal problemática nos demandou uma atitude crítica sobre as concepções de ensino e os processos pedagógicos e metodológicos dos cursos ofertados. Assim,

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 carência de condições pedagógicas na formação do corpo docente e nas condições estruturais adequadas ao ensino integrado nessa modalidade. Em verdade, a implantação do Programa trouxe desafios políticos, teóricos e metodológicos aos profissionais da educação que precisavam ser vencidos (Martins, 2014, p. 24).

Ao vivenciarmos tais problemáticas nas dimensões de ensino, colocamo-nos diante do desafio de realizarmos estudos e investigações na área. Disso, resultou a pesquisa de mestrado baseada em narrativas dos sujeitos estudantes do PROEJA acerca das contradições entre concepção e efetivação do currículo. Tais estudos e pesquisas proporcionaram-me um conhecimento mais alargado e profundo para que eu pudesse adentrar nas leituras e no processo de investigação apresentados neste livro, que resulta de minha Tese.

## Problemática e contexto de investigação

A relevância do tema de investigação sobrevém diante da determinação realizada pelo Governo Federal brasileiro de efetivação do currículo integrado para a educação de jovens e adultos por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, cuja finalidade foi instituir o PROEJA no âmbito das institui-

ções federais de educação tecnológica, no contexto das políticas públicas de aumento da escolaridade do trabalhador-cidadão, no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 13 de julho de 2006, o Governo revogou o decreto vigente e instituiu o Decreto n. 5.840, que decidiu, entre outras providências, que o Programa passasse a ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, além das entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical empresarial (Sistema S<sup>1</sup>), e estabeleceu que os cursos do PROEJA deveriam ser ofertados a partir da construção prévia de projetos pedagógicos integrados, até mesmo quando envolvesse articulações interinstitucionais ou inter-governamentais.

Tal exigência provocou significativas mudanças no cotidiano institucional e pedagógico do IFRN, à época CEFET/RN (Centro Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte)<sup>2</sup>, uma vez que a instituição passou a ofertar

---

**1.** Sistema S – 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 n. 200/67 e suas alterações, que classificou a Administração Federal. Todas as entidades que o compõe são referentes ao setor produtivo e têm como objetivo a promoção do bem-estar social, a saúde, o lazer e a educação profissional, pois promovem cursos e treinamento profissional, bem como apoiam o desenvolvimento de empresas através de consultoria, pesquisa e assistência técnica (Martins, 2014).

**2.** Com a promulgação da Lei de criação dos Institutos Federais, Lei n. 11.892/2008, o CEFET/RN passou por nova mudança de institucionalidade. Esta Lei destinou 50% (cinquenta por cento) de vagas dos Institutos para a oferta de “cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Também destinou 20% (vinte

cursos na forma integrada entre o ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos, e a educação profissional, o que desafiou profundamente as relações, decisões e práticas curriculares, sociais e profissionais. Desse modo, gerou também a necessidade de realizar investigações sobre esse Programa, no que se refere à relevância e eficácia dele no cenário acadêmico brasileiro e, especialmente, nas Instituições.

Todavia, a efetivação dessa oferta aconteceu por meio de Decreto, o que proporcionou mal-estar nas instituições que foram intimadas a receber o Programa, dado que a sua criação rompeu com o *modus vivendi*, tanto do ponto de vista pedagógico quanto político, como podemos observar em Santos (2010, p. 121):

A normatização do PROEJA ocorreu por decreto. Tal situação trouxe desconforto para as escolas da rede federal de educação profissional [...] No evento Diálogos PROEJA, realizado em Bento Gonçalves, de 06 a 08 de novembro de 2008, 11 instituições federais que mantêm turmas de PROEJA, com representação de professores, gestores e alunos inseridos nessas turmas, estiveram presentes. Uma professora da rede federal afirmou que, se não fosse por decreto, o PROEJA, provavelmente, não seria oferta das escolas federais da rede de educação profissional e tecnológica.

---

por cento) de vagas para a oferta de cursos superiores de licenciatura (formação de professores, principalmente, nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática) e 30% (trinta por cento) de vagas para cursos superiores de tecnologia, cursos de Pós-graduação lato sensu e stricto sensu e cursos de formação inicial e continuada.

Para assegurar o seu desenvolvimento, fez-se necessário reestruturar aspectos essenciais na Instituição, em especial o currículo e os aspectos pedagógicos, o que não foi a mais fácil das ações educativas, considerando as implicações que isto acarreta, em termos de reestruturação e mudança cultural e profissional na vida das organizações.

Muitos foram e ainda são os problemas enfrentados pelos profissionais que trabalham nessa modalidade: dificuldades de ordem administrativa, científico-pedagógica, financeira e, até mesmo, humana e cultural. Também houve demandas que exigiram uma melhor análise das atuais políticas educacionais que contemplam o jovem e o adulto através de formação inicial e continuada de trabalhadores ou de educação profissional técnica de nível médio.

Assim, tais questões nos remetem à necessidade de transformar o PROEJA em uma política pública assumida e sustentável. Ao ofertar este Programa, as instituições adentraram na função social de incluir jovens e adultos em cursos de qualificação profissional e cursos técnicos, proporcionando-lhes desenvolvimento acadêmico, social e cultural. Ademais, atenderam a um contingente de pessoas com idade para o trabalho e com um nível de escolaridade média que não ultrapassava quatro anos de estudos.

Hoje, observando o desenvolvimento do Programa, especialmente, no IFRN, percebemos que sua concretização se efetivou por meio de financiamentos federais para garantir a oferta dos cursos e a respectiva formação docente que se concretizou por meio de formação em pós-graduação *lato sensu* e de formação continuada nos anos iniciais da implantação do programa.

Entretanto, percebe-se atualmente que a oferta de cursos técnicos de nível médio tem diminuído gradualmente no IFRN, e o PROEJA entrou em declive de matrículas, ao contrário do que se preconiza no Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024 na Meta 10: “oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014, p. 34).

Desse modo, esta investigação possibilita pensarmos sobre algumas problemáticas que estão presentes no ensino do PROEJA e que suscitam o debate, dentre elas a evasão escolar, que atinge níveis elevados de abandono, especialmente, quando nos deparamos com alguns indicadores de avaliação deste Programa, no IFRN, como “Taxa de Evasão” e “Índice de Permanência e Êxito”. Vários são os fatores que apontam para essa realidade, sejam eles internos ou externos à Instituição ou mesmo os próprios de cada estudante.

Segundo pesquisas realizadas por professores do IFRN (Ricarte, Lira & Moura, 2010), os principais motivos que levaram estudantes do PROEJA a se evadirem dos cursos foram: o excesso de conteúdo, ausência de metodologias adequadas, dificuldades para conciliar o horário do curso com o turno de trabalho, dificuldade do estudante para acompanhar o nível de conhecimento exigido pelo plano curricular, longa duração do curso, dentre outros. Observamos, assim, que o fenômeno da evasão remete, não apenas, à dimensão curricular, mas a motivos diversos que emergem das necessidades dos próprios sujeitos e das instituições.

Desse modo, Paiva (2006) vai identificar o abandono de jovens e adultos da modalidade com fatores que não devem

ser apenas interpretados como evasão, especialmente pela especificidade do público. Para ela,

A educação de jovens e adultos aponta para interrupções frequentes, diante dos motivos da vida adulta (impostos também aos jovens): um emprego, mudança de local de trabalho, mudança de local de moradia, doenças (pessoais e com familiares), estrutura familiar que se altera, exigindo maior participação de quem estudava (Paiva, 2006, p. 535).

Tais situações refletem aspectos inerentes à vida de homens e mulheres adultos, trabalhadores ou não, que necessitam das condições de sobrevivência individual ou familiar, o que provoca muitas vezes o conflito entre permanecer ou não na escola diante do que lhe é outorgado pela vida; logo, acreditamos que tal situação deva ser analisada com atenção pela instituição escolar. Gadotti (2014), corroborando Paiva (2006) sobre a especificidade da evasão na EJA, aponta que:

A evasão do aluno trabalhador e da aluna trabalhadora pouco tem a ver com a evasão de alunos que frequentam escolas, com a mesma faixa etária, com o mesmo nível de aprendizagem e preocupações. A evasão na EJA tem características próprias, que devem ser respeitadas pelos educadores e pela sociedade. Chamar esse aluno adulto de “evadido” sem entender suas causas é o mesmo que criminalizá-lo e culpá-lo por não ter tido acesso à Educação na chamada “idade própria”. Essa noção de evasão não leva em conta o contexto do

aluno trabalhador: sua situação econômica, local de trabalho, transporte, segurança, saúde, horários impróprios, incompatíveis com suas responsabilidades, falta de material didático. Os jovens e adultos continuam sendo vistos sob a ótica das carências “escolares”, como se precisassem de uma “segunda chance” para frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o “tempo perdido”! É uma lógica perversa que ignora a identidade desses alunos trabalhadores (Gadotti, 2014, p. 22).

A entrada de estudantes da modalidade EJA em instituições da Rede Federal de Ensino, especialmente, aqueles que deixaram de estudar há algum tempo ou que se encontram em situação laboral, provoca a necessidade de adequação e contextualização do currículo e das práticas pedagógicas, uma vez que é importante, para a continuidade de seu percurso acadêmico, “prever estratégias para a manutenção da continuidade da trajetória” (Moll, 2010, p. 135).

Diante do exposto, a presente investigação propõe-se a discutir a necessidade de oferecer à EJA e em particular ao PROEJA, um tipo de ensino condizente à identidade dos sujeitos e suas especificidades, visando à promoção de um currículo coerente e adequado ao Programa, de modo a obtermos uma Instituição preocupada em atender a universalização da educação por meio da inclusão social de todos. A este propósito, Alonso (1998, p. 366), citando Gimeno Sacristán (1992), esclarece que:

Tendo em conta o pluralismo cultural que caracteriza a sociedade actual e que se reflecte inevitavelmente na

escola para todos, o desafio desta escola é o de transformar-se num projecto aberto, em que caiba uma cultura que, sendo de todos, seja um espaço de confluência, de diálogo e comunicação entre distintos grupos sociais.

Com base nos pressupostos citados, questionamos se a educação ofertada a esses sujeitos se apoia nesse projecto dialógico, intercultural e inclusivo. Será que não estamos reforçando desigualdades educativas construídas ao longo da história da educação brasileira no campo da educação de jovens e adultos?

Observando o que preconiza o PPP (IFRN, 2012), que pressupõe a denúncia, a atenção e o rompimento com qualquer forma de discriminação e exclusão do estudante do processo educativo na Instituição, uma vez que este é concebido a partir de princípios de emancipação e autonomia, verificamos que os princípios de flexibilidade e a contextualização são imprescindíveis para a efetivação da oferta e para a boa gestão do currículo destinado à modalidade.

Portanto, indagar sobre esse programa e o seu currículo, numa perspectiva integradora e emancipatória, impõe a esta investigação um valor teórico-prático ímpar. Igualmente, a necessidade de possibilitar o ponto de partida para uma tomada de decisão coletiva da Instituição buscando alternativas políticas, curriculares e pedagógicas que possam evitar o fenómeno da evasão, da desistência e da repetência dos estudantes e, conseqüentemente, da exclusão social dessa população, além de sonegar-lhe o direito constitucional de acesso, permanência e êxito acadêmico na Instituição.

## Questões e objetivos de investigação

A criação do PROEJA possibilitou estabelecer as concepções e princípios do currículo integrado entre a educação profissional e a educação básica, na modalidade EJA, o que provocou transformações no cotidiano político e pedagógico dos *campi* do IFRN, desafiando profundamente as relações sociais, profissionais e pedagógicas em sua esfera, o que nos motivou a investigar o Projeto Político-Pedagógico desenvolvido na Instituição e, especificamente, o currículo prescrito e a sua efetivação nas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, apontamos duas questões que norteiam esta investigação:

- A. Em que medida e de que forma o PROEJA desenvolve sua prática pedagógica como experiência formativa baseada na perspectiva curricular integradora, no contexto do Projeto Político-Pedagógico do IFRN?
- B. Como (re)construir um referencial curricular integrado para o PROEJA do IFRN, que contemple tanto as propostas do currículo prescrito como as percepções dos participantes (estudantes e professores) sobre o seu desenvolvimento na ação?

Nesse sentido, considerando que o Programa evidencia o currículo integrado na educação de jovens e adultos, pretendemos compreender como o PROEJA se concretiza nas práticas com base na avaliação das suas dimensões curriculares fundamentais, que nos permitam evidenciar os pontos

críticos do seu funcionamento, com o propósito de (re)construir um referencial curricular integrado para o Programa, de modo a contribuir para a sua transformação e inovação, em consonância com a filosofia que o preside.

Quanto aos objetivos específicos, definimos:

- A. Contextualizar historicamente as políticas curriculares voltadas para jovens e adultos do ensino médio na forma integrada;
- B. Analisar o currículo prescrito à luz de documentos oficiais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996; 2008), Diretrizes Curriculares Nacionais e os Decretos acerca do PROEJA, bem como o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (2007);
- C. Avaliar o Projeto Político-Pedagógico do IFRN, estabelecendo relações entre o currículo prescrito e o currículo em ação, a fim de detectar os seus pontos críticos com especial incidência na integração curricular;
- D. Estabelecer critérios para a (re)construção de um referencial curricular integrado que atenda aos sujeitos jovens e adultos, estudantes dos cursos técnicos integrados do PROEJA do IFRN.

Assim, pretendemos estudar e avaliar o currículo prescrito, ouvir professores e estudantes por meio de instrumentos de investigação, para que possamos chegar a novas reformulações, especialmente, ao que confere às diretrizes e aos indicadores metodológicos na realização de um currículo para o PROEJA.

## Metodologia e procedimentos

A investigação insere-se na pesquisa qualitativa, uma vez que se pretende responder a questões de ordem individual e coletiva, e se preocupa com a compreensão interpretativa da ação social, levando em conta a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores (Minayo *et al.*, 2005).

Dentro da perspectiva qualitativa, optamos por uma estratégia de investigação que venha nortear a pesquisa com algumas características do estudo de caso, de aplicação descritiva e avaliativa, para o qual também utilizamos procedimentos provenientes das metodologias quantitativas, como é o caso do questionário. Desse modo, trata-se de uma investigação que apresenta um caráter misto.

Esse fato enriquece a investigação, considerando que o conjunto dos dados qualitativos e quantitativos se complementam, uma vez que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (Minayo *et al.*, 2005).

Conforme ponderam Lüdke e André (1986), 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 experiência vicária e generalizações naturalísticas e por representar diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Ademais, podemos assinalar esta investigação como “estudo de caso institucional” (Morgado, 2012), já que se trata de uma situação específica de avaliação de um Programa

(PROEJA) desenvolvido em determinada instituição (IFRN), em um determinado período (2012-2015).

Nesse sentido, o investigador “procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m)” (Morgado, 2012, p. 63). Esta ação do investigador poderá incidir em novas reflexões sobre o fenômeno ou na produção de conhecimento sobre o objeto investigado.

Desse modo, a metodologia utilizada nos permitiu ampliar o conhecimento sobre o PROEJA, por meio do estudo da arte, da pesquisa documental e da investigação empírica, com base nas questões formuladas que buscam compreender as relações existentes entre o Programa e as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas no IFRN, bem como suscitar um novo referencial curricular para este.

De tal modo, este estudo empírico apresenta as seguintes características:

A investigação tem como lócus o IFRN e, em especial, sete *campi* que desenvolvem o Programa: Apodi, Caicó, Ipanguaçu, João Câmara, Macau, Mossoró e Natal-Zona Norte, por meio dos cursos de Zootecnia, Eletrotécnica, Agroecologia, Cooperativismo, Recursos Pesqueiros, Edificações e Comércio, representados na Figura 1.

**Figura 1** – Imagens dos *campi* que participaram da investigação. (A partir do alto, da esquerda para direita: *Campus Natal – Zona Norte*, *Campus Caicó*, *Campus Apodi*, *Campus Mossoró*, *Campus João Câmara*, *Campus Ipan-guaçu* e *Campus Macau*)



Fonte: elaboração da autora, a partir de imagens institucionais (2016)

O tempo da recolha de dados da investigação é referente ao ano de 2014 e 2015; e os participantes são o(a)s professores(as) que atuaram no PROEJA e os(as) estudantes matriculados(as) na modalidade nesse período.

Todo o processo metodológico de construção de instrumentos, recolha e análise de dados sustenta-se no *referencial teórico-metodológico da pesquisa*, adaptado do modelo integrado de inovação curricular de Alonso (1998, 2006), constituído por quatro dimensões ou categorias, de onde emergiram as subcategorias e indicadores, a saber: *desenvolvimento curricular integrado*, *desenvolvimento do ensino e aprendizagem*, *desenvolvimento profissional* e *desenvolvimento organizacional*. Este referencial sustentará também a discussão de resultados e a proposta do novo currículo para o PROEJA.

Na discussão global dos resultados, recorreremos à triangulação por meio do cruzamento das análises de dados provenientes das diferentes fontes e procedimentos de coleta utilizados, com o intuito de alcançarmos respostas para as inquietações e os questionamentos evidenciados.

Desse modo, o processo de triangulação propicia uma interpretação consistente e válida, que servirá de base para a construção do referencial curricular integrado que se constitui como objetivo último desta investigação, o qual deve respeitar as necessidades, os interesses, as expectativas e as experiências dos atores sociais envolvidos no Programa e que participaram da pesquisa.

Almejamos que esta investigação contribua para a produção e a disseminação de um conhecimento abrangente e inovador sobre o campo em estudo e que se possa constituir como um bem para todos os que nele investigam e/ou trabalham, ou seja, para todos os que se preocupam com a elevação das possibilidades do sucesso do estudante da educação de jovens e adultos e sua inserção no mundo do trabalho.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ENFOQUE A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS CRUZADAS

*A construção de uma escola democrática representa um ideal de realização muito exigente em tempo e em recurso, mas talvez, sobretudo em termos de projectos e de vontades políticas, como historicamente ficou demonstrado sempre que governos e elites evidenciaram pouco apego a ideais educativos humanistas e se revelaram descomprometidos face à educação, ao esclarecimento e à emancipação da maioria dos seus concidadãos.*

Licínio Lima (2007, p. 37)

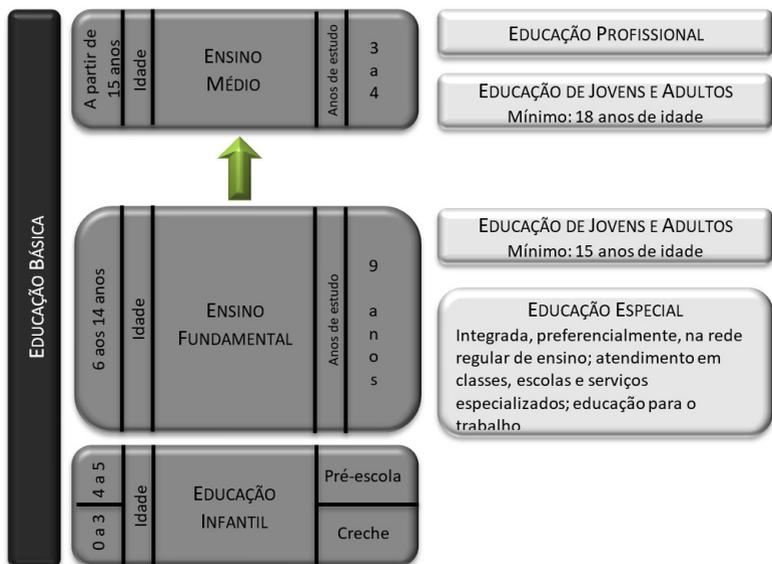
### 1.1 Concepção da educação de jovens e adultos e sua estrutura educativa no Brasil

Iniciaremos este capítulo compreendendo o conceito da educação de jovens e adultos no Brasil e a forma da estrutura e organização curricular para esta modalidade dentro do sistema de ensino, observando quais os seus objetivos para o início desse novo milênio.

A educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de desenvolver, nos níveis de ensino fundamental e médio, as pessoas que não conseguiram em idade própria ter acesso ao estudo ou obter a sua continuidade em seu tempo de escolarização. Observa-se, então, que a EJA possui uma clientela específica que não pode ser posta paralelamente ao sistema, nem de forma compensatória, nem de forma complementar (Romão, 2011).

Assim, essa modalidade está situada na educação básica, que “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22, Brasil, 1996), sendo parte constitutiva do sistema regular de ensino. Na Figura 2, apresentaremos a estrutura e organização da educação brasileira - Educação básica, de acordo com a legislação vigente (Brasil, 1996):

**Figura 2** – Estrutura e organização da educação brasileira – Educação básica



Fonte: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) – Ministério da Educação de Brasil. Disponível em: <http://www.oei.es/historico/quipu/brasil/#sis2>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Nesta estrutura e organização do sistema de ensino da educação básica brasileira, a EJA apresenta a idade mínima exigida aos estudantes que poderão se matricular na modalidade<sup>3</sup>. Porém, levando em consideração uma análise realizada por Arroyo (2007, p. 2), a modalidade não deve ser diluída em políticas generalistas. Para ele, “Em tempos em que essa configuração dos

**3.** Diretrizes gerais orientam as ações da educação de jovens e adultos a partir da LDB (1996). Em 5 de julho de 2000 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos por meio da Resolução CNE/CEB n. 1. Já as Diretrizes operacionais para a EJA foram instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010, que definiu duração dos cursos, idade mínima para ingresso, idade mínima para a certificação nos exames da EJA e oferta por meio da educação a distância.

jovens e adultos populares, em vez de se diluir, está se demarcando cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica”, e, desse modo, se fortalece para atender um público específico.

Desse modo, observamos que a EJA somente se realiza se ela for compreendida enquanto política afirmativa, na qual ações poderão dirimir desigualdades historicamente acarretadas e garantir a igualdade de oportunidades. Portanto, é um espaço político de resignificação democrática e também de luta, para desmobilizar o projeto e o discurso neoliberais dentro da educação, a fim de assegurar aos homens e mulheres acesso aos bens sociais que historicamente lhes vêm sendo negados (Jardilino & Araújo, 2014).

## 1.2 Breve história da educação de jovens e adultos no Brasil

Ao longo da história da educação no Brasil, a educação de jovens e adultos foi precariamente contemplada nos âmbitos social e educacional, tendo geralmente sido percebido o seu lugar como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica (Di Pierro, Joia & Ribeiro, 2001).

No início do período colonial, foi incluído o acesso da população adulta à leitura e escrita por meio de uma educação com a finalidade de doutrinação religiosa, abrangendo um caráter mais piedoso do que educacional. Através do ensino às crianças, os jesuítas procuravam instruir também os seus pais, nascendo, assim, a educação de adultos em paralelo com a educação elementar.

Em seguida, no Brasil Império foram criadas escolas noturnas, sendo a única forma exercida no país para a educação de adultos. Posteriormente, no início do século XX, com o desenvolvimento da indústria e o crescimento das cidades, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da educação de adultos (C. M. Cunha, 1999), em que se observavam dois pontos de vista diferentes: de um lado, valorizava-se o domínio da língua falada e escrita, visando ao domínio das técnicas de produção discursiva; e, de outro, a aquisição da leitura e da escrita como instrumento de ascensão social.

Na década de 1930, implanta-se no Brasil o sistema público de educação elementar onde são matriculados jovens e adultos não escolarizados, cuja modalidade era denominada educação de adultos (Jardilino & Araújo, 2014), e só a partir dos anos de 1940, é que o ensino da EJA se estabeleceu como tema de política educacional nacional, passando o governo a deliberar sobre um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta.

Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi solicitado aos países integrantes – entre eles, o Brasil – o desenvolvimento de uma educação de adultos que contemplasse as pessoas analfabetas. Especificamente, no ano de 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial, aconteceu a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em Elsinore (Dinamarca), cujo tema foi “Educação de Adultos e entendimento internacional e cooperação necessária para desenvolver EDA”. Esta edição foi concebida como educação moral, cujo objetivo era contribuir para o respeito aos direitos humanos, assim como para a construção da paz duradoura, uma vez que o mundo saíra recentemente de uma guerra.

Entre as décadas de 1940 e 1960, no período correspondente aos anos de 1946 a 1958, o Brasil passa por campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo, que segundo Gadotti (2011), foram denominadas de “cruzadas”, entendendo-se como doença que necessitava ser extirpada, uma vez que os dados apresentados registravam 55% de analfabetos na população brasileira. Foi nesse período que Lourenço Filho (1945) define a EJA e suas seguintes funções: supletiva, profissional, cívico-social e de difusão cultural.

No início da década de 1960, aconteceu a 2ª CONFINTEA, realizada em Montreal (Canadá), tendo como tema “O papel do estado na EDA; EDA como uma oportunidade remedial, como parte do sistema educacional”, cuja proposição, especialmente, era a discussão sobre o papel dos Estados frente à Educação de Adultos.

O principal resultado desta segunda Conferência foi o debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais abastados deveriam cooperar com os menos desenvolvidos.<sup>4</sup>

Nesse mesmo período, no Brasil, havia uma intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Uma nova visão sobre o problema

---

4. Disponível em: <http://confinteavibrasil.blogspot.pt/2008/06/historico-das-confinteas.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tinha como principal referência Paulo Freire, educador e pensador brasileiro, que trouxe um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social –, implantando o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos.

Ainda na mesma década, a educação de adultos evidenciou iniciativas importantes como o Movimento de Educação de Base (MEB), apoiado pela Igreja Católica, sob a influência do pensamento social cristão (Jardilino & Araújo, 2014), o Movimento de Cultura Popular (MCP), que procurava promover conscientização política às camadas populares por meio de trabalhos de alfabetização e educação de base, e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que inovou radicalmente o conceito de alfabetização para adultos com a realização da experiência na cidade de Angicos/RN, no ano de 1963 (Fávero & Freitas, 2011).

Porém, no ano de 1964, com o Golpe de Estado e a instauração do regime militar, deu-se uma ruptura no trabalho de alfabetização que estava sendo desenvolvido, especialmente aquele materializado no Método Paulo Freire (Freire, 1963), já que a conscientização proposta passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

Nesse novo período, foram resgatadas campanhas como “A Cruzada ABC” (Ação Básica Cristã), de confissão protestante, apoiada pela “Diretoria das Missões para o Mundo”, através do Subcomitê para a América Latina, que se localizava na cidade de Recife/PE, amparada por um acordo entre o Colégio Agnes Erskine (Recife/PE), a SUDENE (Superintendên-

cia de Desenvolvimento do Nordeste) e a USAID (*United States Agency for Development*), sendo posteriormente promovida pelo Ministério da Educação (MEC). A campanha tinha como principal objetivo capacitar o homem analfabeto-marginalizado, para que pudesse ser participante na sociedade, como contribuinte do desenvolvimento socioeconômico e receptor de seus bens<sup>5</sup>. Segundo Scocuglia (2003 p. 5), “A Cruzada ABC pretendia contestar política e pedagogicamente os programas anteriores de alfabetização de adultos, particularmente o Sistema Paulo Freire, adotado oficialmente pelo governo deposto”, desse modo se apresentando como contraponto às propostas de alfabetização anteriores e presentes no governo democrático, substituindo os movimentos de educação e cultura popular que surgiram entre os anos de 1959 e 1964.

Diante desse contexto, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos e em 1967 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), objetivando a alfabetização funcional de pessoas entre 15 e 30 anos através da aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo, até os fins dos anos 70. Entretanto, Silva e Dantas (2013, p. 252), citando Soares (2004), afirmam que este Movimento tinha a finalidade de “preparar mão-de-obra necessária aos fins dos interesses capitalistas do estado e que se opunha a pedagogia com uma perspectiva crítica e libertadora desenvolvida por Freire”. Nesse sentido, as orientações metodológicas e os materiais didáticos esvaziaram-se de todo sentido crítico e problematizador proposto anteriormente (L. A.

---

**5.** Objetivos da Cruzada ABC, 1965 – Segundo Scocuglia (2003), trata-se de um documento interno da direção e não está destinado à publicação.

Cunha, 1999). Assim, a partir dos anos 70, o MOBRAL substituiu a Cruzada ABC.

Na década de 1970, foram criados pelo Ministério da Educação os Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizaram com base no trinômio *tempo, custo e efetividade*, sendo esses cursos influenciados pelas correntes tecnicistas em voga. Eles tiveram como fundamento a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que definiu a oferta de ensino de 1º e 2º graus, em um tempo reduzido, na perspectiva de uma suplência. Foram adotados módulos semestrais e instrucionais, atendimento individualizado, autoinstrução e exames em duas etapas: ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; e ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos.

Foi nesse contexto que a EJA foi entendida como suplência da educação fundamental, cujo objetivo era reintroduzir jovens e adultos, em especial os analfabetos, no sistema formal de educação (Gadotti, 2011), com o objetivo de certificar rapidamente os sujeitos que não haviam vivenciado uma escolarização completa.

Em 1972 realiza-se em Tóquio (Japão) a 3ª CONFINTEA, que apresentou o tema “Educação de Adultos no contexto da educação ao longo da vida”, reconhecendo que “a Educação de Adultos pode vir a fortalecer a democracia e a diminuir as taxas de analfabetismo, ainda extremamente altas em muitos países do mundo” (Jardilino & Araújo, 2014, p. 79). Neste sentido, a educação adquire uma visão mais ampla que compreende as categorias de ensino escolar e extraescolar e, especialmente, na educação de jovens e adultos, em que é “preciso harmonizar e interconectar o formal e o não formal”

(Gadotti, 2014, p. 18). Em seu relatório final, a Conferência conclui que a educação de adultos deve participar integralmente do sistema educacional, igualmente à educação escolar, tendo como fundamento a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, passando a ser um fator decisivo no processo de democratização dos povos, bem como no desenvolvimento da educação e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações (Paiva, 2005).

A 4ª CONFINTEA ocorreu em 1985, na cidade de Paris (França), e teve como tema central “Aprender é a chave do mundo”. Foi caracterizada pela pluralidade de conceitos, fazendo com que a EJA fosse suprimida em meio de tantos temas e discussões, especialmente por ocorrer em um período em que o contexto mundial era de crise econômica. Segundo Jardimino e Araújo (2014), nessa conferência a discussão perpassa pela educação de adultos como direito e na perspectiva de educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida.

No Brasil, com o advento da “Nova República”, foi extinto o MOBREAL e criada a Fundação Educar, cujos propósitos eram mais democráticos, entretanto sem recursos suficientes para a sua execução, o que provocou certa ruptura na oferta de EJA. Para Gadotti (2011, p. 43),

A educação de jovens e adultos foi, assim, enterrada pela “Nova República” e o autodenominado “Brasil Novo” (1990), do primeiro presidente eleito depois de 1961, criou o PNAC (Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania), apresentado com grande pompa publicitária em 1990 e extinto no ano seguinte sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

Dessa maneira, ao final da década de 1980, o país enfrentou as discussões sob o contexto da promulgação da nova Constituição Federal, ainda com entraves e problemas quanto à educação de jovens e adultos, seja em relação aos seus objetivos, seja em relação às diretrizes de ações para a sua realização.

### 1.3 Direitos e cidadania na educação de jovens e adultos a partir da Constituição de 1988

Nos anos de 1980, com a abertura política, as experiências relativas à educação de jovens e adultos foram realizadas mediante o ensino de alfabetização desenvolvido dentro de um formato mais crítico. Surgiram os projetos de pós-alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. Segundo Cunha (1999), a década foi marcada pela difusão das pesquisas sobre a linguagem escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos.

A Constituição Federal (1988) foi promulgada ao final dessa década quando ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental e médio obrigatório e gratuito para todos. Pela primeira vez, a educação básica passou a ser declarada como direito público e subjetivo, “inclusive para os que não tiveram oportunidade de cursá-lo ou concluí-lo na idade própria” (Fávero & Freitas, 2011, p. 377), marcando intensamente a história da educação brasileira.

É preciso atentar que a inscrição desse direito na Constituição foi tanto produto dos movimentos que luta-

ram por esse modo de registro e dos que entendem sua importância e necessidade no mundo contemporâneo quanto de uma consciência subjetiva: o da dignidade de cada um e dos impactos subjetivos sobre essa dignidade quando esse direito ou não se dá ou se dá de modo incompleto ou irregular (Brasil, 2013b, p. 206).

Enfatiza-se que tal direito foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) na década de 1940, no art. 26 da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), quase quarenta anos antes.

Com a conquista da educação como direito subjetivo, porquanto a sociedade brasileira já lutava historicamente de maneira irrestrita, dado por ter sido marcada por contradições de ordem socioeconômica e ambiental, decorrentes da exploração do trabalhador e do meio ambiente (Capucho, 2013).

Nesse contexto, a Constituição determinou que o ensino fosse ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso à escola e permanência nela (Padilha & Oliveira, 2013), comprometendo-se com a promoção da justiça social e protegendo o direito dos cidadãos. Respalhada nessa compreensão, Capucho (2013, p. 22) afirma que

a luta histórica pela igualdade do direito à Educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social resultaram na garantia da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, perma-

nência e elevação da escolaridade de jovens e adultos, mediante ações integradas e complementares entre os diferentes entes federados.

Nesse mesmo período, o Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL n. 1.258/88) foi submetido à discussão em todo Brasil, por meio de fóruns diversos. Segundo Romão (2011, p. 50), “a ampla mobilização levou, inclusive, à constituição do ‘Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública’, no qual se fizeram representar inúmeras entidades”. Estas entidades da sociedade civil organizadas no campo da educação contribuíram significativamente no sentido de garantir a inclusão de projetos importantes durante o processo de organização da LDB no ano de 1996.

Assim, para promover as reformas educacionais, foi promulgada a LDB (Brasil, 1996), que estabeleceu as novas diretrizes e bases da educação, apresentando uma seção específica sobre a educação de jovens e adultos (Capítulo II, Seção V) e, em um capítulo separado da educação básica, a educação profissional (Capítulo III, nos art. 39 a 42).

Para o MEC, a Lei avançou em relação às perspectivas de exclusão social e assistencialismo, que eram abordadas nas antigas leis do país, possibilitando o reconhecimento das competências do adulto adquiridas ao longo da sua experiência profissional e de vida:

superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanis-

mo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.<sup>6</sup>

Com a LDB (1996), os princípios acerca da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais, estimularam a criação de propostas alternativas na área da EJA, contempladas nos artigos 4º, 37º e 38º dessa Lei.

Assim, observamos que o art. 4º defende a “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência escolar”. Desse modo, são garantidos o acesso e a permanência do estudante à escola, mesmo sendo trabalhador, dando a este o direito ao estudo continuado e permanente, o que se observa no art. 37º quando foram definidas as finalidades da educação de jovens e adultos:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

---

6. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.

§ 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 aluno, 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. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Art. 37, Brasil, 1996, p. 27)

Observamos na Lei uma vinculação entre a educação de jovens e adultos e o trabalho, tornando-se, assim, uma referência importante quanto ao desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Nesses modos, a LDB esclarece que a educação para jovens e adultos deverá, preferencialmente, ser integrada à educação profissional, o que oportuniza a ampliação de competências para a vida produtiva através do conhecimento relativo ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional procurou resgatar a imensa dívida social com a população jovem e adulta trabalhadora que, desde muitas décadas, foi relegada a não auferir conhecimento, não tendo a possibilidade de acesso à educação em idade apropriada, pois necessitava trabalhar no campo e em espaços urbanos. Assim, por meio da obrigatoriedade da EJA, foi oferecida a oportunidade de um ensino articulado entre as duas modalidades: educação de jovens e adultos e educação profissional.

Nesse ínterim, foram emergindo iniciativas e espaços de reflexão sobre a EJA em municípios, organizações não governamentais e universidades, surgindo, neste contexto, os Fóruns de EJA, como espaços de encontro e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, sejam órgãos governamentais e não governamentais, bem como educadores e educandos.

Tais Fóruns sempre proporcionaram a articulação, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições, bem como espaços de socialização de informações e de formação continuada, visando ao fortalecimento dos profissionais para a luta em defesa do direito à educação e da qualidade de atendimento na área da educação de jovens e adultos trabalhadores, como é expresso no portal do Fórum de EJA Brasil<sup>7</sup>.

De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área da EJA. Eles ocorrem no contexto do movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervirem na elaboração de políticas públicas. Eles, portanto, vêm contribuindo para a discussão e o aprofundamento da concepção de educação de jovens e adultos e, especialmente, pela reivindicação da educação de jovens e adultos como direito, tendo como pressuposto que a esta modalidade devem ser garantidos os mesmos padrões das ofertas de educação básica para crianças e adolescentes.

---

**7.** Fórum de EJA Brasil é um espaço que busca a conexão entre o movimento social pela EJA, a territorialidade com seus 27 Fóruns estaduais e distrital de EJA e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e que se constitui como um ambiente virtual interativo multimídia de construção coletiva. Disponível em: <http://forumeja.org.br/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Em consonância com os Fóruns de EJA, também estiveram nas discussões membros provenientes da sociedade civil, que se organizaram em defesa do direito de acesso dos jovens e adultos à educação básica (ensino fundamental e médio), em cursos definidos conforme a Constituição Federal de 1988. Para Fávero e Freitas (2011, p. 381), naquele momento houve resistência do MEC, pois “sua política era, como foi dito, de um lado, priorizar a universalização do ensino fundamental e, de outro, realizar uma campanha de alfabetização nos moldes já superados e à margem do próprio Ministério da Educação, a Alfabetização Solidária”.

Tal procedimento apontou para o fortalecimento das lutas e movimentos no Brasil a favor da EJA. Essas ações eram importantes, pois, nesse contexto, já estavam contribuindo para os debates acerca da modalidade na 5ª CONFINTEA, que ocorreu em Hamburgo (Alemanha), em 1998, e gerou a publicação de dois documentos fundamentais para o desenvolvimento da EJA no mundo: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que destacaram, especialmente, o aprender ao longo da vida, dando continuidade a esta discussão, e a sua importância como “marco na compreensão do que seja a educação da pessoa adulta” (Jardilino & Araújo, 2014, p. 85).

No ano 2000, o MEC, com o objetivo de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação de jovens e adultos, publica a Resolução CNE/CEB n. 1/2000, de 5 de julho de 2000, e determina no art. 5º, parágrafo único, que:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equi-

dade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar: I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Art. 5º, Brasil, 2000).

Dessa forma, ficaram explícitos três aspectos importantes para a modalidade: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora, como apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Estas funções objetivam a garantia do direito à cidadania de uma parte da população brasileira que ainda permanece fora da escola. Neste sentido, o Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (Brasil, 2007, p. 42), entende que:

as funções *reparadora* e *equalizadora*, por meio das quais o Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 atribui o caráter de fazer

cumprir o dever do Estado para assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interdito, associa-se à terceira função — a *qualificadora*. Esta função, segundo o Parecer, revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural.

Entretanto, nesse início do novo século, apesar de avanços na modalidade, a EJA se depara com a necessidade da existência de políticas públicas educacionais objetivadas na ampliação da sua oferta, especialmente, para um ensino médio com perspectiva no mundo do trabalho, uma vez que ainda se observam proposições que vislumbram ofertas de formação que se apresentam como uma

[...] educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora [...] (Rummert & Ventura, 2007, p. 33).

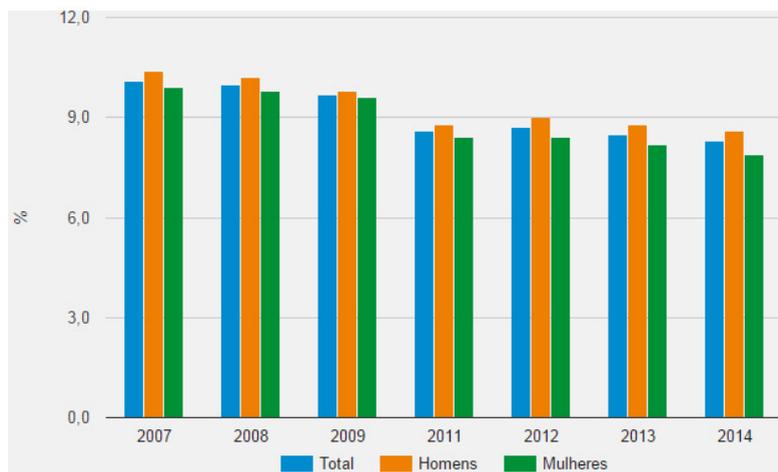
Tais características explicitam ainda a predominância de uma educação marginalizada e excludente, em que o caráter supletivo ou compensatório continuou definindo a sua oferta, dado que a EJA, apesar de ser considerada uma modalidade de ensino (modo ou forma como é ofertada), perpassa todos os níveis da educação básica, do ensino fundamental ao médio, e possui características próprias.

Observamos que a EJA ainda se caracteriza por um “lote vago”, marcado por um caráter compensatório ou supletivo, emergencial ou filantrópico, em que se basta a “boa vontade” das políticas e instituições para a sua concretização (Arroyo, 2005). Nesse sentido, é importante destacar o prejuízo que o tratamento compensatório e assistencialista acarreta para a construção da identidade da EJA, como uma modalidade educativa.

Assim, tal caráter aponta para indicadores estatísticos oficiais, os quais apresentam dados desfavoráveis à situação do país no contexto internacional, contendo altos índices de analfabetismo e elevados contingentes de jovens e adultos excluídos e marginalizados da educação básica, vivendo como “pseudo-cidadãos”. Desse modo, o espaço escolar torna-se cada vez mais seletivo e excludente, incapaz de romper com o fracasso escolar, persistindo o elevado índice de evasão e reprovação.

Na Figura 3, podemos verificar os índices de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade que, apesar de haver decrescido no período de 2007 a 2014, ainda continuam elevados, atingindo aproximadamente 9% de não alfabetizados (equivalente a um número aproximado de 18 milhões de pessoas) no Brasil:

**Figura 3** – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo – Brasil – 2007/2014



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014 (2015).

Isto significa que, com uma taxa de analfabetismo elevada, podemos avaliar a situação educacional e as condições sociais do país como emergentes quanto à necessidade de planejamento e ações educacionais, de modo que haja oportunidades para que as pessoas cheguem à fase da vida jovem e adulta com melhor escolarização.

Essa realidade revela as limitações do Estado no que se refere à garantia do direito de todos os cidadãos ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade e, em especial, à EJA, como é citado no Documento Base do PROEJA – Ensino Médio:

No entanto, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino funda-

mental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna. As lutas sociais têm impulsionado o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação, processualmente instaurando a dimensão de perenidade nas políticas, em lugar de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos (Brasil, 2007, p. 9).

De fato, deparamo-nos com a necessidade de existência de políticas públicas voltadas para a ampliação da oferta de matrículas no ensino médio, especificamente para a EJA, de modo a garantir o que anteriormente foi estabelecido mediante a LDB (1996) e as DCNs para a EJA (2000). A seguir, apresentamos a Tabela 1 e a Figura 4, que descrevem o número de matrículas na educação de jovens e adultos por etapa de ensino no Brasil, entre o período de 2007 a 2013:

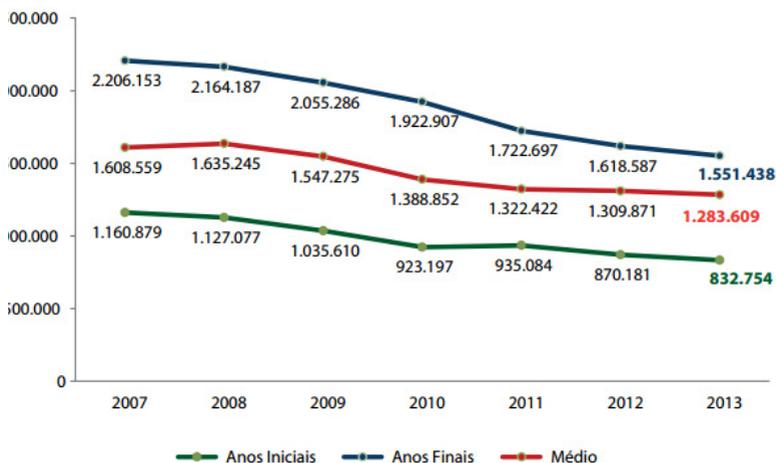
**Tabela 1** – Número de matrículas na EJA por etapa de ensino – Brasil – 2007–2013

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino									
	Ensino Fundamental					Ensino Médio				
	Total Geral	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Integrado à Educação Profissional	Projem (Urbano)	Total	Médio	Integrado à Educação Profissional	
2007	<b>4.985.338</b>	3.367.032	1.160.879	2.206.153	...	...	1.618.306	1.608.559	9.747	
2008	<b>4.945.424</b>	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	...	1.650.184	1.635.245	14.939	
2009	<b>4.661.332</b>	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	...	1.566.808	1.547.275	19.533	
2010	<b>4.287.234</b>	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	...	1.427.004	1.388.852	38.152	
2011	<b>4.046.169</b>	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	...	1.364.393	1.322.422	41.971	
2012	<b>3.906.877</b>	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623	1.345.864	1.309.871	35.993	
2013	<b>3.772.670</b>	2.447.792	832.754	1.551.438	20.194	43.406	1.324.878	1.283.609	41.269	
<b>Δ% 2012/2013</b>	<b>-3,4</b>	<b>-4,4</b>	<b>-4,3</b>	<b>-4,1</b>	<b>8,4</b>	<b>-19,1</b>	<b>-1,6</b>	<b>-2,0</b>	<b>14,7</b>	

Fonte: MEC/Inep/Deed (2014).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). 2) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial. 3) O Projevem (Urbano) passou a ser coletado em 2012.

**Figura 4** – Número de matrículas na EJA por etapa de ensino – Brasil – 2007-2013



Fonte: MEC/Inep/Deed (2014).

A partir das imagens anteriores, podemos observar que a EJA apresentou uma queda de 3,4% (134.207), totalizando 3.772.670 de matrículas em 2013. Das matrículas realizadas, a grande oferta acontece nas escolas públicas estaduais e municipais.

Aos Institutos Federais couberam, especialmente, as ofertas do ensino médio integrado à educação profissional, em que ao longo do período houve um ganho em 423% em número de matrícula. Entretanto, tal número, em relação às demais ofertas, é pouco significativo, o que comprova a necessidade de maiores investimentos do Governo Federal, especificamente, para a oferta da modalidade nesses institutos.

Vale salientar que o Governo Federal, a partir do ano de 2005, criou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PRO-JOVEM) mediante a Lei n. 11.129, de 30 de julho de 2005, cujos

objetivos contemplavam o estabelecimento 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, que não possuísem vínculos formais de trabalho; bem como buscar a elevação da escolaridade pela conclusão do ensino fundamental em articulação com a qualificação profissional e a ação comunitária (Martins, 2014).

Nesse mesmo ano, o Governo Federal instituiu o PROEJA nos antigos Centros Federais de Educação, Ciências e Tecnologia (CEFET), por meio do Decreto n. 5.478/2005, que foi substituído, posteriormente, pelo Decreto n. 5.840/2006, com o propósito de expandir a educação profissional integrada ao ensino médio à modalidade EJA nos sistemas de ensino estadual e municipal, bem como no “Sistema S”, promovendo, dessa maneira, uma suposta inclusão social e escolar de jovens e adultos em todo território brasileiro.

Tais programas surgiram com o caráter de promover cidadania e inclusão social, contemplando políticas de garantia de acesso, permanência e êxito a milhares de jovens e adultos brasileiros, bem como a formação profissional, uma vez que ambos apresentavam objetivos e finalidades no âmbito do trabalho, emprego e renda, oportunizando capacitação e, posteriormente, a empregabilidade.

No ano de 2009, foi realizada a 6ª CONFINTEA, em Belém do Pará (Brasil), com o tema “Vivendo e aprendendo para o futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de jovens e adultos”. Na conferência, procurou-se avaliar as conquistas ocorridas até aquele momento e reafirmou-se o direito

à educação de todo e qualquer jovem e adulto. Para o Brasil, esta conferência vem consolidar uma política nacional de educação de jovens e adultos capaz de “garantir os princípios defendidos pelo coletivo de EJA, nos diferentes fóruns e demais espaços em que atua” (Gadotti, 2014, p. 24). Este autor também menciona a necessidade de uma nova política para a EJA, que:

precisa assentar-se nos princípios da Educação popular que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação (Gadotti, 2014, p. 26).

Dentre os princípios elencados, destacamos a diversidade. Esta determina a circunstância dos sujeitos como seres distintos e diferentes (algo que numa sociedade tolerante, liberal e democrática, é digno de ser respeitado), no sentido de que cada um é único, de tal forma que, se a escola continua a tratar igualmente os que são desiguais, ela se faz injusta e, por meio desta estratégia, produz sistematicamente o fracasso escolar (Gimeno Sacristán, 2008).

Desse modo, vários são os desafios que permeiam a reafirmação das políticas nacionais da educação de jovens e adultos no Brasil, seja ao nível dos princípios ou ao do financiamento para os programas vigentes, seja ao nível da realização de formação docente e das infraestruturas, bem como nas contínuas reflexões sistemáticas sobre as ofertas e a construção de uma organização curricular própria e adequada para esse público, que precisa ser atendido nas suas necessidades e especificidades.

Assim, diante dessa historicidade apresentada, concluímos que, “passados mais de vinte anos do reconhecimento, pelo Estado brasileiro, da Educação como direito de todos (as), em diferentes etapas da vida, ainda são precárias as condições de oferta e muito frágeis as políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade” (Capucho, 2013, p. 25). Isto nos remete ao quanto necessitamos aprofundar as discussões e os embates que persistem em função da concretização desse direito, ainda longe de ser alcançado, e cuja importância se acentua no atual contexto histórico, político e econômico do país.

## 1.4 A educação profissional e a educação de jovens e adultos no Brasil: contextualização, convergências e especificidades

Registrada desde os anos de 1800, a história da educação profissional no Brasil iniciou adotando o modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros que se destinavam ao “amparo” da camada menos privilegiada da sociedade brasileira, por meio da criação do Colégio das Fábricas, em 1809; das Casas de Educandos Artífices em diversas capitais do país (1840 a 1849); de Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos e Órfãos (1854); dos Liceus de Artes e Ofícios, também, em várias capitais do país (1858 a 1886).

Nesse século, em especial, na transição da monarquia para o início da República, vários acontecimentos políticos e socioeconômicos permeavam as mudanças ocorridas, sobretudo, quanto à industrialização. Levando em consideração o que Campos (2011) analisa a partir de Manfredi (2002),

A industrialização avançava no Brasil e ainda a modernização tecnológica. A disputa no seio do bloco histórico perpassava os liberais, positivistas e a igreja que convergiam no princípio de disciplinamento da classe trabalhadora, que se encontrava em xeque, pois as ideias anarquistas se expandiam. A Educação Profissional foi vista como um antídoto contra as ideias anarco-sindicalistas (Campos, 2011, p. 5).

Somente no início da primeira década do século XX, devido ao contexto econômico, político e ideológico da época, é que a educação profissional se estabelece por meio das Escolas de Aprendizes Artífices, criadas nas capitais dos Estados da União para o ensino profissional primário e gratuito, as quais tinham como uma de suas finalidades atender aos filhos de operários ou de associados.

Nesse sentido, a educação de preparação para o trabalho foi compreendida como uma alternativa mais modesta que se apresentava, então, para quem tivesse vontade de prosseguir os estudos além do nível elementar (Manacorda, 2007). Assim, tais escolas foram oficializadas por meio do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909<sup>8</sup>, no governo Nilo Peçanha, então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, e mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

---

**8.** No caso do IFRN, a instituição foi criada como *Escola de Aprendizes e Artífices* em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, e ao longo de um século foi experimentando transformações em sua denominação e função social, tendo em vista as mudanças ocorridas na história e as demandas exigidas pelo país e globalmente (Anexo I).

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito.

Paragrapho único. Estas escolas serão instaladas em edificios pertecentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Art. 2º. Nas Escolas de Aprendizizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das industrias locais.

Paragrapho único. Estas officinas e outras, a juízo do Governo, ir-se-hão installando à medida que a capacidade do prédio-escolar, o número de alumnos e demais circunstancias o permittirem. (Brasil, 1909).

As referidas escolas tinham como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito, ministrando instrução aos filhos da classe operária, de modo a proporcionar o ensino de uma arte ou officio que os habilitasse a ganhar a vida, objetivando a formação de mão-de-obra especializada para atender, na época, ao desenvolvimento industrial do país.

Esse ensino prático e de conhecimentos técnicos era ministrado através de oficinas de trabalho manual ou mecânico que, segundo Meireles (2006 *apud* IFRN, 2012, p. 55), eram baseadas em “modelos exteriores ao Brasil, o que evidencia a influência de outros formatos culturais, educacionais, tecnológicos e produtivos na realidade do século XX”. É importante ressaltar que esse tipo de educação formava apenas para a instrumentação específica, logo, não oportunizava uma cultura formativa completa, sendo destinada para a classe trabalhadora. Em contrapartida, a elite formava os seus filhos por meio do ensino propedêutico para fazer “a gestão dos meios de produção e o controle do aparato do Estado” (Campos, 2011, p. 10).

Com o crescimento do capitalismo industrial, houve a necessidade de ampliação do acesso ao conhecimento de um número cada vez maior de pessoas, tecendo a busca pela consolidação da educação nos contextos político, social, cultural e econômico da época. Assim, em 1927, o Congresso Nacional sancionou o projeto de Fidélis Reis que previa a oferta obrigatória do ensino profissional no país.

No ano de 1932 foi lançado o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação, preconizando a organização de uma escola democrática. Essa reação determinante, intencional e sistemática contra a velha estrutura do sistema educacional provocou uma proposta de criação de um novo sistema que vinculava o trabalho à formação da personalidade moral, atendendo igualmente às demandas do campo e da cidade.

O sistema tinha a finalidade de proporcionar a obtenção da cultura geral comum e possibilitar especializações à

atividade de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância mecânica (cursos de caráter técnico) agrupada em extração e elaboração de matérias-primas e indústria; distribuição de produtos elaborados, transportes e comércio.

Em 1934, a Constituição Federal, de 16 de julho de 1934, estabeleceu a educação como um direito de todo cidadão em seu art. 149. Para Fernandes (2015, p. 48), esse momento foi de grande importância, uma vez que foi um “marco educacional brasileiro no sentido da quebra do paradigma da escola para os ricos e da escola para os pobres”.

De certo modo, a própria Constituição estabelecia uma educação universalizada, mas, o que continuou a se encontrar foi uma realidade segregacionista. Tal situação ficou claramente exposta com a promulgação de uma nova Constituição Federal no ano de 1937, que explicitou a necessidade de qualificação de mão de obra como um dever das indústrias e dos sindicatos econômicos ao criarem escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados, como podemos observar em seu art. 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus ope-

rários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Art. 129, Brasil, 1937).

Foi esta Constituição que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial. Ademais, foi assinada a Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais destinados ao ensino profissional.

No ano de 1942, no então governo do presidente Getúlio Vargas, foram realizadas diversas reformas na educação, as quais foram denominadas, em seu conjunto, de “Reforma Capanema”, uma vez que foi executada quando Gustavo Capanema era Ministro da Educação e Saúde desse governo. De acordo com Fernandes (2015, p. 52),

Essa Reforma, para o ensino industrial, apesar de alguns considerarem que iniciou, em 1937, com a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais, pela Lei nº 378, de 13 de janeiro do referido ano, na prática, teve as grandes mudanças vinculadas aos anos 1940, mais precisamente ao período de 1942 a 1946, quando a Presidência da República emitiu alguns decretos-leis que, historicamente, ficaram conhecidos no país como as “Leis Orgânicas do Ensino”.

Foi nesse contexto que se estabeleceu um sistema nacional de formação profissional com a criação do Serviço Na-

cional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), por meio do Decreto-Lei n. 4.408, de 22 de janeiro de 1942, cujo objetivo era a formação de profissionais para o processo de industrialização em expansão. Tal ação se caracterizou como concessão do Estado, uma vez que atendeu ao setor empresarial e que se autodenominou posteriormente de “Sistema S”. No mesmo período, as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas para a formação de técnicos em cursos de nível equivalente ao do secundário.

Nesta perspectiva, observa-se que a educação profissional foi conduzida e fortalecida por meio dessas instituições através de cursos de qualificação de mão de obra do trabalhador na perspectiva de torná-lo adaptável à realidade exigida pelo mercado de trabalho, dentro do contexto histórico vigente.

Na década de 1950, é estabelecida a equivalência de estudos da educação profissional com a propedêutica (1950) e respectivas formas de equivalência (1953). Com a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, o Governo Federal determina que todas as escolas industriais do Brasil seriam transformadas em instituições federais com autarquia, conseguindo autonomia administrativa, didática e financeira. A partir de então, passaram a ministrar cursos técnicos de nível médio.

Portanto, desde o período da ditadura do presidente Getúlio Vargas, no fim da década de 1940 até meados dos anos de 1960, a sociedade brasileira buscava concretizar um projeto de nação que rompia com a estrutura de desigualdade social, econômica e educacional então vigente. Nessa direção, o que se colocava era a pauta das “reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje como educação básica” Frigotto

(2010, p. 30). Nesse período ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Entretanto, logo em seguida adveio o golpe civil-militar, no ano de 1964, descontinuando esses projetos societários. Ainda, segundo Frigotto (2010, p. 30), tais projetos “postulavam as reformas estruturais e os investimentos em educação, ciência e tecnologia, condições necessárias à constituição efetiva de uma nação soberana”. Com a ditadura, a política governamental passa a valorizar o projeto econômico concentrador, ampliando sobremaneira a distância econômica entre ricos e pobres, apresentando uma valorização crescente da classe dominante em detrimento da precarização da classe trabalhadora.

No início da década de 1970, o ensino de segundo grau passa a atender todos os estudantes brasileiros mediante a educação profissional de nível técnico, de maneira obrigatória, mediante a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Em decorrência desta obrigatoriedade, Fernandes (2015) pondera que esta ação foi considerada “como um grande equívoco na área educacional no país”, ao mesmo tempo em que Camelo e Moura (2006, p. 88) afirmam que

do ponto de vista formal, a Lei nº. 5.692/71 surge no sentido de eliminar a dualidade educação básica e profissional ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2o grau – última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei, o ensino de 2o grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país.

Esta nova estrutura impetrada mediante a Lei n. 5.692 prospecta uma formação profissional aligeirada, sob o amparo do economicismo e do pragmatismo, que a expõe aos objetivos do mercado e não aos objetivos sociais mais amplos.

Como demonstra Frigotto (2010, p. 30), nesse período adotou-se “a ideologia do capital humano, reiterando nossa vocação para a cópia e o mimetismo. [...] A profissionalização compulsória do ensino médio e a formação técnico-profissional foram consideradas dentro de uma perspectiva para adestrar e ensinar o que serve ao mercado”.

Assim, foi entre a década de 1970 e 1980 que a pedagogia do capital passou a prevalecer no ensino e, particularmente, no Brasil, a pedagogia do “Sistema S” que foi incorporada na política educacional dos governos militares. Entretanto, com a promulgação da Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982, houve a alteração da obrigatoriedade da educação profissional, que passou a ser facultada nas escolas de segundo grau (hoje, ensino médio).

Nesse momento também estava ocorrendo a nível global uma série de mudanças na organização do trabalho conhecidas como “reestruturação produtiva”. Tal denominação apontava para uma nova forma de organização de trabalho, instituída pelo capital, como expresso por Padilha e Oliveira (2013, p. 21):

Deu-se a implementação de modos de organização do trabalho chamados de participativos, como uma nova forma de cooptar a subjetividade dos trabalhadores e trabalhadoras, conforme observa Saviani (ibidem, p. 47). Terceirizou-se grande parte da força de trabalho,

combinando padrões produtivos mais avançados tecnologicamente, força de trabalho mais qualificada com superexploração e precarização da força de trabalho – o que se agrava em países com um baixo desenvolvimento social como é o caso do Brasil. Um dos grandes reflexos desse modo de organização do trabalho pelo capital tem sido a intensificação do trabalho para os que ainda têm emprego ao mesmo tempo em que há o aumento de desemprego.

Esse novo contexto econômico, político e social coincide com o novo período de redemocratização no Brasil, a partir do ano de 1985. Para tal, foram necessários também novos conhecimentos para o trabalhador, uma vez que era imprescindível procurar superar as necessidades emergentes do mundo globalizado, o que somente foi alcançado na década de 1990, quando se exigiu das escolas de educação profissional uma formação pautada tanto no desenvolvimento científico e tecnológico como nas competências comunicativa e participativa.

Para que isso ocorresse, tornando eficaz a formação do trabalhador, mediante a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, as escolas técnicas federais foram transformadas em centros tecnológicos, que ofereciam uma infraestrutura apropriada “levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro”<sup>9</sup>.

---

9. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacaoprofissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacaoprofissional.pdf). Acesso em: 10 mar. 2024.

Todavia, foi somente com a instituição da nova LDB (1996) que a educação profissional retorna a ocupar o seu espaço como modalidade de ensino, uma vez que ocorre ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 41). Nesse contexto, o ensino médio, etapa final da educação básica, aborda, dentre as suas finalidades, a preparação básica para o trabalho e a cidadania (art. 35); e a educação de jovens e adultos é afirmada como destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade ao ensino fundamental e ensino médio no percurso regular (art. 37).

Em 17 de abril de 1997, foi promulgado o Decreto n. 2.208, que, por meio do art. 2º, dispõe a possibilidade de a educação profissional ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada” e estabelece, no art. 3º, três níveis para o seu desenvolvimento: o básico (qualificação e reprofissionalização), o técnico (habilitação profissional) e o tecnológico (cursos superiores de tecnologia). Tal Decreto restabelece a dualidade imposta na Lei n. 5.692/71 entre a educação geral e a específica, bem como entre a educação humanista e a técnica, inviabilizando toda e qualquer educação politécnica e omnilateral<sup>10</sup>, segundo vinha acontecendo, em

---

**10.** Omnilateralidade - Etimologicamente, omnilateralidade significa a educação integral (omni = todo + lateralidade = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos a fim de plenamente se desenvolverem. Marx revelara a possibilidade de constituição do ser omnilateral como uma formação na qual seria possível o desenvolvimento das amplas capacidades do ser social, alicerçada no trabalho livre e associado. Para Gramsci (s/d) citando Gonzalez (2009), o conceito de omnilateralidade

especial, nos CEFETs. Para Ventura (2011, p. 80),

A promulgação do Decreto nº 2.208/97 armou legalmente o Estado para intensificar o processo de divisão de tarefas entre o MEC e o MTE. A educação profissional passou a ser um processo de educação permanente, aberto aos egressos da escola formal (ensino fundamental, médio e superior) e aos trabalhadores em geral (independente da escolaridade), vinculando-se direta e imediatamente ao mundo do trabalho.

Naquele momento, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) ampliou minimamente a educação fundamental e considerou a formação profissional dentro de uma perspectiva assistencialista. Já o MEC, de acordo com as prerrogativas do Banco Mundial, incentivou a universalização do ensino fundamental. Para Ventura (2011), naquele contexto o Ministério transferiu para a esfera privada a responsabilidade pela oferta da EJA, mediante o discurso das parcerias.

Com o advento de um novo governo no Brasil, a educação profissional se reestrutura com o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que novamente apresenta os níveis de formação inicial e continuada, técnica de nível médio e tecnológica, incluindo a pós-graduação; e ainda define que a vertente técnica pode ser desenvolvida de forma concomitante, subsequente e integrada, “permitindo ao jovem uma forma-

---

parte da formação politécnica e se fundamenta no tríptico vértice educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, formando, assim, a educação unitária (IFRN, 2012, p. 35).

ção que articule ciência, cultura e trabalho em sua formação. Uma perspectiva, portanto, que supera tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora” (Frigotto, 2010, p. 34). Por meio do Parecer CNE/CEB n. 39/2004, são apresentadas as orientações para oferta de cursos de educação profissional integrados ao ensino médio relativo à estrutura do projeto pedagógico do curso.

Em continuidade, o Governo Federal amplia a política para o exercício da modalidade EJA integrando-a à educação profissional no âmbito do ensino médio, promovendo inserção escolar de jovens e adultos em todo o território brasileiro, na educação técnica e profissional, atendendo uma demanda, até então, excluída do processo educacional.

A partir da implementação de programas criados pelo Governo Federal assegurando, também, a possibilidade da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores integrada ao ensino fundamental, bem como a educação indígena integrada com a educação básica, a modalidade EJA inicia uma outra etapa de afirmação no Brasil, porém ainda em busca de avanço nas políticas públicas.

Nessa perspectiva, o governo brasileiro amplia a oferta de matrículas para o ensino fundamental e médio, de modo a ampliar o acesso a essas etapas de ensino e, ainda, expande a oferta por meio de programas com propostas integradoras como o PROEJA. Posteriormente, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) amplia a oferta de cursos de educação profissional por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

O que ocorre, entretanto, é que programas como esses são definidos apenas como política governamental, com

o estabelecimento de programas de governo, que “nem mesmo interferem na superação de uma visão que está no senso comum, da pouca necessidade de escolarização dos jovens e adultos” (Machado, 2011, p. 409). Assim, não se traduzem em políticas públicas e, conseqüentemente, não abrangem a população em larga escala.

Diferentemente da realização de políticas públicas educacionais diversas, as políticas para a EJA não seguem os mesmos avanços, dado que esta modalidade vem persistentemente apresentando elevados índices de analfabetismo, o que gera jovens e adultos excluídos e marginalizados do sistema educacional brasileiro. Para Machado (2011, p. 399),

Essas experiências históricas no campo da alfabetização e educação profissional chegam ao século XXI nas configurações assumidas pelos programas implementados no Governo Lula, dos quais cabe analisar a proposição, a implementação e o significado, na tentativa de compreendê-los como constituintes e constitutivos da lógica de manutenção ou não da desescolarização da população jovem e adulta, em face dos interesses do modelo de desenvolvimento econômico no Brasil.

O que vemos, então, é que a EJA, apesar de integrar-se ao sistema educacional de ensino, ficando protegida pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996), continuou a ser relegada ao insucesso como projeto de educação necessário aos jovens e adultos de nosso país. Ademais, verificamos que, apesar de o governo reconhecer e dar destaque à modalidade, ao contrário de governos anteriores, tal fator “não se fez acom-

panhar de ações concretas para a superação da matriz constituída na década anterior” (Fávero & Freitas, 2011, p. 384).

Assim, para que a EJA de fato se imponha como uma oferta de ensino regular, lutas sociais lideradas por representantes de escolas, instituições federais de ensino, universidades brasileiras e movimentos sociais, têm compelido o Estado a realizar, na prática, as conquistas constitucionais do direito à educação na busca de oferta de uma educação consistente e continuada e socialmente referenciada para essa modalidade, em contrapartida de ofertas efêmeras, traduzidas por programas e projetos diversos e descontinuados.

Tais lutas expressam movimentos de resistência de setores mais críticos que, ao contrário do que a política propunha, impulsionaram o debate e reivindicações da educação básica como elemento essencial da qualificação profissional dos trabalhadores (Pacheco, 2012). De acordo com o Documento Base do PROEJA,

essa dimensão de perenidade para o direito à educação implica sistematicidade de financiamento, previsão orçamentária com projeção de crescimento da oferta em relação, à demanda potencial e continuidade das ações políticas para além da alternância dos governos, entre outros aspectos (Brasil, 2007, p. 9).

Diante dessa realidade, a qual revela as limitações do Estado no que concerne à sistematização do financiamento sustentável, especialmente, para a oferta de educação integrada e de ensino técnico e profissional para a EJA, observa-se que é fundamental a garantia do direito de todos os cidadãos

ao acesso à educação pública, gratuita e de qualidade social, sendo esta relevante aos sujeitos em suas necessidades formativas e de profissionalização.

Entretanto, se considerarmos, como nos indica Arroyo (2005), que vivemos em um momento em que a configuração da EJA está deixando o campo de educação não formal para entrar no campo da educação formal, é preciso exigir do governo a oferta de uma educação para jovens e adultos entendida como campo de direitos e responsabilidade pública de Estado, dentro dessa perspectiva da educação de qualidade social. Assim, entende-se por direito em uma política como esta

o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma *educação pobre para os pobres*. (Brasil, 2007, p. 35).

Como resposta, o governo instituiu um programa para o atendimento da modalidade de jovens e adultos, através da execução do PROEJA, a partir do ano de 2005, voltado para estudantes da educação básica integrada à educação profissional. Desse modo, faz-se necessário nos aprofundarmos no conhecimento da proposta curricular do Programa, especialmente no que se refere a um campo voltado para pessoas sedentas de ingresso no mundo do trabalho.

Em acréscimo a essas políticas governamentais e para atender ao público jovem e adulto, além do PROEJA, o gover-

no instituiu diversos programas ou ações que objetivaram a inclusão desses sujeitos por meio do Ministério da Educação.

Desse modo, Galvão e Dantas (2013) referem que o poder público, de fato, necessita desenvolver políticas educacionais que tornem reais o direito à educação, efetivando a igualdade de condições, perante o direito da pessoa, que é a cidadania e os direitos humanos. As autoras ainda destacam que, “através de políticas de discriminação positiva restabelece a trajetória escolar daqueles que foram desfavorecidos, permitindo-lhes readquirir novas oportunidades e espaço na sociedade, resgatando sua cidadania de direito e de fato, através de um ponto igualitário”. O Quadro 1 explicita programas/ações, a legislação e seus objetivos quanto ao atendimento educacional para jovens e adultos no Brasil:

**Quadro 1** – Programas/ações do Governo Federal para o atendimento educacional do jovem e adulto no Brasil

Ord	Programa/ação	Legislação	Objetivo
01	Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA	Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
02	Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)	Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005	Instituiu o Projovem, criou o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional da Juventude.
03	Projeto Escola de Fábrica	Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005	Teve a finalidade de ampliar as possibilidades de formação profissional básica, favorecendo o ingresso de estudantes de baixa renda no mercado de trabalho. Esta Lei foi revogada pela Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008, que regulamentou o Projovem.

Ord	Programa/ação	Legislação	Objetivo
04	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006	Instituiu, no âmbito federal, o PROEJA.
05	Programa Brasil Profissionalizado	Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007	Modernização e expansão das redes públicas de ensino médio integrado à educação profissional com o objetivo de associar o conhecimento do ensino médio propedêutico à prática profissional, visando a fortalecer as redes estaduais de educação profissional.
06	Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)	Lei n. 11.692, de 10 de junho de 2008	Regulamentou o Projovem.
07	Alteração de dispositivos da LDB (1996)	Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008	Alterou dispositivos da LDB, com o objetivo de integrar e institucionalizar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
08	Rede CERTIFIC	Portaria Interministerial (MEC e TEM) n. 1.082 de 20 de novembro de 2009	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.

Ord	Programa/ação	Legislação	Objetivo
09	Diretrizes operacionais para a EJA	Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010.	Instituiu as Diretrizes operacionais para a EJA, definindo duração dos cursos, idade mínima para ingresso, idade mínima para a certificação nos exames da EJA e oferta por meio da educação a distância.
10	Programa Mulheres Mil	Portaria do MEC n. 1.015, do dia 21 julho de 2011.	Oferecer as bases de uma política social de inclusão e gênero, na qual mulheres em situação de vulnerabilidade social têm acesso à educação profissional, ao emprego e à 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.
11	Rede e-Tec Brasil	Decreto n. 7.589, de 26 de outubro de 2011	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.
12	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRO-NATEC)	Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011	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; dentre outros objetivos.

Ord	Programa/ação	Legislação	Objetivo
13	Bolsa formação	Portaria MEC n. 168, de 07 de março de 2013	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.
14	Plano Nacional de Educação (PNE)	Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

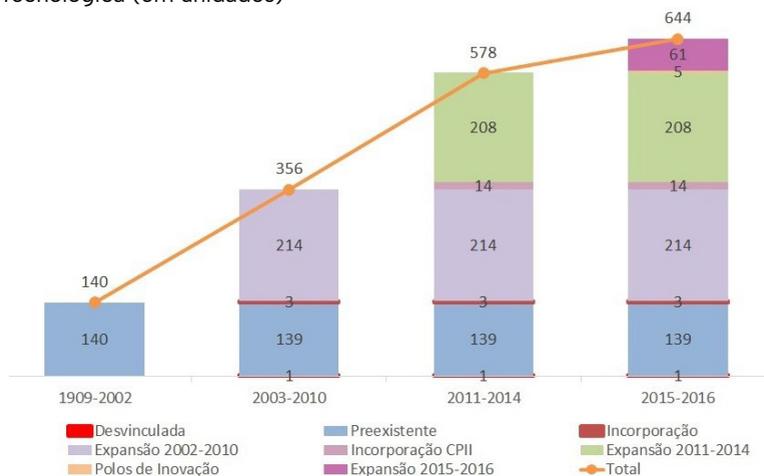
Fontes: Dissertação de mestrado da própria autora (Martins, 2014) e Quadro de determinações legais (Jardilino; Araújo, 2014).

O que podemos perceber é que tais programas evidenciam ações governamentais, especialmente a partir dos anos 2000, a favor da inserção de jovens e adultos na educação escolar, seja por meio da oferta de cursos integrados, que têm como diretriz norteadora de seu currículo o trabalho como princípio educativo, na perspectiva de superar uma dualidade histórica cuja integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura faz-se prioridade na EP; seja por meio de oferta apenas de cursos profissionalizantes, o que causa certo incômodo no que diz respeito aos direitos dos sujeitos da EJA, quanto ao acesso à educação básica e superior.

O maior número dessas ofertas foi operacionalizado por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que, dentre os anos de 2003 e 2016, passou por uma expansão nunca vivenciada em sua história, sendo concretizada pelo Ministério da Educação “a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da

educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento”<sup>11</sup>. Na Figura 5 podemos visualizar a expansão da Rede Federal em número de unidades distribuídas em todo Brasil.

**Figura 5** – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (em unidades)



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016)

Entretanto, vale salientar que apesar da crescente oferta de programas propostos pelo Governo Federal desde 2003, bem como de infraestrutura, recursos e legislação, muitos deles passaram por várias alterações no primeiro mandato do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, como também várias ações foram realizadas descontinuamente, provocando transtorno no modo como a sociedade brasileira observa a EJA atualmente. Como evidencia Ventura (2011, p. 90),

<sup>11</sup> Site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Todos esses programas, em maior ou menor escala, reafirmam o caráter minimalista da educação historicamente destinada à classe trabalhadora brasileira. Depois de quase duas décadas de tantos programas e projetos de matrizes semelhantes, os dados evidenciam a ineficácia desse tipo de ação educacional para garantir o acesso à educação como direito de todos.

Nesse sentido, compreendemos que há uma problemática a ser superada, além de um universo de questões que deverão ser discutidas e negociadas, especialmente quanto à formação integrada perspectivada na formação dos sujeitos jovens e adultos para uma consciência cidadã e emancipada (Martins, 2014).

Tal problemática emerge em alguns programas apresentados anteriormente, cujos conteúdos são apenas profissionalizantes e de cunho tecnicista, em que se ensina apenas o como fazer, em detrimento dos aspectos globais da formação dos sujeitos; ou por programas que enfatizam a experiência da suplência caracterizada por uma educação rápida e compensatória.

Por fim, destacamos o que nos alerta Machado (2011, p. 410), ao publicar que

A trajetória histórica de uma educação voltada para a elite e de outra destinada aos pobres, que marca a realidade brasileira, precisa ser alterada, ou permaneceremos com uma parte significativa da população ainda achando que já passou da idade de estudar, que a educação já não faz sentido nas suas vidas; ou, por outro

lado, vamos legitimar uma concepção de educação utilitarista, segundo a qual só faz sentido a educação escolar que imediatamente prepara para algo. Como se aprender não fosse um direito de todos e um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida.

É com base neste contexto que adentramos na presente pesquisa sobre o PROEJA, de modo a fortalecer a necessidade e a existência de uma EJA de qualidade socialmente referenciada e caracterizada pelo desenvolvimento de um currículo integrado em ação permanente, possibilitando aprendizagens globalizantes, relevantes e significativas aos sujeitos jovens e adultos.

## CAPÍTULO II – A CONSTRUÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO: UM REFERENCIAL PARA A INOVAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA

*Promover a integração curricular não é fácil. É difícil convencer determinados alunos de que o currículo é uma entidade potencialmente valorizadora dos seus projetos pessoais. É mais fácil abordar o currículo de forma fragmentada e padronizada, independentemente das representações dos estudantes sobre ele e da sua potencial relação com questões concretas com as quais os estudantes deparam em diversos contextos, incluindo a sua vida extraescolar.*

Alonso e Sousa (2013, p. 53)

O estudo do currículo nos remete a um espaço de discussões e análises contínuas e complexas acerca dos processos de organização da atividade educacional que inclui os conhecimentos e práticas, uma vez que o currículo tem lógicas diferenciadas que acontecem no âmbito das comunidades de ensino e aprendizagem.

Assim, a reflexão sobre o currículo integrado insere-se nestas discussões mais gerais no âmbito da teorização sobre

o currículo que abordam as relações entre conhecimento, cultura e poder na educação (T. T. Silva, 2000). Dentre as várias perspectivas existentes, o conceito de currículo integrado defende o currículo escolar como uma síntese dos conhecimentos e valores que adquire forma e significado educativo no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições escolares (Gimeno Sacristán, 2000a).

Esse conceito foi sendo incorporado ao vocabulário da educação no decorrer do tempo, passando a ser denominado de formas diversas cujas concepções pedagógicas traduziam conceitos análogos do tipo “educação global”, “interdisciplinaridade”, “centros de interesse”, “metodologia de projetos”, todas propositivas de uma visão integradora cuja característica principal seria a formação baseada no enfoque globalizador do conhecimento (Zabala, 2002), que concebe a educação de forma holística e integral.

## 2.1 A construção histórica e social do currículo

A compreensão da definição de currículo, no que refere a sua concepção e organização, bem como às transformações que nele ocorrem continuamente, faz-se pertinente para a análise de propostas, projetos ou referenciais curriculares.

Professores, gestores, investigadores e outros atores sociais têm acentuado o papel nuclear do currículo na compreensão das funções educativas da instituição escolar, pois a sua reflexão proporciona uma construção consciente para o desenvolvimento de uma educação que deve se fundamentar prioritariamente nos seus próprios fins, na justiça e equidade social e nas práticas e interesses dos

sujeitos que participam do processo pedagógico (Moreira & Kramer, 2007).

Assim, o currículo tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educativos e as práticas pedagógicas, de tal modo que proporciona a

Clarificação partilhada das intenções relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações, sendo simultaneamente um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através dos processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua definição e construção social na escola. (Alonso, 2000b, p. 34)

Portanto, este capítulo parte da reflexão sobre a construção histórica e social do currículo, pois entendemos que ela é fundamental para a compreensão da “prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola, traduzindo-se no projeto de cultura e de socialização das novas gerações, e concretizando-se em práticas desenvolvidas em determinadas condições políticas, organizativas, profissionais e sociais” (Alonso, 2000b, p. 55).

Desse modo, nos remetemos aos primeiros estudos no campo do currículo que foram datados de 1633, quando apareceu a primeira referência ao termo. Entretanto, é apenas no final século XIX para o início do século XX, com a industrialização, que se principiaram as reflexões do currículo escolar como objeto específico de investigação, o que promoveu os estudos curriculares e debates sobre sua concepção e desenvolvimento. Assim, tais reflexões iniciaram quando,

ao separar-se os contextos e as funções de produção e reprodução social, com a consequente divisão do trabalho relativos a esses dois contextos, foi preciso fazer uma representação da cultura e do conhecimento a serem selecionados, organizados e transmitidos, segundo determinados códigos, nos processos de reprodução social que caracterizam a escolarização (Alonso, 2000b, p. 55)

Assim sendo, a fim de melhor situar este processo, apresentaremos as teorias curriculares que foram emergindo a partir do início do século XX, pois, como assinala Pacheco (2005, p. 82), entendemos que tais teorias são compreendidas “como instrumento de análise conceptual que pode ajudar-nos a compreender a realidade educacional através de um processo permanente de interrogação e questionamentos da prática”.

Também é importante observar que os estudos dessas teorias se referem intrinsecamente a estudos que são realizados em outros campos, o que implica em uma metateoria social e uma metateoria educativa (Gimeno Sacristán, 2000a; Kemmis, 1993).

### **2.1.1 Teoria tecnicista**

Nos anos de 1910, o eficientismo social, movimento de origem norte-americana balizado pelas demandas da industrialização, reflete-se nas teorias curriculares da época. O referido movimento defendia um currículo científico baseado em conceitos como eficiência e eficácia, cuja função era preparar o estudante para a vida adulta economicamente ativa (Lopes & Macedo, 2011; Pinar *et al.*, 1996).

Para T. T. Silva (2011, p. 12), esse foi um momento em que “houve um impulso, por parte das pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos”. Tais pessoas encontraram na obra *The curriculum*, de Bobbitt, em 1918, a concretização de seus pensamentos, que se baseavam no processo de racionalização de resultados educacionais, que passaram a ser rigorosamente especificados e medidos. Desse modo,

A orientação dada por Bobbitt iria constituir uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Mas ela iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra “currículo” no título, *The child and the curriculum*. Neste livro, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência direta de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos (T. T. Silva, 2010, p. 23)

Nesse sentido, tal racionalização do currículo se fortalecerá com o conceito de “administração científica” de Ralph

Tyler (1950), que passa a ser o paradigma para a construção do currículo e se define como um “programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos” (Lopes & Macedo, 2011, p. 22), sendo assim criada uma espécie particular de currículo:

O desenvolvimento do currículo é uma tarefa prática, não um problema teórico, cuja pretensão é elaborar um sistema para conseguir uma finalidade educativa e não-dirigida para obter a explicação de um fenômeno existencial. O sistema deve ser elaborado para que opere de forma efetiva numa sociedade onde existem numerosas demandas e com seres humanos que têm intenções, preferências (Tyler, 1950, p. 18).

Assim, a partir do ano de 1949, a teoria tecnicista amplia sua discussão sobre a seleção e a organização de conteúdos educativos a partir das obras de Tyler, que se propôs a articular este modelo de natureza prescritiva, baseado nas categorias de controle e eficiência social, com o pensamento progressista.

Desse modo, o currículo passou a ser compreendido como uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e de controle do planejamento operacionalizado por meio de um procedimento linear e administrativo, portanto um conceito estritamente técnico para pensar o currículo. Essa teoria denominada de “Rationale” (Pacheco, 2005) influenciou e dominou o campo do currículo por quatro décadas nos Estados Unidos e também em países como o Brasil.

Enfim, a teoria tecnicista concebeu o currículo como conhecimento a ser transmitido de forma predefinida e como uma proposta organizada de intenções de ensino, em que se deu ênfase aos objetivos instrucionais, que se organizavam de acordo com um sistema de taxonomias (Bloom, 1971; Gagné, 1975; Landsheere, 1977).

Nessa perspectiva, o currículo se apresenta como instrumento de controle social, estabelecido por métodos que podem mensurar os objetivos a serem alcançados no sistema educacional. Segundo Gimeno Sacristán (2000a, p. 46), esta teoria “perde de vista o valor da experiência escolar em sua globalidade [...] Perde-se de vista a dimensão histórica, social e cultural do currículo, para convertê-lo em objeto gestionável”, pois não questionava as formas dominantes de conhecimento, mas se dirigia apenas para a elaboração e organização uniforme do currículo sem ter em conta os contextos em que ele vai ser desenvolvido.

Apesar do predomínio desta teoria curricular, não podemos esquecer o importante contributo de Jonh Dewey no início do séc. XX e, mais adiante, em 1916, com a sua obra *Democracy and Education – an introduction to the philosophy of education*, em que critica o currículo técnico como “um instrumento de perpetuação da ordem social existente em vez de funcionar como veículo de transformação” (Dewey, 1916, p. 369), defendendo também a democratização do ensino nos Estados Unidos e o papel da criança como sujeito ativo na construção da escola democrática através da sua participação e o valor do pensamento reflexivo na prática educativa (Apple & Teitelbaum, 2001; Dewey, 1989).

### 2.1.2 Teoria prática

As primeiras críticas às tradições academicista e tecnicista ocorreram ainda na primeira metade do século XX, mas foi apenas no final da década de 1960 que movimentos revisionistas ou reconceptualistas afirmaram novas alternativas para o estabelecido e para problematizar o sentido da escolarização e das teorias e práticas vigentes (Gimeno Sacristán & Perez Gómez, 1993).

Em geral, os autores desta corrente criticam as perspectivas científicas ou tecnicistas do currículo e retomam o pensamento progressista de John Dewey, defendendo o valor da prática e de uma teoria que a sustente e a enriqueça permanentemente através da investigação e da tomada de decisões relevantes para os problemas reais, considerando que “o currículo nos situa frente a problemas práticos que somente podemos resolver mediante a ação apropriada” (Gimeno Sacristán, 2000a, p. 47).

Joseph Schwab, por meio do conceito de *deliberação curricular*, criticava a racionalidade Tyleriana propondo que o campo do currículo “passasse a operar de modo prático (quase-prático e eclético) em contraposição ao predomínio anterior do teórico” (Lopes & Macedo, 2011, p. 142). Ele defendia que a escola deveria rever os seus próprios currículos, de modo que passasse a ser produtora deles, aproximando o desenvolvimento curricular à prática docente e à formação docente em contexto, assumindo, assim, a responsabilidade pelo processo de revisão e de seu desenvolvimento. Schwab (1969) e Reid (1981), citados por Gimeno Sacristán (2000a), acreditavam que os problemas curriculares poderiam ser resolvidos por um processo de *deliberação* ou de *tomada reflexiva*

*de decisões* adequadas às diferentes situações nas quais se desenvolve um raciocínio prático.

Além do que foi proposto por Schwab (1969), acontecia na Inglaterra durante a década de 1970 um movimento suscitado por Lawrence Stenhouse sobre currículo e pesquisa, em que o próprio currículo é “como um conjunto de hipóteses a serem pesquisadas por docentes no sentido de desenvolver um currículo comprometido com a diversidade cultural e capaz de desenvolver habilidades de pensamento” (Lopes & Macedo, 2011, p. 143), de modo que o papel do professor caiu a ser o de refletir sobre a sua própria prática pedagógica, como ela se desenvolve e que alternativas de transformação adotar por meio de processos investigativos.

Para esse curricularista, é conveniente que os professores elaborem suas reflexões sobre a prática pedagógica mediada pelo processo de pesquisa, podendo, assim, escrutinar questões vivenciadas na sala de aula a fim de elaborar novas intervenções sobre sua própria prática (Stenhouse, 1984), o que permitiu desenvolver uma linha de pensamento e investigação curricular caracterizada como “o professor enquanto investigador da sua prática” (Elliot, 1993).

Ainda, Stenhouse (1984), citado por Alonso (2000a, p. 61), acreditava que era preciso superar a dicotomia existente entre teoria e prática no desenvolvimento do currículo, pois

O estudo do currículo se interessa essencialmente pela relação entre essas duas acepções: como intenção e como realidade. Creio que as nossas realidades educativas raramente se ajustam às nossas intenções educativas [...] O movimento do desenvolvimento do currí-

culo é um ataque à separação entre a teoria e a prática.

Com isto, Gimeno Sacristán (2000a, p. 50) conclui que a perspectiva processual e prática elaborada para o currículo por Stenhouse (1984) está concebida como “campo de comunicação entre a teoria e a prática, relação na qual o professor é um ativo pesquisador”. Desse modo, para essa corrente, o currículo se apresenta como um processo que necessita ser problematizado, investigado e comprovado, pois visa conhecer o *como* se desenvolve e avalia o projeto educativo nas escolas.

Pode-se ainda vislumbrar nesse contexto que o currículo e o ensino são atividades sociais que apresentam um caráter político, pois produzem atitudes que intervêm na prática educativa, tornando-o problemático, em sua essência (Carr & Kemmis, 1988). O seu interesse está centrado nos processos de desenvolvimento e gestão curricular, como também de ensino e aprendizagem, numa interação adequada entre os seus participantes nos contextos ecológicos diferenciados das escolas.

A prática ocorre por meio de processos reflexivos contínuos, prudentes e deliberativos, desde que aconteça dentro de uma perspectiva ética, dinâmica e dialógica, em que as ações educativas constituem espaços de comunicação entre a teoria e a prática.

Esta abordagem curricular teve grande impacto no que se veio denominar como “O Movimento do Professor Reflexivo”, muito influenciado pelos trabalhos pioneiros de Zeichner (1993) e D. Schön (1992)<sup>12</sup>, que, pela sua vez, se entrecruza com

---

**12.** Em Portugal, podem-se destacar alguns autores mais representativos deste movimento: Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores. Estraté-*

o acima designado como “Professor investigador”, os quais irão potenciar novas formas de pensar e agir no campo do currículo, como se pode evidenciar nas diferentes correntes e perspectivas de “Investigação-ação”<sup>13</sup>.

Como bem ilustra Fonseca (2013, pp. 79-80), “Todos estes fatores – a investigação e a reflexão *na* e *sobre* as teorias e práticas profissionais, a melhoria das práticas, a construção do conhecimento e o desenvolvimento profissional – constituem o cerne do desenvolvimento curricular”. Tal consideração descreve o cerne da preocupação pela profissionalização docente que sobrevém a ter importância fundamental nas discussões vigentes.

### 2.1.3 *Teoria crítica*

Por volta dos anos de 1960, um novo momento se inicia com discussões sobre o currículo, em meio a um contexto global de movimentos, protestos e resistências de natureza social e/ou cultural que lutavam por independência, paz e libertação. Nesta conjuntura, surgem “livros, ensaios, teorizações que punham em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais” (T. T. Silva, 2000, p. 29).

---

*gias de supervisão*. Porto: Porto Editora; Nóvoa, A. (1992). (org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

**13.** Segundo Alonso (2008), o modelo de investigação-ação correspondente à modalidade práctico-deliberativa, define-se “como um tipo de investigação aberta, democrática, centrada nos problemas concretos da prática educativa e dirigida a melhorar o ensino e não apenas para descrever ou compreender o seu funcionamento [...] a qual se desenvolve em ciclos continuados e interativos de planificação, intervenção, observação, reflexão, numa relação dialéctica teoria-prática” (p. 13).

A teoria crítica aparece nesse contexto trazendo como base a problematização e apresentando a realidade como um campo de possibilidades. Levando em consideração tal teoria, Pacheco (2005, p. 92) indica que a realidade curricular traz à tona

Os lados mais ocultos das práticas e sobretudo a geografia das relações, na medida em que se torna possível olhar criticamente para as diversas relações que existem quando se pensa no conteúdo e na forma daquilo que se faz no contexto das organizações escolares. As linhas de acção dos actores curriculares são delineadas por forças mais vastas que controlam os contextos social, económico e político, aceitando-se, assim, o argumento gramsciano de que as lutas e os conflitos culturais não são superficiais, mas reais e cruciais na batalha da hegemonia.

Nessa perspectiva, essa teoria surgia em contraposição às concepções burocráticas e tecnicistas, ainda predominantes nas práticas curriculares. Assim, novas reflexões foram sendo elaboradas por vários movimentos com bases teóricas bastante diferenciadas, mas que se aproximaram, de algum modo, por conectarem o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes, a distribuição de poder na sociedade e a ideologia (Lopes & Macedo, 2011).

A partir da contestação de grupos em vários países, iniciam-se as discussões que fundamentaram a construção das teorias críticas. Nos Estados Unidos, foi nesse período que também nasceu o “movimento de reconceptualização”, que se apropriou dessa renovação. Tal movimento se orga-

nizou por meio da liderança de William Pinar (1973), que se fundamentou “não no pressionado mundo cotidiano das salas de aula corporativas, mas em mundos não presentes nas escolas atuais, em ideias contrárias à maximização de lucros e em uma experiência vivida e imaginativa, que não é exclusivamente instrumental e planejada” (Pinar, 2006, p. 127).

Desse modo, esse movimento se estabeleceu ao exprimir “uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler” (T. T. Silva, 2011, p. 37). Tal insatisfação decorria tanto de posicionamentos de influência marxista (a partir das influências de Gramsci e da Escola de Frankfurt) como de outros provenientes da fenomenologia e da hermenêutica.

Em ambas as perspectivas tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes; em ambas as perspectivas procurava-se lançar mão de estratégias analíticas que permitissem colocar em xeque as compreensões naturalizadas do mundo social e, em particular, da pedagogia e do currículo (T. T. Silva, 2011, p. 38).

Ademais, Giroux (1990) evidenciou um conceito que teve grande impacto nas análises sobre a profissão docente – “Os professores como intelectuais críticos”, em que se tenta realçar a sua função participativa e colaborativa na transformação das escolas e das comunidades orientada por valores e princípios de equidade e de justiça social. Como decorrência dessa compreensão, observa-se em Alonso (1998, p. 108) que o conhecimento pedagógico se fundamentava na

autoconsciência crítica dos profissionais e constrói-se através do confronto colectivo e aberto das ideias e opções nos processos de discussão crítica, de participação e de investigação colaborativa. Estes processos promovem a capacidade dos profissionais para se libertarem dos preconceitos e rotinas, submetendo o seu trabalho a um exame sistemático.

Nessa perspectiva, as discussões críticas sobre o processo pedagógico e os contextos socialmente construídos são de fundamental importância para que os professores organizem e articulem a sua prática de modo a “compreenderem como as suas acções diárias como professores estão necessariamente associadas às questões de continuidade ou de mudança social” (Zeichner, 1993, p. 44).

Em 1970, o educador Paulo Freire, autor de grande importância para as reflexões sobre a ação educativa, questionou o *status quo*, a desigualdade e a injustiça social presentes nos arranjos sociais e educacionais vigentes. A partir da análise da educação por meio de uma visão marxista, cujos oprimidos e oprimidos são partícipes de uma concepção bancária e antidialógica, ele lança o livro *A Pedagogia do Oprimido*, nesse mesmo ano, que propõe uma pedagogia que tem como sustentação o diálogo, a ação crítica e a práxis libertadora, movida entre a reflexão e a ação.

As experiências de toda a *Pedagogia do Oprimido*, não só na América Latina, eram experiências não estatais, desenvolviam-se exteriormente ao Estado e, geralmente, se confrontavam com as políticas hegemônicas do Es-

tado. Tratavam de refletir os interesses dos setores populares e das classes subalternas que o Estado ou manipulava ou simplesmente ignorava (Torres, 2011, p. 28)

Conforme também ponderam Lopes e Macedo (2011, p. 34), Freire propõe uma pedagogia que “vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo a possibilidade de a educação se contrapor à reprodução. Para tanto, é preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos que se dá no mundo”. Desse modo, ele visa a integrar, por meio da interação originada pelo diálogo, o mundo experiencial dos sujeitos às deliberações curriculares.

Entretanto, a Nova Sociologia da Educação (NSE), outro movimento surgido na época, na Inglaterra, procurava debater os aspectos internos da escola, a relação entre a educação e as desigualdades sociais e as implicações do currículo como instrumento de reprodução do poder político e econômico na sociedade. Para Young (2010), sociólogo inglês identificado com este movimento, a problemática curricular no interior da discussão político sociológica colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar.

Ensaios diversos realizados por autores franceses (Althusser, Bourdier e Passeron; Baudelot e Establet) também fizeram parte desse movimento de renovação educacional. Louis Althusser (1970), em *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, forneceu as bases para as críticas marxistas da educação. Conforme pondera T. T. Silva (2011), nesse ensaio Althusser faria a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas

da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. No entanto, as críticas não se limitaram apenas à análise marxista, dado que Bourdier e Passeron (1970) realizaram uma análise baseada na dinâmica da reprodução social centrada no processo de reprodução cultural.

Outro autor que aprofundou as análises políticas dentro do estudo do currículo foi Michel Apple (1979), ao evidenciar como as estruturas políticas e as relações de poder se refletem na escola, tanto numa perspectiva macro, que analisa as práticas existentes no cotidiano da escola vinculadas às estruturas econômicas, sociais e ideológicas, como numa perspectiva micro, numa dialética entre alienação e consciência na relação entre escola, conhecimento e educadores.

De acordo com Michel Apple (2006), a relação de poder existente na escola perpassa por três dimensões diferenciadas, mas coexistentes entre si: o controle social, o controle econômico e o controle das formas de significação por ela distribuídas, dado que a escola não apenas controla as pessoas; ela também contribui com o controle dos significados.

Nesse sentido, para a teoria crítica, pensar nas relações de poder é fundamental para compreendermos melhor a escola e o seu currículo, uma vez que este é decidido politicamente a partir de relações entre indivíduos ou grupos, visto que “o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais, em termos de classe, etnia, gênero, etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder” (Moreira & T. T. Silva, 2009, p. 28).

Tais perspectivas corroboraram Apple (2006) ao defender que ideologia e currículo não podem ser vistos sepa-

rados na teorização educacional crítica, da mesma forma que educação e currículo estão envolvidos com o processo cultural e, fundamentalmente, com o político. Desse modo, ele concebe o currículo como terreno de produção e criação simbólica e cultural, enquanto parte integrante e ativa de um processo de criação e produção de sentidos e de significações.

Por fim, estudos críticos do currículo apontam que a seleção cultural que o currículo faz sofre determinações políticas, econômicas, sociais e, também, culturais, uma vez que “o conhecimento é pessoalmente construído em contextos definidos e contextualmente interpretado” (Pacheco, 2014, p. 104). Nesse sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, mas também é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo seja culturalmente determinado, historicamente situado, não podendo ser desvinculado da totalidade do social.

Consequentemente, a teoria crítica chama a atenção para a necessidade de o currículo ser resultante de uma (re) construção coletiva do conhecimento entre os diferentes participantes no processo educativo, por meio das práxis libertadora e transformadora, pois ele se desenvolve através de um processo dialético em que a ação, reflexão, teoria e prática se interligam.

Enfim, essa teoria busca enfrentar os problemas da realidade objetiva – realidade social e comunitária –, pelo que ela deverá ser a fonte primordial para a seleção e reconstrução dos conteúdos curriculares.

#### **2.1.4 Teorias pós-críticas**

Além da teoria crítica do currículo de natureza sociológica, os estudos nesse campo tiveram outros desdobramentos,

uma vez que houve a necessidade de uma nova reformulação da teoria do currículo com base na articulação teórico-prática. Nasceram, então, as discussões em torno de novas compreensões sobre o currículo<sup>14</sup>.

As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Para elas, o poder torna-se descentralizado e desterritorializado, não tendo mais um único centro, como o Estado, pois o poder está espalhado por toda a rede social. Assim, o conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder, o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder, todavia, o conhecimento é parte inerente do poder.

Em contraste com a teoria crítica, as teorias pós-críticas, também chamadas de pós-modernas, não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo: o mapa do poder é aberto para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, na ecologia, no pacifismo, no gênero e na sexualidade, entre outros, promovendo uma compreensão mais alargada do poder.

Elas continuam enfatizando o papel formativo do currículo, entretanto, rejeitam a hipótese de uma consciência coerente e, assim, repudiam a própria noção de consciência,

---

**14.** A este propósito, pode-se consultar a obra de J. Paraskeva, *Nova teoria curricular*, em que se apresentam as principais tendências atuais para “construir uma interpretação menos economicista, menos mecânica, menos determinista para o currículo” (2011, p. 44), representada por conceitos como: “desterritorialização” e “teoria curricular itinerante”, entre outros. No Brasil, autores como Veiga Neto (2007), Alice Casimiro Lopes (2007) e Elizabeth Macedo (2007) são representativos desta nova agenda para os estudos curriculares na pós-modernidade.

com suas conotações racionalistas e cartesianas. Elas desconfiam também da tendência das teorias críticas a postularem a existência de um núcleo subjetivo pré-social que teria sido contaminado pelas relações de poder do capitalismo e que seria libertado pelos procedimentos de uma pedagogia crítica (T. T. Silva, 2011).

Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é e sempre será social. Não existe, portanto, nenhum processo de libertação que torne possível a emergência de um eu livre e autônomo. Autores desta vertente olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que todos supõem ser essência subjetiva, que anteriormente foi alterada e que precisa ser restaurada.

Diante dessa perspectiva, a teoria do currículo passou a ocupar-se de questões referentes ao multi e interculturalismo, às relações de gênero, aos estudos culturais, a um currículo como narrativa étnica e racial, ao fim das metanarrativas (T. T. Silva, 2011). Para Moreira e T. T. Silva (2000), os estudos curriculares voltam-se para novos temas que vão para além da aquisição de conhecimentos, uma vez que nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social, adquire-se também consciência das forças que comandam relações e comportamentos sociais.

Desse modo, podemos concluir que as teorias pós-críticas nos desafiam a ultrapassar a norma vigente de pensamento único, linear e mecânico, dando-nos espaço para pensar e sentir o novo, refletir e discutir outras questões pertinentes às práticas pedagógicas escolares, compreender e desvelar o que está oculto ou camuflado nos espaços educativos, de modo a compreender efetivamente a escola.

Em suma, essas diferentes correntes de pensamento sobre o currículo foram evoluindo e enriquecendo-se no sentido de uma compreensão mais complexa do seu papel na transformação da educação escolar, o que, na perspectiva de Alonso (2000, p. 55),

Passa inevitavelmente por introduzir uma perspectiva construcionista social complexa (...) que interconexione as dimensões teóricas e práticas, prescritivas e interactivas, explícitas e ocultas, rompendo com o pensamento curricular parcial e dicotómico e acentuando o carácter problemático e reflexivo das decisões sobre o currículo. Sejamos conscientes ou não, o currículo é fruto duma construção social complexa, regulado por mediações diversas (conscientes ou inconscientes, explícitas ou ocultas) que acentuam e reforçam a sua função reprodutora ou a sua função inovadora e transformadora das práticas, conforme a natureza dessa mediação, a qual vem determinada pelas concepções curriculares construídas nos processos históricos de socialização e aculturação predominantes.

Assim, entender o currículo na escola exige a reflexão de processos de interação entre teorias e práticas geradas no ambiente escolar, uma vez que o currículo se constitui em conhecimento construído dialeticamente entre as experiências e saberes reais dos educandos na prática social e o conhecimento sistematizado adquirido ao longo de seu percurso educativo. Em apoio a este entendimento, Stenhouse (1984, p. 27) aponta para a perspectiva de ultrapassar tal dicotomia.

Parece-me que o estudo do currículo se interessa essencialmente pela relação entre essas duas acepções: como intenção e como realidade. Creio que as nossas realidades educativas raramente se ajustam às nossas intenções educativas [...] O movimento do desenvolvimento do currículo é um ataque à separação entre a teoria e a prática.

Em consequência, percebe-se que toda teoria de currículo reserva espaço para questionar o conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas em seu próprio tempo e espaço (Moreira, 2009).

Globalmente podemos perceber que as teorias dialogam com as correntes que emergem das diversas perspectivas, se concretizando, enfim, nas realidades das salas de aulas por meio de diferentes métodos e estratégias de ensino, em que os docentes “longe de serem sujeitos passivos, refletem e interpretam de maneira abrangente tanto o contexto da ação como ela própria” (Recio & Rasco, 2013, p. 282).

## 2.2 O currículo e seus desafios como práxis emancipadora na educação de jovens e adultos

As instituições educativas brasileiras têm passado por transformações em todo o território nacional ao longo das últimas décadas e, em especial, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1996, de modo que é notória a crescente discussão educacional como contributo ao desenvolvimento de escolas que buscam uma educação de qualidade socialmente referenciada, como também emancipatória,

voltada para a construção de um olhar crítico e o desenvolvimento global do ser humano.

Assim, pensar no currículo para essas instituições nos leva a refletir acerca da possibilidade de provocar novas definições para a construção de um projeto educativo que considere as pessoas/educandos na sua totalidade e no seu contexto sociocultural.

Tal ação se caracteriza como um desafio permanente para a educação, pois possibilita a criação e apropriação de conhecimentos e de novas formas de relações sociais que vão sendo tecidas nesse espaço de construção e reconstrução do currículo e, conseqüentemente, de projetos educativos emancipatórios no interior da escola.

Dessa forma, vale salientar que, quando nos referimos a um currículo para jovens e adultos que vivenciaram um contexto de escolaridade furtada em seu tempo de direito, tal currículo tem significados que vão muito além daqueles os quais as teorias tradicionais nos confinaram (T. T. Silva, 2011). É por isso que o desenvolvimento curricular para essa modalidade urge relacionar as concepções e as teorias de currículo, acima analisadas, ao contexto e às reais necessidades existentes na EJA.

Nesta investigação compreendemos o currículo como *práxis* que permite apreender a dialética da prática pedagógica inserida na dinâmica das diferentes condições provocadoras de transformações no ensino e nos profissionais da instituição escolar como um todo sistêmico. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2000a, p. 15) compreende que o currículo é

Uma práxis antes que um objeto estático emanado de modelo coerente de pensar a educação ou as aprendi-

zagens necessárias das crianças e dos jovens, que também se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em tomo dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

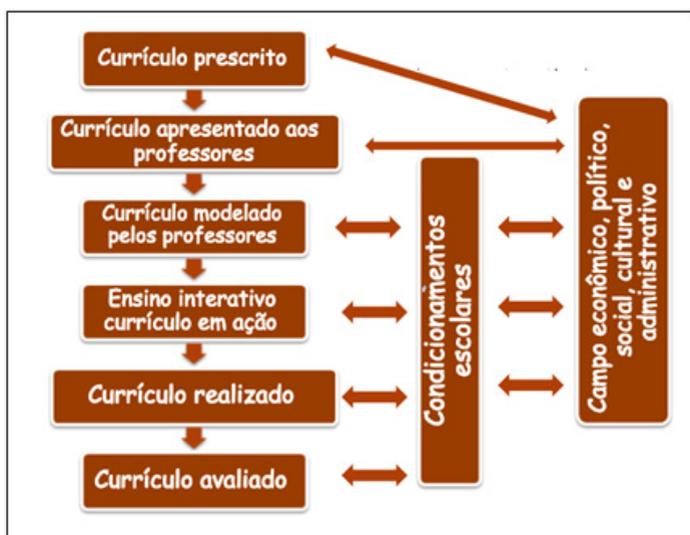
Já Alonso (2000, p. 61) vem corroborar esta ideia do currículo como processo e como práxis, quando defende que

Esta visão abrangente, complexa, dinâmica e praxica do currículo, propõe-nos a procura de um esquema explicativo que, superando as visões tecnicistas predominantes, que o concebem como um produto ou objecto ou como um plano a concretizar, o entenda antes como um processo, como uma praxis (Grundy, 1991), em que ocorrem múltiplas transformações que lhe outorgam um particular sentido, valor e significado para a mudança educacional.

Assim, concordamos com esses autores ao defenderem uma visão processual, dinâmica e aberta sobre o currículo, o que nos faz reportar a necessidade de observarmos as diversas fases de desenvolvimento em que este se constitui como processo, o que põe em evidência a ideia de que o currículo não existe à margem da multiplicidade de condições e intervenções políticas, culturais, educacionais e contextuais que o definem e configuram como uma realidade prática e deliberativa.

Desse modo, a Figura 6 apresentará a objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento (Gimeno Sacristán, 2000a, p. 105) por meio de fases denominadas de: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

**Figura 6** - A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Gimeno Sacristán (2000a)

Como observado, as configurações de tomadas de decisões da práxis curricular percorrem o seu desenvolvimento desde o currículo prescrito e regulado a nível nacional até o nível do currículo avaliado no contexto escolar.

Especificamente, no caso desta investigação, a elucidação dessas configurações nos ajuda a melhor problematizar as questões da pesquisa, uma vez que a nossa intenção é gerar

uma proposição de (re)construção de um referencial curricular integrado para o PROEJA do IFRN, que contemple tanto as propostas do currículo prescrito como as percepções dos participantes (estudantes e professores) sobre o seu desenvolvimento na ação.

Nesse sentido, consideramos oportuna a discussão, especialmente, por ponderarmos que este referencial concebe o currículo como um projeto aberto e integrado a ser desenvolvido em uma instituição educativa, tendo como parâmetro

Uma concepção processual, dinâmica e aberta de currículo [que] permite ultrapassar a sua visão restrita a um Currículo oficial ou Programa fixo, concebendo-o antes como um texto que, a partir de uma primeira elaboração base, se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando, em função das diversas mediações que vai sofrendo (para o bem ou para o mal), no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática, nos diferentes contextos de realização. (Alonso, 2000a, p. 61).

Esta investigação, portanto, propõe-se percorrer as fases que a seguir caracterizaremos seguindo o pensamento de Gimeno Sacristán (2000a), desde os documentos curriculares prescritos, perpassando pelo seu desenvolvimento e sua avaliação em contextos escolares. Desse modo, vejamos como ocorrem tais configurações:

a) O **currículo prescrito**: são documentos regulados por políticas curriculares oficiais que se concretizam por meio de dispositivos legais, documentos e diretrizes curriculares

nacionais, que se constituem na base nacional comum de educação, estabelecendo orientações, programas, componentes e conteúdos mínimos para o sistema educativo.

Assim, o currículo prescrito se apresenta como ordenamento ou proposição geral que reclama o seu cumprimento como “gesto de unidade do que se mostrava separado ou divergente” (Llavador, 2013, p. 177) e, desse modo, como regulador que apresenta diretrizes fundamentadas para a organização e avaliação do currículo nas instituições educativas.

Entretanto, este nível de definição curricular deve contemplar o que se considera essencial ou imprescindível para todo o território nacional, permitindo graus de abertura e flexibilidade para a gestão e ação autônomas das escolas e professores, nas diferentes deliberações que configuram a prática escolar contextualizada. Assim, Alonso (2000b) defende que esta perspectiva de currículo como Projeto aberto e integrado implica

apostar no desenvolvimento curricular enquanto processo de mediação e aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade, superando o seu entendimento como a simples execução do Programa ou manual.

O currículo oficial, desse modo, pode constituir-se num território fértil para se discutir, investigar, mas sobretudo é um espaço no qual se pode avaliar, intervir e criar (Arroyo, 2013; Zotti, 2004). Ao descrever o currículo prescrito, Gimeno Sacristán (2008, p. 118) refere que este

não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas.

Por esse motivo é importante que, na própria construção do currículo prescrito, sejam envolvidas diferentes instâncias e grupos, por meio do diálogo entre o Estado e a sociedade, dado que ele “tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas” (Gimeno Sacristán, 2000a), uma vez que é mediante a participação de grupos ou atores interessados no processo educacional, que as sociedades democráticas diminuem o distanciamento entre o legal e o real, entre o currículo instituído e o currículo instituinte.

b) o **currículo apresentado aos professores**: compreender a função do currículo nesta configuração propõe uma reflexão acerca dos materiais didáticos (livros-textos, manuais, apostilas, dentre outros) que são elaborados para serem utilizados pelos professores e estudantes como apoio ao ensino e aprendizagem.

Atualmente, os livros didáticos têm ocupado um papel privilegiado, quase monopolizador na relação educacional, o que tem gerado, muitas vezes, a dependência profunda do professor na tomada de decisões tanto em nível do seu planejamento, como do próprio ensino.

De acordo com Gimeno Sacristán (2000a), os manuais escolares acabam por dirigir a ação pedagógica na sala de aula, controlando a prática docente, os conteúdos (mensa-

gens culturais) e os métodos de ensino (códigos pedagógicos), e ocasionando consequências sociais e pedagógicas. O autor ainda assinala que as investigações demonstram que os materiais didáticos funcionam como verdadeiros tradutores do currículo como projeto e texto em práticas concretas, o que se projeta numa limitação da autonomia e profissionalismo docente (Sacristán, 2000a, p. 33).

Nesse contexto, é importante que o livro didático, quando adotado pela escola e utilizado pelo professor em sala de aula, passe por uma avaliação e seleção coletiva e criteriosa entre os docentes, de modo que eles possam interrogar as concepções subjacentes a este material. Também é preciso que os conteúdos tenham coerência com o currículo pretendido pela instituição escolar e que considerem a realidade vigente.

Vale salientar que o professor também deve utilizar outros materiais, de modo a contribuir para a relevância das aprendizagens dos estudantes, estimulando a criatividade e a capacidade de escolha, de modo a exercer a sua autonomia e profissionalidade. O diálogo e a participação dos estudantes na seleção e construção dos materiais também são enriquecedores para um ensino ativo e significativo.

c) o **currículo modelado pelos professores**: atualmente esta discussão perpassa o modo como o currículo prescrito é interpretado e transformado dentro da instituição escolar. O currículo, nesta esfera, significa tomar decisões quanto aos aspectos de concepções, diretrizes e ações locais ou da dinâmica da prática pedagógica no sentido de “orientar a prática concreta e cotidiana dos professores” (Gimeno Sacristán, 2000a, p. 147).

Nesse sentido, o currículo modelado pelos professores tem um significado especial, uma vez que esses participam

coletivamente de sua construção, tornando-o significativo e democrático. Nesta ação, o currículo molda os docentes, mas na prática torna-se por eles transformado, de modo que a sua influência passa a ser recíproca, manifestando-se o caráter dialético da educação.

Esse é um processo importante para o professor, pois possibilita a sua participação na gestão do currículo, uma vez que ele se vê implicado na elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, dos projetos educativos e dos planejamentos participativos. Desse modo, ele passa a valorizar a ação curricular e pedagógica na escola mostrando-se como sujeito ativo, possuidor de postura crítica, no sentido de tornar-se questionador de sua própria prática no contexto escolar.

Entretanto, o professor vivencia uma prática condicionada, dado que sua ação transcorre em uma instituição de ensino, que é regulada por legislações e normas. Segundo Gimeno Sacristán (2000a, p. 168), “A margem de autonomia que o sistema educativo e curricular deixa nas mãos dos professores é o campo no qual eles desenvolverão sua profissionalização [...] a autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também”. Percebe-se, então, que a autonomia outorgada ao professor é delimitada dentro da complexidade do sistema educativo.

d) o **currículo em ação**: concretiza-se nas práticas de ensino e aprendizagem em um contexto escolar determinado e com sujeitos reais. Esta configuração de currículo se baseia nos planos de aula e nas atividades ou tarefas realizadas nas salas de aulas ou fora delas. Para Alonso (1998, p. 381),

Esta intervenção, feita pelos professores, individualmente ou em equipa, vem condicionada pelo sistema

de crenças, concepções e rotinas que sustentam o *co-nhecimento prático* dos professores, fruto da sua experiência profissional, mais ou menos reflectida, e que orienta as suas planificações e acções.

Assim, o currículo em ação diz respeito a um fazer pedagógico que se realiza mediante o planeamento e as estratégias metodológicas que vão sendo mediadas entre o professor e o estudante, procurando com isso entender “como os sujeitos das práticas tecem os seus conhecimentos de todos os tipos, buscando discutir, assim, o que poderíamos chamar o fazer curricular cotidiano nas redes cotidianas, as das escolas, de seus professores/professoras e de seus alunos/alunas dentre tantas” (Alves, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, observamos que o currículo em ação transpõe a dimensão do currículo prescrito e do currículo modelado pelos professores, uma vez que no trabalho diário na escola, os professores e os estudantes (re)constroem significados em parceria e numa interação entre os conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais e as suas experiências e contextos.

Em termos de inovação educacional, é importante clarificar quais são as competências da escola nas decisões curriculares potenciando a sua autonomia e responsabilização curricular, centrando nela o controle e avaliação do currículo, única forma de dar uma resposta à diversidade de culturas e contextos, já que “a dialéctica entre unidade/ diversidade, entre o projecto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo das realidades e necessidades educativas torna-se o grande desafio da escola actual” (Alonso, 2000a, p. 37).

Assim, efetivar o currículo no cotidiano escolar remete-nos a observar e valorizar os sujeitos participantes reflexivos, em particular, o professor, que “é aquele que tem a potencialidade de transformar, incrementar ou enriquecer as capacidades dos educandos” (Gimeno Sacristán, 2013, p. 267). Daí, a importância que adquire a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes, que deve ser baseada na reflexão e na investigação, tanto a nível individual como colaborativo.

e) o **currículo realizado**: esta configuração do currículo corresponde às aprendizagens dos saberes, fazeres e atitudes produzidas nos estudantes, sejam individuais ou coletivas, no seio da instituição educativa, com suas reais condições de inventividade e considerando as marcas que a seu modo deixam nesse currículo (Ferreira, 2004).

Desse modo, podemos dizer que é a “expressão dos resultados da interacção didáctica e traduzindo o currículo vivenciado por alunos, professores e demais actores curriculares” (Pacheco, 2005, p. 52), isto é, o que os estudantes aprenderam efetivamente ao longo do processo de ensino e aprendizagem, seja por efeito da influência do currículo explícito e intencionalizado ou sob a influência de outros fatores que podem ser contemplados no conceito de “currículo oculto”.

f) o **currículo avaliado**: a avaliação do currículo é uma ação imprescindível para se conhecer a situação do sistema educativo nas suas diferentes vertentes, desde o estabelecimento das políticas públicas, a organização e gestão curricular, o corpo docente, os cursos ofertados, os equipamentos e infraestruturas escolares, até as práticas pedagógicas e os efeitos comprovados nas aprendizagens dos estudantes. Gimeno Sacristán (2000a, p. 33) chama a atenção para o fato

de que, embora esta fase se caracterize pela dimensão visível e inclusive quantificável dos resultados acadêmicos, “não deveremos cair no reducionismo positivista para o qual somente conta o que se pode medir porque é observável”. Ela se caracteriza como “um processo global, realizado por diferentes pessoas e em sucessivos níveis e dependente de uma estrutura facetada que implica, entre outros aspectos, a perfilhação de uma noção de avaliação e a consideração das suas diferentes dimensões” (Pacheco, 2001, p. 128).

Nesse sentido, pensar, por exemplo, o que se espera da educação escolar, quais os objetivos da escola para os estudantes e como deve ser pensada a avaliação que objetiva o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e criativos, são elementos fundantes para a reflexão sobre o currículo avaliado.

Para Sobrinho (2005), toda avaliação se funda em alguns princípios que estão de acordo com determinadas visões de mundo e que buscam produzir certos efeitos, ainda que esses pontos de partida, ideologias e objetivos nem sempre estejam claramente explicitados.

A avaliação do currículo também permite uma dupla retroalimentação, tanto a nível da própria instituição e seus projetos educativos que refletem sobre sua cultura, identidade, concepções e metas, quanto a nível dos estudantes e dos professores, que pensam sobre os processos de ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a retroalimentação processual impulsiona a gestão da aprendizagem e promove a melhoria do ensino.

O que podemos perceber acerca da práxis curricular e do seu processo de construção é que esse sistema se transfor-

ma permanentemente ao longo do seu percurso, desde a sua prescrição à sua avaliação, dado que contextos diversos, políticas educacionais, histórias de vida e formação dos sujeitos se entrelaçam e influenciam o desenvolvimento curricular ao longo da caminhada.

Como decorrência dessa compreensão, Alonso (2000a, p. 37) pondera que o currículo, como processo, enfatiza a complexidade de mudança curricular que “é resultante de uma multiplicidade de factores [...] que actuam de forma inter-relacionada sobre a construção do texto curricular nas suas diferentes fases de elaboração”, pelo que é imprescindível ponderar que

entre o Currículo prescrito a nível nacional e a avaliação dos resultados das aprendizagens dos alunos existe toda uma espécie de caixa preta que é preciso desvelar e compreender para poder explicar o sentido das mudanças curriculares, sejam elas propostas pelo ministério ou emergentes no seio das comunidades escolares (Alonso, 2000a, p. 37).

Desse modo, pensar no currículo na conjuntura do PROEJA é pensá-lo num contexto de mudança e, assim sendo, concebê-lo como um projeto aberto e flexível a ser desenvolvido em organizações escolares participativas e criativas que vão além das propostas curriculares normatizadas (Alves *et al.*, 2002), sem perder de vista a ênfase numa educação transformadora que promove a consciência crítica e autônoma dos sujeitos das comunidades educativas.

## 2.3 Integração e relevância curricular

### 2.3.1 As origens e os problemas

O surgimento da Escola Nova em alguns países europeus e nos Estados Unidos aconteceu no final do século XIX por meio do Movimento Progressista que veio pôr em causa muitas das ideias e práticas predominantes nos sistemas escolares, especialmente no que se refere ao papel do estudante como ser passivo e receptor de conhecimento, bem como do currículo como coleção de programas e conteúdos a serem aprendidos de forma linear e memorística.

Desse modo, começou a surgir a preocupação com a significância e a relevância do conhecimento escolar, embora não se nomeasse com tais designações, mas que ao passar do tempo foram sendo assimiladas pela educação no mundo ocidental por meio de diferentes conceitos como: “centros de interesse”, “metodologia de projeto”, “ensino por tópicos”, “temas de vida”, “globalização”, “temas transversais”, “competências-chave” “competências de vida”, “situações-problema” e por meio de vários pedagogos, movimentos e experiências alternativos, entre os quais destacamos Decroly, Montessori, Kilpatrick, Freinet<sup>15</sup> e, mais recentemente, as Escolas Democráticas em EUA (Apple & Beane, 2000), o Modelo Curricular Finlandês (Bastos, 2017), o Projeto Horizonte 2020, em Barcelona<sup>16</sup>, e em Portugal o “Movimento da escola

---

**15.** Para uma revisão sobre os fundamentos destes modelos, ver Alves (2016), Alonso (2002a 2002b), Alonso e Sousa (2013), C. Silva (2016), Torres Santomé (1998) e Zabala (1999).

**16.** Projeto Horizonte 2020 objetiva um trabalho educativo significativo e humanizador. Disponível em: <http://h2020.fje.edu/es/>. Acesso em: 14 maio 2024.

moderna” (González, 2002), o Projeto PROCUR (Alonso *et al.*, 2002) e a Escola da Ponte<sup>17</sup>.

Como assinala Alonso (2013), os referidos movimentos e conceitos estão associados à preocupação de promover a significatividade e a relevância educativa em defesa de formas flexíveis e colaborativas de organização do trabalho nas escolas, o qual se insere num princípio mais lato que designamos como “integração curricular”, o que permite encontrar neles a aspiração de

situar o aluno – considerado como um todo global, nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social e psicomotora – no centro do processo de aprendizagem, outorgando-lhe um papel ativo na relação com o saber e na construção do conhecimento e colocando as disciplinas e as suas relações, enquanto instrumentos conceituais e metodológicos de conhecimento do mundo, ao serviço desta construção. Coincidem ainda na afirmação da necessidade de relacionar os conhecimentos escolares com a experiência vital do aluno e os seus contextos sociais e esquemas de conhecimento (Alonso, 2013, p. 31).

Neste trabalho, baseamo-nos fundamentalmente nos estudos desenvolvidos em Portugal, desde o início da década de 1990, no âmbito de diferentes projetos de investigação-a-

---

**17.** A Escola da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Ela está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. <https://www.escoladaponte.pt/o-projeto/>, recuperado em 14 de maio de 2024.

ção coordenados por Luísa Alonso, no contexto da escola básica e da educação de adultos na Universidade do Minho<sup>18</sup>, e que têm como eixo estruturante e fio condutor o conceito de *integração curricular*<sup>19</sup>, enquanto forma de pensar e agir na prática educacional.

Tal conceito pretende ultrapassar as visões acadêmicas e tecnicistas de currículo, que limitam a adequação da escola aos desafios do mundo globalizado e complexo em que vivemos, onde se verificam mudanças complexas e profundas que afetam todas as dimensões da vida, tais como: a globalização da economia e das mudanças, a sociedade do conhecimento e da comunicação, o desenvolvimento científico e tecnológico acelerado, a incerteza moral e científica e o desigual crescimento econômico e humano que produz enormes diferenças e exclusão social.

---

**18.** No ano 2000, por iniciativa da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), foi elaborado o Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (Alonso *et al.*, 2000), que serviu de base para a criação dos Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), que funcionam em estreita articulação com os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os quais têm vindo a desempenhar um papel fulcral na elevação dos níveis de qualificação e empregabilidade dos adultos com níveis baixos de escolarização.

**19.** Entre os projetos de investigação-ação, destaca-se o Projecto PROCUR - “Projecto curricular e construção social” que se desenvolveu na década de noventa do século passado e primeira década do sec. XXI numa rede de escolas do ensino básico, em articulação com a Prática Pedagógica da formação inicial de professores do Ensino Básico, do IEC da Universidade do Minho, com a intenção de promover nas escolas a capacidade de reconstruir/adequar o currículo aos seus contextos por meio de processos de investigação-ação colaborativa. Neste âmbito, foi elaborado e desenvolvido na prática um “modelo de integração curricular” que se concretiza e evidencia na abordagem de “Projeto Curricular Integrado” (Alonso, L. *et al.*, 2002); Alonso e Sousa (2013); Alves (2015); e C. Silva (2011, 2016).

A emergência do conceito de “Formação ao longo da vida” (*Life-long learning*) e as suas diferentes interpretações, em contextos formais ou não formais, especialmente na educação de jovens e adultos, surge como um novo paradigma que afeta todas as profissões e cidadãos como forma de confrontar as mudanças e complexidade próprias da sociedade da globalização e do conhecimento, em que a combinação do *desenvolvimento intelectual* (educação para a compreensão e para a reflexão) e do *desenvolvimento social* (aprendizagem da solidariedade e da colaboração) se tornam imprescindíveis (Alonso, 2007; Delors, 2001; Lima, 2007).

Muito se tem escrito acerca de quais as competências necessárias para *navegar* ou se movimentar nesta sociedade, tomando como referência os conceitos de *cidadania e empregabilidade*. Assim, como indica Alonso (2000, p. 21),

atitudes e capacidades como a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e trabalho colaborativo e o respeito pela diferença, revelam-se condições fundamentais para o desenvolvimento dessas duas dimensões.

A este respeito, o pensamento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) identifica quatro domínios principais de competências a serem desenvolvidas em todos os jovens e adultos: resolução de problemas; capacidades de comunicação e negociação; conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, de noções de cidadania e de economia; capacidade de autoavaliação e de autorresponsabilização pela sua aprendizagem e pelo seu pró-

prio desenvolvimento. Estes são saberes considerados como essenciais no processo de desenvolvimento dos cidadãos nas sociedades contemporâneas, que permitem as pessoas compreenderem e participarem na sociedade do conhecimento, mobilizando de forma integrada o saber, o saber fazer e o ser na resolução de problemas com que o mundo atual se confronta constantemente (Cachapuz, Chaves & Paixão, 2004) .

Neste contexto, o que caracteriza uma abordagem curricular integradora é a visão articulada e relacional dos diferentes tipos de conhecimento (disciplinar e cotidiano; conceptual, procedimental e atitudinal) que, superando o atomismo característico do paradigma positivista, propõe uma organização do currículo e dos processos de formação em torno de situações, problemas, projetos ou experiências de aprendizagem que convoquem o trabalho conjunto e articulado dos diferentes saberes (Alonso, 2002; Beane, 2000).

Com base nesse entendimento, a autora suscita algumas questões pertinentes para a integração curricular:

Como contribuem as diferentes áreas disciplinares, com a sua forma específica de representar a realidade, para ajudar os alunos a compreender essa realidade, na sua globalidade e complexidade? Como melhorar a transversalidade do currículo, definindo alguns temas/ problemas, competências e estratégias comuns a todas as áreas, aumentando assim a coerência e pertinência das aprendizagens? Como estabelecer a relação entre as aprendizagens do quotidiano e as aprendizagens escolares, tornando-as significativas e funcionais para a vida? Como envolver professores e alunos num proces-

so de construção partilhada do currículo e do conhecimento que este representa? (Alonso, 2002, p. 63).

Percebemos, portanto, que abordar o conceito de integração não é tarefa fácil, porque na escola ainda permanece uma concepção curricular arraigada numa lógica disciplinar, caracterizada por práticas fragmentadas, em que predomina uma visão academicista da organização e desenvolvimento do currículo e das práticas pedagógicas em que ele se concretiza.

Com base em vários autores que se debruçam sobre este conceito (Alonso, 2002; Apple & Beane, 2000; Beane, 2002; Casimiro, 2008; Torres Santomé, 1998; Zabala, 1999), podemos enunciar as principais limitações de um currículo organizado segundo uma lógica academicista ou disciplinar e os obstáculos que se colocam à integração curricular:

- A concepção do currículo como algo *fixo, neutral e uniforme*, que representa uma visão simplista, compartimentada e estática da realidade e do conhecimento que a representa, limitando a busca e a reconstrução do saber e da experiência, obstando também a sua adequação à diversidade dos estudantes e dos contextos;
- A separação *entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens do cotidiano* que não tem em conta os interesses e motivações dos estudantes, o que limita a significatividade e relevância do que se aprende na escola;
- O foco da aprendizagem na *acumulação de conhecimentos conceptuais* elementares, desligados das estratégias e das atitudes e valores, reduzindo a pessoa a um “ser pensante”;

- O não entendimento do *estudante como ser ativo e pessoa total*, nas suas dimensões cognitiva, afetiva, social e psicomotora, de modo a promover a sua educação integral, enquanto sujeito e cidadão com um projeto de vida;
- Visão da aprendizagem e da avaliação como *acumulação e somatório de conteúdos*; o ensino como transmissão de conhecimentos (“dar o programa”); o estudante como receptor (passivo);
- O domínio da *aprendizagem individual* sobre a colaborativa, limitando a construção partilhada do conhecimento;
- O *livro didático* como fonte predominante do conhecimento escolar, o que releva o papel do professor como consumidor acrítico de currículo (executor) e do estudante como receptor;
- A *inflexibilidade organizativa da escola* (espaços, horários, materiais, metodologias) que restringe fortemente as possibilidades de trabalhar o currículo numa perspectiva integradora.

No que se refere especificamente à educação de jovens e adultos, esses traços que caracterizam o denominado “modelo escolar” representam uma fórmula inevitável de desmotivação, abandono, insucesso e desperdício de recursos, devido à falta de significado e relevância das aprendizagens escolares para a vida e para o trabalho. Estudos sobre a aprendizagem de adultos (Malglave, 1995; Marchand, 2005; Oliveira, 1993) ressaltam o caráter autônomo, experiencial, reflexivo, orientado por motivações intrínsecas e centrado na

percepção dos seus problemas e necessidades, o que revela que os adultos podem conduzir o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Por isso, e de acordo com esta autora, as ofertas de educação de adultos devem ser as mais diversificadas possíveis quanto aos contextos, metodologias, recursos, espaços e tempos, por forma a serem adequados à diversidade das situações, respondendo especialmente aos grupos prioritários, com um percurso de exclusão escolar e social.

Todas essas propriedades solicitam a urgência de um projeto educativo/curricular articulado e claro de escola, que sustente os processos de desenvolvimento e a gestão curricular, ou seja, um currículo coerente e integrado.

### ***2.3.2 O conceito e seus fundamentos***

Nesta investigação, assumimos e estabelecemos como foco central a integração curricular, que, conforme expressa Beane (2002, p. 30), é uma abordagem que

está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social dos estudantes através da organização do currículo à volta de problemas e de questões significativos, identificados de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas.

Compreender o currículo numa perspectiva integrada-ra “não pretende diluir ou relativizar a importância das disciplinas, mas sim colocá-las ao serviço da compreensão significativa da realidade” (Alonso, 2002, p. 70), inter-relacionando

dimensões curriculares às experiências dos estudantes, ao conhecimento, ao contexto social e ao corpo docente.

Para Alonso e Sousa (2013, p. 54), conceber um currículo integrado perpassa por uma postura

complexa e abrangente, na medida que não considera apenas o conhecimento normalmente associado às disciplinas escolares, que tem sido influenciado pelo que se designa como conhecimento acadêmico. Admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão.

O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender (Ramos, 2009).

Ademais, o currículo é “um projecto de cultura e de formação que fundamenta, articula e orienta as diferentes experiências de aprendizagem que a escola oferece como valiosas e imprescindíveis para a educação integral das crianças, consideradas na sua individualidade e diversidade” (Alonso, 2008, p. 2) e, neste sentido, ele se deve apresentar como um projeto global e coerente.

A autora afirma que as escolhas e decisões na construção do *Projeto Curricular Integrado* regem-se por três tipos de argumentos que consideramos essenciais neste processo.

Tais argumentos se sustentam nas: fontes *epistemológicas*, relacionadas com a estrutura substantiva e sintática da ciência; fontes de ordem *psicopedagógica*, concernentes à relação entre a psicologia e a pedagogia que incidem fortemente na compreensão dos processos na aprendizagem; e as fontes *sociológicas*, razões referentes à natureza da cultura e da sociedade (Alonso, 2004):

- a. Os fundamentos *epistemológicos* baseiam-se na natureza dos conhecimentos científicos que integram as correspondentes áreas do saber. Assim, a metodologia, a estrutura interna e o estado atual do conhecimento nas diferentes disciplinas, bem como as relações interdisciplinares entre elas, contribuem de forma significativa na configuração dos conteúdos curriculares. É preciso avançar na construção de um *conhecimento escolar integrado*, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento cotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre estas formas de conhecimento.
- b. Os fundamentos *psicopedagógicos* relacionam-se com os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos. O conhecimento acerca destes processos proporciona ao currículo um quadro imprescindível para as decisões educativas, de forma a orientar a intervenção pedagógica nos diferentes momentos do percurso escolar dos alunos.
- c. Os fundamentos *sociológicos* propõem diferentes exigências ao sistema educativo. O currículo deve contem-

plar as funções sociais da educação, tentando assegurar que os alunos se tornem membros ativos e responsáveis da sociedade a que pertencem. Os contributos das perspectivas crítico-emancipatórias reforçam a necessidade da participação dos alunos nas decisões sobre o currículo, através de *processos de negociação* na gestão e desenvolvimento do processo educativo.

Assim, a instituição escolar passa a ser um espaço de (re)construção e socialização permanente das experiências em confronto com o conhecimento sistematizado, relacionando-o com o contexto social ou com a comunidade, derribando, assim, a dualidade ocorrida pela separação de conhecimentos distintos. Como defende Roldão (2009, p. 192), “o trabalho de construção da aprendizagem se estrutura mobilizando e organizando os diversos saberes na sua interacção em face de situações, tanto quanto possível, significativas para os alunos”. Isto é reforçado por Beane (2000), citado em Alonso (2002), ao assumir o currículo como um projeto global que deve promover a integração das experiências educacionais: “quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (Beane, 2000, p. 43).

Nos argumentos anteriores, constatamos que a vivência de um currículo que proporcione relevância, pertinência e contextualização, dando aos sujeitos a possibilidade de integração de suas experiências individuais e culturais, promove aprendizagens que serão apreendidas com maior facilidade

em seus esquemas de conhecimento, enriquecendo-as e possibilitando a sua mobilização em situações diversas do cotidiano escolar, social e laboral.

Desse modo, com a concepção da integração curricular, as disciplinas componentes do currículo deixam de ser dominantes e fragmentadas para subordinarem-se a uma forma particular de integração, tendo em vista que esta configuração sugere a negação do isolamento, a eliminação de obstáculos e a diminuição de fronteiras, proporcionando conexões entre fragmentos e dando sentido às aprendizagens dos estudantes.

Tal afirmação corrobora a proposta vigente desta investigação, que se desenvolve num contexto acadêmico de ensino médio integrado, cuja formação abrange o conhecimento acadêmico científico, os conhecimentos técnicos relativos ao mundo do trabalho, os conhecimentos da cultura geral e ainda os adquiridos na experiência do cotidiano por estudantes jovens e adultos oriundos da classe trabalhadora e de diversas raízes culturais.

Nesse contexto da educação profissional técnica de nível médio no Brasil, o currículo integrado se caracteriza pela articulação da formação propedêutica (geral) com a formação específica (técnica), que permite aos estudantes o acesso aos conhecimentos provocando a possibilidade de o sujeito perceber-se na história e ser capaz de mudar seu destino durante o processo de formação que articula os conhecimentos da vida e do mundo do trabalho.

Nesses termos, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) discorrem sobre a formação integrada como a superação da dicotomia estabelecida historicamente pela divisão social do trabalho quanto às ações do executar e do pensar. Com a pro-

posição do currículo integrado, a educação geral torna-se parte inseparável da educação profissional, assumindo, assim, uma nova relação de aproximação e integração da educação básica com a educação profissional e tecnológica, construída a partir do estabelecimento de relações entre os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Para os autores,

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 85).

Ademais, Ramos (2007) defende que são três os sentidos da integração: a formação omnilateral, a indissociabilidade entre educação básica e educação profissional e a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

Podemos dizer que a omnilateralidade é o alicerce da formação integrada, uma vez que é ela que produz o conceito basilar para pensar o homem na sua globalidade, na perspectiva da materialidade, necessidades, desejos e interesses. Frigotto (1996, p. 157) amplia o conceito considerando que a formação na perspectiva omnilateral

pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca,

de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc, sem o que o humano se atrofia.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 74), a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica implica “desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida”.

Desse modo, trata-se de proporcionar uma formação que permita a incorporação de conhecimentos e atividades científicos, culturais, artísticos, éticos e técnicos que tenham como propósito o desígnio de romper a dicotomia entre a educação básica e a educação profissional, assumindo a possibilidade de garantir ao estudante (trabalhador) o direito à formação mais completa para a leitura e compreensão do mundo, bem como a sua efetiva atuação como cidadão, procurando apreender globalmente o conhecimento por meio de uma atitude interdisciplinar (Gadotti, 2011).

A modo de síntese desta análise sobre o conceito de integração curricular, recorreremos de novo ao quadro teórico de Alonso (2004a, p. 2) que defende a necessidade de

ultrapassar os reducionismos e dualismos das diferentes concepções parciais de currículo, incapazes de explicar a complexidade, problematicidade e dinami-

cidade da educação, e nos permita compreender esta realidade e ao mesmo tempo orientar a intervenção e a investigação sobre ela, vencendo os obstáculos epistemológicos para a mudança, acima apresentados.

Entre estas correntes, destacam-se as perspectivas *construtivistas, ecológicas, sociocríticas e humanistas* (Quadro 2) que contribuíram para realçar a importância das experiências e saberes dos estudantes, considerados na sua singularidade e globalidade pessoal, o seu papel central como construtores ativos de conhecimento, o valor da interação entre os diferentes contextos educativos que condicionam os seus percursos de vida e de aprendizagem, tanto formais como não formais e informais, e o papel do currículo na reconstrução social.

**Quadro 02** – Síntese das abordagens fundantes do currículo integrado

ABORDAGEM	REPRESENTANTES	IDEIAS PRINCIPAIS
<b>CONSTRUTIVISTA</b>	Bruner, 1969, 2000; Pérez Gómez, 1984; Clark & Peterson, 1986, Coll, 1990; Almeida, 1991; Alonso, 1994; Hendry, 1996; Ausubel, 2000; Novak, 2000.	Construção do currículo nas suas diferentes fases e contextos de configuração, especialmente através dos processos mediadores, racionais e reflexivos, que enformam a tomada de decisões de tipo profissional própria do ensino. Ressalta o carácter eminentemente activo, autónomo, significativo e interactivo dos processos de aprendizagem dos alunos e de formação de professores, o que implica orientar a intervenção educativa/formativa no sentido de facilitar a reestruturação significativa do saber e da experiência, considerando que aprender é, sobretudo, adquirir instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende, adquirindo assim, especial interesse, o papel das estratégias metacognitivas enquanto capacidade para reflectir criticamente sobre os próprios processos de pensamento e acção, tanto na formação dos professores, como no ensino-aprendizagem dos alunos

ABORDAGEM	REPRESENTANTES	IDEIAS PRINCIPAIS
<b>ECOLÓGICA</b>	Doyle, 1981; Hamilton, 1983; Yinger, 1986; Bronfenbrenner, 1987; Gutiérrez & Prado, 2000.	A relevância dos contextos educativos em que o currículo se desenvolve, caracterizados pela singularidade e complexidade de interações, a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades, a imprevisibilidade e dinamicidade dos processos, o que acentua o carácter problemático, interactivo e prático da intervenção pedagógica, assim como a não neutralidade e linearidade e isolamento dos contextos escolares. Ressaltam as interrelações pessoa-grupo e pessoa-grupo-meio ambiente, sendo preciso analisar o contexto de aula como influenciado por outros contextos em interdependência constante. Conceitos como cidadania ambiental e planetária e cultura da sustentabilidade, surgidos no âmbito da denominada ecopedagogia, propõem linhas de pensamento e acção essenciais à pedagogia actual. Isto propõe também a exigência de centrar a formação dos docentes nos contextos reais de trabalho, campo propício para a investigação e desenvolvimento curricular, ligados à resolução de problemas práticos e orientados por uma perspectiva de design “enquanto processo de controle da complexidade”, através do “diálogo reflexivo com as componentes da situação” (Schön, 1992: 50).

ABORDAGEM	REPRESENTANTES	IDEIAS PRINCIPAIS
<b>SOCIOCRÍTICA</b>	Freire, 1970; Bourdier e Passeron, 1975; Vygotsky, 1979; Apple, 1982; Youngue, 1986; Carr & Kemmis, 1988; Kemmis, 1993; T. T. Silva, 1995; Goodson, 1997.	Concebe o currículo como uma construção social e cultural, em que as relações de poder, classe social e justiça se introduzem no núcleo central do debate curricular, questionando os interesses a que as decisões curriculares servem. O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber, poder, representação e domínio, discurso e regulação. Por isso, os processos de inovação curricular supõem a emancipação e libertação das limitações impostas pela rotina, a tradição, a experiência não reflectida e a aceitação acrítica das ideias e das práticas, como algo dado e inamovível. Os conceitos de comunidade crítica, moralidade, justiça, autonomia e colaboração, são fundamentais a este critério e a sua procura implica a recuperação da consciência, da reflexividade e do diálogo enquanto processos para a mudança do pensamento, das práticas e dos contextos educativos. De ressaltar a importância que adquirem os modelos de investigação-acção colaborativa como ciência educativa crítica nas comunidades autorreflexivas. Assim, esta perspectiva entende o currículo como “praxis emancipadora”, para além do seu entendimento como “produto” ou como “prática” (Grundy, 1987).
<b>HUMANISTA</b>	Carl Rogers, 1961; Maslow, 1962.	Esta abordagem dá ênfase ao sujeito e acentua a importância da formação integral da pessoa, destacando, especialmente, o valor das atitudes e das relações interpessoais facilitadoras dessa formação. Também salientam a importância da globalidade, assim como o papel das relações interpessoais e afectivas na concretização do currículo na prática.

Fonte: Alonso (2004a, p. 3-4)

Estas abordagens e seus contributos – cada uma representando uma visão parcial dos processos formativos – se complementam e se enriquecem entre si oferecendo ideias, princípios e linhas de ação e investigação para a construção de uma teoria mais completa e complexa sobre integração curricular.

### ***2.3.3 Princípios e critérios para a construção do currículo integrado***

A qualidade da educação escolar está intimamente relacionada ao modo como se organiza e gere o currículo de forma a promover o desenvolvimento integrado e harmonioso de todos os estudantes por meio da realização de experiências de aprendizagem significativas e enriquecedoras, permitindo-lhes progressivamente a aquisição de: conhecimento e valorização de si mesmos como pessoas – identidade; conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social – aprendizagem; e a capacidade de intervenção responsável, crítica e colaborativa na realidade – cidadania (Alonso, 2004).

É nesse sentido que iremos nos deter na especificidade desta qualidade no confronto com questões pertinentes ao currículo, à escola, aos estudantes e aos profissionais, na perspectiva de que a organização do currículo e dos ambientes de aprendizagem no PROEJA respeitem princípios que possibilitem a todos os estudantes a construção de sua identidade e seu projeto de vida por meio da realização de experiências significativas de aprendizagem e de uma educação para uma cidadania emancipatória.

Apresentaremos no Quadro 3 alguns desses critérios que foram elencados por Alonso (2004a, pp. 9-11) como sendo “referentes orientadores nos processos de desenvolvimento curricular [...] servindo-nos também como critérios na hora de analisar ou avaliar um determinado projeto curricular”, que serão aplicados na proposição do produto final desta investigação consistente num novo referencial curricular para o PROEJA do IFRN.

**Quadro 03** – Princípios/critérios para a construção de um currículo integrado

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO
<b>Adequação</b>	O currículo deve partir do diagnóstico e análise das condições da realidade em que se vai desenvolver. Por isso, qualquer proposta curricular deve começar por fazer um levantamento das necessidades individuais, culturais e sociais dos destinatários e das condições do contexto em que aquela se vai desenvolver: alunos, famílias, escola, meio-ambiente.
<b>Relevância</b>	As propostas curriculares devem ser relevantes, ou seja, significativas para os destinatários, tanto pela sua “significatividade lógica” (a forma como são apresentados os conteúdos) como pela sua “significatividade psicológica” (a forma como vão ao encontro dos esquemas de conhecimento e interesses dos alunos) e também pela “significatividade social” (a maneira em que contribuem para compreender e resolver problemas socialmente valiosos).
<b>Articulação vertical</b> (continuidade curricular)	A apresentação do currículo deve mostrar uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma a permitir ao aluno ir integrando umas experiências de aprendizagem nas outras.
<b>Articulação horizontal</b> (interdisciplinaridade/ globalização/ transversalidade)	A estrutura curricular deve mostrar e possibilitar a interligação entre todas as capacidades, saberes e atitudes, desenvolvidos nas diferentes áreas do saber e actividades curriculares, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência.
<b>Articulação lateral</b> (abertura)	O desenvolvimento curricular deve contextualizar as actividades na experiência e nas concepções prévias do aluno, de forma a que possa dar um sentido ao que aprende e, ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida. Importância da criação de circuitos de interacção entre a escola, famílias e outros parceiros significativos da comunidade.

CRITÉRIO	DESCRIÇÃO
<b>Equilíbrio</b>	A estrutura curricular deve apresentar uma organização harmoniosa dos diferentes domínios da formação, tanto a nível das capacidades a desenvolver no aluno (cognitivas, afectivas, sociais e psicomotoras), como a nível dos conteúdos a serem assimilados (filosófico-éticos, científicos, tecnológicos, artísticos).
<b>Flexibilidade</b>	A constatação da diversidade de contextos e de necessidades, assim como a problematicidade das decisões educativas, exige do currículo flexibilidade e abertura, de forma a poder ser adequado e enriquecido, através de processos de reflexão e de investigação-ação.
<b>Pluralismo/inclusão</b>	Numa sociedade democrática é preciso que o currículo se apresente como acolhedor de diferentes culturas e valores, oferecendo um modelo formativo aberto, plural e universal.
<b>Sistematicidade</b>	O currículo deve apresentar uma estrutura clara, organizada e com coerência interna entre as suas componentes: princípios, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.
<b>Proporção</b>	A seleção das componentes do currículo deve apresentar um certo equilíbrio entre a extensão e a profundidade dos conteúdos, entre as exigências da actualidade e do futuro e a conservação dos valores e princípios essenciais e permanentes.

Fonte: Alonso (2004a).

Todos os critérios acima elencados contribuem para a organização da formação segundo a perspectiva de *Projeto Curricular Integrado*<sup>20</sup>, que apresenta como pressuposto o equilíbrio entre eles, de maneira a proporcionar um desenho curricular que se pretenda desenvolver em uma instituição de ensi-

**20.** Para aprofundar esta perspectiva de “projeto curricular integrado” como modo de concretização da teoria curricular integrada, ver Alonso, L. (2001) e Silva, C. (2016).

no para jovens e adultos possibilitando-lhes “os instrumentos indispensáveis para a sua formação pessoal e social, que lhes permita compreender, confrontar e resolver os problemas dos diferentes âmbitos da realidade” (Alonso, 1996, p. 24).

#### ***2.3.4 O projeto curricular integrado como estratégia para o desenvolvimento curricular numa perspectiva integradora***

De acordo com a fundamentação feita sobre integração curricular, o *Projeto Curricular Integrado*<sup>21</sup> (Alonso, 2001, p. 6-8) sustenta-se nas perspectivas construtivistas, ecológicas e críticas, e nos critérios discutidos anteriormente para a construção do currículo, traduzindo-se nos seguintes pressupostos:

- a. O currículo é entendido como um *projeto integrado* de cultura e de formação, que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos. Nesse sentido, o currículo é visto como um projeto a ser construído a diferentes níveis de responsabilidade e de competência, cabendo à escola um papel fundamental na sua reconstrução e na adequação das decisões de âmbito nacional ao seu contexto específico;
- b. Enquanto “representação antecipadora” de uma realidade educativa susceptível de mudança, o Projeto

---

**21.** A teoria-prática do Projeto Curricular Integrado foi construída no âmbito do desenvolvimento do Projeto PROCUR, de que já se falou, e aplicada no âmbito do ensino básico e também na Educação e formação de Adultos (cursos EFA).

Curricular apresenta uma perspectiva de *desenho aberto, flexível e dinâmico*. A natureza das decisões curriculares – problemáticas e dilemáticas na sua essência –, assim como a complexidade e pluralismo cultural dos contextos educativos, exigem atitudes e processos de análise, reflexão, investigação e diálogo permanentes com a situação, à luz dos princípios e finalidades definidos no projeto;

- c. A teoria e a prática do Projeto Curricular baseiam-se numa *concepção sócio-construtivista* do desenvolvimento e aprendizagem humana, o que supõe entender a dinâmica escolar como resultado da *negociação de significados e da reflexão partilhada* sobre a realidade em que o *conhecimento escolar* se vai construindo em interação com o *conhecimento pessoal*, o *conhecimento cotidiano* e o *conhecimento acadêmico*, através de um processo individual e social de transformação de significados;
- d. Por outro lado, na lógica construtivista, *é a pessoa globalmente considerada* que aprende, mobilizando todas as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras no sentido de propiciar a atividade interna/externa na construção do conhecimento, incidindo no desenvolvimento global do aluno;
- e. Neste sentido, o Projeto Curricular deve respeitar os *critérios de equilíbrio e articulação* intrínsecos à natureza do *currículo integrado*, apresentando uma estrutura continuada e articulada, em que os diferentes domínios da formação humana e da cultura se interligam e enriquecem, na realização de *atividades integradoras*, permitindo aos alunos adquirir uma educação consis-

tente e significativa. Assim, do ponto de vista metodológico, o Projeto Curricular organiza os conteúdos em sequências de aprendizagem em espiral (atividades integradoras), orientadas para a procura e resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas no contexto experiencial dos alunos, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade;

- f. O currículo é sempre resultante de uma *construção social*, portanto, *política e moral*. Neste sentido, o Projeto curricular implica um processo de comprometimento e vinculação de uma comunidade ou de uma equipe, com determinadas finalidades e valores educativos e sociais, através de um processo constante de troca de perspectivas, de crítica e de negociação. Exigem, por isso, um processo *práxico* de reflexão na ação, e sobre a ação em que se submetem à crítica os nossos ideais educativos, num quadro interativo de relações entre a teoria e a prática;
- g. A abordagem de Projeto Curricular situa-se num *cenário de inovação*, o que significa que o seu desenvolvimento deve incidir progressivamente na mudança das concepções e atitudes, das metodologias e práticas e dos contextos sociais em que aquelas se desenvolvem, à luz da progressiva clarificação e assunção dos valores e princípios que orientam esta mudança;
- h. Esta perspectiva de projeto entende o currículo como um espaço de aceitação e promoção da diversidade, em que o *respeito pela diferença* de capacidades, culturas e traços de identidade, nomeadamente aquelas relativas a gênero, etnia, classe e capacidades, se colo-

ca como questão central para a consecução do sucesso educativo para todos;

- i. Finalmente, o currículo, entendido como projeto, pressupõe um *estímulo ao desenvolvimento profissional*, através dos processos de investigação, ação e reflexão colaborativos, necessários à sua construção em contextos escolares diversificados.

De acordo com estas características e seguindo o pensamento da autora (Alonso, 2001, p. 8), a abordagem de *Projeto Curricular Integrado* permite levar o conceito de integração até as últimas consequências, já que interliga quatro dimensões por vezes separadas — a integração dos estudantes, a integração do conhecimento, a integração do/no meio e a integração dos professores —, como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos.

No esquema seguinte (Figura 7) apresenta-se um modelo de referencial de integração curricular que permite evidenciar como, na investigação de problemas significativos que o projeto propõe aos estudantes e professores, o meio e as vivências experienciais constituem-se como fonte de aprendizagem, em ligação com outras fontes e materiais, permitindo articular o conhecimento escolar ao conhecimento cotidiano, utilizando os instrumentos conceptuais e procedimentais das áreas disciplinares ao serviço da compreensão crítica do mundo.

**Figura 7** – Modelo de referencial para a integração curricular proposto por Alonso (1998; 2006)



Fonte: Alonso (1998, 2006)

O modelo detalha os componentes envolvidos no currículo, refletindo o equilíbrio entre os critérios em meio ao projeto curricular proposto, e evidencia uma integração curricular viva, de tal forma que estudantes, meio, escola, professores e currículo são elementos que se articulam mediante atividades integradoras que os levam a investigar, estudar e refletir colaborativamente, tendo em vista o aspecto ecológico que valoriza os contextos educativos e que tem por finalidade alcançar uma aprendizagem significativa, globalizadora e funcional – enfim, relevante. Ainda atentando para os aspectos referidos, é importante evidenciar que, nesse projeto curricular integrado,

o meio constitui-se como fonte de aprendizagem, em ligação com outras fontes e materiais, permitindo ar-

ricular o conhecimento escolar com o conhecimento cotidiano, utilizando os instrumentos conceituais e procedimentais das áreas disciplinares ao serviço da compreensão crítica do mundo (Alonso, 2001, p. 20).

Nesse sentido, para que o projeto obtenha coerência entre a teoria que o fundamenta e a prática pedagógica, necessário se faz que sua estrutura curricular, nos seus mais diversos contextos e processos de intervenção, se concretize de modo equilibrado e articulado por meio de um corpo docente que trabalhe colaborativamente e tenha a investigação-ação (Alonso *et al.*, 2002) como fundante na prática pedagógica, de modo a favorecer e fazer acontecer, de fato, a formação integrada dos estudantes.

Assim, o trabalho de desenho e construção do *Projeto Curricular Integrado* propõe uma série de *questões* sobre as quais as equipes precisam refletir conjuntamente, de modo a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessários para adequar o currículo nacional ou local a um contexto escolar específico. Tais questões se articulam do seguinte modo: *Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?*

Como assinala Alves (2015, p. 168),

Esta estrutura curricular coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo a partir do conhecimento do mesmo que o processo de desenvol-

vimento curricular se despoleta. Todas as questões surgem intimamente relacionadas, influenciando-se e complementando-se mutuamente, o que permite um projeto global, articulado e integrado.

Tais questões permitem aos professores, em conjunto com os estudantes, se colocarem numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, de maneira a permitir a adequação das orientações curriculares em âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico, por meio de propostas globais e articuladas partilhadas por toda a equipe docente no projeto pedagógico do curso, em propostas mais específicas e adequadas a cada realidade das turmas.

### ***2.3.5 Implicações para o desenvolvimento curricular e a prática pedagógica***

A proposta desenvolvida adquire força por destacar as vantagens da investigação, por meio da problematização, do estudo interdisciplinar e da necessidade de adequação às peculiaridades psicológicas e sociais dos estudantes, especialmente aos requisitos de interdisciplinaridade e significatividade dos conteúdos (Torres Santomé, 1998).

Para o autor, uma instituição educativa que opta por desenvolver uma perspectiva integradora de currículo objetiva responder questões relativas:

- a. ao enfrentamento diário de conteúdos culturais relevantes;
- b. aos conteúdos que se encontram nas fronteiras das disciplinas, de modo que esses possam ser realmente abordados;

- c. ao pensar interdisciplinarmente;
- d. à visibilidade dos valores, ideologias e interesses presentes em todas as questões sociais e culturais;
- e. ao favorecimento da “colegialidade” nas instituições escolares;
- f. à adaptação dos estudantes a uma inevitável mobilidade nos futuros empregos;
- g. ao despertar o interesse e a curiosidade, bem como estimular os sujeitos a analisarem os problemas nos quais se envolvem e a procurarem alguma solução para eles.

Torna-se necessário proceder a uma articulação da educação e da formação profissional dos adultos, oferecendo respostas integradas em que a aprendizagem de conhecimentos gerais e de competências e atitudes transversais se articulem com a aprendizagem de conhecimentos, capacidades e atitudes profissionais, *dentro* de cada uma e *entre* as diferentes componentes que constituem o currículo.

Algumas problemáticas tais como: saúde, consumo, paz e democracia, ambiente e ecologia, multiculturalismo, igualdade de oportunidades, defesa e preservação do patrimônio, atividades econômicas, educação rodoviária, estética e arte, lazer e tempo livre, entre outras, podem servir como fonte de “temas de vida” que favoreçam esta integração contextualizada<sup>22</sup>.

---

**22.** Para mais informação sobre os “temas de vida” transversais ao currículo, ver Alonso, L.; Imaginário, L; Magalhães, J. *et al* (2000). *Educação e formação de adultos. Referencial de competências-chave*. (vol I e II). Lisboa: ANEFA.

Assim sendo, nessa perspectiva, algumas condições são elencadas, especialmente o contínuo planejamento e disposição à articulação dos conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos, sob os eixos do *trabalho, da ciência e da cultura*. Ramos (2005, p. 123), ao enfatizar o fazer pedagógico na formação integrada, apresenta uma possível proposta para se pensar o currículo integrado no âmbito da educação profissional de jovens e adultos:

- a. *Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimentos, buscando compreendê-los em suas múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural etc.* Para a elaboração de questões sobre os fenômenos, fatos, situações e processos identificados como relevantes, com o intuito de desvelar sua essência. Responder a essas questões organizadas produzirá a necessidade de se recorrer a teorias e conceitos já formulados sobre o(s) objeto(s) estudado(s) e esses se constituirão em conteúdos de ensino.
- b. *Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade).* Por isto, o currículo integrado requer a problematiza-

ção dos fenômenos em múltiplas perspectivas, mas também uma abordagem metodológica que permita apreender suas determinações fundamentais.

- c. *Situar os conceitos como conhecimentos de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural.*
- d. *A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.*

Desse modo, observamos que realizar o fazer pedagógico dentro da concepção de currículo integrado advindo dos eixos trabalho, ciência e cultura remete à necessidade de redefinir os processos de ensino que “devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do estudante, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros” (Ramos, 2005, p. 124), de modo que o estudante passe a compreender o mundo em sua totalidade, vivenciando-o de forma problematizada e dentro de um marco curricular relevante e significativo.

Tal contexto possibilita o relacionamento do conhecimento escolar à prática social concreta. A proposta de currículo integrado, na perspectiva da formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, incorpora essas análises e busca definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. Assim, Gadotti (2011)

defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, desse modo, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe.

Assim, o centro de estratégia pedagógica baseada na integração curricular se constitui em educar para a emancipação humana, buscando a globalidade do ser integral, crítico e consciente dos interesses e problemas da coletividade. Uma formação dessa natureza provoca o desenvolvimento do pensamento dialético, autocrítico e humanizado, tornando o estudante capaz de decodificar e atuar no mundo em que vive de modo consciente. A emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais em que a vida é produzida, ampliando horizontes e possibilitando as relações efetivas de vínculos políticos e culturais.

Ademais, o currículo integrado impulsiona o sujeito que se movimenta de uma forma restrita de viver o seu cotidiano para uma participação ativa na transformação de seu ambiente (Moreira, 2009), seja escolar ou laboral, quanto ao saber criar e transcender suas experiências culturais, de modo a reconhecer e valorizar a sua cultura e a do outro, a autorreflexão, que proporciona uma consciência crítica e o domínio de novos saberes, tornando-o constantemente sujeito histórico e cultural. A este propósito, Roldão (2013) propõe a necessidade de existir:

uma relação bem conseguida entre um conteúdo curricular de aprendizagem, seja ele conceptual ou procesual, e a capacidade de a estratégia de ensino e apren-

dizagem posta em ação convocar adequadamente os fatores em causa (experiência, percurso e conhecimento anteriores, referentes culturais do sujeito, percepção de utilidade e usos pessoais e sociais). No sentido de estabelecer uma ligação cognitivamente eficaz, por parte de cada sujeito aprendente concreto, entre o novo com que contata no currículo e tudo aquilo de que já é portador (Roldão, 2013, p. 26).

A organização curricular baseada na integração promove a atividade coletiva e cooperativa, permitindo ao estudante vivenciar múltiplas relações com o exterior e afirmar-se vivenciando a experiência do confronto com os outros, além da experiência da solidariedade. A sua produção é originada a partir de escolhas, do decidir, do compromisso, do planeamento que proporciona responsabilidades, criticidade e coerência. Por conseguinte, os estudantes não executam suas atividades passivamente, dado que eles tomam conhecimento dos seus objetivos, aprendendo a planejá-los, a interagir e a comprometer-se com os demais colegas.

A modo de síntese, na organização das atividades ou tarefas integradoras, podemos recorrer às orientações apresentadas por Raths (1971) e Alonso (2001), ainda tão atuais, uma vez que permitem que os estudantes tenham um papel eminentemente ativo e implicado; façam escolhas criteriosas e reflitam sobre as consequências da sua escolha; se comprometam pessoalmente na procura, análise e resolução de problemas e questões sociais e pessoalmente significativas; entrem em contato direto com a realidade através da observação, recolha e análise de dados; apliquem e transfiram o

aprendido para novas situações de aprendizagens; partilhem com outros a planificação, desenvolvimento e os resultados do seu trabalho, estimulando a expressão e a discussão de ideias e a procura de consensos; reflitam sobre os processos utilizados, desenvolvendo estratégias metacognitivas e de aprender a aprender.

Esta postura perante o conhecimento escolar permitirá “que todos os alunos — cada qual com as suas capacidades, ritmos e interesses — possam participar nestas actividades, que não impõem normas de realização uniformes e incentivam a sua revisão e aperfeiçoamento progressivo” (Alonso, 2001, p. 14). Neste processo, o professor se apresenta como um guia, um mediador, trabalhando ao lado dos estudantes com objetivos bem definidos.

Dessa forma, o currículo torna-se algo dinâmico, um instrumento nas mãos dos professores que, com atitude profissional, o reconstruem, o adequam e o recriam, dando um sentido educativo e global a toda a diversidade de atividades que os estudantes realizam na escola.

## 2.4 Um referencial para a inovação curricular no PROEJA

Na sequência do capítulo, buscaremos abordar o currículo integrado numa perspectiva inovadora, que significa promover reflexões progressivas que vão conduzindo novos entendimentos sobre concepções, práticas metodológicas, atitudes e, conseqüentemente, transformações nos contextos sociais escolares. Alonso (2013) faz referência à mudança, ao conceituar inovação como um processo que

vai para além do seu acontecer natural. Trata-se, assim, de mudanças que não surgem por geração espontânea, mas que são induzidas, desde fora ou a partir do interior, com uma clara intenção de melhoria. Essa vontade de alterar uma situação para outra que se considera, do ponto de vista educativo, qualitativamente melhor, define uma segunda características dos processos de inovação. (Alonso, 2013, p. 32).

Pode-se ainda vislumbrar, a partir desta observação, que a mudança não ocorre por acaso, mas que ela é induzida a partir da necessidade de transformar a prática educativa vigente na perspectiva de “ir criando uma cultura de mudança na escola, clarificando o tipo e a direcção da mudança que pretende promover” (Alonso, 2001, p. 21).

Desse modo, compreendemos que, para ocorrer inovação, é fundamental criar uma cultura de mudança (Alonso, 1998; Flores & Flores, 1998) na instituição escolar que deverá ser viabilizada pela ação articulada entre todos os setores e agentes educativos: estudantes, docentes, técnicos, gestores, comunidade. Neste contexto, Alonso (1996, p. 22) considera que

determinadas condições de tipo organizacional e profissional, de forma a permitir que esta concepção de Projecto Curricular seja possível como instrumento facilitador de processos de aprendizagem significativos, integradores, participativos e enriquecedores de todas as capacidades individuais e sociais dos alunos. Destacamos, especialmente, a importância da melhoria das estruturas de coordenação pedagógica, das relações

com a comunidade envolvente, e da formação profissional dos professores, como algumas das condições imprescindíveis para o desenvolvimento curricular.

Neste sentido, visando a articular um enquadramento para a inovação pretendida com esta pesquisa sobre o PROEJA, recorreremos às bases conceituais do *Modelo integrado de inovação curricular* proposto por Alonso (1998; 2006), com o objetivo de elaborar uma representação esquemática (Figura 8) que pretende constituir-se como referencial para a investigação/inovação curricular no PROEJA, tanto para sustentar o estudo empírico sobre o PROEJA, como para idealizar a proposta de (re)construção curricular que resultará do processo de investigação.

**Figura 8** – Referencial teórico metodológico para a inovação no PROEJA



Fonte: elaboração própria (2016), adaptado do modelo integrado de inovação curricular de Alonso (1998, 2006)

Este referencial que tem como fundamento a “integração curricular” e como foco a “aprendizagem e educação integral” do estudante articula-se em três dimensões que são imprescindíveis para a produção da mudança educacional: o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional, sendo elas que confluem também para o que Alonso (2006, p. 8) denomina como “uma cultura de projeto”, nestes termos:

a visão estratégica partilhada, centrada na qualidade das aprendizagens dos alunos, que se constrói com base na participação dos actores, a partir da acção reflectida e avaliada, de forma continuada e evolutiva.

Diante do exposto, contemplaremos em sua dinâmica relacional as quatro dimensões que constituem o referencial:

a) **Desenvolvimento curricular integrado:** comporta os aspectos relativos ao movimento permanente das formas de conhecimento existentes numa ação dialética entre a teoria e a prática, por meio de processos de deliberação reflexiva em um contexto interdisciplinar de colaboração e participação. Desse modo, esse processo deve ser aberto, flexível e circular, o que implica na

utilização de processos de participação e colaboração, através dos quais possamos reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as nossas práticas, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades e competências que pretendemos desenvolver, seleccionar e organizar

os conteúdos de acordo com critérios de globalização e de relevância, optar por metodologias que estimulem a implicação activa e significativa de todos os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, procurar ou construir materiais diversificados, encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa, rever periodicamente a adequação teórica e prática das nossas actuações, etc. (Alonso, 2004a, p. 18).

Neste caso, o projeto curricular obtém as características de flexibilidade, coerência e adequação à diversidade, dado que ele se propõe a suscitar uma investigação crítica de problemas relevantes e integradores (Orvalho, 2010).

b) **Desenvolvimento organizacional:** permite que a escola desenvolva o seu potencial enquanto “organização que aprende”, através da definição de um projeto político-pedagógico comprometido com sua função social, com suas metas e ações claras e relevantes. Com base nesse entendimento, Orvalho (2010, p. 101) afirma que este tipo de desenvolvimento estimula

A participação de toda a comunidade educativa, de forma cada vez mais segura e eficaz, na operacionalização de modelos de organização, funcionamento e desenvolvimento que enformem a construção do Projeto Curricular Integrado de Escola, enquanto previsão de ações articuladas e com sentido, na conquista crescente de uma maior autonomia e responsabilidade para a escola.

Para isso ocorrer, são fundamentais o desenvolvimento de atitudes compartilhadas, a participação e a colaboração de todos por meio da colegialidade, uma liderança efetiva e abertura ao exterior da escola, promovendo parcerias e autoavaliação institucional e gerando uma cultura de reflexão e avaliação formativa, além de promover a sua autonomia.

c) **Desenvolvimento profissional:** aponta para a participação e colaboração e participação dos professores no contexto da construção do *Projeto Curricular Integrado* por meio da reflexão dialógica, investigativa e experiencial, “que lhes permita tomar decisões em contextos de incertezas, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações” (Alonso, 2004a, p. 18), com o objetivo de melhoria dos processos de gestão da aprendizagem dos estudantes (Roldão, 2007).

Segundo Carr (1999, p. 11), “o desenvolvimento profissional constrói-se por meio de um processo de investigação no qual os professores refletem sistematicamente sobre a sua prática, utilizando os resultados desta reflexão ao serviço da melhoria dos processos e resultados do ensino”. Para isso ocorrer, são de fundamental importância a inovação e a formação continuada e contextualizada que provoquem e alterem as concepções já pré-estabelecidas dos professores, dado que se realizam no espaço escolar por meio do trabalho colaborativo e reflexivo em meio à pesquisa-ação (Alarcão, 2011) suscitando autonomia e melhorando a qualificação profissional dos docentes, o que poderá implicar em maior grau de contentamento profissional e satisfação pessoal.

d) **Desenvolvimento do ensino e aprendizagem** (melhoria nos processos de ensino e aprendizagem dos estu-

dantes): perspectiva na construção de conhecimento considerando que aprender não é uma absorção passiva, não é receber meramente os conhecimentos do professor. É, na verdade, uma apropriação ativa, interativa, integrada e significativa para que o estudante tome consciência e compreenda o propósito da importância do conhecimento em sua vida. Segundo Alonso (2006, p. 15), a organização do currículo necessita da “desejável significatividade e funcionalidade das aquisições que requer práticas centradas na pesquisa, no questionamento crítico, no diálogo, na experimentação, no estabelecimento de relações, na interdisciplinaridade, no aprender a aprender”.

É nesse sentido que se faz importante a construção de um projeto pessoal e profissional para o estudante neste contexto, uma vez que se busca no sujeito aprendiz participação ativa, autônoma e transformadora que somente acontecerá por meio da reflexão acerca dos conhecimentos integrados ao longo do processo de aprendizagem, intercedidos pelo professor que participa como agente mediador.

Observa-se que cada dimensão mantém relações de reciprocidade no âmbito do *Projeto Curricular Integrado* da escola, que tem como propósito final a melhoria da aprendizagem dos estudantes durante todo o seu percurso formativo, bem como a mudança educativa na comunidade escolar, tornando-a uma organização aprendiz.

É importante ressaltarmos que essas dimensões cumprem funções e significados reais (Gimeno Sacristán, 2008) e que nesta investigação elas são orientadas a partir dos seguintes princípios: inclusão social, trabalho, pesquisa e mudança, tendo em vista o enfoque que necessita ser dado “às

necessidades curriculares de cada aluno ou grupo de alunos, fazendo opções fundamentadas relativamente a estratégias, processos, recursos e apoios curriculares, com vista a garantir um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade” (Alves, 2015, p. 170).

Tais princípios têm como propósito fundamentar a proposta de referencial curricular integrado e, desse modo, expõem os sentidos que eles evidenciam nesta proposição:

- a. Inclusão social – garantia dos direitos a todos os cidadãos respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos (IFRN, 2012);
- b. Trabalho – atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais. É o trabalho como princípio de cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social que se distingue das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador presentes na produção capitalista. Desse modo, a aquisição da consciência acontece mediante o trabalho, pela ação do homem sobre a natureza, sendo uma atividade pela qual o ser humano se cria, se humaniza, se expande em conhecimento e se aprimora (Ciavatta, 2005);
- c. Pesquisa - como fundamento da formação do sujeito, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia in-

telectual (Brasil, 2007);

- d. Mudança – entendida como um conceito que provoca a melhoria da escola (desenvolvimento organizacional e aprendizagem organizacional), necessária para o entendimento da inovação e do desenvolvimento profissional, pois provoca permanente reflexão-ação por meio de um trabalho dialético e construído coletivamente (Alonso, 1998).

Todos esses princípios concorrem para ressaltar o papel da autonomia na instituição educativa, bem como dos sujeitos partícipes desta proposta.

Também enfatizamos que, para a constituição desse referencial, é basilar assumirmos a mudança, dado que a sua gestão é competência essencial na sociedade atual. Como atores deste propósito, é fundamental refletirmos criticamente sobre a intencionalidade educativa com o desejo de buscar conduzir tal conceito em uma visão transformadora da educação dos jovens e adultos.

## O PROEJA COMO POLÍTICA E AÇÃO INTEGRADORA ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

*O que não aprendi nas escolas que estudei, estou aprendendo agora. Da maneira que está sendo aplicado aqui na escola, acredito que posso melhorar de vida e espero que o estudo proporcione novas oportunidades de trabalho e condições para ingressar na universidade.*

Vida, 30 anos, estudante do PROEJA do IFRN.

A articulação entre as modalidades de ensino da educação de jovens e adultos (EJA) e da educação profissional (EP) no Brasil atual se remete à uma visão integrada, que tem como perspectiva superar a dualidade existente na educação brasileira, resultado de um processo histórico que ao longo de anos vem dissociando a formação geral da formação técnica/tecnológica.

Historicamente, a escola pública, à qual os jovens e adultos tiveram ou têm acesso, não conseguiu realizar uma formação humana integral, de modo a garantir que esses sujeitos dessem continuidade a seus estudos, seja nos níveis da

educação básica ou na educação superior, além de não proporcionar uma formação técnica que lhes permitisse a inserção no mundo do trabalho. Pelo contrário, os dados oficiais revelam que existem atualmente no Brasil mais de 60 milhões de pessoas a partir de 18 anos que não concluíram a educação básica, das quais cerca de 30 milhões sequer chegaram ao final do ensino fundamental (IBGE, 2013).

Diante disso, podemos perceber que cada vez mais as pessoas chegam à fase da vida jovem e adulta com o mínimo de escolarização, pois não conseguiram dar continuidade à sua própria educação escolar em idade apropriada para a formação, especialmente, devido às condições socioeconômicas de suas famílias, o que as levou a desistirem dos estudos e, posteriormente, necessitarem retornar à instituição escolar para dar continuidade à sua educação e formação ao longo da vida, “na recriação de novas formas de articular o aprender, o viver e o trabalhar” (Canário, 1999, p. 94), uma vez que a própria educação passa a se constituir como necessidade permanente dentro da sociedade atual, exigindo atualização constante diante da dinâmica do mundo globalizado.

O surgimento desse conceito de *educação ao longo de toda a vida* (Delors, 2001), além do contexto descrito anteriormente, pretende ir ao encontro de realidades atuais tais como: o desenvolvimento científico e tecnológico, a globalização da economia, as mudanças culturais aceleradas e profundas, a mobilidade das populações e o acentuar da desigualdade de oportunidades, que, conforme Alonso (2007c, p. 1),

afecta todas as profissões e cidadãos, enquanto forma de confronto com os desafios do mundo actual – socie-

dade da globalização e do conhecimento, em que a necessária combinação do desenvolvimento intelectual (educação para a compreensão e para a reflexão) e do desenvolvimento social (aprendizagem da solidariedade e da colaboração) se torna mais do que evidente numa disposição positiva para confrontar a mudança constante e a complexidade social, ou seja a capacidade de aprender a aprender.

Esta realidade exige continuidade nos processos de formação das pessoas e, por este motivo, os governos intensificaram investimentos em torno da EJA na perspectiva de uma educação humanizadora, que se estendesse por toda a vida, oportunizando a inclusão dos sujeitos na formação continuada e no mundo do trabalho e possibilitando-lhes, também, a sua participação em novas práticas sociais. No relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO, 2010), há um entendimento de que a educação ao longo de toda a vida transcende as exigências de ordem econômica e de competitividade, pois ela

deve fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma organização dos ritmos de vida. A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio

de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao exercício da cidadania ativa (Delors, 2001, p. 105).

Tal conjuntura sinaliza a necessidade de investimentos em uma formação que atenda às necessidades das pessoas ao longo de sua vida, mas não priorize apenas a educação dos sujeitos “em tempo próprio”, obrigando os governos a repensar as suas políticas e estratégias educativas (Lima, 2007).

Diante disso, entendemos que este é um momento relevante para a ascensão de um programa que se propõe inclusivo e emancipatório para a modalidade EJA, o que nos aponta para a importância de refletirmos sobre os aspectos relativos às próprias concepções e princípios do Programa; às relações existentes para a composição do currículo integrado; e à formação do professor adequada a essa conjuntura específica de ensino.

### 3.1 A política de integração curricular e o PROEJA

No Brasil, o Governo Federal concebeu o PROEJA como alternativa de mudanças dentro de um contexto internacional de “educação ao longo de toda a vida” (Delors, 2001; Lima, 2007). Segundo Carvalho e Bohn (2013, p. 14),

O Proeja surge então como resultado desses movimentos pelo direito universal de educação para todos, um princípio que sustenta a educação de jovens e adultos. Conforme a UNESCO (2010), esses movimentos ini-

ciaram com a primeira Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1949 (Brasil, 2007) e as conferências posteriores ratificaram as intenções de promoção da EJA na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Há documentos decisivos na promoção da aprendizagem ao longo da vida, como os relatórios Faure (1972), Delors (1999) e o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) (UNESCO, 2010). Além desses, são referências às contribuições da conferência CONFINTEA VI (UNESCO, 2010) que recomenda ações para melhorar a aprendizagem de adultos.

Tais conferências constataram a necessidade de se desenvolver uma educação que se estendesse por toda a vida e que favorecesse o desenvolvimento do ser humano como um todo, passando a ser adotada como parte integrante de processos mais amplos de aprendizagem, dado que tal educação tem como pressuposto que todas as pessoas tenham capacidade para aprender ao longo de sua vida, desde que lhes sejam oferecidas as devidas condições de “aprender *com* e *através* da experiência, valorizada e reflectida” (Alonso, 2007c, p. 3).

Para isso, necessário se fez ampliar o sistema escolar, de modo a contemplar processos escolares e extraescolares para homens e mulheres de todas as idades, dentro da perspectiva da educação para todos. Alonso (2007c, p. 1) destaca duas dimensões para a sua concretização:

a centralidade do conhecimento na formação das pessoas, tornando-as capazes de compreender e confron-

tar a complexidade do mundo, exigindo delas uma adaptação flexível, crítica e criativa; e a centralidade da cidadania para ajudar as pessoas a construir uma sociedade mais justa e solidária, num mundo onde as desigualdades de oportunidades, a xenofobia, o individualismo e a exclusão social tendem a acentuar-se.

Tais perspectivas assinalam para um novo modo de fazer educação, especialmente quanto ao desenvolvimento do currículo e da formação dos educadores, uma vez que mudanças vão ocorrendo em termos de sociedade, da economia capitalista neoliberal e globalizada, do papel do Estado, da subjetividade das pessoas, entre outros.

Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2014, p. 28) ao citar Ball (2001), que afirma existir uma “agenda política global para a educação centrada no mercado, na gestão e na performatividade, como uma nova forma de controle”. Tal agenda provoca mudanças e influencia as políticas curriculares de forma a atingir e exigir reformas educacionais.

Foi esse o contexto que se verificou no Brasil, especialmente entre a década de 1980 e 1990, quando houve o alinhamento da educação com essa agenda política global que influenciou a Constituição Federal (1988), posteriormente preconizando a LDB (1996) e os acontecimentos porvindouros à sua promulgação.

Desse modo, a partir da Constituição Federal de 1988 foi garantido o direito de todos os cidadãos ingressarem na educação pública, laica, democrática e gratuita: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]”

(Capítulo II, seção I, art. 205). Tal acontecimento marcou um novo paradigma nas políticas de educação: o da inclusão social escolar que, a partir de articulações políticas de lutas de entidades e instituições representativas, foi constituído um movimento nacional emergido ao longo de um processo construído pela sociedade civil em busca da concretização do ideal de uma sociedade para todos que, segundo Werneck (1997, p. 30), “estaria estruturada para atender às necessidades de cada cidadão, das majorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados”.

Entretanto, na implantação das políticas de inclusão escolar, ocorreram tensões, embates e negociações entre os interesses de grupos diferenciados, especialmente porque, no contexto brasileiro, “a construção de uma sociedade cada vez mais justa, livre e igualitária é inviável na lógica de produção econômica em curso. Nesse contexto, por mais aperfeiçoados que possam ser, os ‘direitos’ têm um caráter limitado” (Padi-lha & Oliveira, 2013, p. 37).

Apesar disso, permanecia a busca pela democratização da educação e sua concretização a partir da Constituição. Destaca-se que esta democratização não se limitou apenas à entrada da população à instituição educativa. Para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (2010, p. 137),

O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro

do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. Mas somente essas três características ainda não completam o sentido amplo da democratização da educação.

Enfatizamos, porém, que a tríade acesso/permanência/sucesso só se realiza se a estrutura educativa for capaz de ensinar turmas heterogêneas do ponto de vista acadêmico, linguístico, racial, étnico e social, de forma que as tarefas possam ser atrativas, contextualizadas e desafiadoras aos estudantes, proporcionando o exercício da liberdade e da autonomia e, nessa perspectiva, provocando respeito para com o sujeito e as suas manifestações, uma vez que ele é único (Padilha & Oliveira, 2013).

Nesse sentido, a luta em prol de uma educação que integrasse os diferentes tipos de saberes foi importante, pois naquele momento estava estabelecida uma educação dicotômica que valorizava o conhecimento propedêutico em detrimento a conhecimentos técnicos, deixando a educação profissional à margem das políticas educacionais. É neste contexto que Ramos (2013, p. 34) observa que:

O projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988, dois meses depois de promulgada a Constituição, incorporando as principais reivindicações dos educadores progressistas, inclusive referentes ao ensino médio. Iniciava-se, assim, uma importante mobilização pela aprovação de uma nova LDB que pretendia trazer avanços significativos para a educação nacional na perspectiva da democratização e da universalização da educação para todos de qualidade. Em relação à educação profissional e ao en-

sino médio, o horizonte traçado por este projeto, era da escola unitária e politécnica, superando-se a histórica dualidade que marca a história da educação brasileira.

A partir de então, as políticas voltadas para a integração no currículo perpassam por debates intensos, que permeavam as discussões em torno das reformas educacionais ocasionadas pela reestruturação das políticas econômicas dos Estados. Nesse momento, o Governo Federal alegava a separação do ensino médio da educação profissional por motivos de redução de custos na execução da política (Guimarães, 2014).

Entretanto, a política de integração se fortaleceu com a promulgação da LDB (1996), uma vez que esta expôs o acesso à educação profissional como um direito, prenunciando a integração em seu capítulo terceiro, nos artigos 39 e 40:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. (Brasil, 1996)

Porém, mesmo com as conquistas no texto da Lei, Ramos (2010, p. 45) afirma que esta foi uma “lei minimalista, que permitiu uma onda de reformas na educação brasileira”. De fato, tais reformas se concretizaram no ano de 1997, imediatamente após a promulgação da LDB (1996).

No entanto, o Governo Federal, por meio do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, inicia reformas na redação da Lei, ao regulamentar o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42. Ele reconsidera o dualismo entre a educação básica e a educação profissional, “destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET” (Frigotto, 2010, p. 32). Tal ação perpassa por uma atualização das diretrizes curriculares que permeia uma nova divisão social e técnica do trabalho (Ramos, 2010) e, conseqüentemente, adequa novamente a educação à lógica produtiva.

Nesse sentido, o Decreto produziu “a extinção da integração entre educação geral e profissional; a priorização das necessidades do mercado; o afastamento do Estado do custeio da educação; o fim da equivalência entre EP e ensino médio” (Souza & Alves, 2011, p. 306). Tal medida acentuou a separação do currículo, que retomou dois elementos fundamentais: evidenciou a noção de competência como concepção pedagógica e desenvolveu uma organização curricular modulada para o ensino, tendo cada módulo um caráter terminal com o objetivo de estabelecer itinerários formativos.

É somente no início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no ano de 2003, que a educação profissional foi regularizada como política pública, provocando a correção de distorções de conceitos e práticas, especialmente na perspectiva de uma educação politécnica e tecnológica. Para o MEC, as medidas promulgadas no governo anterior “dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à

formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores” (Brasil, 2005, p. 3).

Diante da situação, o novo governo revogou o Decreto n. 2208/97 e publicou o Decreto n. 5.154/2004, de 23 de julho de 2004, que reestabeleceu a possibilidade de integração curricular, consonante ao disposto pelo artigo 36º da LDB (Brasil, 1996), trazendo de volta o ideário de educação politécnica, que rompia com a dicotomia estabelecida mantendo o princípio da formação humana em sua totalidade. Esta perspectiva evidencia a emancipação humana, que só pode ocorrer “à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (Ramos, 2010, p. 48).

Tal ação não foi tão simples como parece, porque ao estabelecer um novo Decreto, o Governo Federal estava utilizando uma forma autoritária para o desenvolvimento de uma política de integração curricular no Brasil. Entretanto, o mesmo governo propõe uma nova alteração nos dispositivos da LDB (1996), que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação básica e da educação de jovens e adultos, concretizando-os por meio da Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008.

Entretanto, discussões foram realizadas junto à sociedade e três posicionamentos sobre a integração foram evidenciados no debate. Finalizando, uma posição foi escolhida e

construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto N. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Nesta avaliação não há divergência de princípios e de concepções com a primei-

ra posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 24).

O que estava na pauta de discussão era garantir uma educação pública, gratuita, de qualidade social e integrada, dado que o Decreto 5.154/2004 previu que um dos modos de “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: integrada [...]”, uma vez que já estava instituída pela LDB e foi excluída por meio do Decreto 2.208/97. Assim, a partir do ano de 2004, iniciou-se o desenvolvimento da organização curricular integrada nas escolas públicas profissionalizantes.

Diante desse contexto, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com base numa política pública para os jovens e adultos excluídos do sistema educacional, resultante de uma confluência de debates e ações complexas que foram desencadeadas, ainda, no contexto da revogação do Decreto n. 2.208/97 (Machado, 2010).

O Programa foi estabelecido por meio do Decreto n. 5.840/2006, que ampliou a sua oferta, passando também para as redes estaduais e municipais, bem como para entidades de caráter privado. Entretanto, tal iniciativa ainda não se constituía em políticas públicas perenes que atendessem à população em larga escala, nem provocou a superação de uma visão referente à pouca necessidade de escolarização de jovens e adultos (Machado, 2011).

Com a instituição do Programa, o Governo pretendeu proporcionar aos jovens e adultos a possibilidade de condi-

ções de estudos, na perspectiva da integração da educação básica com a educação profissional, garantindo-lhes o direito de aprender ao longo de sua vida. Por este motivo, objetivou ofertar cursos integrados nos seguintes níveis e modalidades, estabelecidos no ano de 2007 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação:

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

Tais cursos visam à ampliação da oferta pública da educação profissional aliada à universalização da educação básica, bem como o desenvolvimento de uma política educacional que proporcione acesso gratuito e de qualidade, referenciada socialmente.

O Programa foi fundamentado nos eixos norteadores das políticas de educação profissional, que favoreceu a expan-

são da sua oferta pública; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público; a oferta dentro da concepção de formação integral do cidadão; e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de inclusão social (Martins, 2014).

Com o PROEJA, a educação de jovens e adultos ganhou visibilidade, uma vez que tal ação evidenciou a demanda de propostas para incorporação dessa modalidade profissionalizante ao texto da LDB (1996), sendo, nesses termos, algo novo e desafiador. Segundo Moura (2006, p. 3),

A implementação do PROEJA visa avançar para além de um Programa, uma vez que o objetivo é mais ambicioso e aponta para a perspectiva da construção de uma política pública do Estado brasileiro nessa esfera educacional. A concepção do PROEJA traçada no documento base, já mencionado, está inscrita no marco da construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária e fundamenta-se nos eixos norteadores das políticas de educação profissional atualmente vigentes: a expansão da oferta pública de educação; o desenvolvimento de estratégias de financiamento público que permitam a obtenção de recursos para um atendimento de qualidade; a oferta de educação profissional dentro da concepção de formação integral do cidadão (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio) – formação esta que combine, na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-sociais, trabalho, ciência e cultura – e o papel estratégico da educação profissional nas políticas de integração social.

Nesse sentido, a investigação acerca do PROEJA - Ensino Médio apresenta-se hoje como relevante e necessária no cenário nacional, especialmente para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pois o desenvolvimento desse programa passou a constituir-se como um novo momento para a educação profissional brasileira.

O Programa se insere no contexto das políticas públicas do Governo Federal, possibilitando o aumento da escolaridade do trabalhador-cidadão, que pretende preencher uma lacuna não só de educação, mas, acima de tudo, de cidadania participativa à qual todos têm direito.

Por tais motivos, o PROEJA apresenta-se como um desafio político e pedagógico para todos os que desejam uma transformação da educação brasileira de nível médio e profissionalizante, numa perspectiva de inclusão para o desenvolvimento social, conforme explicitado em seu Documento-Base (Brasil, 2007, p. 12), o qual afirma que o Programa “expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio”, mostrando que a sua criação aconteceu a partir da necessidade de o país responder a uma demanda de educação integrada, em especial, com a educação profissional.

Assim, o grande desafio é transformar o Brasil a partir de uma perspectiva de desenvolvimento e de justiça social, visto que o Programa pretende promover uma “sociedade mais igualitária”, por meio da valorização da cidadania, da inclusão social e do reconhecimento dos saberes da população trabalhadora (Carvalho & Bohn, 2013).

Visando à concretização dessa perspectiva, impõe-se uma mudança na estrutura e organização do ensino, de modo a transformar a instituição educativa em um espaço de inclusão social e diversidade, democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, de maneira que possa superar a reprodução de modelos educacionais arcaicos e elitizados, instituindo, assim, “espaços e medidas de democratização do conhecimento e do saber, colocando-os ao alcance de todos” (T. T. Silva, 2010, p. 90), o que nos remete à procura da emancipação e da justiça social no país.

### 3.2 Concepção e princípios fundantes do PROEJA no contexto educativo brasileiro

O Documento-Base do PROEJA (Brasil, 2007) compreende a concepção do Programa em três dimensões fundamentais: a formação integral do educando, o conhecimento específico do público da EJA e a formação continuada de professores para atuar nessa esfera.

Quanto à *formação integral de jovens e adultos*, primeira concepção do Programa, partiu de uma decisão governamental em atender a essa demanda por meio do acesso à educação profissional integrada, que tem como princípio basilar o currículo integrado, enraizado nos valores constitutivos da sociedade: ciência, trabalho e cultura, e que pretende superar os reducionismos de uma formação técnica fechada em si mesma.

Com base nisso, é de suma importância delinear um currículo integrado que atenda às expectativas dos sujeitos do PROEJA, sem que haja barreiras para as aquisições de novas aprendizagens e de novas possibilidades,

onde o desejo e a autoria estejam permanentemente em uma busca constante.

Desse modo, acreditamos em uma concepção curricular integrada para que esse Programa desafie permanentemente o saber e o fazer, uma vez 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 (Ciavatta, 2005, p. 84).

Por tais razões, é necessário refletir sobre um currículo integrado para o PROEJA que pense em uma organização curricular com tempos e espaços adequados, bem como calendários acadêmicos flexíveis e processos educativos contextualizados, que oportunizem aos estudantes jovens e adultos o direito ao conhecimento, em um país marcado pela exclusão social.

Tal 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, levando em conta os saberes de diferentes áreas do conhecimento, além de seus próprios saberes.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (Brasil, 2007, p. 35).

Nesse sentido, Ramos (2005, p. 122), refletindo sobre o currículo integrado, afirma que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura”, preparando os sujeitos simultaneamente para a interpretação e compreensão do mundo, a inserção no trabalho e a emancipação social.

A segunda dimensão, relativa à concepção do PROEJA, é a adoção da *educação de jovens e adultos como um campo de conhecimento específico*, o que requer uma proposta curricular que atenda às expectativas dos sujeitos, tais como: os seus conhecimentos e experiências de vida; sua forma de pensar e resolver situações; as estratégias para enfrentar desafios; bem como a articulação de seus saberes com aqueles regidos pela cultura acadêmica escolar.

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (Brasil, 2007, p. 36).

Desse modo, poderemos observar que tal currículo, se bem desenvolvido, proporciona aos estudantes possibilidades de alcançar suas expectativas e seus objetivos de vida e profissionais. Olhando para Freire (2015), podemos vislumbrar que ensinar no contexto da realidade do estudante jovem e adulto é nortear um currículo a partir de uma concepção progressista e holística, em que o processo de ensino e aprendizagem se faça presentemente contextualizado, com o atendimento à diversidade e que seja construído a partir das necessidades e dos interesses dos estudantes, de suas percepções e dos conhecimentos por eles trazidos.

Gadotti (2011) também aponta que os jovens e adultos trabalhadores, numa perspectiva de luta para a superação de suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.), necessitam de um ensino que aborde e contextualize a sua própria realidade:

Não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, que se constitui num importante instrumento

de luta para as minorias. Trata-se de não matar a cultura primeira do aluno. Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais independente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural (Gadotti, 2011, p. 40).

Baseado nesta linha de pensamento, os professores deverão conhecer bem essa realidade, pois somente com esse conhecimento é que eles conseguirão promover a motivação necessária à aprendizagem dos estudantes, despertando neles interesse e entusiasmo no acesso ao conhecimento. Para isso, é fundamental que os professores se apresentem como mediadores da aprendizagem, possibilitando um ensino dialógico no ambiente escolar.

Em suma, trata-se de concretizar um currículo integrado no cotidiano do PROEJA a partir de uma concepção construtivista e socio crítica, na qual a contextualização, o atendimento à diversidade e às necessidades dos estudantes e a significatividade das aprendizagens são aspectos basilares para o sucesso do programa.

Por fim, uma terceira dimensão da concepção do PROEJA é *a presença significativa da formação de professores para atuarem neste campo*, pois para a concretização do Programa de forma qualitativa e relevante, há necessidade de uma formação docente específica que articule a complexidade da modalidade e as exigências formativas relativas aos conteúdos do ensino médio e técnico.

Para Scocuglia (2005), um dentre os principais fatores de reflexão sobre o currículo, o conhecimento e a aprendizagem é a construção democrática do currículo e a ação dialógica crítico-reflexiva como pedagogia na capacitação do docente, ou seja, é fundamental que o professor esteja em constante formação no atendimento da EJA, pois tal reflexão servirá de base para a elaboração de processos pedagógicos e de práticas educativas para o ensino nessa modalidade.

Por esse motivo, sabemos que não se deve desenvolver uma nova oferta sem que antes tenha sido realizado um trabalho de formação de professores objetivando adequar um ensino significativo e relevante aos sujeitos, dado que a promoção de uma ação dialógica na formação do educador proporciona consciência crítica, assim como promove a gestão e autonomia curricular na escola.

Para essa formação são inerentes as reflexões sobre a realidade do estudante da EJA, de como eles aprendem e quais as suas modalidades de aprendizagens, bem como de quais estratégias metodológicas os professores deverão conhecer para desenvolver o trabalho pedagógico. Esta ideia é realçada por Freire (2015, p. 67), ao referir que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”.

Assim, tendo em vista a importância e a necessidade de formação docente na implantação do PROEJA, o governo abriu editais para a oferta de cursos de especialização (*lato sensu*) que proporcionavam esta formação aos professores que atuariam nos cursos ofertados pelo Programa. Também fomentou pesquisas em programas de pós-graduação, com o

objetivo de produzir conhecimento, dentro da perspectiva da educação profissional integrada (Machado, 2011).

Os cursos *lato sensu* eram organizados pelos – então – CEFETs e atendiam aos professores, técnicos administrativos e gestores que trabalhavam junto ao PROEJA nas instituições federais, bem como aos servidores das redes estadual e municipal, que aderiram ao Programa a partir do Decreto n. 5.840/2006. Tais cursos eram subsidiados pelo MEC, por meio de chamadas públicas, e buscavam possibilitar

A formação de um novo profissional que pudesse atuar na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA) como docente-pesquisador, formador de formadores, gestor educacional de programas e projetos e formulador e executor de políticas públicas (D. S. Silva & Baracho, 2007, p. 9).

Desse modo, para contemplar tal proposição, também foram criadas redes de pesquisadores para acompanhar o desenvolvimento do Programa, através dos grupos de pesquisa e investigação que “trouxeram prestígio acadêmico e científico aos CEFETs que, em conjunto às universidades, produzem teoria sobre sua prática” (Santos, 2010, p. 126).

Atentando para os aspectos referidos, apreende-se também que, para além dos cursos, a formação do professor do PROEJA deverá acontecer no cotidiano da Instituição de forma contextualizada, continuada e reflexiva, por meio de um trabalho colaborativo. Segundo a concepção de Alonso (2002, p. 206),

São múltiplas as vantagens que a introdução de uma cultura colaborativa pode trazer ao desenvolvimento organizacional das escolas, contribuindo para a clarificação do seu projeto educativo/curricular, assim como ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, afectando ambas as dimensões a qualidade da educação proporcionada aos alunos.

Ao trabalhar colaborativamente, os professores têm a oportunidade de refletir em conjunto, dialogar e de trocar experiências, desenvolvendo análise crítica e autonomia individual e coletiva. A comunicação e a partilha de saberes e de aprendizagens entre os docentes favorecem o amadurecimento do grupo e, conseqüentemente, das decisões curriculares e pedagógicas relevantes (Sousa, Alonso & Roldão, 2013). Assim, acreditamos que a formação docente em parceria com o trabalho colaborativo e com a investigação-ação são pilares fundantes para uma prática educativa consciente, relevante e autônoma.

Diante do exposto, para o cumprimento das concepções do PROEJA acima apresentadas, necessário se faz que o desenvolvimento da política do Programa seja acompanhado de mecanismos de reflexão e investigação sistemáticos e continuados, pois só assim se poderá conseguir uma avaliação que regule a construção de um projeto duradouro e sustentável na educação de jovens e adultos no Brasil.

Com base na reflexão anterior, apresentaremos a seguir os princípios que fundamentam o Programa, os quais foram definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teó-

rico-práticas desenvolvidas no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2007).

Assim, tendo em vista que o objetivo do PROEJA é a ampliação da oferta pública e gratuita da educação profissional aliada à universalização da educação básica para o atendimento aos jovens e adultos, os *princípios* que norteiam essa oferta estão explícitos no Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (Brasil, 2007) e sintetizados na Figura 9.

**Figura 9** – Princípios que fundamentam o PROEJA – Ensino Médio



Fonte: Documento Base do PROEJA – Ensino Médio (Brasil, 2007)

Tais princípios pressupõem um caráter progressista em relação à educação, pois assentam suas bases “no conceito de educação continuada, na valorização dos saberes e culturas das camadas populares e na formação de qualidade presuposta nos marcos da educação integral” (Machado, 2010, p. 28). O seu detalhamento é descrito a seguir:

- a. o papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a *inclusão* da população em suas ofertas educacionais;
- b. a inserção orgânica da modalidade EJA *integrada* à educação profissional nos sistemas educacionais públicos;
- c. a ampliação do *direito à educação básica*, pela universalização do ensino médio;
- d. o *trabalho* como princípio educativo;
- e. a *pesquisa* como fundamento da formação do sujeito;
- f. as *condições geracionais*, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007, p. 37-38).

Dessa forma, eles fomentam novas posturas diante da realidade escolar e um repensar nas relações pedagógicas, especialmente, por oportunizarem “transformações socioculturais pelas quais a sociedade contemporânea passa refletidas na atividade docente” (Castro & Schotten, 2012, p. 69).

Do mesmo modo, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular, explícitos no Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 47), contribuem também para o cumprimento dessa política. Tais fundamentos são:

- a. A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b. A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c. A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d. A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e. A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f. A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g. O trabalho como princípio educativo (adaptado do documento *Saberes da Terra*, 2005, p. 22-24).

Com isso, observamos que o Programa enfatiza a inclusão social, a educação como direito subjetivo, o trabalho como princípio educativo, a valorização de saberes como condição imprescindível, a pesquisa como fundamento da formação, a adequação à diversidade como princípio pedagógico e a emancipação como fim, todos eles pilares fundamentais para uma educação de qualidade referenciada socialmente, demonstrando que o PROEJA deve ser assumido pelo Estado como uma política pública, garantindo o prosseguimento do seu financiamento, do seu planejamento e das suas ações.

### 3.3 A confluência entre nível de ensino e modalidades no currículo do PROEJA

A constituição do currículo no PROEJA se caracteriza pela confluência do ensino médio com as modalidades de ensino de educação de jovens e adultos e educação profissional, e objetiva o rompimento com a dualidade estrutural entre os campos “científico-cultural” *versus* “técnico-tecnológica”, de modo a apresentar um projeto pedagógico que se baseia no rompimento desta dualidade e que integra os eixos ciência, trabalho e cultura.

Dessa forma, observa-se a existência de mudança de perspectiva para a educação brasileira, cuja importância aconteceu na organização de um currículo que prioriza a politecnicidade como

o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. A ideia de politecnicidade envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho da nossa sociedade e que, portanto, nos permite compreender o seu funcionamento (Saviane, 2003, p. 140).

Nessa perspectiva, os conhecimentos se articulam produzindo um currículo integrado, contextualizado e significativo, a partir das realidades de trabalho e de vida desses jovens e adultos (Pacheco, 2005), de modo a se concretizar em um Programa que marca historicamente a educação e possibilita um avanço significativo na formação de um público que viveu durante séculos o descaso do acesso à educação, para além da alfabetização, do cálculo básico e da instrução de práticas laborais específicas a uma só função.

Tal caminho traz desafios constantes ao trabalho pedagógico no meio do ambiente escolar, uma vez que exigências advindas da sociedade e da própria escola se debatem e conflituam por vezes no cotidiano, seja por meio das expectativas da comunidade externa de trabalhadores, que há décadas necessitavam de uma formação escolar básica integrada; como também pela própria instituição escolar, gestores, professores e estudantes, que vivenciam constantemente “controvérsias que cercam sua implantação na rede dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs – ex-CEFETs)” (Ciavatta, 2011, p. 25).

Desse modo, a integração vai sendo construída permanentemente num processo dialético, articulando várias práticas educativas que contribuem para o processo de aprendizagem do estudante, o que promove uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento.

Nesse processo, o IFRN adota a pesquisa como princípio pedagógico, e torna-se um espaço de (re)construção e socialização das experiências entre o conhecimento escolar sistematizado e aquele relacionado com o mundo vivido da comunidade ou do contexto social do estudante.

Machado (2010) aponta o desafio da integração como um ensejo para que as instituições de ensino ofertantes inovem nos processos de ensino e aprendizagem por meio de

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).

Desse modo, a concepção curricular para o PROEJA está subordinada à integração que pretende uma articulação epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, superando a divisão e separação do mundo da teoria e o da prática, do saber e do saber-fazer (Brasil, 2007).

Ao analisar o Programa, Santos (2010) questiona sobre a existência de um currículo integrado ou de um currículo “fagocitado”. Segundo ela, o currículo para o PROEJA foi construído a partir das prerrogativas do Decreto n. 5.840/2006, que o instituiu de forma autoritária e efetivou esta integração mediante uma determinada carga horária para a criação dos cursos.

Assim, nas disciplinas relativas à educação profissional, a carga horária se dá conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Entretanto, a carga horária das dis-

ciplinas da formação geral (ensino médio) foi destinada a, no mínimo, mil e duzentas horas, sendo este quantitativo a metade da carga-horária do ensino médio regular (para adolescentes), provocando, assim, uma formação básica aligeirada para os sujeitos do PROEJA, mas prevista em Lei, como podemos verificar:

Art. 4. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (Brasil, 2006).

O resultado dessa “fagocitose” gerou novas estruturas curriculares que necessitaram considerar vários fatores que estão envolvidos no desenvolvimento do currículo para o PROEJA. Por esses motivos, observamos que é de fundamental importância uma reflexão específica sobre o currículo do Programa, cuja necessidade reflete em seus tempos, espaços e modos de organização do conhecimento.

Desse modo, é importante que a oferta dos cursos surja da construção prévia de projetos pedagógicos, elaborados coletivamente, cuja materialização integre os conhecimentos da

formação geral e da formação técnica, com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais dos sujeitos, considerando tempos e espaços adequados para a apreensão das suas aprendizagens. Estes são desafios pedagógicos de um Programa que pretende

oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar. (Brasil, 2007, p. 36).

Entretanto, observamos a ausência de um programa de formação continuada para os professores no cotidiano escolar que compreenda uma proposta teórico-metodológica. Esta necessita responder questões complexas sobre o Programa e suas especificidades, pois o currículo integrado pressupõe novas práticas que facilitem a análise crítica, a reflexão e o diálogo tão almejados por Freire (2013), enquanto estratégias apropriadas para enriquecer e fortalecer os processos de aprendizagens dos estudantes, de modo que os levem a reconstruir os conhecimentos relativos à sua vida e a vida da comunidade, em articulação entre os conhecimentos científicos e os do mundo do trabalho.

Nesse sentido, para a concretização de uma proposta centrada no conceito de currículo integrado, em que a dialogicidade, a pesquisa, a interdisciplinaridade e a significação dos conteúdos são primordiais no desenvolvimento de estratégias

metodológicas, é imprescindível a participação e o compromisso colaborativo dos professores.

Vários autores têm contribuído para a discussão de propostas metodológicas que contemplam a concretização do currículo integrado. O próprio Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) oferece várias possibilidades de estratégias metodológicas dessa natureza, tais como: complexos temáticos, esquemas conceituais, resoluções de problemas, mediação de dilemas reais vividos pela sociedade e áreas do conhecimento.

Alonso (2002), no âmbito da formação de professores para os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) em Portugal, ao defender que tais ofertas devam ser as mais *diversificadas* possíveis quanto às metodologias, recursos, ritmos, espaços e tempos, de forma a serem adequadas à *diversidade das situações*, define alguns princípios orientadores da ação em educação/formação de jovens e adultos:

- a. adequação, relevância, significatividade;
- b. pluralismo, diversidade, diferenciação;
- c. flexibilidade, dinamicidade, (re)construção;
- d. tomada de decisões, autonomia, responsabilidade;
- e. equilíbrio, articulação, integração;
- f. abertura ao meio, contextualização, ecologia;
- g. cidadania, participação, colaboração;
- h. reflexão, avaliação, investigação.

De um modo mais preciso, situando-se numa abordagem integrada do currículo, a autora defende uma metodologia designada por “Metodologia de investigação de problemas” (Alonso, 2001) que foi desenvolvida no âmbito do

Projeto PROCUR (Projeto curricular e construção social)<sup>23</sup> nas escolas do ensino básico em Portugal e, também, nos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), cuja estratégia metodológica percorre os seguintes passos, como explicitado por Alonso (2007c) ao falar sobre as contribuições do Projeto PROCUR:

Passo 1: partir de um contexto pessoal e social significativo – situação problemática ou núcleo globalizador que se relacione com a realidade quotidiana – e levantar questões críticas que orientem o processo de pesquisa, questionamento, observação dos fenômenos em estudo.

Passo 2: adquirir, mobilizar, relacionar e (re)criar o maior número de conhecimentos pertinentes (conceituais, procedimentais e atitudinais; disciplinares e/ou interdisciplinares) na investigação e resolução dos problemas, utilizando diversas estratégias cognitivas e metacognitivas, tais como: a comparação e a análise de dados, a classificação e a síntese, a representação de fenômenos, a retenção e a recuperação de dados, a interpretação e a inferência de fenômenos, a transferência, a comunicação etc.

Passo 3: avaliar e refletir sobre os processos e os resultados.

---

**23.** O PROCUR – “Projecto curricular e construção social” foi desenvolvido na década de 1990 até a atualidade em uma rede de escolas portuguesas, em articulação com a prática pedagógica da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo IEC da Universidade do Minho (Alonso, 2002; 2007).

Esta metodologia (Alonso, 2004; 2005; Zabala, 1999) em que o estudante se situa perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa, com grande aplicabilidade na educação de jovens e adultos, caracteriza-se pelas seguintes notas distintivas:

- a. partir de algum problema ou questão relevante, tanto do ponto de vista individual como social, que contemple a realidade próxima dos alunos/estudantes, a sua experiência, as suas concepções;
- b. reforçar a autoconfiança, valorizando as suas ideias e a sua experiência como ponto de partida para ampliar a sua visão da realidade e da cultura;
- c. propor uma dinâmica de trabalho em colaboração, favorecendo a partilha do conhecimento intersubjetivo e os conflitos sociocognitivos e a distribuição de tarefas e responsabilidades;
- d. promover a atividade significativa interna e com relevância imediata, através do desenvolvimento de diversas estratégias cognitivas como a observação, a curiosidade, a procura, a pesquisa, a atitude científica, num ambiente em que se valorizam os processos e a reestruturação do conhecimento. Valor pedagógico do “erro”, da incerteza, que promove a procura;
- e. propor atividades que requeiram a relação entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação;
- f. desenvolver, integrar e mobilizar competências diversificadas, disciplinares e interdisciplinares, na realização das atividades encaminhadas à investigação e resolução de problemas;

- g. valorizar o contato com o meio sociocultural envolvente;
- h. favorecer a reflexão sobre a realidade, a elaboração de um pensamento próprio e consistente, o desenvolvimento de um pensamento crítico;
- i. estimular a estruturação, aplicação e generalização do conhecimento a novas situações;
- j. proporcionar situações de comunicação do aprendido;
- k. possibilitar a reflexão sobre os processos e resultados desenvolvendo estratégias metacognitivas bem como a utilização de estratégias para a memorização e fixação do aprendido; oferecer *feedback* para estimular a autoavaliação.

Dentro desta perspectiva, podemos vislumbrar uma metodologia contextualizada e preocupada com as aprendizagens dos estudantes jovens e adultos. Neste enfoque, Alonso (2005, p. 25) considera que

o recurso consistente e continuado a este enfoque integrador e investigativo do conhecimento, que é muito mais exigente e rigoroso do que as formas pontuais, espartilhadas e superficiais de utilização da metodologia de projeto, que em muitos casos observamos, é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social.

Do mesmo modo, esta metodologia pode ser utilizada tanto em situações que abordam problemas específicos de

uma área do saber como em outras que requerem o contributo de várias disciplinas, mas em ambos os casos a abordagem é sempre integradora, no sentido que lhe temos dado ao longo deste texto.

Ademais, apresentamos alguns tópicos sugeridos por Castro e Schotten (2012, p. 72) que mostram as possibilidades de um trabalho contextualizado à realidade política-social-cultural, tendo como base uma proposta curricular integrada:

- a. conteúdos culturais, relevantes e atuais trabalhados dentro da realidade discente que contemple suas necessidades básicas e imediatas;
- b. conteúdos culturais comuns entre as disciplinas ou fora de seus limites, vistos e trabalhados;
- c. colaboração para pensar interdisciplinarmente, criar hábitos intelectuais interventivos sob diversas perspectivas e pontos de vista possíveis;
- d. usar de projetos que integrem atividades interdisciplinares e proporcionem aos sujeitos (professor/aluno) um sentimento de ser parte de um grupo com alvos comuns;
- e. educação interdisciplinar que possibilite ao discente se adequar à variabilidade de opções no decorrer de sua formação, sem o sentimento de perda na mudança da escolha da sua especialização, dentre outros.

É importante, novamente, destacar a realização de momentos dialógicos sobre as experiências que acontecem no cotidiano da sala de aula (Freire, 2015), a aplicação de diagnósticos para o conhecimento das realidades e demandas lo-

cais (IFRN, 2012), o pensamento interdisciplinar como fundamento das práticas (Fazenda, 2012), bem como a execução de um planejamento construído coletivamente (Libâneo, 2008) entre os sujeitos que participam do Programa em questão.

Respalhada nessa compreensão, Alves (2015) assinala que em um projeto curricular integrado é fundamental contemplar “processos investigativos, reflexivos e colaborativos que permitam a significatividade das aprendizagens realizadas pelos alunos” e, neste caso, pretende-se desenvolver em um programa para educação de jovens e adultos. Tal afirmação nos leva a pensar em uma metodologia que conduza o processo de construção de um novo referencial a ser proposto para o PROEJA.

Assim, envolver, dialogar e formar docentes e discentes para essa nova realidade é primazia, de modo que se cumpram nas práticas pedagógicas os princípios que regem o Programa, nomeadamente a inclusão social, a integração curricular e o sucesso para todos.

### 3.4 A organização curricular e pedagógica do PROEJA no IFRN

A educação de jovens e adultos já era prevista nas propostas curriculares do IFRN, ainda quando CEFET/RN. As primeiras referências foram registradas no documento “Projeto Político-Pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção (2004 a 2006)” (CEFET, 2007). Nele foi descrita a nova identidade institucional que contemplou a educação profissional técnica de nível médio nas formas integrada e subsequente; a educação profissional tecnológica de graduação e

pós-graduação; a formação inicial e continuada de trabalhadores e a formação de professores.

Para a construção desse documento foi necessário um trabalho coletivo ao longo do ano de 2004 que permitiu analisar e discutir a problemática da educação profissional em toda a sua globalidade. Estão registradas no documento as características e os objetivos da Instituição, em consonância com o Decreto n. 5.224/2004, que dispôs sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.

O PPP do CEFET (2007) apresenta algumas características básicas referentes à Instituição que oferta o ensino integrado, tais como: “IV - Articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; [...] VIII - Desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso”. Também define objetivos relativos à educação para jovens e adultos trabalhadores, como: “I - Ministrar 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 - Ministrar *educação de jovens e adultos*, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica” (grifo nosso), que apresentam a possibilidade da implementação da modalidade EJA na Instituição.

Assim, concretizando o que já estava previsto no PPP do CEFET/RN, foi no segundo semestre do ano de 2006 que a Instituição ofertou, no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Curso Técnico em Controle Ambiental de Nível Médio Integrado, na modalida-

de EJA. Essa oferta foi embasada numa proposta de formação que valorizava os saberes, histórica e academicamente sistematizados, e dirigida às pessoas que atuavam em áreas de reforma agrária no RN. Tal ação se justificou por se reconhecer a importância da profissionalização de jovens e adultos, o que deu início à implantação do PROEJA na Instituição, como relatado por Martins (2008, p. 25),

A experiência pioneira no PRONERA abriu caminho para que a Instituição implantasse a partir do ano de 2006 novos cursos técnicos, pois com o crescimento da rede federal de ensino no Rio Grande do Norte, o CEFET/RN passa a constituir-se de cinco unidades descentralizadas ampliando sua oferta de vagas na modalidade EJA através dos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Edificações (Unidade Mossoró), Informática (Unidade da Zona Norte de Natal), Alimentos (Unidade de Currais Novos) e Agroecologia (Unidade Ipangaçu).

Com o desenvolvimento do currículo para o PROEJA nos *campi*, muitas questões foram vivenciadas e evidenciadas tanto pelos estudantes, quanto pelos professores e gestores pedagógicos e sociais, tais como: dificuldades dos sujeitos em aprender; necessidade de uma reorganização na estrutura curricular dos cursos; desafios aos professores quanto às metodologias aplicadas, ao material didático contextualizado, à infraestrutura, à assistência estudantil, entre outras.

Por esses motivos e objetivando minimizar as demandas e deficiências no Programa, a Instituição realizou o evento

“Diálogos PROEJA: Intervir para Integrar”, no ano de 2008, em parceria com a SETEC/MEC, encontro entre os PROEJAs ofertados pelas instituições federais do RN (CEFET/RN e UFRN), com a participação de estudantes, equipe técnico-pedagógica, docentes e gestores dos *campi*.

Os objetivos desse evento eram motivar e estimular a troca de experiências; discutir e encaminhar propostas para a superação dos desafios pedagógicos na microrregião; apresentar e expor os trabalhos da Especialização em PROEJA; apresentar e expor os trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA CAPES/SETEC; integrar várias ações realizadas nas instituições federais; divulgar o Programa para estados, municípios e entidades interessadas; e viabilizar o encontro dos estudantes do Programa da microrregião. Tais objetivos possibilitaram reflexões compartilhadas entre docentes, discentes e especialistas sobre o desafio pedagógico do currículo integrado na modalidade EJA (Santos, Martins & Baracho, 2010).

Nesse evento foram discutidas, nos diferentes grupos de trabalho, as dificuldades inerentes aos problemas de ordem pedagógica, relacionados com o currículo integrado, as metodologias de ensino, o material didático utilizado, a avaliação da aprendizagem e o modo de aprender dos estudantes. Além desses aspectos, também foram discutidas as formas de acesso e de permanência dos estudantes no Programa, bem como a evasão, problema que até aquele momento era de certa forma desconhecido nos demais cursos ofertados pelas instituições federais de ensino.

O “Diálogos PROEJA” trouxe à Instituição o desenvolvimento de um trabalho dialogado e coletivo nos *campi*, específico para as turmas de EJA, mas que foi se perdendo ao longo

do tempo, de modo que atualmente já não existe um trabalho semelhante a este sendo desenvolvido com as turmas do PROEJA.

A partir do ano de 2010 a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) coordenou o processo de avaliação e reconstrução do novo PPP do IFRN, que foi concebido como um “instrumento global do planejamento da instituição por definir e sistematizar concepções, princípios e diretrizes orientadoras que norteiam todas as políticas e ações a serem desenvolvidas na prática educativa, visando à concretude da sua função social” (Barros, 2016, p. 112).

Dentre os objetivos da reconstrução, pretendia-se efetivar a revisão das ofertas de cursos do IFRN, o que implicaria também analisar a oferta do PROEJA na Instituição. Para isso, foi realizado um diagnóstico cujos resultados mostravam as mesmas demandas e dificuldades já constatadas no evento anterior.

Com essa retomada autoavaliativa do Programa, pretendeu-se ressaltar a necessidade de realizar um maior acompanhamento do desenvolvimento curricular e da prática pedagógica vigente, o que provocou a elaboração de novas diretrizes e indicadores metodológicos para a modalidade, possibilitando, assim, avanços na prática pedagógica no interior dos *campi*.

Dentro desse propósito, foi realizado o “Fórum dos Cursos Técnicos”, no mês de julho de 2010 no IFRN - *Campus Mossoró*, envolvendo estudantes, professores, coordenadores, diretores acadêmicos e membros da equipe técnico-pedagógica. Tal evento contou com reflexões sobre os dados quantitativos e qualitativos da avaliação dos cursos ofertados,

a partir das respostas dos questionários aplicados aos estudantes, bem como debates sobre a construção das diretrizes orientadoras para os cursos técnicos do PROEJA.

Entretanto, a partir da análise realizada ao documento construído para o PROEJA do IFRN, verificamos que nesse processo de revisão do PPP não foram definidas reformulações profundas que trouxessem renovação para o Programa. Desse modo, observamos nos registros da PROEN (IFRN, 2011) que apenas se pretendia realizar ajustes na proposta curricular vigente desde o ano de 2006 e que se referiam à reorganização das matrizes curriculares, revisão de programas de disciplinas, ampliação de cargas horárias em alguns componentes curriculares, criação de seminários, entre outros.

Assim, ao final do processo de revisão do PPP, as diretrizes e os indicadores curriculares e metodológicos para os cursos do PROEJA foram validados coletivamente para, posteriormente, serem postos em prática nos *campi*. No ano de 2012, eles foram publicados no livro “Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva” (IFRN, 2012).

Entretanto, os problemas vivenciados no cotidiano dos cursos da modalidade EJA foram continuando, mesmo após as mudanças ocorridas mediante a nova construção do PPP, especialmente os que se referiam à permanência e à evasão dos estudantes. Tais dificuldades no âmbito da reprovação e o baixo índice de conclusão geraram desmotivação por parte de alguns estudantes, professores e gestores.

Desse modo, foi reaberto o debate sobre tais problemáticas em reuniões ordinárias do Comitê de Ensino (COEN), colégio formado pelos diretores acadêmicos dos *Campi*, e em reuniões do Colégio Dirigente (CODIR), este formado pelos

diretores gerais. Em consequência, no ano de 2013 foi iniciada uma nova reflexão propositiva sobre a oferta, organização e estrutura curricular dos cursos do PROEJA com vistas à superação das dificuldades enfrentadas e à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo, o IFRN retornara a avaliar a oferta do Programa e iniciara um novo ciclo de discussões e propostas para a modalidade.

Para esse efeito, a PROEN criou uma comissão para conduzir o processo de redefinição do PROEJA que foi composta por membros diretores acadêmicos, coordenadores de cursos, professores, equipe técnico-pedagógica e membros da própria Pró-Reitoria. Algumas temáticas inerentes ao Programa necessitavam de revisão, e algumas problemáticas foram eleitas para serem discutidas e reavaliadas, tais como: matrizes curriculares; tempos e espaços escolares; formas de integração curricular; elaboração de material didático-pedagógico; além da formação docente.

Entre os anos de 2013 e 2014, a comissão realizou oito reuniões, cujas metas eram: construir uma metodologia de trabalho e cronograma; elaborar questionários a serem aplicados aos professores; tabular e analisar as respostas; construir novas propostas metodológicas; sistematizar proposições; e elaborar matrizes para os cursos de oitocentas, mil e mil e duzentas horas. A proposta da comissão culminou em novas diretrizes e indicadores metodológicos que estão elencados no Relatório da Comissão do PROEJA (IFRN, 2014).

Por fim, considerando-se a característica dialética de todo processo pedagógico, ainda no ano de 2014, foram retomados os trabalhos de avaliação das ofertas de cursos técnicos do IFRN dentro da ação de avaliação parcial do PPP (IFRN,

2012), uma vez que frequentemente eram apresentadas problemáticas inerentes à EJA em diagnósticos e autoavaliações nos *campi*. Assim, a partir do mês de maio desse mesmo ano, a PROEN reuniu informações de questionários aplicados a estudantes e professores os quais nortearam novos indicadores de ensino para a melhoria do PROEJA no IFRN.

Enfim, dentro desse contexto e perspectivas, observamos que o Programa tem sido alvo constante de discussões, de necessidades de autoavaliação de suas ofertas e de redimensionamento de suas ações na Instituição.

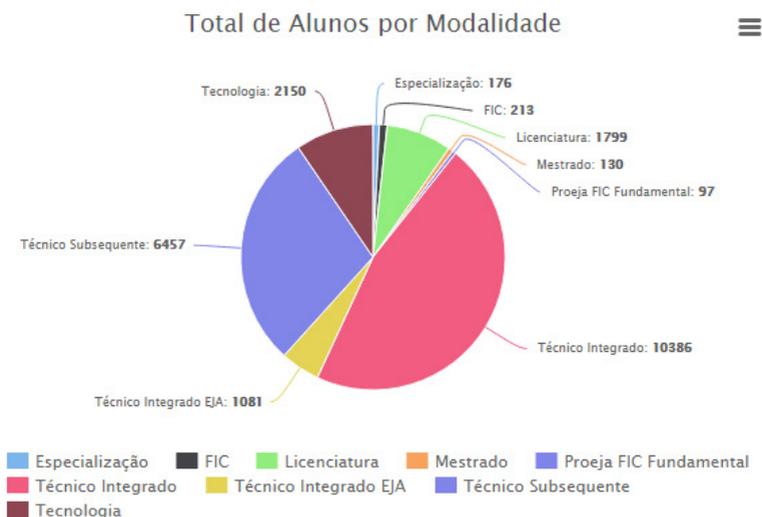
Atualmente, o IFRN organiza todas as suas ofertas mediante as diretrizes e indicadores metodológicos apresentados em seu Projeto Político-Pedagógico (2012), publicado por meio da Resolução nº 38/2012 – CONSUP/IFRN, de 26 de março de 2012, tendo inserido as ressalvas encaminhadas pela comissão de revisão do PROEJA em 2014.

Ressaltamos que o IFRN, ao optar pelo desenvolvimento do currículo integrado nessa modalidade, não o fez apenas por uma opção técnico-pedagógica ou uma questão meramente metodológica, mas principalmente por uma opção política, social, cultural e ética (Rocha, Ferreira & Pereira, 2013). A entrada do PROEJA nas ofertas do IFRN representa o cumprimento de sua função social que se mobiliza a fim de que suas ações cumpram efetivamente a política inclusiva proposta pelo MEC.

Desse modo, a Instituição se comprometeu a ofertar anualmente 10% do total de vagas para o PROEJA, percentagem estabelecida pelo Decreto n. 5.840/2006 e exigida pelo Plano de Metas da SETEC/MEC, no ano de 2008, de modo a garantir a inclusão e a formação de cidadãos para atuarem

como profissionais técnicos de nível médio no mundo do trabalho. Entretanto, este percentual não foi atendido, como se verifica no Gráfico 1, relativo ao número de estudantes matriculados por modalidade em todo o IFRN.

**Gráfico 1** – Total de alunos por modalidade (IFRN)



Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP/IFRN). Consulta em 06 abr. 2016.

Visando ao atendimento à demanda do PROEJA, a Instituição necessita continuamente se adequar às condições de vida do estudante, o que pressupõe o respeito às especificidades dos jovens e dos adultos, bem como ao tempo escolar e de trabalho a eles inerentes. Neste sentido,

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 (IFRN, 2012, p. 113).

Desse modo, observamos que a formação dos estudantes jovens e adultos no IFRN é abalizada nos pressupostos do currículo integrado, tendo como aporte a concepção sócio histórica, que se fundamenta na formação integral do homem e nos conceitos da politecnia. Tais fundamentos garantem aos sujeitos uma formação integral, uma vez que articula o trabalho intelectual e o trabalho técnico (saber, saber-fazer, saber-estar e saber conviver com os outros) tendo como base a visão globalizante, dinâmica e aberta da pessoa (Delors, 2001; Hernandez & Ventura, 1998; Torres Santomé, 1998) sem que haja barreiras para as aquisições de novos conhecimentos.

Para cumprir os pressupostos do currículo integrado, o Projeto Político-Pedagógico (IFRN, 2012) explicita os fundamentos e os princípios que norteiam o trabalho pedagógico baseado na formação integral, com o objetivo de orientar a ação dos *campi* da Instituição.

Assim, os fundamentos do currículo integrado que norteiam o PPP (IFRN, 2012, p. 52) do Instituto são:

- a. a concepção de ser humano tanto como um ser incompleto (em permanente vir a ser) e capaz de produzir o seu projeto existencial, quanto como um ser sócio histórico

- que age sobre a natureza para satisfazer necessidades e que, por meio dessa ação, produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si próprio;
- b. a concepção de realidade concreta como uma totalidade, uma síntese de múltiplas relações, entendendo-se totalidade como um todo estruturado e dialético em que um fato ou um conjunto de fatos pode ser, racionalmente, compreendido a partir da determinação das relações entre os próprios fatos;
  - c. a concepção de conhecimento como uma produção do pensamento por meio da qual se apreendem e se representam as relações constituintes e estruturantes da realidade objetiva;
  - d. a concepção de educação como uma forma de processo de desenvolvimento operativo, produtivo e cognoscitivo, entendendo-se o sujeito como ser coletivo, social e histórico que produz conhecimento – científico, tecnológico e cultural – numa perspectiva crítica;
  - e. o entendimento de que a prática educativa, pautada no multiculturalismo, deve desenvolver a sensibilidade e o respeito à pluralidade de valores e de universos culturais, estes e aqueles decorrentes de maior intercâmbio cultural no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades;
  - f. o entendimento de que a formação de determinadas atitudes e de determinadas convicções é indispensável, como, por exemplo, o enfrentamento de problemas e de situações da vida real, a ampliação das diversas formas de participação na sociedade e o exercício da liberdade intelectual, política e cultural;

- g. o entendimento de que o currículo deve ser organizado em uma perspectiva integradora do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia nos planos da formação básica e profissional;
- h. o entendimento de que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e a superação da dicotomia teoria/prática são cruciais, assumindo-se a pesquisa como um princípio educativo e se privilegiando, dessa forma, a dimensão global do saber;
- i. a definição de um projeto pedagógico coletivo que assegure, igualmente, o acesso às formas mais elaboradas do saber e a prática de decisões democráticas; e
- j. a definição de um plano de valorização e de formação continuada dos educadores do IFRN, de forma a contribuir para que as ações desses educadores visem ao atendimento dos objetivos institucionais e que as competências técnica, política e pedagógica sejam realizadas com ética.

Considerando esses fundamentos e as concepções teóricas do currículo, os princípios do currículo integrado presentes no PPP (IFRN, 2012, p. 53) são:

- a. entendimento da realidade concreta como síntese de múltiplas relações;
- b. compreensão de que homens e mulheres produzem sua condição humana como seres histórico-sociais capazes de transformar a realidade;
- c. integração entre a educação básica e a educação profissional, tendo como núcleo básico a ciência, o trabalho e a cultura;

- d. organização curricular pautada no trabalho e na pesquisa como princípios educativos;
- e. respeito à pluralidade de valores e de universos culturais;
- f. respeito aos valores estéticos, políticos e éticos, traduzidos na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade;
- g. construção do conhecimento compreendida mediante as interações entre sujeito e objeto e na intersubjetividade;
- h. compreensão da aprendizagem humana como um processo de interação social;
- i. inclusão social, respeitando-se a diversidade quanto às condições físicas, intelectuais, culturais e socioeconômicas dos sujeitos;
- j. prática pedagógica orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade;
- k. desenvolvimento de competências básicas e profissionais a partir tanto de conhecimentos científicos e tecnológicos quanto da formação cidadã e da sustentabilidade ambiental;
- l. formação de atitudes e capacidade de comunicação, visando a uma melhor preparação para o trabalho;
- m. construção identitária dos perfis profissionais com a necessária definição da formação para o exercício da profissão;
- n. flexibilização curricular, possibilitando a atualização permanente dos planos de cursos e do currículo;
- o. autonomia administrativa, pedagógica e financeira da Instituição;
- p. reconhecimento do direito – dos educadores e dos educandos – à educação, ao conhecimento, à cultura e

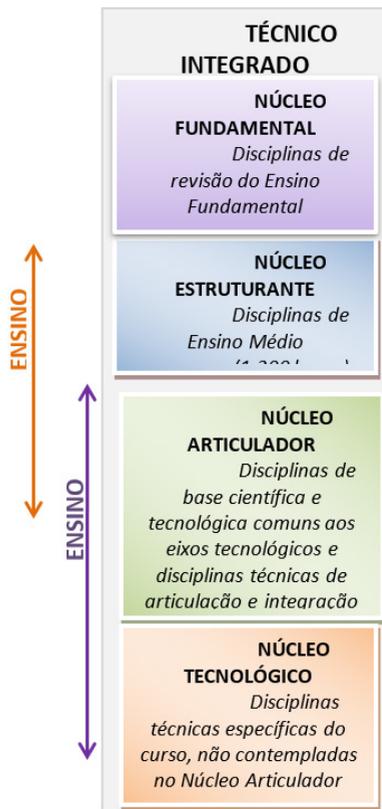
à formação de identidades, articulando-se esse direito à garantia do conjunto dos direitos humanos.

Tais fundamentos e princípios que norteiam o trabalho pedagógico dos cursos ofertados pelo PROEJA no IFRN acontecem mediante uma estrutura curricular específica e desenvolvida em um sistema seriado com oito (08) semestres letivos.

Quanto à estrutura e organização curricular, a sua composição ocorre mediante quatro *núcleos politécnicos*, a saber: fundamental, estruturante, articulador e tecnológico, que se articulam entre si, se complementando, como observado na Figura 10.

**Figura 10** - Representação gráfica do desenho e da organização curricular dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino (IFRN, 2012)



São esses os núcleos politécnicos que compõem a estrutura curricular dos cursos do PROEJA e têm a função de possibilitar a integração entre educação básica e formação profissional, a realização de práticas interdisciplinares, assim como favorecer a unidade dos projetos de cursos em todo o IFRN, concernente a conhecimentos científicos e tecnológicos, propostas metodológicas, tempos e espaços de formação.

A seguir, detalhamos o conceito de cada núcleo, de acordo com o que está prescrito no PPP (IFRN, 2012, p. 109):

*O núcleo fundamental* corresponde ao conjunto de conhecimentos de base científica, indispensáveis ao desempenho acadêmico dos ingressantes. Destina-se, exclusivamente, aos cursos técnicos integrados da educação de jovens e adultos (cursos EJA) e aos cursos técnicos subsequentes. Para os cursos técnicos integrados EJA, o núcleo fundamental organiza-se a partir de revisão – na esfera do ensino fundamental – de conhecimentos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

*O núcleo estruturante* corresponde ao conjunto de conhecimentos do ensino médio relacionados às áreas de Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Desse modo, são contemplados conteúdos de base científica e cultural indispensáveis à formação humana integral e à educação politécnica.

*O núcleo articulador* corresponde ao conjunto de conhecimentos tanto do ensino médio quanto da educação profissional. Contempla conteúdos em estreita articulação com o curso e com os conhecimentos comuns a

todos os eixos tecnológicos. Esses conteúdos favorecem a integração curricular. O núcleo deve contemplar disciplinas de base científica e tecnológica comuns aos eixos (como parte diversificada do ensino médio), disciplinas técnicas de articulação com o núcleo estruturante (como parte fundante do aprofundamento das bases científica e tecnológica) e disciplinas técnicas âncora para práticas interdisciplinares.

O *núcleo tecnológico* corresponde ao conjunto de conhecimentos da formação técnica específica, de acordo com o eixo tecnológico e a atuação profissional. É composto por bases científicas e tecnológicas, como inventos e soluções tecnológicos, controles e processos tecnológicos, gestão de bens e de serviços e suportes tecnológicos de uso geral.

Os núcleos politécnicos compõem a matriz curricular dos cursos compreendendo, no máximo, uma carga horária de 2.400 horas, sendo 1.200 horas destinadas às disciplinas do ensino médio e um quantitativo variável entre 800 e 1.200 horas de disciplinas da formação técnica, os quais são estabelecidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (Brasil, 2012).

Assim, as matrizes são compostas pelas *disciplinas dos núcleos politécnicos*, por *seminários curriculares*, componentes curriculares complementares para a formação do estudante, e pela *prática profissional* que é instituída pela legislação em 400 horas. Esta prática é desenvolvida mediante projetos (projetos técnicos, projetos de extensão e/ou projetos de pesquisa) e/ou estágio curricular supervisionado (estágio técnico). Res-

saltamos, ademais, que o estágio curricular não foi estabelecido como obrigatório na matriz curricular para o PROEJA.

Na Figura 11 apresentaremos o modelo de matriz curricular para os cursos integrados da modalidade EJA estabelecido no processo de construção do PPP (IFRN, 2012):

**Figura 11** – Modelo da matriz curricular para os cursos técnicos integrados na modalidade EJA

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									320	240
Inglês									120	90
Espanhol/Francês									80	60
Arte									40	30
Geografia									120	90
História									120	90
Matemática									320	240

Física									160	120
Química									160	120
Biologia									160	120
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo estruturante</b>									<b>1.600</b>	<b>1.200</b>
<b>Núcleo Articulador</b>										
Informática	4								80	60
Filosofia, Ciência e Tecnologia									40	30
Sociologia do Trabalho									40	30
Qualidade de Vida e Trabalho									40	30
Gestão XXX										
Outras disciplinas comuns ao eixo tecnológico										
Disciplinas para aprofundamento de bases científicas										
Disciplinas âncoras que favoreçam práticas interdisciplinares (projetos integradores, pesquisa, extensão)										
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo articulador</b>										

<b>Núcleo Tecnológico</b>										
Outras disciplinas técnicas específicas do curso não contempladas no núcleo articulador										
Disciplinas que contemplem as especificidades da região de inserção do Campus (AP-CSLs)										
<b>Subtotal de carga-horária do núcleo tecnológico</b>										
<b>Total de carga-horária de disciplinas</b>										
<b>SEMINÁRIOS CURRICULARES (obrigatórios)</b>										
Seminário de Integração Acadêmica	10								13	10
Seminário de Orientação de Projeto Integrador										
Seminário de Iniciação à Pesquisa									40	30
Seminário de Orientação para a Prática Profissional									40	30



como para os cursos integrados EJA. Entretanto, a carga-horária das disciplinas do ensino médio (núcleo estruturante) apresenta uma redução em 50% para o PROEJA, comparada a do ensino médio integrado regular, o que provoca uma grande disparidade no desenvolvimento do ensino e aprendizagem para os estudantes jovens e adultos que necessitam de um maior apoio pedagógico para concluir o curso. Segundo Filho e Moura (2013, p. 233), é importante ressaltar que

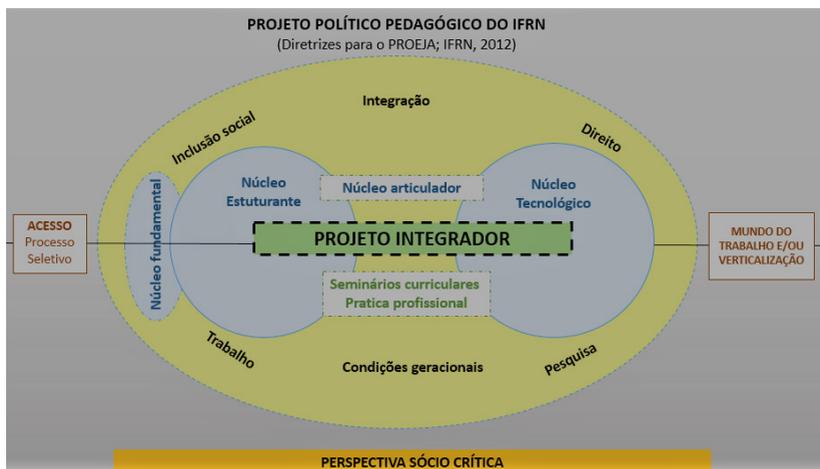
A instituição garanta a qualidade da formação, ou seja, é necessário buscar metodologias, tempos e espaços distintos para garantir que, ao final, as formações sejam equivalentes (integrado *regular* e EJA), pois, se não for assim, a formação do aluno do curso integrado EJA estará aquém da formação do aluno do curso integrado regular, portanto o diploma não poderia ser o mesmo. A escola estará, de certo modo, praticando um estelionato educacional com esses sujeitos, concedendo-lhes um diploma que não corresponde à sua formação integral.

Ademais, para a composição da matriz curricular, há uma diretriz importante quando se remete à criação de novos cursos para o PROEJA. Esta diretriz orienta o quantitativo de componentes curriculares por período letivo, que não podem ultrapassar oito (08) disciplinas, de modo que o estudante não se prejudique com um alto quantitativo de componentes curriculares por semestre. Desse modo, observamos ser fundamental que a matriz curricular esteja organizada de tal maneira que atenda à realidade dos sujeitos envolvidos (Kuenzer, 2001).

A modo de síntese remissiva deste ponto, considerando

as concepções teóricas, os fundamentos e a estrutura curricular para o PROEJA presentes no PPP do IFRN (2012), tentamos fazer uma leitura e representação deste, por meio da Figura 12, que apresenta as diretrizes para os cursos do Programa.

**Figura 12** – Diretrizes curriculares para os cursos do PROEJA<sup>24</sup>



Fonte: criado pela própria pesquisadora a partir da análise do PPP e PPCs de cursos do PROEJA (2016)

No que se refere às metodologias de ensino e aprendizagem desses cursos, o IFRN reconhece ser necessário abordá-las de modo diferenciado. No seu PPP (IFRN, 2012, p. 113), são contempladas as seguintes orientações de adequação de procedimentos didático-pedagógicos, a fim de facilitar a construção do conhecimento pelos estudantes:

**24.** Direito – este componente existente nas diretrizes curriculares para o PROEJA diz respeito à “ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio” (Brasil, 2007).

- a. elaborar o planejamento, o registro e a avaliação das aulas e das atividades realizadas;
- b. problematizar o conhecimento, considerando as especificidades dos diferentes ritmos de aprendizagens, as subjetividades do aluno adulto e os contextos discentes extraescolares;
- c. incentivar a pesquisa em diferentes fontes;
- d. contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos adultos e a (re)construção dos saberes historicamente construídos;
- e. elaborar materiais didáticos adequados ao público EJA e destinados tanto a aulas expositivas dialogadas quanto a atividades individuais e em grupo;
- f. utilizar recursos tecnológicos adequados ao público envolvido para subsidiar as atividades pedagógicas;
- g. disponibilizar apoio pedagógico para alunos que apresentarem dificuldades, objetivando a permanência nos estudos, a melhoria contínua da aprendizagem e a conclusão dos estudos com êxito;
- h. diversificar as atividades acadêmicas, utilizando, por exemplo, aulas expositivas dialogadas e interativas, momentos colaborativos e cooperativos da aprendizagem, desenvolvimento de projetos, aulas experimentais (em laboratórios), visitas técnicas, seminários, debates, atividades individuais e em grupo, exposição de filmes e grupos de estudos;
- i. organizar o ambiente educativo de modo a articular múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões da formação dos jovens e dos adultos, favorecendo a transformação das informações em conhecimentos

diante das situações reais de vida;

- j. adequar os processos avaliativos da aprendizagem, no sentido de atender às reais necessidades do aluno da EJA, a fim de lhe assegurar a permanência no curso e a conclusão, com êxito, dos estudos.

A Instituição deixa claro que essas iniciativas implicam esforços conjuntos, sobretudo nas ações didático-pedagógicas e nas decisões administrativas. Tais iniciativas exigem o engajamento de gestores, professores, estudantes e técnico-administrativos, a fim de que se busquem alternativas para melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem na esfera dos cursos vinculados ao PROEJA (IFRN, 2012).

Sobre a avaliação de Programas, Rocha, Ferreira e Pereira (2013) observam que a avaliação não deve estar dirigida somente ao educando, mas também ao processo como um todo, visando a subsidiar a tomada de decisão no sentido de superar dificuldades de operacionalização e assegurar uma apropriada utilização e combinação de tempo, recursos humanos e materiais para o alcance dos objetivos desejados.

No Quadro 4, fazemos uma síntese dos principais resultados dos processos avaliativos ocorridos no PROEJA, em seus momentos mais significativos, utilizando para isso alguns indicadores considerados essenciais ao Programa:

**Quadro 4** – Resultados dos processos avaliativos ocorridos no PROEJA (2008–2014)

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<p><b>Articulação entre os núcleos politécnicos</b></p>	<p>– A integração dos conteúdos das duas áreas (Geral e Técnica) desde o primeiro ano do curso.</p>	<p>– As matrizes curriculares serão constituídas com base nos núcleos politécnicos: fundamental, estruturante, articulador e tecnológico.</p> <p>– o núcleo articulador é relativo a conhecimentos do ensino médio e da educação profissional, contemplando conteúdos em estreita articulação com o curso, por eixo tecnológico, e elementos expressivos para a integração curricular.</p> <p>– Distribuir as disciplinas do ensino médio e as disciplinas técnicas ao longo de todo curso, equilibrando a relação de carga-horária em todos os semestres/anos dos cursos, desde o 1º ano/período (formato retangular). Inserir projetos interdisciplinares, em especial os projetos integradores.</p>	<p>– Elaboração da proposta do Ensino Médio articulado com FIC.</p> <p>– Adequação do currículo e da carga-horária do curso de acordo com a realidade dos alunos de EJA.</p>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<p><b>Procedimentos metodológicos e diversificados</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repensar as metodologias adotadas no PROEJA, tornando-as mais atraentes, motivadoras e eficazes para a aprendizagem dos estudantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisar os conteúdos e as metodologias das disciplinas do ensino médio, adequando-os à carga-horária estabelecida.</li> <li>- Organizar o ambiente educativo de forma que articule múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação dos estudantes, favorecendo a transformação das informações em conhecimentos diante das situações reais de vida;</li> <li>- Elaborar diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos(as) estudantes a partir do levantamento dos seus conhecimentos prévios.</li> <li>- As aulas deverão se processar de forma interativa, por meio do desenvolvimento de projetos, seminários, debates, atividades individuais e demais atividades em grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver estratégias metodológicas apropriadas ao público-alvo.</li> <li>- Diversificar os procedimentos/recursos utilizados, na perspectiva das inteligências múltiplas.</li> <li>- Trabalhar de forma conjunta e interdisciplinar. Problematicar o conteúdo para garantir mais sentido. Organização de eixos temáticos. Planejamento global. Articular os conteúdos específicos com as temáticas.</li> <li>- Projetos Interdisciplinares realizados a cada semestre.</li> </ul>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Relação teoria-prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior aproximação entre teoria e prática, pois isso facilitaria a compreensão dos conteúdos, isto é, a produção do conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar teoria e prática desde o início do curso.</li> <li>- Adotar metodologias que melhor articulem teoria e prática para a transposição didática dos conteúdos das disciplinas e em todo o processo ensino-aprendizagem.</li> <li>- Assegurar a realização de aulas de campo, aulas em laboratórios e demais atividades pedagógicas que promovam a articulação entre teoria e prática, prevendo-as nos projetos de cursos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia desenvolvida para articular teoria e prática.</li> </ul>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Organização do tempo e espaço</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos permanecem em 4 anos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duração de 8 semestres, independentemente do turno de oferta.</li> <li>- Jubilamento por tempo máximo do curso, sendo permitida a permanência em até duas vezes a duração do curso.</li> <li>- Turmas constituídas com o número máximo de 30 alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os cursos terão duração de até 3,5 anos, com prática profissional acrescida à cargas horárias mínimas estabelecidas no catálogo nacional de cursos técnicos (CNCT).</li> <li>- O turno para a oferta dos cursos deverá ser, preferencialmente o noturno, guardando-se as especificidades da área de formação e de funcionamento do Campus.</li> <li>- Tolerância no horário de entrada.</li> <li>- As turmas deverão ser constituídas com o número máximo de 30 alunos.</li> </ul>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Materiais didáticos</b>	<p>- A falta de material didático adequado aos objetivos da modalidade de ensino e aos interesses e à realidade deles. Eles questionaram por que os estudantes dos cursos regulares têm direito ao material (livros didáticos), enquanto eles ficam limitados ao material organizado pelos professores, os quais, muitas vezes, usam indistintamente o mesmo material usado para as turmas dos cursos regulares, sem sequer se preocuparem em fazer as devidas adequações.</p>	<p>- Instituir Editais e projetos para produção de material didático e práticas de ensino.</p> <p>- Considerar o material didático como um recurso que atende a determinadas necessidades temporais e sócio históricas provenientes da instituição e/ou do aluno e do próprio conhecimento.</p> <p>- Produzir material didático-pedagógico, cadernos temáticos e manuais do aluno.</p>	<p>- Existir um material didático-pedagógico elaborado especialmente para a EJA, com linguagem, conteúdo e metodologias diferenciadas do integrado.</p> <p>- O educador deve considerar a diversidade da produção de materiais didáticos e tecnologias educacionais.</p>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Avaliação da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de uma avaliação processual e contínua, que oportunize a estudantes e professores a reflexão sobre o desempenho de cada uma das partes.</li> <li>- Repensar e diversificar os instrumentos de avaliação, pois ainda predominam os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação processual, contínua e formativa.</li> <li>- Perceber a atividade de avaliação como ponto de reflexão para o aluno e o professor.</li> <li>- Mínimo de duas atividades avaliadas por disciplina no bimestre.</li> <li>- Intensificar atividades avaliativas que integrem teoria e prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação contínua, levando em consideração, para a pontuação da nota, aspectos qualitativos ligados aos conteúdos atitudinais e procedimentais (assiduidade, pontualidade, conclusão das atividades, participação: sugestão 30% da nota), com instrumentos diversificados ao longo do semestre.</li> <li>- Diversificar os instrumentos, partindo de uma atividade prática.</li> <li>- No mínimo, duas atividades.</li> <li>- Considerar aspectos como assiduidade, participação, realização das atividades em sala de aula, domínio de conteúdo, trabalho em equipe.</li> </ul>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assumir a avaliação formativa, na perspectiva de acompanhar o percurso de aprendizagem.</li> <li>- Fortalecer o trabalho de orientação pedagógica, implementando ações que abordem temáticas como: campos de atuação profissional, perfil dos cursos, métodos de estudo, reflexões sobre cognição e aprendizagem, relações interpessoais etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir acompanhamento pedagógico.</li> <li>- Criação de tutoria com período anual, com o objetivo de o professor acompanhar a turma de maneira mais próxima e servir como intermediador junto à pedagogia. Tais tutores seriam escolhidos dentre os professores das disciplinas do respectivo ano.</li> </ul>
<b>Prática profissional</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inserir a Orientação para a Prática Profissional em todos os cursos, podendo ser oferecida por meio de disciplina, projetos, atividades complementares.</li> <li>- Definir as orientações e cronograma de execução para a realização da prática profissional, envolvendo as etapas de planejamento, acompanhamento e elaboração do trabalho de conclusão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em cada semestre, haverá um professor responsável pela disciplina de prática profissional, que mediará o desenvolvimento dos projetos da turma através da articulação dos alunos com o professor orientador.</li> </ul>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Pesquisa e problematização do conhecimento e do currículo</b>		- Pesquisa como prática educativa.	- Desenvolver projetos de pesquisa com temáticas do currículo ou outros objetos de estudo contando como carga-horária complementar.
<b>Colegialidade (participação) e autoavaliação</b>	- Encontros em que os professores, as equipes técnicas e os próprios estudantes reflatam sobre o PROEJA e as experiências vivenciadas nas diversas instituições que fazem parte do programa.	- Acompanhar e avaliar os cursos por meio dos colegiados.	- Estabelecer fórum permanente para discussão do Programa. - Criação de Conselho de Classe.

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Formação continuada e adequada</b>	<p>- O corpo docente precisa ter um conhecimento mais aprofundado do projeto político-pedagógico, das orientações curriculares e dos projetos dos cursos, para que possa contribuir para o alcance dos objetivos traçados nesses documentos. Necessidade da oferta de cursos de formação continuada para os professores.</p>	<p>- Formação para servidores que contemple a integração da educação básica com a profissional e as diferentes modalidades de ensino e a interdisciplinaridade.</p> <p>- Implementar um plano de formação continuada didático-pedagógica (coordenado pela ETEP), com vistas a perspectivas de integração, prevendo carga-horária e certificação;</p>	<p>- Programa de formação de Profissionais para trabalhar com o PROEJA.</p> <p>- A formação docente para ensino da EJA é elemento prioritário para a implementação dos novos PPCs de EJA.</p> <p>- Formação continuada dos docentes deve sempre ocorrer, com cursos, congressos, palestras, dentre outros. Na modalidade EJA, há a necessidade de uma formação mais específica, adequando a teoria de ensino-aprendizagem ao público-alvo da modalidade, levando em consideração a heterogeneidade de idade, conhecimento, interesse e situação social.</p>

INDICADOR	DIÁLOGOS PROEJA (2008)	FORUM PROEJA PPP (2010)	REDIMENSIONAMENTO DO CURRÍCULO DO PROEJA (2014)
<b>Trabalho colaborativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de que as Reuniões Pedagógicas assumam efetivamente um caráter mais pedagógico e menos administrativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Priorizar, nas Reuniões Pedagógicas, temas que propiciem reflexões sobre a prática docente, sem enfatizar, primordialmente, aspectos administrativos.</li> <li>- Dinamizar os espaços de diálogos, especialmente nas Reuniões Pedagógicas e de Grupos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reuniões periódicas com o objetivo de identificar problemas pontuais das turmas, em termos de aprendizado, e a adoção de práticas voltadas a sua resolução. Abordagem didática pedagógica específica para modalidade PROEJA, evitando juízo de valor e comparações com outras modalidades de ensino.</li> <li>- Reunião pedagógica específica, direcionada às demandas dessa modalidade, numa periodicidade a ser definida; que se organize um fórum de discussão e partilha de experiências exitosas (ou não) e a possível sistematização de procedimentos metodológicos.</li> </ul>
<b>Reflexão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Momentos destinados à reflexão da prática docente, em que pudessem ser discutidas as experiências diversas desses profissionais.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer fórum permanente para discussão do Programa.</li> <li>- Deve incentivar a reflexão nas diversas áreas.</li> </ul>

Fonte: Relatórios da Pró-Reitoria de Ensino do IFRN(2008, 2010, 2014).

Observa-se que, ao longo dos anos, muitas avaliações já foram realizadas para o diagnóstico da situação do PROEJA,

com propostas de intervenção e mobilização em prol de uma mudança significativa neste âmbito. Entretanto, muito ainda há de ser realizado a fim de que o Programa aconteça com relevância na Instituição e, especialmente, para os próprios estudantes.

Além desses momentos avaliativos, o Instituto possui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA)<sup>25</sup>, órgão que conduz os processos de avaliação internos, de sistematização e de prestação das informações para o MEC e para o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRN, que realiza anualmente a avaliação institucional, embora não fossem encontrados em nenhum relatório dessa comissão resultados específicos referentes ao PROEJA.

No entanto, apesar do reconhecimento dos benefícios que ocorrem a partir de ações avaliativas por parte da Instituição, verificamos que, até o momento, com relação à gestão dos cursos PROEJA, nunca houve uma coordenação pedagógica específica para a modalidade, que possibilite uma liderança pautada na organização, intervenção e articulação de um trabalho coletivo em toda a Instituição para o desenvolvimento de ações com objetivos e metas comuns ao Programa, especialmente, a nível sistêmico de gestão do ensino.

Ademais, também não existe um programa de formação continuada para professores e gestores que estão atuando junto à modalidade e que proporcione a reflexão e o aprofun-

---

**25.** A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e normativa, no âmbito dos aspectos avaliativos acadêmicos e administrativos, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e atende ao PDI do IFRN quanto aos níveis e modalidades de ensino. Para mais: <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/avaliacao>. Acesso em: 02 jan. 2017.

damento em temáticas pertinentes à integração entre o ensino médio, na modalidade EJA, com a educação profissional, bem como temas didático-metodológicos e de áreas e disciplinas particulares.

Todavia, mesmo diante de tantas propostas ocorridas a partir das avaliações realizadas pela instituição, no âmbito do desenvolvimento e gestão do currículo para o PROEJA, ainda se constatam dificuldades persistentes no entendimento e concretização do projeto de formação integrada e respectivas metodologias, bem como no sistema de avaliação, que continuam a apresentar sérias repercussões na reprovação e evasão, o que acarreta a necessidade de realizar uma investigação avaliativa mais profunda e abrangente no campo.

## PROPOSTA DE REFERENCIAL CURRICULAR INTEGRADO PARA A EJA INTEGRADA À EPT

*A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles o novo pronunciar.*

Paulo Freire (1987, p. 78)

A discussão inicia apresentando as duas questões de estudo postas no começo deste percurso investigativo, que junto às categorias sustentaram e orientaram todo o processo metodológico da pesquisa.

- a. Em que medida e de que forma o PROEJA desenvolve sua prática pedagógica como experiência formativa baseada na perspectiva curricular integradora no con-

texto do Projeto Político-Pedagógico do IFRN?

- b. Como (re)construir um referencial curricular integrado para o PROEJA do IFRN, que contemple tanto as propostas do currículo prescrito como as percepções dos participantes (estudantes e professores) sobre o seu desenvolvimento na ação?

Agora é chegado o momento de discussão das possíveis respostas por meio dos resultados encontrados. Para isto, utilizaremos quatro dimensões que integram o referencial para a inovação curricular no PROEJA e as subcategorias elaboradas para o tratamento dos dados<sup>26</sup> que nos permitirá a triangulação<sup>27</sup> dos resultados obtidos, por meio das diferentes fontes primárias (questionários e entrevistas) e secundárias (documentos legais e normativos).

Desse modo, a interpretação dos resultados desenvolver-se-á em função das seguintes dimensões: a) Desenvolvimento Curricular Integrado; b) Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem; c) Desenvolvimento Profissional; e d) Desenvolvimento Organizacional.

---

**26.** Ver Cap. 2 e Cap. 4.

**27.** Triangulação - técnica de fundamental importância para o pesquisador, porque possibilita a manipulação e cruzamento de dados variados de múltiplas fontes, de forma a confrontá-los e levá-los a uma interpretação que permita a exaustão do tratamento adotado aos dados de pesquisa (Minayo *et al.*, 2005). Desse modo, os autores apontam a triangulação como “uma estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Esta abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar” (Minayo *et al.*, 2005, p. 71).

## 4.1. Dimensões integrantes do referencial para a inovação curricular no PROEJA

### 4.1.1 *Desenvolvimento curricular integrado*

*Meu Deus! Eu imagino que isso tenha a ver com a integração com outras disciplinas...*

Professor do PROEJA.

No que concerne ao objetivo proposto no guião de entrevistas e questionário, quanto a esta primeira dimensão, nossa finalidade foi “*Conhecer as percepções dos professores e dos estudantes acerca do currículo integrado*”. Desse modo, pudemos verificar a partir das percepções dos participantes que o currículo do PROEJA contempla de forma parcial as necessidades e os interesses dos estudantes, a partir das subcategorias apresentadas, a saber, “Integração curricular” e “Contextualização”.

Nesse sentido, observamos que os indicadores “Interdisciplinaridade” e “Projetos Integradores” são abordados no PPP (IFRN, 2012, p. 54), no momento em que se refere aos princípios do currículo integrado e aos princípios orientadores da educação profissional técnica de nível médio, considerando que a “prática pedagógica [*necessita ser*] orientada pela interdisciplinaridade, pela contextualização e pela flexibilidade” (grifo nosso). No que tange aos aspectos relativos às diretrizes e indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA, o referido documento explicita as seguintes orientações:

b) problematizar o conhecimento, considerando as especificidades dos diferentes ritmos de aprendizagens, as subjetividades do aluno adulto e os contextos discentes extraescolares; [...] d) contextualizar os conhecimentos, valorizando as experiências dos alunos adultos e a (re)construção dos saberes historicamente construídos (IFRN, 2012, p. 114).

Assim, em se tratando de um dos aspectos da integração curricular que se sustenta na abordagem ecológica que prediz sobre “a relevância dos contextos educativos em que o currículo se desenvolve, caracterizados pela singularidade e complexidade de interações, a pluralidade e diversidade de culturas e necessidades” (Alonso, 2004, p. 3), temos uma situação cujas percepções não são favoráveis à realização do currículo prescrito em meio à perspectiva investigada.

Ainda, observamos nas entrevistas dos professores que alguns deles compreendem o currículo integrado como elemento que possibilita ao estudante a reflexão, a interpretação, o pensar, o solucionar problemas, de modo a proporcionar um trabalho construtivista que o subsidia em suas dificuldades, confirmando a uma das perspectivas a integração curricular referida por Alonso (2004, p. 3), considerando que

[O] aprender é, sobretudo, adquirir instrumentos para aprender a aprender e para aprender a pensar sobre o que se aprende, adquirindo assim, especial interesse, o papel das estratégias metacognitivas enquanto capacidade para reflectir criticamente sobre os próprios processos de pensamento e acção, tanto na formação dos professores, como no ensino-aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto referido pelos estudantes são as disciplinas do *núcleo estruturante* que proporcionam uma formação adequada à compreensão das disciplinas do *núcleo tecnológico*. Entretanto, constatamos, a partir dos depoimentos, que elas pouco se articulam entre si ao longo do curso, mesmo havendo a concomitância das disciplinas dos distintos núcleos em um mesmo período.

Diferentemente do que prediz o PPP (IFRN, 2012, p. 115), que “as disciplinas que compõem a matriz curricular devem estar articuladas entre si, fundamentadas na interdisciplinaridade e na contextualização”, tal situação também foi constatada pelos professores, uma vez que poucos realizaram atividades em conjunto possibilitando a articulação das disciplinas entre os núcleos politécnicos e, conseqüentemente, a valorização do currículo integrado.

Nesse contexto, observamos que o currículo integrado é compreendido pelos sujeitos no momento em que ele se desenvolve na relação entre as disciplinas de núcleos politécnicos diferentes em um determinado curso, prevalecendo, assim, apenas uma dimensão do currículo integrado proferida por Ramos (2008, p. 10), que define o segundo sentido da integração como “a indissociabilidade entre a educação profissional e educação básica”, de tal modo que o conceito obtido por meio das respostas não enfatiza outras dimensões da organização curricular integrada.

Os problemas com a integração curricular manifestos nos instrumentos se evidenciam também na dificuldade dos professores em relacionar a teoria com a prática, pois não realizam atividades que promovam a integração ou nem sequer observam outros promoverem. Isto fica ainda mais evidente

ao verificarmos, nas respostas de estudantes e professores a ausência do Projeto Integrador no cotidiano do PROEJA.

Assim, tendo em conta que o *Projeto Integrador* é uma concepção basilar no currículo do IFRN, não deixa de surpreender que os estudantes relatem a ausência de atividades integradoras no decorrer do curso, de forma que poucos foram capazes de descrever exemplos desta natureza. Vejamos o que estabelece o PPP:

Defende-se, neste PPP, a opção por projetos integradores, uma vez que valorizam a pesquisa tanto individual quanto coletiva, promovem aprendizagem significativa e viabilizam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. [...] O IFRN concebe o projeto integrador como estratégia metodológica articulada à inovação da prática, à melhoria da ação pedagógica e à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem. Essa metodologia visa extrapolar os limites e a burocratização técnica da elaboração de projetos e passa a se constituir, qualitativamente, em processos de investigação da realidade e em processos de idealização de situações de aprendizagens mais significativas. Para tanto, os projetos integradores sustentam-se na interdisciplinaridade, na contextualização de saberes, na cientificidade e na inter-relação entre teoria e prática (IFRN, 2012, p. 82-83).

Desse modo, esses *Projetos Integradores* prescritos no PPP (IFRN, 2012) e em todos os projetos pedagógicos de cursos da Instituição, em nenhum momento, foram citados pelos estudantes quando se perguntou acerca das atividades em que

as disciplinas do ensino médio e as disciplinas técnicas se relacionam em seu curso, acontecendo a integração curricular.

Contudo, observamos a emergência de alguns aspectos positivos elencados pelos professores nesse contexto: a percepção de que o *Projeto Integrador* possibilita significância para o estudante, especialmente, quando ele consegue relacionar os conteúdos com o mundo do trabalho; o projeto integrador, quando é desenvolvido, se realiza mediante uma prática contextualizada e relevante, tornando-se vivo no ambiente da comunidade escolar; e o “Seminário de Orientação de Projeto Integrador” presente nas matrizes curriculares dos cursos proporciona o desenvolvimento dos projetos em cada turma quando esses acontecem.

Apesar de ter-se consciência de todos esses aspectos positivos, os professores justificaram a ausência de um trabalho pedagógico a partir dos projetos integradores, porque os estudantes não conseguem realizá-lo devido ao seu fazer laboral, o que aponta, parcialmente, a falta de iniciativa e persistência do docente para a realização de uma atividade relevante em função do estudante e do desenvolvimento do currículo integrado.

Os professores também apontam a ausência de uma coordenação pedagógica que articule os procedimentos necessários para a realização do projeto integrador, além da falta de formação continuada pertinente a esta área que clarifique os conceitos, características e metodologias apropriadas para a sua execução. Nesse sentido, Alonso (2005, p.49) lembra que

o perfil do professor actual é o de um profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática

reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

É essa complexidade percebida na realização do *Projeto Integrador* que deve ser o estímulo e a efetivação de novos direcionamentos na atuação do docente e da equipe técnico-pedagógica, onde a investigação-ação seja o fio condutor de uma prática pedagógica que se mobiliza a incitar as aprendizagens significativas.

Ademais às temáticas já abordadas, constatamos que, para os estudantes, *a prática profissional* é também relevante e significativa, uma vez que integra teoria e prática às suas experiências de vida e de trabalho. Igualmente, quase metade dos professores concordou com a afirmação de que esse componente curricular possibilita a relação teoria-prática-mundo do trabalho, apontando para a importância do “sentido” do trabalho, como evidencia Dubar (1997, p. 51) ao ressaltar sobre o lugar do trabalho para o homem.

O trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias, porque é no e pelo trabalho que os indivíduos, nas socie-

dades salariais, adquirem o reconhecimento financeiro e simbólico da sua actividade. É também apropriando-se do seu trabalho, conferindo-lhe um “sentido”, isto é, dando-lhe, ao mesmo tempo, uma significação subjetiva e uma direção objetiva, que os indivíduos acendem à autonomia e à cidadania.

Isso nos permite afirmar quão importante é a componente *prática profissional* no currículo do PROEJA, articulando com a relação teoria e prática que vai além do espaço acadêmico e propicia um processo de ensino e aprendizagem integrado e relevante entre o conhecimento propedêutico e o trabalho.

Ademais, ao se referir à subcategoria “contextualização”, observa-se que os professores se preocupam em relacionar os conteúdos trabalhados com a realidade do mundo do trabalho e a prática social do estudante, corroborando com o que expõe Perez Gomez (1993):

Parece claro que o objectivo básico da actividade educativa escolar é possibilitar que os alunos/as elaborem pessoalmente o conhecimento e os significados a partir da sua experiência vital com a realidade, que reconstruam a cultura e não simplesmente que a adquiram [...]. O conhecimento tem sido sempre, é e será uma aventura para o homem, um processo carregado de incerteza, de prova, de ensaio, de propostas e rectificações partilhadas e, da mesma maneira, deve aproximar-se o aluno dele, se não quisermos destruir a riqueza motivadora da descoberta”. (Pérez Gómez, 1993 *apud* Alonso, 1998, p. 368).

Considerando a própria realidade do estudante, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando nos alunos interesse e entusiasmo, proporcionando-lhes um maior acesso ao conhecimento.

Diante dos resultados dos instrumentos de recolha de dados, percebemos que é imprescindível haver formação continuada para todos os docentes que atuam no PROEJA, especialmente, quanto à temática sobre currículo integrado e demais assuntos envolvidos, dado que eles necessitam refletir sobre tal conhecimento e a prática pedagógica subjacente a fim de melhor desenvolver o currículo integrado no Programa.

Por fim, queremos destacar que não observamos em nenhuma das falas dos professores a figura de uma coordenação que articule ou que promova o currículo integrado no cotidiano pedagógico, dando um suporte formal. Assim, constatamos que todas as iniciativas partem daqueles que “desejam” ou “compreendem” a relevância do currículo integrado para o Programa, ou seja, o próprio professor que, muitas vezes, se encontra sozinho nesta caminhada.

Nesse sentido, lembramos que um dos segmentos da atuação da coordenação pedagógica ou da equipe técnico-pedagógica no IFRN é o “acompanhamento dos docentes” que se remetem às seguintes atribuições, dentre outras: orientação didático-pedagógica; realizar o acompanhamento dos projetos integradores; colaborar na elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos integradores; propor e apoiar a formação continuada em serviço” (PROEN, 2011). Como é expresso por Garcia (1997) *apud* Domingues (2014, p. 159),

Embora à primeira vista possa parecer um ufanismo

exagerado, é preciso correr este risco de interpretação para trazer à tona que o papel da coordenação pedagógica na implantação de um projeto de formação é essencial, visto tratar-se de um papel de liderança que precisa ser mais bem compreendido, reconhecido e valorizado.

Desse modo, apontamos para a necessidade evidente de uma coordenação pedagógica para o PROEJA, dado que a integração curricular, temática central do currículo do IFRN não acontece por acaso ou por voluntarismo de uns poucos, ademais por meio de atitudes reflexivas caracterizada pelo desenvolvimento de pesquisa-ação, de autorreflexão e de tomada de consciência de posições assumidas (Alarcão & Tavares, 2016).

#### ***4.1.2 Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem***

*Para uma boa melhoria é fazer mais aulas práticas, mostrar a relação do curso com a vida profissional e a vida, tentar fazer com que o aluno não desista do curso mostrando que essa é uma oportunidade muito boa.*

Estudante do PROEJA.

Nesta categoria de análise, intentamos perceber a prática pedagógica do professor quanto aos aspectos metodológicos, bem como a aprendizagem dos estudantes dentro do processo educativo. Nesse sentido, discutiremos as subcategorias “prática pedagógica”, “aprendizagem” e “evasão”, que foram definidas a partir do guião da entrevista.

Assim, analisando globalmente as entrevistas dos professores, constatamos que o ensino no PROEJA apresenta certa inflexibilidade quanto aos conteúdos conceituais, dado que os professores recebem os programas das disciplinas prontos e semelhante ao programa das disciplinas do ensino médio integrado para adolescentes.

Observa-se também que o modelo disciplinar de ensino ainda permeia significativamente a cultura pedagógica no Programa, apresentando-se maior que as próprias concepções institucionais, como as concepções alicerçadas nas teorias críticas e a concepção de currículo integrado, uma vez que se observam nos depoimentos dos docentes algumas resistências quanto à execução da interdisciplinaridade na sala de aula, dado a facilidade de continuar o seu método fundamentado na pedagogia tradicional.

Entretanto, em matéria de estratégias de ensino, alguns professores responderam nos questionários que buscam desenvolver no estudante um pensamento crítico e reflexivo, levando-o a aprender a aprender, o que confirma o que prediz o Documento Base do PROEJA: “A participação ativa dos alunos na produção de conhecimentos pressupõe o estímulo cotidiano para os muitos possíveis aprendizados, na perspectiva de constante superação, desenvolvendo sua consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional” (Brasil, 2007, p. 45).

Nesse sentido, observamos nas respostas que os conhecimentos prévios e as experiências de vida dos discentes foram considerados no processo de ensino e aprendizagem e que as disciplinas são trabalhadas em sala de aula de forma teórica e prática. Para alguns professores, é a partir deste co-

nhecimento prévio e das vivências dos estudantes que se realiza o planejamento das aulas e suas devidas estratégias a partir de objetivos que relacionam os conteúdos às experiências vivenciadas por eles.

Assim, constatamos que as estratégias metodológicas realizadas em um contexto de ensino inclusivo necessitam promover uma aprendizagem relevante aos sujeitos por ele atendido. Neste sentido,

reconhece-se ser necessário tratar, de modo diferenciado, as metodologias de ensino e aprendizagem para estudantes da modalidade EJA. Pressupõe-se, pois, a adequação de procedimentos didático-pedagógicos, a fim de que se auxiliem os alunos adultos nas construções intelectuais, procedimentais e atitudinais (IFRN, 2012, p. 114).

É neste sentido que também destacamos, a partir das respostas dos estudantes, que as aulas de campo/visitas técnicas realizadas favorecem a integração do conhecimento e que a utilização de laboratórios como prática pedagógica é uma forma de o professor dar significado ao conteúdo da disciplina no momento das aulas práticas dos cursos a fim de proporcionar um aprendizado relevante, deixando evidente a importância desse recurso pedagógico para a sua aprendizagem.

Os professores também emitiram opiniões relativas aos aspectos que possibilitaram maior integração entre teoria e prática, tais como: projetos integradores, práticas em laboratórios e prática profissional. Eles também enfatizaram um aspecto relacionado à diversidade etária e de interesses dos

estudantes, o que dificulta a ação pedagógica em sala de aula para realizar as abordagens metodológicas diferenciadas.

Quanto ao aspecto da avaliação da aprendizagem, praticamente metade dos estudantes concordou que a avaliação é contínua. Porém, ainda aparece um terço de respondentes “sem opinião”, pelo qual inferimos o desconhecimento dos estudantes quanto a tal prática e à forma de avaliação.

Já os professores reconhecem a importância de uma avaliação que possibilite a inclusão e a promoção dos sujeitos, como é o caso da avaliação formativa, que identifica o avanço do educando quanto aos conhecimentos e habilidades, permitindo a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Vasconcelos (1998, p. 17), “a avaliação, para assumir o caráter transformador e não de mera constatação e classificação, antes de mais nada deve estar comprometida com a promoção da aprendizagem (e desenvolvimento) por parte de todos os alunos”. Este sentido, de fato, justifica a existência de uma prática pedagógica envolvida com a aprendizagem do estudante.

Ainda nas entrevistas, o professor apresenta a avaliação como de natureza diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo considerados os resultados ao longo de todo semestre letivo, a partir dos mais diversos instrumentos de avaliação, corroborando com o que prediz o Documento Base do Programa:

A avaliação deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos

sujeitos, por meio de um processo interativo, considerando o aluno como ser criativo, autônomo, participativo e reflexivo, tornando-o capaz de transformações significativas na realidade (Brasil, 2007, p. 53).

Assim, observamos que a avaliação formativa está presente nesta modalidade, de modo a considerarmos como agente do processo de aprendizagem, identificando o progresso do estudante quanto aos conhecimentos e aos procedimentos, além das suas capacidades, permitindo a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino.

Também se constata que os professores diversificam as atividades avaliativas aplicadas em sala de aula, pressupondo um olhar global e local sobre as aprendizagens dos estudantes, bem como se verifica que muitos desses instrumentos são de caráter coletivo, o que promove a participação do grupo, de modo essencialmente formativo e cooperativo, facilitando a aprendizagem dos sujeitos ao realizarem as tarefas.

Já em relação à orientação e ao acompanhamento adequados e realizados pelos professores em *Estágio Técnico e/ou Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC), um pouco mais da metade dos professores não opinou. Do mesmo modo, um alto número de estudantes também não apresentou a sua opinião a esta temática. Isto pode indicar que tais atividades não aconteceram nos cursos em que eles vivenciaram, já que os estudantes assinalaram nesta pesquisa a obrigatoriedade do estágio curricular.

Ademais, aproximadamente metade dos professores respondentes do questionário afirmou lecionar no Programa não por escolha própria, mas por exigência da Instituição

que necessita deles para compor o quadro de docentes para o PROEJA. Em seus depoimentos, os professores observam que há obstáculos em lidar com o estudante e suas responsabilidades acadêmicas, devido às necessidades pessoais e laborais destes, bem como as suas dificuldades de aprendizagem apresentadas em sala de aula.

Já em relação ao nível de aprendizagem dos estudantes, quase a totalidade dos professores assinala ser de “mediano” a “muito baixo”. Entretanto, a partir das respostas dos alunos, verificamos uma autoatribuição diferente da percepção dos professores, pois em sua totalidade eles se autoavaliaram entre o nível “mediano” ao “muito alto”.

Assim, não podemos deixar de nos questionar sobre a razão dessa defasagem entre o autoconceito dos estudantes e a imagem que sobre eles têm os professores. Entretanto, podemos verificar em Solé (1998) *apud* Meneses e Martins (2008, p. 60) que

o autoconceito é aprendido ou forjado no decorrer das experiências de vida. As relações sociais constituem elos mediante os quais as pessoas vão formando a visão própria. Essas relações interpessoais vão criando um conjunto de atitudes em relação a si mesmas e, dessa forma, o aluno acaba se considerando inteligente, simpático, esperto ou mesmo burro, antipático ou desajeitado, porque [sic] é isso que as pessoas lhe transmitem, muitas vezes, de forma inconsciente.

Pensamos que o grande esforço que se supõe para a maior parte desses jovens e adultos frequentarem este tipo de

curso leva-os a se auto avaliarem positivamente, pois “o auto-conceito do aluno está subtendido na relação das metas motivacionais e da aprendizagem” (Meneses & Martins, 2008, p. 38). Nesse ínterim, o que podemos inferir é que se faz necessário refletir sobre a aprendizagem de jovens e adultos quanto aos aspectos cognitivos do aprender.

Ademais, averiguamos que aproximadamente dois terços dos estudantes do PROEJA só estudam em casa quando há tempo para tal atividade, do que podemos inferir que a maior parte dos estudantes poderão não estudar devido a fatores pessoais como o trabalho e a família que lhes ocupam uma parte significativa de seu tempo.

Quanto aos aspectos relativos às dificuldades de aprendizagem dos estudantes do Programa, constatamos, a partir das falas dos professores entrevistados, que eles constituem uma gama diversa de problemas que afeta qualquer área do desempenho acadêmico adquirido em etapas anteriores, atribuindo a sua origem a um contexto de supressão vivenciado ao longo da vida.

Nesse sentido, observamos que a temática “dificuldade de aprendizagem” é pouco explorada no contexto do PROEJA, como também nos documentos do IFRN, os quais remetem apenas a dois depoimentos distintos: “Disponibilizar apoio pedagógico para alunos que apresentarem dificuldades, visando a permanência nos estudos, a melhoria contínua da aprendizagem e a conclusão dos estudos com êxito” (IFRN, 2012, p. 114) e

O Núcleo (inclusão) subsidia a Instituição nas ações e estudos voltados à inclusão de estudantes com difi-

culdades na aprendizagem advindas de fatores diversos, como altas habilidades, disfunções neurológicas, problemas emocionais, limitações físicas e ausência total e/ou parcial de um ou mais sentidos. São casos que podem comprometer e restringir as habilidades e até acentuam limitações no processo de aprendizagem (IFRN, 2012, p. 279).

Este é, portanto, um campo que necessita de mais pesquisas e aprofundamento dentro da Instituição, especialmente, por se tratar de jovens e adultos que podem apresentar alguma dificuldade no aprender no seu percurso escolar.

Ademais, este enfoque apresentado pelos documentos institucionais fundamenta-se na perspectiva de uma educação inclusiva voltada para pessoas com deficiência e transtornos específicos e não de pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem – que, provavelmente, no âmbito da EJA, são mais frequentes, demandando de mais atenção por parte da Instituição e dos professores, dado que

[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade. (Scoz, 1994, p. 22).

Também é fundamental lembrarmos do perfil desses estudantes que, por vezes, são trabalhadores que lutam para superar suas condições precárias de vida, como já visto anteriormente. Como expressam Gadotti (2011, p. 31), “a escola não pode esquecer que o jovem e adulto [analfabeto] é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego”. E este é um fator basilar para refletirmos sobre a dificuldade de aprendizagem nessa modalidade.

A partir das percepções dos professores em relação à evasão, constatamos que os motivos externos que causam o abandono do estudante ao Programa prevalecem sobre os motivos internos. Os primeiros dizem respeito ao trabalho, a transporte e às metodologias de ensino adequadas, enquanto nos segundos, prevaleceu apenas a identificação ou interesse do discente pelo curso. Ireland (2009) também evidencia tais fatores, porém aponta para o pensar essa modalidade a partir de clientela e demandas específicas:

Há diversas variáveis interferindo no processo de evasão escolar. Muitas vezes, o estudante não deixa voluntariamente a escola. Faz isso por causa da família ou do trabalho. Também existe a questão da qualidade do curso oferecido. Falta pensar a EJA nas demandas de aprendizagem dessa clientela específica. É importante conhecer que a maioria dos estudantes que procuram concluir a educação formal, também carecem de qualificação profissional, e por isso, deve-se articular a formação deles com a educação continuada (Ireland, 2009, p. 22).

Neste caso, a partir do que foi observado nos questionários, inferimos que o professor considera que os estudantes perdem o interesse pelos estudos, especialmente, por eles não possuírem um conhecimento prévio, como também não terem o tempo disponível para aprender.

No IFRN, a evasão do estudante é tratada especialmente por meio de políticas de atendimento aos discentes, cujo indicador “Contribuição efetiva no enfrentamento das situações que provocam a retenção e a evasão escolar” aponta para a identificação necessária para diagnosticar quais são os motivos que levam o estudante a abandonar os estudos. As diretrizes e indicadores metodológicos propostos pela Diretoria de Assistência Estudantil apresentam, especialmente, um referente que analisa a contribuição efetiva no enfrentamento das situações que provocam a retenção e a evasão escolar (IFRN, 2012).

#### **4.1.3 *Desenvolvimento profissional***

*[...] Poderia ter uma capacitação de como lidar com o PROEJA.*

Professor do PROEJA.

Nesta dimensão, tivemos como objetivo orientador “*Compreender as características da formação docente e das necessidades formativas dos professores*”. Assim, inicialmente obtivemos dos estudantes apenas uma rápida impressão sobre a importância da formação dos professores em currículo integrado, justificando-se como fundamental para o desenvolvimento do ensino e da proposta do PROEJA em sala de aula.

Segundo eles, essa formação é fundamental para o desenvolvimento do ensino e da proposta do Programa.

Quanto a esta temática, o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 49) prediz que o currículo deve considerar “o resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes”. Já o PPP (IFRN, 2012, p. 218) defende a constância de

uma política interna de formação continuada pautada em elementos teóricos e práticos da profissionalização do educador. Compreende-se que os profissionais envolvidos constroem sua profissão em um processo contínuo ao longo da vida – um processo amplo, dinâmico, flexível e caracterizado por diferentes etapas de avanços e de crescimento pessoal e coletivo.

Desse modo, é imprescindível a existência da formação permanente do docente na educação profissional e tecnológica. Tal necessidade poderá ser suprida por meio da formação continuada no próprio espaço escolar em meio às reuniões colaborativas (reunião pedagógica e reunião de grupo), semanas pedagógicas ou mesmo a oferta de cursos específicos que possibilitem discussões sobre concepções, estratégias metodológicas e trocas de experiências entre os professores sobre a prática do currículo integrado e demais temáticas pertinentes ao seu fazer. Como recomendado por Machado (2008, p. 17),

É pressuposto básico que o docente da educação profissional é, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e

cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Assim, observa-se tal necessidade ao analisarmos as respostas dos professores respondentes do questionário, pois constatamos a ausência de docentes em formação continuada no âmbito do desenvolvimento da proposta do Programa. Esta foi evidenciada em 72.7% das respostas assinaladas, da qual inferimos a urgência de realização de programas de formação docente sobre a modalidade EJA e o PROEJA, informação já evidenciada na “Avaliação qualitativa de aspectos pedagógicos e administrativos das ofertas de cursos no IFRN 2010 e 2011”, pelo PPP (IFRN, 2012).

A esse respeito, ressalta-se que, em sua maioria, os docentes lecionaram no PROEJA sem um conhecimento específico do Programa e da própria modalidade e, quando isto aconteceu, foi por iniciativa do próprio professor. Eles relatam que o conhecimento foi adquirido de modo empírico, na prática ou através da tentativa e erro e, sobretudo, que esta foi uma ação construída de modo isolado dos demais docentes.

Portanto, constatamos que há necessidade de uma formação global (conhecimento da sua profissão, dos valores, limites e possibilidades do trabalho, de sua identidade profissional) e ao mesmo tempo específica (o fazer pedagógico

contextualizado), que lhes subsidie quanto aos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais do fazer pedagógico, de modo a lhes garantir um conhecimento que lhes proporcione

a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo. Deve garantir a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas (Brasil, 2007, p. 60).

Diante disto, também constatamos que, para o professor que assume um cargo de gestão na Instituição, o conhecimento dos documentos institucionais acontece em seu cotidiano laboral, bem como nos momentos de construção dos próprios documentos institucionais. Enquanto isso, um profissional que exerce unicamente a docência procura se apropriar do conhecimento dos documentos de um modo mais autônomo, tendo como impulsionador as suas próprias iniciativas, interesses e necessidades.

Por fim, quanto ao trabalho colaborativo no âmbito do PROEJA, averiguamos que as *reuniões pedagógicas* e *reuniões de grupo* realizadas semanalmente nos *campi* propõem-se a ser um espaço de compartilhar e debater a sua própria atuação em sala de aula. No entanto, constatamos que para uma expressiva quantidade de docentes, a *reunião pedagógica* limita-se a um espaço informativo e superficial. As conversas informais fora do contexto das reuniões tornam-se alternativas de espaços privilegiados de partilhas de experiências e reflexões entre os professores.

Outros professores apontaram que o trabalho colaborativo não se realiza ou se realiza esporadicamente no *Campus*. Neste sentido, concordamos com Imbernón (2009) ao remeter-se ao trabalho colaborativo como processo que pode entender melhor o processo educativo como situações problemáticas da prática. Para ele,

O trabalho colaborativo entre professores e professoras não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto (Imbernón, 2009, pp. 60-61).

Enfim, como pudemos observar anteriormente, em discussão sobre o desenvolvimento curricular integrado, há dificuldades em pôr em prática o currículo integrado, devido às limitações externas e internas para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores dos cursos dos PROEJA. Neste caso, percebe-se a falta de parceria entre os professores, bem como a ausência de uma estrutura organizativa que favoreça esse trabalho, como também se carece de um projeto de trabalho interdisciplinar concreto e construído por todos os sujeitos envolvidos que seja o mote integrador da ação.

Enfim, o trabalho colaborativo pode subtrair autonomia ao professor em suas funções do ponto de vista da capa-

cidade de iniciativa individual (Imbernón, 2009; Sacristán, 2000), uma vez que este tipo de trabalho perspectiva em objetivos comuns, na colaboração, ao mesmo tempo em que todos respeitam as características individuais de cada um. Porém, somos movidos a atuar em grupo por sermos seres sociais, e sabemos que o trabalho colaborativo é importante por ser uma referência colegiada, orientando ideias e ações coletivas.

#### **4.1.4 Desenvolvimento organizacional**

*O PROEJA é pouco visto aqui no Instituto. Somos pouco informados do que ocorre no Campus. Acho que deveria ser melhor o diálogo com os estudantes do PROEJA. Falta integração com os alunos do PROEJA.*

Estudante do PROEJA.

Considerando que nesta categoria iremos “*identificar processos de gestão e participação coletiva*” e os resultados obtidos quanto à *participação em momentos de diálogo sobre o PROEJA*, os estudantes e professores respondentes dos questionários indicaram que a participação dos estudantes aconteceu por meio de conselhos de classe (35.4%), porém, 30.4% expressaram não conhecer nenhuma abertura de diálogo com o estudante do Programa. Também foi afirmado por aproximadamente um terço dos professores o desconhecimento de momentos de diálogos sobre o currículo entre gestores, docentes e estudantes na modalidade de ensino em questão.

Tais resultados refletem parcialmente a falta de espaços democráticos na escola, em que estudantes e professores

possam compartilhar, discutir e avaliar o curso, o currículo e a própria Instituição, bem como tentem esclarecer demandas encobertas ou não explícitas. Porém, fica claro no Parecer no CNE/CEB referente às diretrizes da EJA que

Para avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para a EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com A EJA. (Brasil, 2000, p. 53).

Não obstante, uma porcentagem de 68.1% de professores apontou diferentes formas de autoavaliação no PROEJA, sendo 31.8% por meio de colegiados, 29.5% por meio de acompanhamento pedagógico pela ETEP e 6.8% por meio de fóruns promovidos pela PROEN. Da mesma forma, 30.4% dos estudantes escolheram outros modos de participação em dados momentos do curso.

Em suma, constatamos que aproximadamente um terço dos sujeitos respondentes não conhece formas de participação relacionadas com o diálogo sobre o currículo do PROEJA, todavia, dois terços apontam para momentos de autoavaliação da melhoria do processo de ensino e aprendizagem no Programa, bem como a busca de alternativas com o objetivo de alcançar os objetivos propostos pelo currículo para essa modalidade.

Em relação à *participação* dos professores na tomada de decisões no processo de desenvolvimento curricular, obtivemos três diferentes tipos de resposta por meio das entrevistas: a) aqueles que participam do processo de decisão curricular, mas não concordam com os encaminhamentos que são postos ao longo do desenvolvimento do currículo, especialmente por desconhecerem previamente o Programa em questão; b) aqueles que participam em parte do desenvolvimento, compartilhando apenas do momento de reelaboração do currículo, o que lhes confere uma participação parcial no processo; e por último, c) aqueles que não participam em absoluto e ainda acentuam a não existência do currículo democrático na instituição.

De acordo com a sequência, e como temos defendido ao longo deste trabalho, inferimos que a participação dos professores, em diferentes níveis de decisões e nas sucessivas fases do processo de construção do currículo, é essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização democrática dentro da escola, pois “torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática” (Brasil, 2007, p. 51).

Assim, podemos perceber a fundamental importância da *gestão participativa*, embora não possamos deixar de evidenciar o surgimento constante de conflitos e desafios na sua realização processual, especialmente, por ela ser intrinsecamente participativa.

Lembre-mos de Chauí (1999, p. 433), que define a democracia como sendo “o único regime político que con-

sidera 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”. É neste sentido que situamos como legítima a participação de professores e estudantes nos coletivos institucionais e, especialmente, na construção do currículo do PROEJA.

Quanto aos órgãos colegiados, pudemos observar, no relato de professores, que a realização da reunião de conselho de classe no PROEJA é muito recente, mesmo sendo esta prescrita no Regimento Interno dos *Campi* desde julho de 2011 e no PPP (2012), na dimensão Planejamento e Desenvolvimento Institucional, que expressa o indicador “Formalização, fortalecimento e autonomia dos órgãos colegiados” como instrumento que consolida a participação coletiva por meio de órgãos colegiados na Instituição, enquanto “mecanismos imprescindíveis para se ampliarem e se assegurarem horizontalidade e democratização nas relações de poder, bem como para o efetivo exercício da participação e da conquista de descentralização e autonomia institucionais” (IFRN, 2012, p. 62).

Desse modo, confirma-se nesses relatos que não estava sendo dada a devida importância à participação dos estudantes do PROEJA nos órgãos colegiados como espaço de construção participativa, de autonomia e autoavaliação.

Outro aspecto a considerar nas entrevistas dos professores é a total inexistência de reuniões de *Colegiados de Cursos* para as turmas do Programa, embora haja evidência da existência de coletivos em outros níveis.

Assim, necessita-se que a Instituição invista na realização de um trabalho cuja estrutura tenha como alicerce a co-

legialidade no ensino do PROEJA, enfatizando a gestão democrática considerada como “meio pela qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que as instituições de educação básica e superior devem imprimir à educação, e da maneira de implementar essas decisões, em um processo contínuo de avaliação das ações” (Brasil, 2010, p. 47).

Em relação à *liderança*, enquanto compromisso organizativo, obtivemos que ela não é o melhor exemplo no trabalho do PROEJA no IFRN, especialmente, em termos de envolvimento com a modalidade. Entretanto, no Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 43), fica bem claro que “dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global. Dos servidores, em geral, deseja-se que sejam sensíveis à realidade dos educandos e compreendam as especificidades da EJA”. Dentro desse contexto,

a escola tem um papel fundamental na emancipação humana, podendo contribuir para o processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É necessário que a escola, com seu currículo e suas práticas pedagógicas, exerça papel relevante na formação dos valores e dos direitos constitutivos de uma identidade do ser genérico. Para isso, precisa ultrapassar, ir além, intencionalmente, do formalismo jurídico ou de um discurso de “faz de conta”. Tal atitude supõe profundo processo de transformação de valores, ou seja, de uma profunda transformação ética (Padilha & Oliveira, 2013, p. 23).

Enfim, para vivenciar uma instituição escolar como uma organização que aprende, é fundamental o trabalho participativo, democrático e que estimule “a colaboração, a iniciativa e a exploração de possibilidades, onde as interações não são só símbolos, mas servem para melhorar a informação, procurar alternativas e tomar decisões” (Alonso, 2007, p. 112).

## 4.2 Contributos para uma nova proposta de Referencial Curricular Integrador para o desenvolvimento do PROEJA no IFRN

A partir das reflexões realizadas nos tópicos anteriores, procuraremos agora atender ao objetivo proposto na pesquisa – “Estabelecer critérios para a (re)construção de um referencial curricular integrado que atenda aos sujeitos jovens e adultos, estudantes dos cursos técnicos integrados do PROEJA do IFRN” – nesta segunda parte do capítulo.

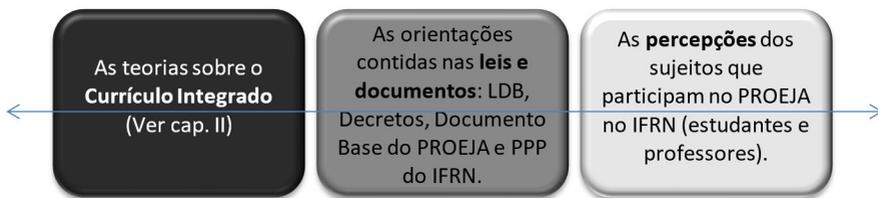
O referencial curricular proposto pretende ir ao encontro dos problemas e pontos críticos suscitados pelos resultados da pesquisa que claramente questionam tanto a forma como se organiza o currículo prescrito para o PROEJA no IFRN, como o seu desenvolvimento nas práticas de ensino e aprendizagem e sua gestão curricular. Para isto, inicialmente questionamos: quais os princípios e critérios mais adequados para presidir o currículo do PROEJA? O que é preciso para a construção de um currículo em que se vivencie, de modo satisfatório, a integração entre a educação básica, na modalidade EJA, e a educação profissional? Que tipo de estrutura curricular se adequa melhor à natureza do Programa? Que metodologias e estratégias de ensino devem ser privilegiadas? Que condições

em termos de formação de professores e de gestão curricular integrada é preciso considerar? São estas as temáticas que abordaremos neste tópico, visando a responder às questões suscitadas e já estabelecer o desenho curricular para o referencial a ser proposto.

Assim, diante desse contexto no qual se prioriza a concretização de um referencial curricular integrador que se fundamenta na educação como direito, na inclusão social e no currículo integrado, continuamos a indagar: que referencial será este? Que proposta inovadora é esta? O que pretendemos com isto?

Inicialmente, respondendo à segunda questão de estudo desta investigação, apresentaremos uma proposta de referencial curricular Integrado para o PROEJA do IFRN, Figura 17, fundamentada nas teorias sobre o currículo integrado: Alonso (1998; 2002; 2004; 2006; 2013), Alonso e C. Silva (2005), C. Silva (2011; 2016), Ciavatta (2005; 2011), Frigotto (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Machado (2010), Orvalho (2010), Pacheco (2000), Ramos (2005; 2010), no currículo prescrito (LDB, Decretos, Documento Base do PROEJA; PPP e Organização Didática do IFRN), como também nas percepções dos sujeitos estudantes e professores que participaram da investigação, tendo em vista a importância do contexto global e local que originaram a sua necessidade:

**Figura 17** – Bases para o novo referencial para o PROEJA



Fonte: própria autora (2016)

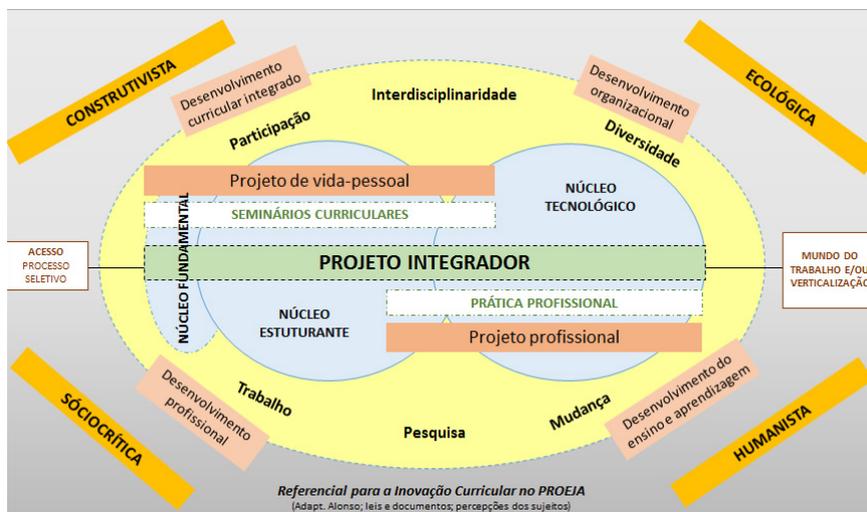
Desse modo, propomos um referencial curricular integrador sendo gerido a partir da perspectiva da “educação para além do capital”, ou seja, pensar em uma educação conscientizadora que procure “construir para libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (Jinkings, 2005 *apud* Meszaros, 2008, p. 13). Também concordamos com Rothes *et al.* (2006, p. 182), acerca do imperativo de não replicar o designado “modelo escolar”.

O modelo que preconizamos recusa liminarmente uma lógica escolarizante, ou dito de outro modo, defende clara e inequivocamente uma lógica construtivista, contextualizada nos quadros de interação e nos “mundo de vida” dos adultos, na consideração de que a integração entre o novo e o tradicional não se pode refugiar numa posição dicotômica ou maniqueísta, do bom e do mau, do correcto e do incorrecto, de tudo ou nada.

Como decorrência dessa compreensão e pensando em uma instituição escolar que contemple a pessoa no seu todo

integrado, de modo a educá-la e formá-la com qualidade social referenciada, a partir dos conceitos fundantes expostos anteriormente, apresentamos a seguir a proposta de *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* do IFRN que está baseada nas abordagens epistemológicas *construtivistas, ecológicas, sociocríticas e humanistas* (Figura 18), que ofereça aos participantes um ponto de partida válido, porque resultante da pesquisa que desenvolvemos:

**Figura 18** – Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA



Fonte: própria autora (2018)

A proposta do *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* inspira-se no modelo integrado de inovação curricular de Alonso (1998, 2006, 2013) e está fundamentada na educação como *direito* e na *inclusão social* (Brasil, 2007, p. 37). Também assumimos para a construção desse referencial cur-

ricular os seguintes princípios: a *interdisciplinaridade* como proposta integradora, o respeito à *diversidade*, o *trabalho* como princípio pedagógico, a *pesquisa* como princípio educativo, a *mudança* como práxis-pedagógica inovadora e a *participação* como processo dialógico. Tais princípios devem ser priorizados em qualquer decisão-ação no processo de desenvolvimento e de avaliação curricular, como também tidos como fundamento para futuros planejamentos ou reestruturações nos cursos do PROEJA.

O Referencial foi pensado para ter início na etapa de acesso do estudante, por meio de um processo seletivo que já apresente mecanismos para diagnosticar e analisar as condições da realidade dos estudantes (necessidades individuais, culturais e sociais), como também das condições do contexto em que se vai desenvolver o currículo: escola e meio-ambiente.

Pensando na continuidade curricular, o novo Referencial apresenta uma sequência progressiva e interligada entre os diferentes componentes curriculares: projeto integrador, núcleos politécnicos, projetos de vida e profissional, seminários curriculares e prática profissional. Estes, ao longo dos períodos letivos, vão constituindo o percurso acadêmico do estudante de forma a permitir-lhe integrar as suas aprendizagens, os seus saberes experienciais e o mundo do trabalho.

Ele também possibilita, no desenvolvimento das atividades curriculares, a interligação entre conhecimentos, procedimentos e atitudes, desenvolvidos nos diferentes componentes curriculares por meio dos princípios da interdisciplinaridade e da transversalidade, numa perspectiva globalizadora e integradora do saber e da experiência, bem como

conceber a contextualização como forma de mobilizar as experiências e concepções prévias do estudante, de modo que

possa dar um sentido ao que o estudante aprende e, ao mesmo tempo, possa tornar funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida. Importância da criação de circuitos de interação entre a escola, famílias e outros parceiros significativos da comunidade (Alonso, 1998, p. 395).

Enfim, desejamos abrir possibilidades para podermos construir um referencial curricular que integre os diversos conhecimentos, em prol de políticas públicas voltadas para a construção de uma instituição escolar democrática e inclusiva a favor dos estudantes do PROEJA.

#### ***4.2.1 Justificação do novo referencial curricular integrador***

O Documento Base do PROEJA (2007) prevê que a organização curricular para os cursos que serão ofertados nos estabelecimentos de ensino “não está dada a *priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa” (Brasil, 2007, p. 48). Assim, observa-se que a Instituição poderá definir sua estrutura curricular promovendo uma ação pedagógica construída dialogicamente na comunidade escolar.

Logo, pensamos no desenvolvimento de um referencial curricular para o PROEJA do IFRN que leve em consideração toda a discussão posta anteriormente, tendo em vista

o direito à educação e à promoção da inclusão social dos sujeitos da EJA, que se concretiza em meio da permanência e do êxito na educação profissional no contexto vigente, uma vez que observamos um elevando índice de evasão de estudantes do Programa no IFRN durante o seu percurso formativo, como observado na parte introdutória deste trabalho.

Enfim, com base nesta reflexão, pretendemos apresentar um conjunto de elementos relevantes que venham proporcionar uma educação de qualidade referenciada socialmente, originando-se na construção do fazer educativo, fundamentada nas abordagens epistemológicas aqui optadas, abalizado por uma educação problematizadora, ou seja, uma educação da pesquisa e da pergunta.

#### ***4.2.2 Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA do IFRN***

Este Referencial se apresenta como uma sugestão que poderá contribuir para que a Instituição conceba uma proposta dentro de uma perspectiva de construção participada do currículo, partindo de sua própria realidade, dado que ela necessita ser entendida como “expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (Brasil, 2006, p. 8).

A partir de então, apresentaremos a sistematização das orientações que nortearão a gestão do currículo proposto, as práticas pedagógicas, os processos de reflexão coletiva e o planejamento dos cursos técnicos a serem realizados ao longo do desenvolvimento de cada curso na modalidade EJA, com vistas às dimensões abordadas neste estudo.

#### **4.2.2.1 *Desenvolvimento curricular integrado***

Partindo dos resultados da pesquisa, ressaltamos ser imprescindível repensar a forma de organizar o currículo integrado do PROEJA, em consonância com o entendimento que temos defendido neste trabalho<sup>28</sup> e tendo por base as questões nucleares que articulam um currículo integrado: por quê, para quê, o quê, como, quando e onde ensinar, aprender e avaliar. Para que isso se possa cumprir, Alonso (2004a) esclarece que o currículo deve apresentar uma estrutura bem fundamentada, organizada e com coerência interna entre os seus componentes: princípios, objetivos, conteúdos, metodologia (estratégias, recursos e materiais, espaço e tempo, formas de organização, relação pedagógica) e avaliação.

Assim, entendemos que, na (re)construção do currículo para o PROEJA do IFRN, é preciso refletir e decidir sobre cada um desses componentes, de maneira a atender as especificidades da modalidade:

##### **a) Estrutura curricular**

A estrutura curricular a ser desenvolvida no PROEJA deve garantir uma composição que proporcione ao estudante o acesso, a permanência e o sucesso no curso técnico, tendo em vista que

A EJA em sua longa trajetória prioriza a inclusão social, política, cultural. Hoje 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 (Arroyo, 2005, p. 22).

---

**28.** Ver, especialmente, o Capítulo II deste livro.

Desse modo, retomamos o que propomos, em pesquisa anterior, como características para uma nova concepção de estrutura curricular para o PROEJA:

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 (Martins, 2014, p. 119).

Com base nessas orientações, apresentamos inicialmente a matriz curricular integrada proposta para o PROEJA:

#### a.1) Matriz curricular integrada

Para a construção da matriz procuramos identificar as fragilidades apresentadas em cada dimensão analisada nesta investigação, de modo que buscamos uma relação intrínseca entre o *desenvolvimento curricular integrado*, o *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, o *desenvolvimento profissional dos professores* e o *desenvolvimento organizacional* para articular

uma estrutura que favoreça a inclusão e sucesso dos sujeitos em todo o percurso acadêmico. Também priorizamos os *critérios para a construção do currículo* (Alonso, 2004a, pp. 9-11), dado que eles são “referentes orientadores nos processos de desenvolvimento curricular [...] servindo-nos também como critérios na hora de analisar ou avaliar um determinado projeto curricular”.

Nesse sentido, a matriz curricular proposta para os cursos do PROEJA se constituirá de uma duração de seis (06) semestres, organizando-se em núcleos politécnicos e projetos integradores, os quais articularão os conhecimentos e saberes a partir de *Projetos Integradores*, que favorecerão a prática da integração e dos princípios do currículo, considerando o perfil do estudante.

Também é importante evidenciar que a legislação brasileira exige para os cursos do PROEJA técnico o cumprimento de carga-horárias mínimas legais para as unidades curriculares (excluída a prática profissional) com as seguintes características:

- a. Para as unidades curriculares do ensino médio: 1.200 horas;
- b. Para as unidades curriculares do ensino técnico, carga-horária total de acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT): 800, 1.000 ou 1.200 horas por curso.
- c. Cursos regulamentados pelo CONFEA/CREA: mínimo de 1.200 horas.

Já em relação à Prática Profissional, componente curricular obrigatório, a carga-horária mínima é de 400h.

**Figura 19** – Sugestão de modelo de matriz curricular para os cursos técnicos ofertados pelo PROEJA a partir do *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA*

COMPONENTES CURRICULARES	Módulos (Ciclos bimestrais)												Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º	h/aula	h
PROJETOS INTEGRADORES	PROJETO-INTEGRADOR I		PROJETO-INTEGRADOR II		PROJETO-INTEGRADOR III		PROJETO-INTEGRADOR IV		PROJETO-INTEGRADOR V		PROJETO-INTEGRADOR VI			
<b>Núcleo Fundamental</b>														
Língua Portuguesa	4												80	60
Matemática	4												80	60
<b>C/H do Núcleo Fundamental</b>	<b>8</b>												<b>160</b>	<b>120</b>
<b>Núcleo Estruturante</b>														
Unidade curricular 1														
(...)														
Unidade curricular x														
<b>C/H do Núcleo Estruturante</b>													<b>1.600</b>	<b>1.200</b>
<b>Núcleo Tecnológico</b>														
Unidade curricular 1														
(...)														
Unidade curricular x														
<b>C/H do Núcleo tecnológico</b>													<b>1.070</b>	<b>800</b>



Estágio Curricular Supervisionado ou Atividade Profissional Efetiva	0	0	0	0	200							160	120
<b>Total carga-horária de prática profissional</b>												<b>535</b>	<b>400</b>
<b>CARGA-HORÁRIA TOTAL DO CURSO</b>													<b>2670</b>

Fonte: IFRN (2012)

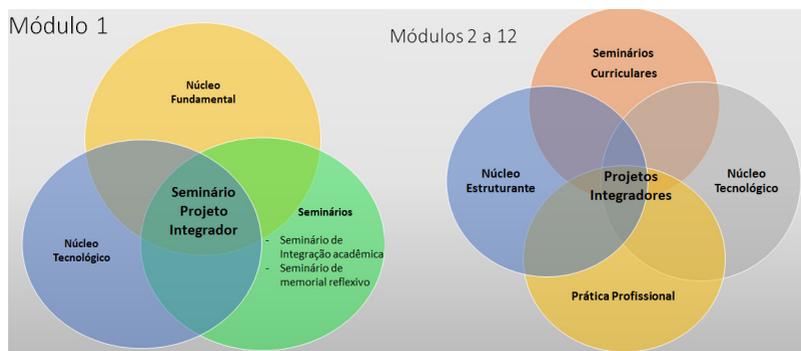
Esta estrutura curricular pretende apresentar uma organização harmoniosa dos diferentes domínios ou áreas da formação (Alonso, 2004), tanto a nível das capacidades do estudante – biológicas, cognitivas e socioafetivas – quanto a nível dos conhecimentos a serem apreendidos – científicos, tecnológicos, filosófico-éticos, artísticos –, promovendo a integração dos diversos componentes curriculares que deverão estar em processo contínuo de reflexão sobre a sua integração e contextualização.

Para que isso ocorra, é de fundamental importância o equilíbrio entre esses diversos componentes partícipes da matriz curricular, propiciando um desenvolvimento orgânico do currículo e superando a organização por disciplina. Desse modo, a matriz curricular se organiza em componentes curriculares, que deverão se integrar por meio de módulos entendidos como “unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis” (Orvalho & Alonso, 2009). Desse modo, os componentes curriculares são:

- a. Núcleos politécnicos;
- b. Projetos integradores;
- c. Seminários curriculares;
- d. Prática profissional.

Tal equilíbrio deve proporcionar, em cada módulo, a integração das unidades curriculares do núcleo estruturante com o núcleo tecnológico, além dos projetos e seminários curriculares com a prática profissional, Figura 20, de modo a garantir uma boa articulação vertical e horizontal entre todos os componentes do curso desde o primeiro semestre. Dessa forma, os módulos estarão constituídos pelos seguintes componentes curriculares:

**Figura 20** – Módulos



Fonte: própria autora (2018)

Observamos que a integração curricular acontecerá a partir do componente curricular *Projeto Integrador* que, já no primeiro semestre do curso, iniciará sob a orientação do “Seminário de Orientação ao Projeto Integrador”. O seu desen-

volvimento ocorrerá com a construção dos demais projetos ao longo dos semestres posteriores.

a.2) Os módulos curriculares na organização dos componentes do currículo

Elaborar a organização de componentes curriculares, por meio de módulos que propiciam o desenvolvimento sequencial de unidades curriculares, é uma alternativa importante quando se trabalha com a gestão do currículo na regulação de ciclos nos cursos do PROEJA. Como podemos verificar em C. Silva (2011),

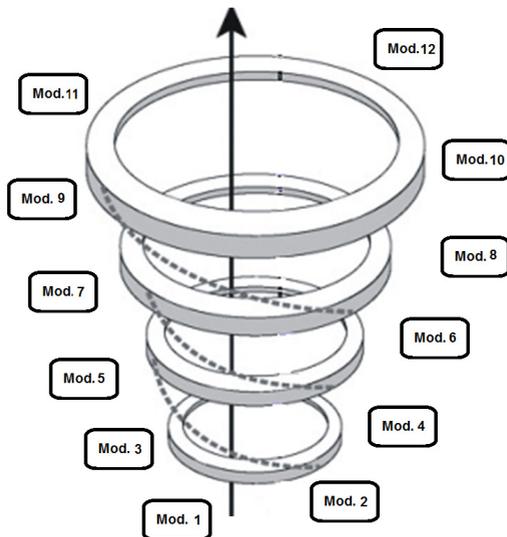
Deixamos de ter sequências de actividades lineares e descontextualizadas (modelo disciplinar e compartimentado, onde predomina a visão dos programas disciplinares) para passarmos a ter um conjunto de actividades em espiral, que se sustentam e justificam entre si, onde as áreas curriculares funcionam como recursos conceituais e metodológicos para a investigação dos problemas e desenvolvimento de competências que constituem os eixos estruturadores do projecto curricular (C. Silva, 2011, pp. 563-564).

Ademais, Orvalho e Alonso (2009) consideram que a organização dos componentes curriculares por módulos permite integrar formandos com níveis de formação e características muito diferenciadas e responde, entre outros, a três pressupostos: (i) orientação educativa diferenciada; (ii) apoio personalizado; (iii) significado formativo da avaliação.

Nesse sentido, as sequências possíveis de módulos proporcionarão a realização do processo de equilibração do

conhecimento (Piaget & Inhelder, 1982), pelo qual sugerimos a organização do currículo do PROEJA conforme Figura 21:

**Figura 21** – Representação da organização modular para os cursos do PROEJA



Fonte: Orvalho (2010)

Diante dessa perspectiva, os módulos se desenvolvem tendo em vista o que preconiza Orvalho (2010, p. 30) ao afirmar que a estrutura modular para a educação profissional “é uma forma de organizar a formação profissional de um modo flexível”. A autora considera que a estrutura modular

- a. Concretiza-se através de módulos que são conjuntos de aprendizagens autônomas e coesas que por sua vez são partes integrantes de um todo dotado de flexibilidade;

- b. O desenvolvimento curricular modular exige planificação (planejamento), gestão, progressão e avaliação;
- c. Exige condições de implementação: uma nova organização da escola; uma nova forma de gestão pedagógica dos espaços e tempos; recursos de aprendizagens diversificados; instrumentos pedagógicos adequados aos diferentes ritmos de progressão; novas relações/novas atitudes/novos papéis: professor-aluno/aluno-professor/aluno-aluno/grupos de alunos-escola-comunidade-mundo do trabalho; novas estratégias de ensino e aprendizagem; novas práticas; modalidade de trabalhos cooperativos.

Inscrevendo-se nessa mesma linha de entendimento, Gimeno Sacristán (2000a) apresenta algumas vantagens na organização do currículo em módulos:

- a. Facilita a motivação do aluno.
  - b. Permite estabelecer entre conteúdos diversos que poderiam se conectar mais facilmente.
  - c. Permite não apenas relacionar conteúdos intelectuais, mas também conectá-lo com as atividades práticas.
  - d. Favorece a ordenação do trabalho dentro da classe e nas escolas.
  - e. Marca ciclos de atividade para conteúdos com uma coerência interna.
  - f. Como unidade intermediária entre tópicos parciais e matérias ou áreas de curso completo, é uma ajuda reguladora para própria atividade do professor.
- Enfim, o currículo constituído a partir da estrutu-

ra modular proporcionará uma organização aberta e flexível (Orvalho & Alonso, 2009), tendo implicações a nível do desenvolvimento curricular, da organização da escola e das práticas pedagógicas, dando resposta aos desafios da educação profissional no contexto vigente.

### a.3) Os Projetos Integradores como estratégia de integração

Partindo da concepção do trabalho com o Projeto Integrador que já faz parte da estrutura curricular do PROEJA no IFRN e, conforme sinalizam os resultados obtidos neste estudo, ainda assim observamos que é extremamente importante proporcionar neste Referencial a discussão desta metodologia.

Nossa proposta, portanto, é desenvolver um trabalho pedagógico permanente com base na metodologia do *Projeto Integrador*, como já predito no PPP (IFRN, 2012). Desse modo, ele se constitui de uma concepção e de uma postura metodológica que têm como objetivo fortalecer a articulação entre a interdisciplinaridade, a contextualização de saberes e a inter-relação entre teoria e prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, além de orientar na articulação de professores e estudantes e proporcionar ao docente oportunidades de reflexões sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática pedagógica.

Para que isto se concretize, de modo que a proposta compreenda uma metodologia conscientizadora, ampliaremos a discussão, incluindo a metodologia proposta por Freire (2013) sobre “temas geradores”, evidenciada como parte da educação problematizadora e investigadora da realidade. Assim, é importante enfatizar que “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na

realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (Freire, 2013, p. 136).

A metodologia proposta por Alonso e desenvolvida no âmbito do Projeto PROCUR<sup>29</sup> e nos cursos EFA<sup>30</sup> sobre *Projeto Curricular Integrado* (Alonso, 1989; 2001; Silva, 2016), que se organiza em torno de núcleos integradores e questões geradoras, também pode ser inspiradora para a concretização dos *Projetos Integradores* no PROEJA, cujas características passamos a descrever:

- Baseado num *desenho progressivo e aberto* em que, a partir de uma primeira concepção inicial, o projeto vai enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação (*flexibilidade*).
- Orientado por *princípios e finalidades* claros, que definem o quadro antropológico e psicopedagógico em que se sustenta todo o desenho curricular, dando um sentido e coerência às decisões e ações e servindo como referência para a reflexão e a mudança (*princípios*).
- Baseado no *diagnóstico de necessidades* da comunidade educativa e dos alunos, assim como na *avaliação dos recursos e condições* organizacionais, o que permitirá, em confronto com os princípios, definir as prioridades e opções que orientarão todo o projeto, tornando-o adequado e relevante (*fatores condicionantes*).

---

**29.** Ver fundamentação e descrição deste projeto de inovação curricular no capítulo II.

**30.** Cursos de Educação e Formação de Adultos (ver capítulo III).

- Organizado com base na *coerência interna* entre as diferentes componentes do projeto, de modo que as opções tomadas em cada uma delas condicionem, de forma sistêmica, as restantes, especialmente no que diz respeito à coerência entre os princípios e intenções, e às metodologias e processos adotados na prática (*coerência teoria-prática*).

- Planificado e gerido *de forma participada* e negociada entre todos os participantes no projeto (alunos, professores e outros parceiros), através de processos de colaboração que os impliquem e responsabilizem, ainda que de forma diferenciada, nas decisões e processos de construção do conhecimento, característicos da metodologia de projeto (*trabalho colaborativo*).

- *Enraizado no meio* envolvente, através da abertura e diálogo com a comunidade (família, instituições culturais, parceiros sociais, outras escolas, etc.), de forma a melhorar o aproveitamento de recursos diversificados e a favorecer a continuidade e a coerência das intervenções educativas. Isto facilita o estabelecimento da relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano, revertendo, por sua vez, no enriquecimento cultural do território educativo envolvente (*abertura e contextualização*).

- Articulado *em torno de problemas* ou temas pessoal e socialmente relevantes para os participantes no projeto, que funcionam como núcleos globalizadores em torno dos quais se articula e sequencializa o processo curricular. Para conseguir esta articulação, revestem-se de especial interesse as *questões geradoras* queaju-

dam a especificar e concretizar as diferentes dimensões dos problemas a serem investigados no projeto (*núcleo globalizador e questões geradoras*).

- Estruturado curricularmente de forma *integrada*, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem, o que se consegue através da elaboração de redes de conteúdos das diferentes áreas e da definição de objetivos em termos de capacidades e atitudes transversais, numa perspectiva integradora do saber e da experiência (*mapas de conteúdo e competências transversais*).

- Organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação sequencializadas e interligadas de “atividades integradoras” – significativas e contextualizadas na experiência e nas concepções prévias dos alunos, de forma a conferir-lhes um sentido pessoal, funcional e global. - Nestas, privilegiam-se as *metodologias investigativa, reflexiva e colaborativa*, de modo a que os alunos fiquem capacitados para aplicar e transferir o que apreenderam em novas aprendizagens ou na resolução de situações ou problemas de vida (*atividades integradoras*).

- Acompanhado de um sistema de *avaliação contínua e formativa* sobre os processos e os resultados, o qual, a modo de consciência crítica do projeto, funciona como uma “lanterna” que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam, através do processo reflexivo que antecede, acompa-

nha e conclui ou fecha cada uma das suas fases. (*avaliação iluminativa*). (Adaptado de Alonso, pp. 6-8).

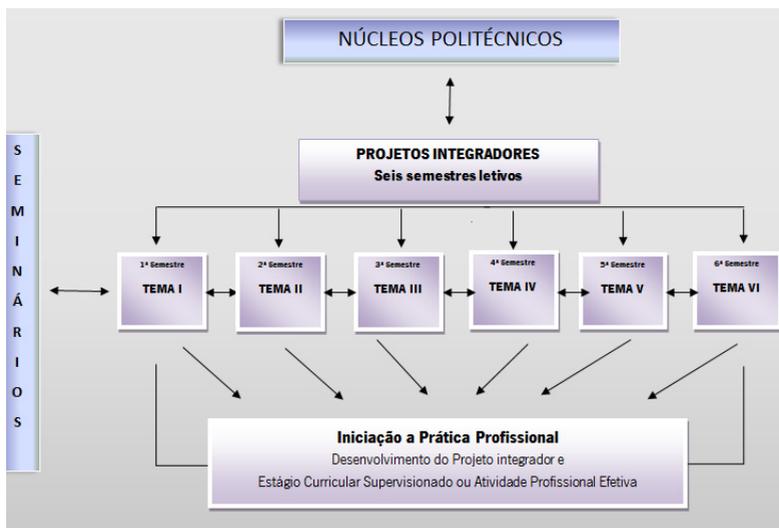
A abordagem teórico-prática do *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* é expressiva para a concretização da formação integrada, do ensino contextualizado e da aprendizagem relevante, pois pretende reforçar a visão integradora que deve orientar a gestão curricular.

Segundo Paulino Filho, Núñez e Ramalho (2004), os temas geradores têm como princípios básicos apresentar uma visão de totalidade e abrangência da realidade; levar a superação do conhecimento do senso comum; propor a adoção do diálogo como sua essência; exigir do professor uma postura crítica e problematizadora; e assumir em todos a participação e a discussão.

Desse modo, ressaltamos que a matriz curricular integradora deve estar organizada em módulos constituídos por Projetos Integradores que deverá se materializar a partir de temas e/ou problemas geradores, os quais propiciam a organização dos conteúdos das unidades curriculares, possibilitando-lhes maior integração que se amplia a cada semestre, promovendo o aprofundamento dos diversos tipos de conhecimentos.

A seguir, apresentamos na Figura 22 o diagrama representativo sobre os Projetos Integradores para a organização dos conteúdos de ensino na matriz curricular integrada, que assegura seis temas relativos ao número de semestres letivos de cada curso.

**Figura 22** – Diagrama representativo dos Projetos Integradores na estrutura do currículo PROEJA



Fonte: própria autora (2018)

Desse modo, haverá o desenvolvimento de projetos integradores ao longo do curso, tendo como suporte os temas geradores que, por sua vez, também estarão em sintonia com a prática profissional, os núcleos politécnicos e os seminários curriculares, pois

Trabalhar com tema gerador permite, de um lado, que a comunidade desvele os níveis de compreensão que ela própria tem de sua realidade e, de outro, insira essa realidade imediata em totalidades mais abrangentes. A comunidade compreenderá melhor sua própria realidade e, compreendendo melhor, terá maiores condições de intervenção. É dentro dessa relação, realidade local e

contexto universal, que se buscam conhecimentos historicamente organizados e sistematizados para se superarem as situações do cotidiano (Antunes, 2014, p. 83).

E para que isso aconteça, Gadotti (2000) baseando-se em Paulo Freire, aponta quatro etapas que são importantes para a concretização dessa metodologia: a) A leitura do mundo, que deve ser realizada com curiosidade, interesse e autonomia; b) O compartilhar a leitura do mundo lido, por meio do diálogo com o outro; c) A educação como ato de produção e de reconstrução do saber, provocando mudança de atitudes, o saber pensar e o estabelecer relações, pois “saber é criar vínculos” (Freire, 2013); e d) Viver a Educação como prática da liberdade, utilizando da problematização sobre a existência pessoal e da sociedade, do futuro (utopia).

Como é expresso pelo próprio Gadotti (2000, p. 4), ao expor o pensamento de Paulo Freire: “a Educação não é só ciência: é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto. Como projeto a educação precisa reinstalar a esperança”. Neste sentido, compreendemos que buscar novos meios de gerarmos um ensino-aprendizagem contextualizado para os estudantes da EJA aumenta sua motivação e, por consequência, a sua competência em meio às experiências de autonomia.

Também estão expressas na matriz curricular os componentes “Seminários curriculares” e “Prática profissional” que deverão ser organizados nos mesmos termos em que estão descritos no PPP (IFRN, 2012):

Seminários curriculares – constituem um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que permitem, no

âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação dos saberes e das habilidades necessários à formação do estudante. São caracterizados, quando a natureza da atividade assim o justificar, como atividades de orientação individual ou como atividades especiais coletivas (IFRN, 2012, p. 92).

Prática profissional - conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício profissional (IFRN, 2012, p. 87) e que organiza todo o currículo e o componente curricular específico capazes de articular o ensino, a pesquisa e a extensão em prol da formação integral dos sujeitos e da contextualização curricular. A Prática Profissional possui como objetivo primordial o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, baseando-se no princípio da interdisciplinaridade e da práxis (IFRN, 2015, p. 5).

#### a.4) Organização das áreas curriculares não disciplinares (transversais)

Na matriz curricular proposta, observam-se dois componentes curriculares que apresentam as características de memoriais reflexivos: o Projeto de Vida Pessoal e o Projeto Profissional. Tais memoriais, neste contexto, têm a finalidade de descrever reflexivamente a trajetória pessoal e profissional do sujeito, de forma a relatar a sua história a partir de seus próprios questionamentos. Eles atestam as seguintes características:

- a. Projeto de Vida Pessoal – procura registrar a trajetória do sujeito em busca da conscientização de sua realidade, de sua comunidade, do mundo, de sua vida acadêmica e que, nesta elaboração, ele problematiza a sua própria trajetória de vida, como também a acadêmica, destacando seus avanços, possibilidades e dificuldades. Para Gadotti (2000, p. 6), “o próprio sujeito aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende. [...] Aprender tornou-se, sobretudo, fazer uma grande viagem ao interior do ser, com autonomia, saber cuidar de si, dos outros, das coisas”. Desse modo, o sujeito aprende em seu próprio tempo aquilo que é significativo para ele e para o seu projeto de vida, por isso ser fundamental ter a clareza de seu projeto;
  - b. Projeto Profissional – é uma construção reflexiva das vivências experienciadas no mundo do trabalho em seu estágio curricular ou prática profissional, de modo a proporcionar a conscientização no sujeito com o trabalho e com a profissão a partir da articulação de sua experiência com os conteúdos apreendidos ao longo do percurso acadêmico. Assim, o memorial referente ao projeto profissional deve apresentar suas histórias de vida no trabalho e os resultados das atividades desenvolvidas pelo estudante estagiário, apontando as suas expectativas e interesses quanto ao mundo do trabalho.
- a. 5) Gestão do tempo e do espaço
- O processo pedagógico que envolve o currículo do Referencial em evidência necessita de organização e validação

dos espaços e tempos escolares às particularidades dos sujeitos, dado que eles precisam, muitas vezes, de se adequar a determinados calendários escolares ou ambientes quando, no entanto, tais categorias poderiam ser realizadas de tal forma a atendê-los de acordo com as suas necessidades. De tal modo, podemos perceber que no PROEJA o tempo e o espaço são categorias que precisam ser refletidas coletivamente.

Por esse motivo expomos algumas considerações pertinentes a serem modeladas, especialmente quanto à temporalidade no ensino para a EJA, expressos nas falas dos sujeitos, que diz respeito a execução de um calendário acadêmico de acordo com as suas necessidades, bem como os ajustes no tempo de permanência de um estudante em um determinado semestre letivo.

Já em relação ao espaço, queremos destacar que “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma da construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento dos seus usuários” (Dayrell, 1996). Assim, é importante destacar a forma como a Instituição organiza suas salas de aula, o seu espaço de convivências, dentre outros, para o PROEJA, pois o modo como estão dispostos, por sua vez, interfere na forma do aprender das pessoas, dado que ainda conserva os mesmos estilos desde a época da modernidade (Goergen, 2005).

#### ***4.2.2.2 Desenvolvimento do ensino e aprendizagem***

O desenvolvimento do ensino e aprendizagem na perspectiva de contemplar sujeitos jovens e adultos da modalidade de EJA ocorre especialmente na compreensão de que o ensino

é para pessoas e com pessoas que, sobretudo, se encontram capazes de enfrentar os piores problemas e saltar os maiores obstáculos, podendo configurar-se como meio de potencializar seu próprio aprender, uma vez que também são direitos das camadas populares terem o acesso ao conhecimento a partir das perspectivas: conhecer o que não conhecem; conhecer melhor o que conhecem; construir o seu próprio conhecimento (Scocuglia, 2005).

Nessa compreensão, tais sujeitos constroem o conhecimento por meio da interação com o meio histórico-social-cultural relacionando-se cognitivamente com os objetos de conhecimento disponíveis, “pela apreensão consciente, compreensão e generalização das propriedades e relações essenciais da realidade, bem como pela aquisição de modos de ação e aplicação referentes a essas propriedades e relações” (Libâneo, 2013, p. 90).

Para o professor que trabalha nesse contexto, a compreensão e a necessidade de respeitar o meio em que o estudante vive, as identidades, a diversidade cultural, as questões que envolvem o saber e a linguagem são de fundamental importância, caso contrário, o ensino ficará limitado à exposição de informações sem sentido. Tais saberes e experiências passam a ser relevantes no âmbito da instituição escolar que poderá enfatizar o ensino por meio de atividades e projetos significativos.

Diante disso, é necessário rever objetivos, seleção e tratamento dos conteúdos, métodos e estratégias de ensino, processos avaliativos, os quais devem partir de um olhar dirigido a esses sujeitos e que garantam a sua participação em seu próprio processo de construção do conhecimento. É necessário,

também, rever a conversação, o diálogo, uma vez que “a ação do educador deve ser de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ser concreto inserido em uma realidade histórica” (Freire, 1969, p. 12).

Na composição das reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, sugerimos algumas ações a serem colocados em prática no cotidiano do Programa:

**a) Cursos e perfil profissional** – Ao tratarmos do processo de ensino como o conjunto de atividades organizadas visando alcançar determinados resultados e, obtendo como ponto de partida, o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos sujeitos (Libâneo, 2013), sabendo que os objetivos antecipam tais resultados e processos almejados, precisamos considerar os tipos de cursos que são ofertados pelo IFRN para o PROEJA, observando os objetivos propostos e o perfil profissional dos cursos no CNCT, de modo à priorizar a oferta daqueles que apresentem uma carga-horária de 800h, favorecendo a discussão sobre o tempo do curso expressos pelos sujeitos pesquisados quanto à sua duração.

#### ***a) As formas de seleção e organização dos conteúdos***

Neste Referencial os conteúdos não são concebidos como fim em si mesmos, todavia como um elemento que possibilita aos estudantes desenvolverem as suas capacidades e competências pessoais e profissionais, permitindo-lhes ressignificá-los e mobilizá-los, uma vez que a perspectiva de currículo em que nos situamos entende tais conteúdos num sentido abrangente: fatos, conceitos, princípios, estratégias cognitivas e procedimentos técnicos e, ainda, as atitudes e valores. Libâneo (2013) clarifica que os conteúdos de ensino são:

O conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognoscitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho e de convivência social; valores convicções, atitudes (Libâneo, 2013, p. 142).

Desse modo, para que os estudantes possam gerar e usufruir melhor dos bens culturais, sociais e econômicos do mundo em que vivem os conteúdos não se devem apresentar como “retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 2013, p. 80), mas antes, como algo significativo que retrate a experiência sócio-científico-cultural da humanidade, “em que o *conhecimento escolar* se vai construindo em interação com o *conhecimento pessoal*, o *conhecimento cotidiano* e o *conhecimento acadêmico*, através de um processo individual e social de transformação de significados” (Alonso, 2001, p. 7) que capacite os estudantes para compreenderem e intervirem de forma crítica nas situações teóricas e práticas da vida social.

Assim, consideramos que a seleção dos conteúdos nas áreas/disciplinas do currículo deve proporcionar “um certo equilíbrio entre a extensão e a profundidade dos conteúdos, entre as exigências da actualidade e do futuro e a conservação dos valores e princípios essenciais e permanentes” (Alonso, 2004, p. 11), pois de tal modo pode-se vivenciar um diálogo

com o contexto envolvente e os espaços em que os sujeitos vivem e produzem. Aprofundando essas ponderações, Freire (2013, p. 94) considera que

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista-mente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser o do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Nesse sentido, refletindo sobre a articulação entre a educação de jovens e adultos – que representa os saberes das classes populares - com os conteúdos científicos, culturais e tecnológicos estudados no interior da escola, observamos que se pode possibilitar maior sentido e significado quando estes forem problematizados e, portanto, dinamizados pela articulação objetivos-conteúdos-métodos e formas de organização do ensino (Libâneo, 2013). Isto requer dos professores conhecimentos particulares, pois necessitarão adaptar conteúdos específicos, complementares ou alternativos, bem como, eliminar outros que são exigidos no currículo prescrito, mas que não trazem relevância para o ensino dessa natureza.

#### ***b) Metodologias e estratégias de ensino***

A proposta metodológica para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem para a modalidade EJA

deve apontar caminhos adequados para a consecução dos objetivos do ensino, traçados pelo projeto pedagógico de curso, a fim de que a concretização dos fundamentos teórico-metodológicos da integração curricular e da contextualização, possibilitem uma aprendizagem significativa para o estudante, bem como a articulação, o diálogo e o rompimento de fronteiras entre os núcleos de conhecimento e unidades curriculares por meio de diferentes estratégias didáticas, pois

A metodologia a ser vivenciada demonstrará a profunda mudança no processo pedagógico, que é integrar formação profissional e geral, ou seja, trabalho e ensino. Supõe planejar uma série encadeada de atividades de aprendizagens que surgem das situações de vida, da relação dos saberes com o conhecimento científico e da condição da formação profissional em pauta (Mendonça, Souza & Rocha, 2013, p. 61)

Nesta mesma linha de pensamento, Alonso (2001) propõe o conceito de “Atividades integradoras” como forma de concretizar na prática a abordagem integradora do currículo, as quais

se estruturam em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), e desencadeiam todo um percurso de atividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente (Alonso, 2001, p. 13).

Assim, professores e estudantes assumem um papel de *investigadores*, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do Programa, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e colectivo. A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece. “Ao aprender desta maneira, estamos a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática” (*Ibidem*, p. 13).

Desse modo, a proposta metodológica deve expressar os princípios curriculares expostos neste Referencial os quais estão firmados na compreensão de um processo educativo, onde “os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos de ensino” (Libâneo, 2013, p. 165) são, entre outros, suporte para estratégias de ensino diversificadas para o PROEJA, como veremos a seguir:

- Participação ativa e autônoma - quando o jovem e o adulto participam ativamente do processo de construção do conhecimento, o “aprender não é uma absorção passiva, não é receber meramente os conhecimentos do professor, mas antes a apropriação ativa destes conhecimentos para que se tome consciência e compreenda o que estuda” (Rubinstein, 1975), ele torna-se não apenas um sujeito ativo, mas interativo e autônomo, pois adquire conhecimentos a partir de relações inter e intrapessoais que provocam trocas com os demais sujeitos e,

assim, internalizam conhecimento, papéis e funções sociais, o que permitem a formação de conceitos e da própria consciência. Desse modo, trata-se de um processo que se transfere do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intrapessoais (Meneses & Martins, 2007).

- Aprendizagem dialógica - a aprendizagem acontece no plano das influências mútuas das pessoas 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 inseridos, o que é feito através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens. Como expressa Gadotti (2000, p. 2), ao se referir sobre a teoria do conhecimento de Paulo Freire, “o conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, gnosiológico e lógico ele contém um quarto elemento que é a sua dimensão dialógica”. Nesse sentido, o aprender passa por um processo de mediação, pois o ato de conhecer e de pensar estão atrelados à relação com o outro.

- A pesquisa e a problematização do conhecimento - O currículo em evidência deve visar uma educação problematizadora, que envolva a pesquisa e a pergunta e proporcione ao estudante uma educação como processo de formação humana. Nesse sentido, corroboramos com o PPP (IFRN, 2012) por eleger a pesquisa como princípio educativo, pois assim, o currículo contribui com a construção da autonomia dos sujeitos da EJA. Problematizar o conhecimento realizando a transposição do saber popular para o conhecimento curricular dentro da perspectiva emancipatória promove o estudante a um ser

crítico e reflexivo, como esperado pelas concepções que sustentam este Referencial. Segundo Alonso e Lourenço (1998) a investigação como estratégia pedagógica “Contempla e promove a capacidade inata do ser humano para encontrar explicações racionais e para investigar os problemas e incertezas [...]; potencia a abertura à realidade social e natural, a pesquisa e a atitude científica, impulsionando a relação entre a teoria e a prática, entre a reflexão racional e a contrastação empírica”.

- O ensino contextualizado: os jovens e adultos sentem a necessidade de serem vistos como pessoas capazes e por isso evitam situações nas quais são compreendidos como crianças ou adolescentes, especialmente, quando se predetermina o que eles devem fazer, ou mesmo, em situações de ensino em que suas tarefas são infantilizadas, desvalorizadas linguisticamente ou planejadas igualmente às atividades para o ensino regular. Desse modo, é importante que tais tarefas sejam planejadas e executadas a partir de experiências do cotidiano onde possam ser apreendidos princípios, já que para esses sujeitos 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).

Percebemos, assim, que o ensino contextualizado dará maior resposta a essas pessoas, o que implica em sua participação ativa no processo de aprendizagem, pois as próprias experiências ou repertórios podem ser pré-requisitos para novas tarefas, uma vez que o próprio contexto em que o jovem e o adulto estão inseridos exerce forte influência em sua aprendizagem.

- O aprender a aprender – Considerada uma das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, Alonso *et al.* (2011, p. 10) definem o “aprender a aprender” como

Conjunto de capacidades e atitudes que permite o desenvolvimento equilibrado do autoconceito, a tomada de decisões e a ação responsável. Esta competência implica, também, a análise, a gestão e a avaliação da ação individual e coletiva em vários domínios. Permite, ainda, a definição de projetos adequados aos contextos. No que se refere especificamente à gestão da aprendizagem, esta competência está associada à capacidade de auto-organização do estudo e à mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas e de atitudes socioafetivas nos processos de autorregulação – planificação, monitorização e avaliação – da aprendizagem, isto é, “aprender a aprender”

É, pois, um eixo fundamental para que o estudante avance e trabalhe na perspectiva de se aprofundar nos desafios do seu autoconhecimento, das suas motivações e de se envolver em suas próprias aprendizagens, com base em regras

estabelecidas previamente. A capacidade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, “o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento” (Ribeiro, 2003, p. 111), favorece a reflexão sobre a maneira como se aprende, buscando, assim, a melhoria e a qualidade educacional, por meio do ato de se conhecer e reconhecer-se aprendente. Ao longo da vida e, especialmente, na juventude e/ou início da idade adulta, o estudante se depara com situações decisivas quanto à escolha do seu projeto de vida e do seu futuro. Tais momentos são, geralmente, permeados por dúvidas e conflitos que o levam a perceber a importância do autoconhecimento e do seu compromisso no ato de aprender, pois ao se realizar como sujeito, na medida em que é capaz de construir projetos de vida, ele atribui-se de um papel mediador entre o mundo subjetivo e objetivo. Esse trabalho junto ao estudante jovem e adulto deve ser desenvolvido mediante uma prática psicopedagógica que o auxilie a progredir em suas aprendizagens mediante a reflexão sobre o seu próprio ato de estudar, de observar suas próprias aprendizagens, a fim de que, no exercício das suas tarefas, ele possa se realizar como aprendente, fomentando aprendizagens significativas, bem como pessoa, no intuito de conseguir seus objetivos de vida. Enfim, deve-se potencializar a aprendizagem a partir da valorização do pensamento autônomo, criativo e divergente, favorecendo a reflexão e o sentido crítico diante das diferentes informações (Portilho, 2013).

- O trabalho colaborativo entre os estudantes - Segundo Freire (1996), o envolvimento dos estudantes deve

acontecer a partir do momento em que a escola respeita seus conhecimentos construídos na prática comunitária ou nas experiências pessoais, a partir da dialogicidade entre os sujeitos que aprendem com a diferença. Por esse motivo, importante se faz realizar atividades colaborativas entre os estudantes, de modo a fazê-los interagirem entre si em busca do aprender coletivo e mediado. Segundo Anastasiou e Alves (2005, p. 77), o trabalho em grupo entre os estudantes

Permite o desenvolvimento de uma série de papéis que auxiliam na construção da autonomia, do autoconhecimento do aluno, do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar e do resumir, enfim, habilidades necessárias no desempenho do papel profissional, para o qual o aluno se prepara.

Essa estratégia estimula as habilidades dos estudantes em sala de aula, uma vez que as tarefas devem partir das competências individuais sem, contudo, gerar objetivos de ensino separados. Realizar o trabalho em grupo proporcionará autonomia e maturidade ao conjunto de pessoas que colaborativamente interagem, compartilham, ouvem uns aos outros, dividem funções e buscam um objetivo comum. Trata-se de “promover um contexto de aprendizagem interativa, com influência positiva nas dimensões cognitiva e socioafetiva, através de formas diferentes de organização do trabalho colaborativo, incluindo debates geradores de conflitos cognitivos, relações tutoriais entre pares, trabalho de grupo, entre outras”. (Alonso *et al.*, 2011, p. 35).

Também vale lembrar que, para o bom desenvolvimento deste Referencial é fundamental que as turmas do PROEJA estejam dispostas com um número máximo de 30 (trinta) estudantes por sala de aula/turma.

### **c) Organização dos materiais didáticos**

Ao empregar estratégias de ensino mais dinâmicas e desenvolvidas pela utilização de materiais didáticos adequados, o professor estará possibilitando que o jovem e o adulto tenham uma aprendizagem mais significativa.

A criação de bons materiais destinados ao trabalho pedagógico facilita os professores à tomada de decisões quanto ao programa da unidade curricular, além de proporcionar liberdade para o trabalho docente, dado que ele é autor de criação de seus próprios materiais didáticos.

Desse modo, a partir de Gimeno Sacristán (2000a), estaremos recomendando algumas orientações básicas que servirão para nortear o trabalho de criação ou aquisição de materiais didáticos que forem utilizados em diferentes contextos de ensino do PROEJA:

- a. Análise: é fundamental que o professor analise os materiais de antemão; observe e compare vários tipos de materiais; conheça as orientações pedagógicas, psicológicas e as justificativas dos conteúdos apresentados; escolha materiais que possam ter um maior tempo de uso; escolha em substituir os *livros didáticos* por outros materiais que se adequem aos tópicos presentes no currículo; procure saber a opinião dos estudantes em relação ao material a ser utilizado; e realize a seleção do material coletivamente;

- b. Conteúdos: é necessário que o professor interrogue as concepções subjacentes aos conteúdos; é preciso que os conteúdos tenham coerência e que não sejam abordados hierarquicamente; que ele leve em consideração a realidade vigente; e observe o currículo oculto: valores implícitos, preconceitos, estereótipos culturais, valorização de diferenças sociais, dentre outros;
- c. Livros didáticos: podem ser utilizados como material didático na sala de aula contribuindo com a aprendizagem, à medida que o professor os utiliza com autonomia, provocando o pensamento do estudante. Neste contexto, tais conteúdos não devem ser fim, mas meios para atingir os objetivos propostos.

Desse modo, propõe-se a elaboração ou utilização de materiais curriculares diversificados e de qualidade que se constituam como fonte de recursos alternativos aos materiais convencionais e através dos quais se possa trabalhar o currículo, de forma integrada, flexível e inovadora, de maneira a permitir a sua adequação aos diferentes contextos educativos e situações de aprendizagem.

O material didático para o PROEJA, enfim, deve proporcionar adequação aos objetivos da modalidade, aos interesses e à realidade dos estudantes. Desse modo, o professor deve considerar a diversidade da produção de materiais didáticos, bem como as tecnologias educacionais disponíveis para o uso em sala de aula.

#### ***d) Orientações sobre a avaliação da aprendizagem***

A avaliação constitui um elemento e um processo imprescindível no desenvolvimento curricular, enquanto com-

ponente intrínseca do mesmo. Por isto, deve ser coerente com as concepções e opções educativas que sustentam o processo curricular no seu todo.

Assim, a pertinência e clareza da avaliação em relação à proposta para a EJA deve evitar a apreciação de conhecimentos e capacidades que possam estar além das atuais possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, deve contemplar os objetivos previstos e os conhecimentos efetivamente trabalhados em cada etapa do módulo; os enunciados das tarefas devem ser claros e contextualizados, já que “num modelo de escola democrática em que valorizamos cada um dos alunos nas suas capacidades, fragilidades, ritmos, estilos e interesses, a avaliação adotada potencia ou condiciona as oportunidades de sucesso desses mesmos alunos” (Alves, 2015, p. 177)

Na perspectiva integradora que nos orienta, Alonso *et al.* (2011, p. 37) defendem uma avaliação contínua, formativa, diferenciada, contextualizada e multidimensional, assentada numa diversificação de contextos e estratégias de avaliação que solicitem do estudante “a reelaboração e mobilização das aprendizagens em situações reais ou próximas da realidade e não apenas a reprodução de conhecimentos, o que implica modelos avaliativos flexíveis e participativos, em que a função formativa e reflexiva predomine sobre a função seletiva e reprodutora”.

#### ***e) Relação professor e estudante***

O desejo de aprender de jovens e adultos poderá ser estimulado por influências externas, nunca impostas. Nesta perspectiva, prioritário se faz encorajar nos professores um perfil de mediadores nos processos de aprendizagem, desen-

volvendo condições para a participação ativa dos estudantes nesse processo.

Respalhando tal compreensão, Gadotti (2000, p. 8) descreve sobre o perfil de um professor para a escola cidadã:

mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido, um cidadão. Ensinar não é transferir conhecimentos. É criar as possibilidades para a sua produção, para a sua construção.

Nesse sentido, o ato de ensinar como processo que proporciona a aquisição de recursos mobilizadores em situações-problema se apresenta como

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiem a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (Freire, 2015, p. 46).

Observa-se, então, que as relações entre estudantes e professores ou estudantes e estudantes tornam-se mais ricas quando mediadas pelo professor. Isso porque as experiências de ambos são diversas e, dessa maneira, cabe uma elaboração antecipada do planejamento de ensino voltado para a diver-

sidade e as características individuais dos estudantes, bem como a percepção em proporcionar a participação dos estudantes nas atividades escolares e, sobretudo, em favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia ou de fracasso.

#### ***f) Acompanhamento e orientação do processo de ensino e aprendizagem***

Quanto ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem para os cursos do PROEJA, evidenciamos que ao se gerir o currículo integrado no cotidiano escolar, necessita-se da existência de uma *Coordenação Pedagógica* sistêmica capaz de articular e mediar, como agente motivador, o planejamento e a ação pedagógica com o propósito de orientar todo o processo ao longo dos cursos.

Também ressaltamos a importância do trabalho de orientação e tutoria aos estudantes, especialmente por constataremos altos níveis de reprovação e evasão no Programa. Este trabalho poderá ser realizado por uma equipe de apoio multiprofissional, com o objetivo de acompanhar, de forma próxima e individualizada, os problemas e dificuldades (devidos a fatores internos e externos, acadêmicos e emocionais) vivenciados no processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo, por meio da realização de um plano de estudo individualizado que favoreça a auto-organização e autorregulação do seu percurso como aprendentes.

Outra estratégia adequada é auxiliar os estudantes a perceberem e refletirem sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que utilizam e como mudá-las caso seja necessário, isto é, como utilizar e desenvolver todo o seu potencial de aprendizagem (Vygotsky, 1987), pois frequen-

temente eles desejam conhecer como estão se saindo nas atividades ou se estão conseguindo realizar a tarefa com sucesso.

Desse modo, as atividades de orientação ou de tutoria são fundamentais na EJA por proporcionarem também formação acadêmica global ao estudante e a consciência do seu papel na Instituição, já que esta ação não ocorre apenas nos limites da sala de aula.

#### **4.2.2.3 *Desenvolvimento profissional***

O processo de desenvolvimento profissional a que os docentes têm direito envolve diversas atividades que propiciam a melhoria dos processos de ensino e de gestão das aprendizagens dos estudantes. Ele ocorre no exercício de suas atividades docentes e “encontra-se hoje numa situação tão complexa como paradoxal que não pode deixar de se repercutir na identidade e na autoestima profissionais” (Estrela, 1994, p. 186), visto que tem passado nesses últimos anos por uma ressignificação própria de sua identidade. Barros (2016, p. 47), ao se referir a este desenvolvimento, explicita que

há uma ressignificação da identidade e do modo de atuação docente traduzindo-se na construção de “novo” profissionalismo, envolvendo novos aspectos na dinâmica laboral e formativa dos professores, tais como: aprendizagem contínua, culturas colaborativas no contexto de trabalho, trabalho com projetos, uma abordagem ecológica do ensino e da aprendizagem, dentre outros aspectos que incluem grandes desafios como excesso de burocracia, falta de motivação dos professores e falta de clareza do próprio processo de mudança.

Observa-se, então, que são diversos os aspectos relacionados a esta “nova” dinâmica laboral e formativa do docente, o que corresponde a uma sistematização consistente e adequada de conhecimento sobre os fundamentos do ensino, bem como acerca das dimensões práticas do seu fazer.

Nesse sentido, o professor que atua no contexto do PROEJA tem o papel de compreender melhor esta realidade, pois necessita atuar em seu cotidiano sendo capaz de identificar o potencial de cada estudante para expandi-lo o máximo possível e, desse modo, possibilitar o sucesso acadêmico do jovem e do adulto. A Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, prediz que a formação de profissionais para EJA deverá estar sustentada em:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (Brasil, 2000, Resolução n.1/2000).

Diante do exposto, entendemos que, dentre a dinâmica do profissionalismo docente, a formação permanente do professor é fundamental, especialmente quando relacionada à reflexão crítica sobre a sua própria prática. Desse modo, Freire (2015, p. 39) atenta para esta questão ao enunciar que:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu distanciamento epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 2015, p. 39).

Assim, a formação do professor acontece por via externa, representada por cursos de capacitação, atualização, aperfeiçoamento, seminários, dentre outros; e por via interior, por meio da autocrítica, que cada um deve fazer sobre seu papel na escola como instituição social, servindo-se do diálogo e da crítica recíproca com os colegas.

A este propósito, Day (2001, pp. 20-21) compreendendo a importância da formação docente e defendendo o desenvolvimento profissional ao apontar que é relevante aprender com os outros em seu próprio local de trabalho, ele ressalta que

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades

conscientemente planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes para a qualidade das aprendizagens na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para a reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Segundo Arbache (2001, p. 19), “a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente”. Tais conhecimentos são fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem na EJA seja visto como um processo recíproco.

A saber, neste novo *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA* apontamos algumas reflexões que deverão ser valorizadas no reconhecimento da necessidade do desenvolvimento profissional de docentes que atuam no PROEJA, de modo a possibilitar uma ação integradora que valorize a formação do professor ao longo da vida.

Nesse sentido, recorreremos ao *Referencial de Formação de Professores*, proposto por Alonso (2014), que se sustenta em perspectivas construtivistas, ecológicas e democráticas e que está contextualizado globalmente no desenvolvimento do currículo

integrado, porque julgamos que se adequa perfeitamente à proposta que aqui estamos apresentando. Este referencial enfatiza quatro grandes áreas de competência (conhecimentos, capacidades e atitudes) a serem trabalhadas na formação dos professores, de maneira integrada: investigação e reflexão; curriculares e pedagógicas; éticas e profissionais; e participação na comunidade escolar e educativa, como podemos observar na Figura 23.

**Figura 23** – Referencial de Formação de Professores proposto por Alonso (2014)



Fonte: Jornada doutoral (novembro de 2014)

Segundo a autora, o *Referencial de Formação de Professores* é resultante de um processo que se desencadeia dentro de um contexto de colaboração e inovação, tendo como base o currículo integrado, e é estruturado seguindo quatro áreas de competência distintas, que são legitimadas pelas seguintes atribuições:

**Quadro 05** – Atribuições referentes às competências para a formação de professores

Competências de investigação e reflexão	Competências curriculares e pedagógicas	Atitudes profissionais
<b>Capacidade de fundamentação conceitual:</b> no rigor científico e clareza na apresentação e discussão dos diferentes registros da prática.	<b>Planificação integrada</b> das atividades e projetos, teoricamente fundamentada e adequada aos contextos, no âmbito do Projeto de escola e de aula.	<b>Atitudes colaborativas:</b> desenvolver projetos e atividades em grupo, desenvolvendo atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias, sentimentos, valores, responsabilidades etc.
<b>Capacidades investigativas:</b> no diagnóstico e definição de problemas e na procura e utilização de instrumentos de recolha, análise e interpretação de dados (grelhas de observação, entrevistas, questionários, diário...).	<b>Mobilização e articulação</b> de conhecimentos científicos e didáticos das áreas curriculares e das competências necessárias a promoção da aprendizagem dos alunos.	<b>Atitudes de abertura e inovação:</b> Disposição para aceitar a mudança, para aprender a aprender e para promover a inovação.
<b>Capacidades reflexivas:</b> Na observação, caracterização, análise criteriosa e crítica da prática (sua e dos outros) à luz da teoria.	<b>Organização de ambientes educativos</b> de qualidade. Planificação, desenvolvimento / condução e avaliação das atividades na sala e outros espaços:	<b>Atitudes éticas:</b> Disposição para se consciencializar da dimensão ética da função docente, assumindo atitudes de responsabilidade, coerência, respeito, honestidade e prudência.
<b>Capacidades decisórias:</b> Na caracterização, planificação e avaliação criteriosa, adequada e criativa das situações e problemas, adequando a intervenção às suas exigências.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a) Dimensão organizativa/gestão da turma</li> <li>• b) Dimensão interativa /participativa</li> <li>• c) Dimensão afetiva/relacional</li> <li>• d) Dimensão curricular/didática</li> </ul>	<b>Atitudes de empenhamento:</b> Gosto, interesse e fruição no desempenho das atividades realizadas nos diferentes contextos de prática.
<b>Participação na comunidade educativa</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriação do sistema organizativo e cultural da escola e dos processos de desenvolvimento e gestão curricular.</li> <li>• Participação nas atividades do Projeto Educativo da escola interagindo com as famílias e outras instituições da comunidade.</li> </ul>		

Fonte: Jornada doutoral (novembro de 2014)

Compreendemos, portanto, este Referencial como um possível modelo de orientação do perfil de formação dos professores, adequando-o às características específicas dos contextos do PROEJA. Nesse sentido, esta formação de professores, enquanto processo de desenvolvimento profissional, implica, fundamentalmente, em experiências de investigação, reflexão e reconstrução de práticas e saberes pedagógicos e de atitudes profissionais inerentes ao ser professor.

De acordo com o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 58), “compete à instituição proponente do Programa PROEJA [...] f) Proporcionar a gestores e docentes processos de formação que permitam a compreensão das especificidades da educação de jovens e adultos e sua relação com a educação profissional e o ensino médio.” Esta recomendação tem toda a pertinência, considerando que na atual conjuntura, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, ela não tem sido eficientemente explorada, no sentido de garantir a inclusão do estudante do Programa, conforme visto nos dados analisados anteriormente.

Compreender a efetividade da formação permanente do professor no desenvolvimento do PROEJA do IFRN é fundamental para que possamos ter uma percepção clara do seu papel como agente transformador neste processo. Ademais, é necessário que os *campi*

garantam aos professores espaços para a reflexão de sua prática num processo de formação continuada, para que possam, junto com outros colegas, tematizar sua prática, construir conhecimentos sobre seu fazer, aperfeiçoando-se constantemente. Os professores têm

o direito de experimentar em seu próprio processo de aprendizagem o que, do ponto de vista metodológico, lhes é sugerido como necessário e bom para os alunos – práticas orientadas para o desenvolvimento do pensamento crítico, da aprendizagem ativa, da criatividade, da autonomia, dos valores democráticos, do exercício da cidadania. (Brasil, 2002, p. 141)

Desse modo, é essencial um maior investimento na formação dos professores para que eles percebam a necessidade de se envolverem nos processos de desenvolvimento do currículo integrado e nas atividades que o concretizam na prática. Para isso, apontamos alguns princípios orientadores da formação, que acompanham o referencial proposto por Alonso (2014), e que devem ser evidenciados na organização dos processos de desenvolvimento profissional:

- a. Criar um clima de comunicação e colaboração aberta e democrática entre todos os intervenientes na formação.
- b. Promover aprendizagens significativas e relevantes através de experiências diversificadas e sistemáticas de planificação-ação-reflexão.
- c. Ligar a formação com a mudança da escola.
- d. Trabalhar de forma integrada todas as dimensões do perfil profissional, incidindo nos diferentes contextos de intervenção educativa.
- e. Apostar na inovação de modo a que a formação contribua, simultaneamente, para a melhoria das práticas da escola e da própria formação.

- f. Disponibilizar contextos construtivos de supervisão, favorecendo a emergência de um projeto de vida que configure/prefigure a identidade profissional e pessoal.

Por fim, concordamos com Barros (2016), ao se referir sobre a necessidade de formação de professores no âmbito do IFRN e ao defender a relevância de um processo formativo permanente organizado pela própria instituição. Para a autora,

o IFRN deve assumir o papel de instituição formadora dos seus próprios professores, proporcionando momentos para formação, troca de experiências e reflexão sobre a ação docente. Enfatiza-se que não se trata de instrumentalizar o fazer do professor com os conhecimentos pedagógicos, mas proporcionar o conhecimento destes por meio de um processo formativo, no contexto do trabalho, que instigue o professor a tornar-se um pesquisador da sua própria prática, a partir da reflexão sobre a ação. Acredita-se que dessa forma é possível propiciar ao professor o desenvolvimento da análise crítico-reflexiva da sua ação docente, com base nos conhecimentos teórico-práticos da dinâmica formativa e laboral da docência, a serem conhecidos e aprofundados no processo formativo (Barros, 2016, p. 257).

Nessa perspectiva, a responsabilidade e o compromisso por essa formação não estariam concentrados apenas no professor, mas, sobretudo, na própria instituição e nas equipes de professores. A necessidade de garantir uma formação continuada – atualizada e consistente – e, ainda, assegurar as condições

institucionais adequadas a uma prática profissional reflexiva e inovadora constitui uma meta de grande alcance para o IFRN.

#### **4.2.2.4 *Desenvolvimento organizacional***

O desenvolvimento da instituição escolar, enquanto organização que aprende, está imbricado na constituição de uma função social comprometida com a sociedade por meio de um projeto político-pedagógico cujas políticas, metas e ações incitam a autonomia e a participação da comunidade educativa através de atitudes compartilhadas, além da colaboração de todos, uma vez que percorre constantemente um paralelismo entre sociedade e escola, entre cultura e aprendizagens socialmente significativas.

O exercício da autonomia, considerada como a capacidade de as escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leituras da realidade, precisa ser planejado por todos, de acordo com as especificidades locais de cada escola (Marchesi & Martín, 2003). Isso remete à importância do processo dialógico e mediado, construído a partir de órgãos colegiados existentes nos cursos e na instituição de ensino, evidenciando a gestão democrática que, de acordo com Bobbio (2002, p. 259),

[...] 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.

Nesse sentido, considerando a escola como espaço democrático e, sobretudo, um ambiente que deve permitir o processo de decisão a partir do envolvimento de todos os seus atores, especificaremos duas categorias que explicitam ou dão forma a esta dimensão organizacional.

### ***a) Participação dos sujeitos na gestão do currículo e no planejamento coletivo e integrado***

A liderança em uma instituição escolar é exercida, especialmente, pelo gestor escolar, sujeito que promove o clima de diálogo e articula as competências e responsabilidades do corpo de servidores dentro da Instituição, de modo a suscitar reflexões e buscar alternativas e soluções para os desafios cotidianos.

Entretanto, a escola, como uma organização social complexa, que vivencia o exercício de contínuas contradições, ao se propor participativa, abre possibilidades à escuta do outro, ao debate, às reflexões e às autoavaliações com vista à melhoria contínua da sua autonomia e emancipação, por meio do que Hargreaves (2001, p. 31) denomina como “liderança sustentável”.

Dessa maneira, democratizar a instituição escolar de forma que as tomadas de decisão sejam transparentes e realizadas por meio de reuniões com representatividade de todos os setores e da comunidade, bem como, fazer com que a distribuição de ações, com atribuições de responsabilidades compartilhadas, sejam formas de romper com a hierarquização dentro do espaço escolar, é de fundamental importância para a realização dessa liderança sustentável.

Nesse sentido, propomos que a participação dos professores do PROEJA aconteça em diferentes níveis e espaços de

decisões e nas sucessivas fases do processo de construção do currículo como algo essencial para assegurar o eficiente desempenho da organização democrática.

Quanto aos estudantes, é fundamental prestar-lhes toda a informação relevante sobre a vida na Instituição, no *Campus* e no seu próprio curso, os seus direitos e deveres, e cobrar responsabilidades, de sorte que eles se reconheçam integrados no contexto escolar, já que, como vimos nesta pesquisa, eles atualmente se sentem alheios às discussões coletivas e encaminhamentos empreendidos pela instituição, especialmente nos processos decisórios que diretamente interferem em seu cotidiano escolar.

Também, é de fundamental importância priorizar a realização do conselho de classe ou colegiados de cursos relativos ao PROEJA, os quais são coletivos fundamentais para desenvolver a autonomia e o empoderamento dos sujeitos da EJA que se sentem excluídos no cotidiano acadêmico. Corroboramos Martins (2014, p. 113):

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.

Diante dessa perspectiva, sugerimos a realização de uma formação contínua para servidores e estudantes sobre sociedade, cidadania e democracia, com o objetivo de instituir uma gestão democrática e reflexiva, cujos sujeitos se sentirão valorizados ao se perceberem detentores de voz e ao mesmo tempo de responsabilidades.

### ***b) Autoavaliação***

O Programa PROEJA já foi concebido tendo em sua organização o monitoramento e a avaliação como parte dos aspectos operacionais constituintes de seu desenvolvimento. Nesse sentido, de acordo com o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p. 61), tais ações seriam coordenadas pela SETEC/MEC e incidiriam sobre:

- a. a aplicação dos recursos investidos;
- b. o projeto pedagógico e as instituições, utilizando, para tal, modelo similar ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes;
- c. o pessoal envolvido no Programa, incluindo alunos. Para tanto, todos devem estar cadastrados no Sistema de Informações Gerenciais – SIG da SETEC/MEC ou similar.

A partir de tal prerrogativa, o PROEJA no IFRN passa anualmente por autoavaliação institucional e de curso realizada pela CPA (Comissão Própria de Avaliação). Entretanto, o que se percebe é a necessidade de maior envolvimento desses estudantes nos momentos de autoavaliação do curso, de forma que se faz necessário integrá-los ao contexto acadêmico e institucional, envolvendo-os através da participação ativa

em processos de autoavaliação e decisão sobre o currículo e as práticas da Instituição e do ensino.

Desse modo, parece desejável a existência de um momento preparatório para esse fim com informações e formação adequada. Também sugerimos a necessidade de realização de uma avaliação local sobre a modalidade EJA em cada *Campus*, com o objetivo de observar localmente o que mais se adequa ao fazer institucional e pedagógico para o Programa.

Ainda e de acordo com Barros (2016, p. 274), é indispensável promover “um constante processo de ação-reflexão-ação, sendo necessário um planejamento institucional sistêmico que integre as necessidades que emergem” desta investigação pois

um projecto-de-construção-em-acção, implica ter em linha de conta pelo menos quatro aspectos fundamentais: a decisão curricular jamais está terminada; a decisão curricular não é linear; é fundamental conciliar decisões; a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento (Pacheco & Morgado, 2002, p. 15).

Assim, ao suscitar uma dinâmica autoavaliativa e coletiva das metas e ações propostas para o PROEJA, busca-se atingir a perspectiva de vivenciar este Referencial como um ecossistema vivo e autossustentável (Barros, 2016).

Além desses tópicos, outros assuntos emergiram sobre esta dimensão, a saber, a definição de estratégias para o envolvimento de todos os professores nas ações do PROEJA enquanto oferta institucional, já que esta é um Programa gestado no IFRN e baseada em sua função social.

### **4.2.3 Níveis de construção, decisão e avaliação do novo Referencial Curricular Integrador**

Sugerimos que o novo *Referencial para a Inovação Curricular do PROEJA* seja analisado, interpretado e desenvolvido pela equipe técnico-pedagógica sistêmica do IFRN (Pró-Reitoria do IFRN) mediante um processo contínuo de reflexão sobre a gestão do currículo e a prática pedagógica. Ela deve discutir, avaliar e registrar as ações a serem desenvolvidas com a finalidade de atingir os objetivos propostos delineados nesta investigação.

O Referencial preocupa-se em instaurar uma lógica que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações comparativas e autoritárias dentro da Instituição. Desse modo, entendido como um novo processo necessário para a dinâmica institucional, os seus resultados se caracterizam como um diagnóstico que percebe, orienta e reorienta o trabalho a ser realizado.

É neste momento de reflexão, necessário para redirecionar caminhos, que este novo Referencial se apresenta como alternativa a ser posta em prática nos *campi* do IFRN. Nesse sentido, recomendamos um processo contínuo de avaliação, em que todas as ações sejam avaliadas anualmente, dado que acreditamos no desenvolvimento do processo cada vez mais articulado, eficiente e sustentável.



## CONTRIBUIÇÕES E PROPOSTAS PARA O FUTURO

*Eu acho que o PROEJA tem que continuar. Eu acho que o PROEJA tem que ser uma coisa que tem que ficar dentro do IF e não pode sair mais porque eu acho gratificante você dar aula para o aluno e você ver o retorno, você ver o aluno crescer. O crescimento pessoal não é só o crescimento profissional. Você vê a pessoa crescer.*

Esperança, docente do PROEJA, 2014.

Nesta última reflexão, começaremos por realçar a convicção de que este trabalho produzido ao longo de quatro anos proporcionou-nos uma experiência única de crescimento intelectual, profissional e pessoal.

Simultaneamente, a investigação sobre o PROEJA, que foi desenvolvida em continuidade a estudos anteriores realizados, aprofundou o nosso comprometimento com a modalidade, contribuindo, assim, para o crescimento deste campo

de ensino no contexto do IFRN. Por estas razões, assumimos o pensamento de Freire (1980, p. 28) quando nos diz que

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança.

Desse modo, com este espírito de utopia e esperança, queremos enfatizar a importância que atribuímos ao estudo teórico e empírico sobre a problemática da educação de jovens e adultos no âmbito do Programa PROEJA que este estudo trouxe à tona. No entanto, pensamos que a nossa contribuição ficaria incompleta se não apresentássemos propostas para a mudança dessa realidade que fossem ao encontro dos pontos críticos evidenciados.

Nesse sentido, faremos algumas reflexões acerca do trabalho investigativo e, especificamente, dos resultados do estudo, uma vez que ele contribuiu tanto para uma significativa sistematização teórica sobre a temática em causa, como para a proposição de alternativas de mudança curricular e pedagógica por meio da proposta de um novo *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* do IFRN.

Esta pesquisa surgiu da constatação evidenciada por diversos estudos, debates e avaliações da existência de problemas persistentes no desenvolvimento deste Programa, tanto a nível nacional como no IFRN. Em especial, questões

que se referem à extensão e compartimentação do currículo, à ausência de metodologias adequadas, às dificuldades para conciliar o horário dos cursos aos turnos de trabalho, aos obstáculos dos estudantes para acompanharem o nível de conhecimentos exigidos pelo plano curricular, à longa duração do curso, dentre outras que se traduzem em níveis elevados de evasão nos cursos.

Verificamos, assim, que o fenômeno da evasão se remete não apenas à dimensão curricular, mas também a motivos diversos que emergem das necessidades dos próprios sujeitos, da organização das instituições e da formação dos docentes que trabalham nesta modalidade.

No decorrer do trabalho tivemos a oportunidade de sistematizar a trajetória da educação de jovens e adultos e a educação profissional no Brasil, desde a época do Império até a sua organização política e curricular a partir da Constituição Federal de 1988. Isto nos permitiu descrever o PROEJA enquanto Programa Nacional (instituído em 2006) que preconiza uma abordagem integradora entre essas duas modalidades de educação e formação, bem como o modo como ele se organiza e desenvolve no contexto do IFRN, por meio do seu PPP e dos projetos pedagógicos integrados que o concretizam.

Tendo como foco central da pesquisa a integração das referidas modalidades e a maneira como ela é representada na organização e desenvolvimento do currículo dos cursos que ofertam este Programa, interessou-nos adentrar no conceito de integração curricular, do qual resultou a elaboração de um referencial teórico-metodológico para a investigação/inação curricular, capaz de orientar o trabalho empírico no terreno dos cursos do IFRN e, ainda, de sustentar a proposta de (re)

construção do currículo, indo ao encontro dos pontos críticos evidenciados no estudo empírico.

Ademais, refletimos sobre o Programa no que tange à sua política de integração curricular quanto à concepção e aos princípios fundantes para, então, analisarmos a prática curricular e a prática pedagógica que emergiram das avaliações realizadas pela Instituição ao longo dos anos de desenvolvimento da modalidade no IFRN. Tais avaliações evidenciaram as dificuldades na prática do currículo integrado no interior dos cursos do PROEJA, de modo que nos proporcionaram indicadores que nos nortearam para os caminhos seguintes da pesquisa empírica.

Nessa sequência, interessou-nos a interpretação dos resultados globais que foram fundamentais para tomada de decisões quanto à perspectiva de (re)construção do referencial curricular para o PROEJA do IFRN que visa a contribuir para a transformação e a melhoria das práticas vigentes. Ressaltamos ser imprescindível refletir sobre e integrar as diferentes dimensões investigadas promovendo um trabalho consistente e que contribua para a organização da prática curricular na perspectiva de superar dificuldades encontradas.

Desse modo, destacamos que o conjunto de resultados analisados na investigação revelou que o desenvolvimento do currículo integrado é muito complexo, o qual exige compromisso político-pedagógico da Instituição como todo, de modo a poder oferecer aos seus estudantes um ensino de qualidade que promova sucesso educativo adequado e relevante à natureza do curso que frequentam.

Ademais, evidenciamos a importância de um referencial curricular específico para o PROEJA que possa contribuir

para “a elevação do Índice de Eficiência Acadêmica e a redução do Índice de Retenção do Fluxo Escolar decorrente da evasão e de repetência [...] visando favorecer a permanência e o êxito dos estudantes” (Barros, 2016, p. 293). Para isto, contemplamos nele as dimensões deliberadas a partir do modelo integrado de inovação curricular de Alonso (1998, 2006), tendo em vista todo o arcabouço das teorias sobre o currículo integrado.

O *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* apresenta-se como um contributo da investigação que se realiza dentro de uma arquitetura formativa, aberta e flexível. Ele possibilita ampliar e aprofundar um debate institucional acerca do Programa, de modo a dar suporte às discussões e à reflexão sobre a gestão do currículo.

Assim, esse novo referencial evidencia uma estrutura curricular que apresenta sua matriz curricular organizada por meio de módulos que se articulam em torno dos Projetos Integradores os quais se propõem a promover a integração curricular entre Núcleos Estruturantes, Politécnicos, Seminários Curriculares e Prática Profissional, sendo refletida transversalmente por meio do *Projeto de Vida Pessoal* e do *Projeto Profissional*.

Dessa maneira, entende-se que este referencial, além de favorecer o desenvolvimento curricular integrado, contribuirá para fortalecer as diretrizes e os indicadores metodológicos para os cursos técnicos de nível médio na forma integrada na modalidade EJA do IFRN.

Ademais, um dos maiores contributos desta pesquisa aponta para o alargamento e aprofundamento das reflexões sobre o Programa PROEJA dentro do IFRN, considerando que

esta investigação não encerra suas discussões apenas com este estudo. Os dados obtidos nos fizeram perceber o quanto é necessário darmos continuidade às avaliações e às investigações em torno da temática, possibilitando-nos uma reflexão neste campo de conhecimento.

Outro contributo diz respeito ao próprio *Referencial para a Inovação Curricular no PROEJA* desenvolvido dentro do contexto da pesquisa que potencializa a dinâmica curricular do Programa. Esperamos, assim, que a investigação suscite reflexões que se traduzam em ações específicas e significativas para a modalidade, como também novas oportunidades de intervenções e reconstruções no âmbito da prática pedagógica no PROEJA, numa perspectiva próxima da investigação-ação colaborativa.

Enfim, o caminho percorrido proporcionou que edificássemos algo que pode vir a transformar a práxis educativa no cotidiano da Instituição e, nesse sentido, temos consciência de que erguemos novos patamares na busca de um projeto educativo transformador para o PROEJA no compromisso com a efetivação de uma educação mais relevante, justa e perspectivada na inclusão social.

# Referências

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (Coleção Questões de nossa época, v. 8). São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados* [Policopiado]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, PROCUR.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Re-constitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I e II). Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2000a). A Construção social do currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação*, IX (1), 53-68.
- Alonso, L. (2000b, abril-junho). A construção de um referen-

- cial de competências-chave para a cidadania e a empregabilidade. *Revista Saber Mais*, 5, 20-27.
- Alonso, L. (2001). *Relatório da Disciplina de Desenvolvimento Curricular*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002, julho). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*, 5, 62-88.
- Alonso, L. (2003). Desenvolvimento profissional dos professores e inovação educativa: contexto, concepções e práticas. *Revista Elo*, número especial, 167-185.
- Alonso, L. (2004a). *A construção de um paradigma curricular integrador* [policopiado]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2004b). *A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica* [policopiado]. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. (2006). *Integração curricular: ideias para um debate sobre o Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Colóquio sobre “Mudanças na Educação Básica: Questões sobre a Integração Curricular no 1º Ciclo*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudo da Criança.
- Alonso, L. (2007a). Perfil profissional e projecto de formação. In A. Lopes (Org.), *De uma escola a outra: temas para*

*pensar a formação inicial de professores*. Porto: Edições Afrontamento, Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

- Alonso, L. (2007b). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (Cadernos CIED) ( pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2007c). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e Relatórios.
- Alonso, L. (2008). Uma política coerente para a educação das crianças em Portugal. In I. Alarcão, & M. Miguéns (Orgs.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 329-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Estudos e relatórios.
- Alonso, L. (2013). Inovação curricular: transformar o currículo, melhorar a escola. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 29-52). Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. (2014, novembro). *Ser Professor: desenvolvimento profissional e construção da identidade*. Jornadas do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação – Desenvolvimento Curricular. IFRN, Universidade do Minho.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros G., Castro, J. M., Osório, A., & Sequeira, F. (2000). *Referencial de*

- competências-chave - Educação e Formação de Adultos.* (Vol I e II). Lisboa: ANEFA.
- Alonso, L., Magalhães, M<sup>a</sup> J., Portela, I., & Lourenço, G. (2002). *Projecto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas* (Coleção INFANS). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (Coords.). (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso, & C. Roldão (Coord.), *Ser professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp.42-63). Coimbra: Almedina edições.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-74). Coimbra: Edições Almedina.
- Althusser, L. (1970). *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alves, N. (2002). *Criar currículo no cotidiano* (Vol. 1, Série Cultura, Memória e Currículo). São Paulo: Cortez.
- Alves, C. M. D. (2015). *Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um Movimento de inovação, centrado na integração curricular, na escola básica portuguesa*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.
- Alves, N., & Garcia, R. L. (2002). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Alves, N., & Oliveira, I. B. (2010). Uma história da contribuição dos estudos do currículo para o campo do currículo. In A. Lopes, & E. Macedo (Orgs.), *Currículo: debates contemporâneos* (pp. 78-102). São Paulo: Cortez Editora.
- Anastasiou, L. das G. C., & Alves, L. P. (2005). *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (5a ed.). Joinville, SC: UNIVILLE.
- Antunes, A. (2014). Temas Geradores. *Cadernos de Formação*, 82-88. Recuperado em 14 de julho, 2014, de <[http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1899/mod\\_resource/content/1/CADERNO%20FORMACAO.pdf](http://ead.unifreire.org/pluginfile.php/1899/mod_resource/content/1/CADERNO%20FORMACAO.pdf)>
- Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez.
- Apple, M., & Teitelbaum, K. (2001, Jul/Dez). John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 194-201. Recuperado em 19 de abril, 2014, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>.
- Apple, M., Au, W., & Gandin, L. A. (2011). *Educação Crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arbache, A. P. B. (2001). *A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora.
- Arroyo, M. G. Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.19-50.
- Arroyo, M. G. (2007, agosto). Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?

- REVEJA@- *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1 (0), 1-108.
- Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Barros, R. B. (2016). *Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Beane, J. (2000). O que é um currículo coerente?. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bobbio, N. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- Brasil. (1909). *Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Crênas nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Recuperado em 04 outubro, 2014, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)
- Brasil (1971). *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Recuperado em 04 outubro, 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado em 4 outubro, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

- Brasil (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado em 04 outubro, 2014, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil (2000). *Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Recuperado em 10 janeiro, 2014, de [http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao\\_CNE\\_CEB\\_01\\_2000.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf)
- Brasil (2002). *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental (5a a 8a série): introdução*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado em 10 janeiro, 2014, de [portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)
- Brasil (2006). *Linguagens, códigos e suas tecnologias* (Orientações curriculares para o ensino médio, volume 1). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Brasil (2005). *Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Recuperado em 15 setembro, 2013, de [http://www.iiiep.org.br/modulos/mod001/docs/proeja\\_dec\\_5478.pdf](http://www.iiiep.org.br/modulos/mod001/docs/proeja_dec_5478.pdf)
- Brasil (2006). *Decreto n. 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. Recuperado em 15 setembro, 2013, de [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).

Brasil (2007). *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: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Brasil (2008a). *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Recuperado em 10, janeiro, 2014, de [http://www.oei.es/pdf2/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf)

Brasil (2008b). *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Recuperado em 15 setembro, 2013, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)

Brasil (2011). *Anais da Conferência Nacional de Educação: Coenae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Recuperado em 15 setembro, 2013 de [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio\\_1\\_conferencia\\_educacao\\_vol\\_1.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio_1_conferencia_educacao_vol_1.pdf)

Brasil (2013a) Ministério da Educação. *Documento Referência*

*PRONATEC Educação de Jovens e Adultos (em referência ao art. 27, da Portaria MEC n. 168, de 07 de março de 2013)*. Brasília/DF: Ministério da Educação. Recuperado em 15 setembro, 2013, de [https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250prona-tec\\_eja\\_documento\\_referencia\\_2013.pdf](https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250prona-tec_eja_documento_referencia_2013.pdf)

Brasil (2013b). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Recuperado em 10 janeiro, 2014 de [file:///C:/Users/Gilberto/Downloads/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](file:///C:/Users/Gilberto/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf)

Brasil (2014). *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Recuperado em 4 outubro, 2014 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)

Cachapuz, A. F., Chaves, I. S., Paixão, F. (org.) *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI* (Actas de um Seminário realizado em 11 de Março de 2004). Conselho Nacional de Educação (Estudos e Relatórios). Portugal: Editorial do Ministério da Educação, 2004.

Camelo, G. L. P., Moura, D. H. (2006). Interfaces legais, políticas, pedagógicas e administrativas na trajetória do CEFET-RN. In E. A. da C. Pegado (Org.), *A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI* (pp. 77-102). Natal: Editora CEFET-RN.

- Campos, C. A. (2009). *O desafio do currículo integrado no PROEJA*. Recuperado em 10 de novembro, 2016, de <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT-18-5426--Int.pdf>.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2002). Caminhando e aprendendo. *Cadernos S@ber+*, 14 (3), 3-11.
- Canário, R. (2013, maio/ago). Novos (des)caminhos da Educação de Adultos? *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 31(2), 555-570.
- Capucho, V. (2013). *Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para a educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carvalho, E. P., & Bohn, H. I. (2013, dezembro). As identidades designadas: um estudo dos documentos oficiais do PROEJA. *Revista EJA em Debate*, 2 (3), 11-28.
- Castro, N. C., de & Schotten, N. (2012). Saberes e práticas: a formação docente no PROEJA. In F. D. Ribeiro, M. F. Pryjma, & R. Baschta Júnior (Orgs.), *Docência, currículo, políticas e trabalho na educação profissional: experiências e reflexões do PROEJA na UTFPR* (pp. 25-43). Tubarão: Ed. Copiart.
- Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2007). *Projeto político-pedagógico do CEFET/RN: um documento em construção (2004-*

- 2006). Natal, RN. Recuperado em 29 de setembro, 2013, de [http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp\\_2004.pdf](http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp_2004.pdf)
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp. 83-105). São Paulo: Cortez.
- Ciavatta, M. (2011). A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In L. Tiriba, & M. Ciavatta (Orgs.), *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos* (pp. 57-97). Brasília: Liber Livro e Editora UFF.
- Coll, C. (2003). *Psicologia da aprendizagem no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Palácios, J., & Marchesi, Á. (1998). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, C. M. da (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In SEED-MEC. *Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos*. Brasília.
- Cunha, L. A. (1999). As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In D. M. L. Zibas, M. A. S. Aguiar, & M. S. S. Bueno (Orgs.), *O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica* (pp. 103-134). Brasília, DF: Plano Editor.
- Day, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Dayrell, J. (1996). *A escola como espaço sócio-cultural: múlti-*

*plos olhares sobre educação e cultura.* Belo Horizonte: UFMG.

- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir* (6a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Demo, P. (2002). *Educar pela pesquisa* (4a ed.) (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados. Recuperado em 12 de março, 2016, de [http://books.google.com.br/books?id=pQJoWovroNwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=pQJoWovroNwC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Di Pierro, M. C., Joia O., & Ribeiro, V. M. (2001, novembro). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, XXI (55). Recuperado em 25 de janeiro, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>.
- Dubar, C. (1997). Formações, trabalho e identidades profissionais. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (Coleção Ciências da Educação)(pp. 43-52). Porto: Editora Porto.
- Fávero, O., & Freitas, M. (2011). A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação*, 36(2), 365-392.
- Fazenda, I. C. A. (2012). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus Editora.

- Fernandes, F. C. de M. (2015). *Racionalidades e Ambiguidades da Organização Instituto Federal: o caso do Rio Grande do Norte*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ferraço, C. E. (2004). Os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas e a invenção dos currículos. In A. F. B. Moreira, J. A. Pacheco, & R. L. Garcia (Orgs.), *Currículo: pensar, sentir e diferir* (pp. 15-42). Rio de Janeiro: DP&A.
- Filho, M. S., & Moura, D. H. (2013). A gestão do currículo no PROEJA do IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte – Análise e perspectiva na visão dos docentes. In A. L. S. Henrique, D. H. Moura, & M. G. Baracho (Orgs.), *Teoria e Prática no PROEJA: Vozes que se completam* (pp. 221-248). Natal, RN: Editora IFRN.
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempo de mudança*. Cadernos CIED. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia.
- Flores, M. A., & Flores, M. (1999). O professor: agente de inovação curricular. In *Actas do III Colóquio sobre questões curriculares: reflexão e inovação curricular* (pp. 79-99). Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como abordagem ao currículo: questões metodológicas e éticas. In F. Sousa, L. Alonso, & M. do C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 73-86). Coimbra: Almedina.
- Freire, P. (1963). *Alfabetização e conscientização*. Porto Alegre: Editora Emma.

- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3a ed.). São Paulo: Centauro.
- Freire, P. (1992) *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (14a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (54a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (52a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1996). Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In L. H. Silva, J. C. Azevedo, & E. S. Santos (Orgs.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais* (pp. 135-164). Porto Alegre: Sulina.
- Frigotto, G. (2002). Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In O. Favero, & G. Semeraro (Orgs.), *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro* (pp. 53-67). Petrópolis: Vozes.
- Frigotto, G. (2010). A relação da educação profissional tecnológica com a universalização da educação básica. In J. Moll & Colaboradores (Orgs.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades* (pp. 25-41). Porto Alegre: Artmed.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.) (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Hargreaves, A. (2001). *Por que vale à pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Gadotti, M. (2000). Escola cidadã: educação para e pela cidadania. In *Centro de Referência Paulo Freire*. Recuperado em 15 de setembro, 2015, em [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF\\_PTPF\\_13\\_009.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1645/3/FPF_PTPF_13_009.pdf)
- Gadotti, M. (2011). Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In M. Gadotti, & J. E. Romão (Orgs), *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta* (12a ed.) (pp. 29-40). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2014). *Por Uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos*. São Paulo: Ed. Moderna, Fundação Santillana.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: Diana.
- Galvão, G. D., & Dantas, M. I. (2013). O PROEJA no IFRN e a questão da cidadania: limites e possibilidades. In A. L. S. Henrique, D. H. Moura, & M. G. Baracho (Orgs.), *Teoria e Prática no PROEJA: Vozes que se completam* (pp. 55-74). Natal, RN: Editora IFRN.
- Gil, A. C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Ariarte – Ediciones Anaya/2
- Gimeno Sacristán, J. (2000a). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2000b). A educação que temos, a educação que queremos. In F. Imbernon (Org.), *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). A construção do discurso da

- diversidade e as suas práticas. In R. Alcudia et al. (Orgs.), *Atenção à diversidade* (pp. 13-37). Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O currículo em ação: os resultados como legitimação do currículo. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 119-148). Porto Alegre: Penso.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A. (1993). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Editor.
- Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje*. Madrid: Paidós, MEC.
- Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, ética e educação* (2a ed.). São Paulo: Autores Associados.
- González, A. M. (2002). Sociedad civil y solidaridad. In A. Bernal (Coord.), *El voluntariado. Educación para la participación social*. Barcelona: Ariel.
- Guimarães, E. R. (2014). *Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Curitiba: Editora CRV.
- Hernandez, F., & Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio* (5a ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013). *Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios [PNAD]*. Rio de Janeiro: IBGE.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2009). *Relatório final do evento*

- “Diálogos PROEJA”. Natal, RN: IFRN, Pró-Reitoria de Ensino.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2010). *Relatório do Fórum sobre o PROEJA PPP*. Natal, RN: IFRN, Pró-Reitoria de Ensino.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012a). *Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva*. Natal, RN: IFRN. Recuperado em 29 setembro, 2013, de <http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012b). *Organização Didática do IFRN*. Natal, RN: IFRN, Pró-Reitoria de Ensino. Recuperado em 29 setembro, 2013, de <http://portal.ifrn.edu.br/ensino/legislacao>.
- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2014). *Relatório da Comissão de Redimensionamento do Currículo do PROEJA*. Natal, RN: IFRN, Pró-Reitoria de Ensino.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Ireland, T. Entrevista. *Revista Nova Escola*, 223, junho, 2009.
- Jardilino, J. R. L., & Araújo, R. M. B. de (2014). *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas* (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (Orgs.), *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. (1993). La formación del profesor y la creación y

- extensión de comunidades críticas de profesores. *Revista Investigación en la Escuela*. 19, 15-38. Recuperado em 15 de maio, 2015, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59524>.
- Kuenzer, A. (2001). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal* (v. 63, 3a ed.). (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Cortez, 2001.
- Landsheere, V. de (1977). *Los objetivos de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Libâneo, J. C. (2008). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (5a ed.). Goiânia: MF Livros.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2002). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Editora Porto.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- Lima, L. (2008). A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário, & B. G. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: Mutação e convergências*. Lisboa: Educa-Formação.
- Llavador, F. B. (2013). O currículo formal: Legitimidade, decisões e descentralização. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso.
- Lopes, M. I. (2008). *Critérios para seleção de conteúdos*. Recuperado em 04 de maio, 2015, de <http://www.cepud.ueg.br/anais/Iedipe/Gt9/18-criterios.htm>.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2010). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lopes, V. A. (2015). *Os caminhos da diferença no contexto das aulas de canto: docentes e discentes no interior das práticas curriculares*. Tese de doutorado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Lourenço Filho, M. B. (1945). O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 5(14), 169-185.
- Machado, L. R. S. (2008o). Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(1). Brasília: MEC, SETEC.
- Machado, L. R. S. (2010). Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In J. Moll & Colaboradores (Orgs.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios tensões e possibilidades* (pp. 92-97). Porto Alegre: Artmed.
- Machado, M. M. (2011). A educação de jovens e adultos no século XXI: Da alfabetização ao ensino profissional. *INTER-AÇÃO. Revista da Faculdade de Educação*, 36(2), 365-392.
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Editora Porto.
- Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Manfredi, S. M. (2002). *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marchand, H. (2005). *A idade da sabedoria: Maturidade e envelhecimento*. Porto: Âmbar.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre, RS: ArtMed.

- Martins, J. (2001). A pesquisa qualitativa. In I. C. A Fazenda (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional* (7a ed.). São Paulo: Cortez.
- Martins, F. I. B. B. (2008). *A relação entre o processo seletivo e o rendimento dos estudantes matriculados no PROEJA do CEFET/RN na Unidade de Ensino Descentralizada da Zona Norte de Natal*. Monografia de graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.
- Martins, F. I. B. B. (2014). *Narrativas sobre o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no IFRN: revelações e contradições entre concepção e efetivação do currículo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.
- Martins, F. I. B. B., Meneses, F. M. G., & Vieira, G. B. (2007). Aprendizagem, motivação e autoconceito: um estudo de concepções de estudantes do ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos. In A. C. R. Silva, & M. G. Baracho (Orgs.), *Formação de educadores para o PROEJA: Intervir para integrar* (pp. 105-118). Natal, RN: Editora do CEFET/RN.
- Martins, F. I. B. B., & Meneses, F. M. G. (2008). *Aprendizagem, motivação e autoconceito: um estudo de concepções de estudantes do ensino médio integrado na modalidade educação de jovens e adultos*. Monografia da Especialização em PROEJA. CEFET/RN, Natal, RN, Brasil.
- Mendonça, R. P, Souza, C. M., & Rocha, R. C. (2013). *O PROEJA no IFRN: Refletindo sobre o fazer pedagógico*. Natal/RN: Editora IFRN.
- Minayo, M. C. S, Assis S. G., & Souza, E. R. (2005). *Avaliação*

*por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

- Moll, J. *et al.* (2010). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades.* Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, A. F. (2009). Estudos de currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 367-381. Recuperado em 16 de setembro, 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000200003>
- Moreira, A. F., & Silva, T. T. (2000). *Currículo, cultura e sociedade* (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de caso na investigação em educação* (Coleção FORMARE – Guias Práticos). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Moura, D. H. (2006, Setembro). EJA: formação técnica integrada ao Ensino Médio. In *Salto para o Futuro/TV Escola*, 16. Brasília: Secretaria de Educação à Distância, MEC.
- Moura, D. H. (2010). PROEJA: dimensões essenciais para constituir-se como política pública. In E. R. da Silva, R.P. de S. Timóteo, & G. M. L. de Aquino (Orgs.), *Educação Profissional na Enfermagem: Desafios para a construção do Proeja* (V. 1, pp 19-40). Natal: EDUFRN.
- Moura, D. H. (2014). *Trabalho e formação docente na educação profissional* (Coleção formação pedagógica, v. 3). [Recurso eletrônico]. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.
- Novak, J. (2000). *Aprender, criar e utilizar conhecimento.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Oliveira, I. B. (2001, maio). *O currículo e as propostas curriculares para a EJA*. Texto produzido para o 1º Seminário de EJA, SEC/BA.
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K. (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In V. M. Ribeiro (Org.), *Educação de adultos: Novos leitores, novas leituras*. Ação Educativa. São Paulo: Mercado de Letras.
- Oliveira, M. R. N. S. (2008). *Formação de professores para o ensino técnico: Relatório técnico*. Belo Horizonte: PETMET.
- Orvalho, L. (2010). *A Estrutura Modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas do modelo curricular às práticas. dois estudos de caso*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: Proposta de diretrizes curriculares nacionais*. São Paulo: Moderna.
- Pacheco, J. A. (2000). *Políticas de integração curricular* (Coleção Currículo, Políticas e Prática). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis* (2a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento* (Coleção Educação e Formação). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Padilha, A. M. L., & Oliveira, I. M. (2013). *Educação para todos: As muitas faces da inclusão escolar*. Campinas, SP: Papyrus.

- Paiva, J. (2005). *Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.
- Paiva, J. (2006, setembro). Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*. Boletim n.16, 24-35. Secretaria de Educação a Distância/MEC.
- Paiva, J. (2007, agosto). Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1(0), 1-108.
- Paiva, J., Machado, M., & Ireland, T. (2007). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). *A Psicologia da criança*. São Paulo: Difel.
- Pinar, W. F. (2006). *A política de raça e gênero da reforma curricular contemporânea nos Estados Unidos*. Recuperado em 25 de agosto, 2015, de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/pinar.pdf>
- Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino médio integrado: Concepção e contradições* (pp. 148-174). São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. (2010). Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e

- educação básica. In J. Moll & Colaboradores (Orgs.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades* (pp. 42-57). Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. (2013). *História e Política da Educação Profissional* (Coleção Formação Pedagógica). Paraná: Instituto Federal do Paraná - Rede e-Tec Brasil.
- Raths, J. D. (1971). Teaching Without Specific Objectives. *Educational Leadership*, 28(7), 714-20.
- Recio, R. M. V, & Rasco, J. F. A (2013). O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender – uma análise do método. In J. Gimeno Sacristán (Org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (281-298). Porto Alegre: Penso.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109-116. Recuperado em 30 de outubro, 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16802.pdf>
- Ricarte, F. D. N, Lira, A. K. P, & Moura, D. H. (2010). Investigando as causas da Evasão em cursos do PROEJA no IFRN: O caso da unidade de Currais Novos. In D. H. Moura, & M. G. Baracho (Orgs.), *PROEJA no IFRN: Práticas pedagógicas e formação docente* (93-118). Natal: IFRN Editora.
- Rocha, R. C, Ferreira, R. G, & Pereira, E. S. M. (2013). O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): desafios na construção do currículo integrado. In S. R. P. Mendonça, C. M. P. Souza, & R. de C. Rocha (Orgs.), *O PROEJA no IFRN: Refletindo sobre o fazer pedagógico* (pp. 53-66). Santa Cruz, RN: IFRN Editora.

- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 13-25). Coimbra: Almedina.
- Roldão, M. C. (2007). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva, In *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa
- Roldão, M. C. (2009). Que educação queremos para a Infância? In I. Alarcão, & M. A. Miguéns (Orgs.), *Educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 176-197). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso, & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Coimbra: Almedina.
- Romão, J. E. (2011). Educação de jovens e adultos: problemas e perspectivas. In M. Gadotti & J. E. Romão (Orgs.), *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta* (12a ed.). São Paulo: Cortez.
- Rummert, S. M., & Ventura, J. P. (2007). Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: A permanente (re)construção da subalternidade; considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educação em Revista*, 29, 29-45.
- Salvador, C. C. (1999). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Santos, B. V. (2013). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Coimbra: Almedina.
- Santos, I. B. A., Martins, F. I. B. B., & Baracho, M. G. (2010). Diálogos PROEJA: uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. In M. G. Baracho, & D. H. Moura (Orgs.), *PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos* (pp. 211-230). Natal: IFRN Editora.
- Santos, S. V. dos (2010). Sete lições sobre o PROEJA. In J. Moll & Colaboradores (Orgs.), *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades* (pp. 120-129). Porto Alegre: Artmed.
- Saviane, D. (2003). O choque teórico da Politecnia. *Trabalho, Educação, Saúde*, 1(1), 140-142.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A Language for curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 591-621. Recuperado em 24 de novembro, 2014, de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220272.2013.809152>
- Scocuglia, A. C. (2003). *Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60*. Brasília: Plano Editora. p. 79-160.
- Scocuglia, A. C. (2005). As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação*, (6), p. 81-92.
- Scoz, B. (1994). *Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, A. C. R., & Baracho, M. G. (2007). *Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar*. Natal: CEFET-RN.

- Silva, A. M. C. (2003). *Formação, percursos e identidade*. Coleção Nova Era: Educação e Sociedade, nº 13. Coimbra: Quarteto.
- Silva, A. M. C. (2007). Ser Professor(a): Dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In M. A. Flores, & I. C. Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 155-163). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor. Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, C. (2016). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola: o referencial do Projeto PROCUR* (Coleção FORMARE – Guias Práticos). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Silva, C. M. T. da (2012). Escalas de mensuração. In L. G. Elliot (Org.), *Instrumentos de avaliação e pesquisa: Caminhos para construção e validação*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Silva, D. M., & Dantas, M. I. (2013). O(A) aluno(a) do PROEJA nas representações sociais dos professores do IFRN, Câmpus Natal-Zona Norte. In A. L. S. Henrique, D. H. Moura, & M. G. Baracho (Orgs.), *Teoria e Prática no PROEJA: Vozes que se completam* (pp.249-274). Natal, RN: Editora IFRN.
- Silva, E. A. A. (2016). Pesquisa qualitativa em educação. In D. H. Moura (Ed.), *Educação Profissional: Desafios teórico-metodológicos e políticas públicas* (pp. 75-100). Natal: IFRN.

- Silva, M. A. da (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, 29(78), 216-226. Recuperado em 30 de julho, 2014, de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>
- Silva, T. T. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, 125-142.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2010). *O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3a ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, L. J. G. (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. RAAAB, Alfabetização e Cidadania: Políticas Públicas e EJA. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 17.
- Sobrinho, J. D. (2005). *Educação Superior em Debate: Avaliação Participativa*. Brasília: MEC, INEP.
- Solé, I. (1998). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll *et al.* (Orgs.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Vasconcelos, C. dos S. (1998). *Avaliação: concepção dialética* –

- libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libetad.
- Ventura, J. (2011). A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In L. Tiriba, & M. Ciavatta (Orgs.), *Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro, Editora UFF.
- Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Werneck, C. (1997). *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA.
- Young, M. F. D. (2010). *Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador e pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: GRAÓ.
- Zabala, A. (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zotti, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano.



**Tipografias utilizadas:**

Crimson Pro

Sora

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editora**ifrn**



## **Francy Izanny de Brito Barbosa Martins**

Professora do IFRN, na área de Arte e de Educação, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho/Portugal e possui mestrado em Educação pela UFRN. É especialista em PROEJA (IFRN) e tem graduação em Pedagogia e em Educação Artística, com habilitação em Desenho, ambas pela UFRN. Lidera o grupo de pesquisa em Educação, Linguagem e Arte (ELA) desde 2018. Atuou entre os anos de 2016 a 2023 como Coordenadora do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para a Educação Básica, Profissional e Tecnológica, é participante e cofundadora da Cátedra Paulo Freire no RN e Assessora de Programa da EJA Integrada à EPT na PROEN do IFRN.

A presente obra situa-se no âmbito científico dos estudos curriculares cruzando três domínios fundamentais – a integração curricular, a educação profissional e a educação de jovens e adultos. Para isso, propomos apresentar o estado da arte observando o enquadramento histórico e político do Programa PROEJA e um referencial teórico-metodológico para a inovação no Programa do IFRN, que pretendeu constituir-se como quadro de referência.

A obra objetiva descrever — para poder compreender — o modo como as diretrizes político-curriculares de âmbito nacional sobre o PROEJA se concretizam no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do IFRN e no seu desenvolvimento nas práticas curriculares.

Por fim, a obra indica uma proposta de (re)construção do referencial curricular integrado para o Programa no IFRN, de modo a contribuir para a sua transformação e inovação abrindo novas perspectivas de pesquisas e contribuindo para a sua concretização numa perspectiva integrada, que visa atender aos sujeitos da EJA-EPT.

