

Ana Paula dos Santos Agertt

**A organização integrada do currículo na  
Educação de Jovens e Adultos: Um processo  
em construção**

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
FORMAÇÃO DE ADULTOS

Novembro

20**18**



Ana Paula dos Santos Agertt

**A organização integrada do currículo na  
Educação de Jovens e Adultos: Um processo  
em construção**

Projeto submetido como requisito parcial para  
obtenção do grau de  
**MESTRE**

Orientação  
Prof. Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes

— MESTRADO EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
FORMAÇÃO DE ADULTOS



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, acima de todas as coisas, pela graça da vida e por ter atendido às minhas orações quando pedi força, coragem e saúde para cumprir as tarefas da vida em momentos tumultuosos.

A toda família, especialmente ao Marcelo e à Verônica por compreender as minhas ausências, por ouvir as minhas lamentações, por me ajudar técnica e emocionalmente, me apoiar e não desistir de mim.

Igualmente, aos amigos mais chegados, especialmente à Tina, pelo apoio, entusiasmo, carinho, e algumas opiniões nos meus dias de cansaço e dúvida nesse percurso.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação do Instituto Politécnico do Porto, em especial ao meu orientador o professor Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes pela paciência e amizade, pelas contribuições, pelos conhecimentos compartilhados, e por acima de tudo, despertar-me à reflexão.

Da mesma forma, aos professores Adão Cambraia e Cátia Keske, que contribuíram com esse trabalho compartilhando comigo seus conhecimentos.

Aos professores e estudantes que participaram das entrevistas dessa pesquisa com a disposição e a sinceridade necessária.

E, a Instituição onde trabalho, o Instituto Federal Farroupilha que, pelas políticas educacionais incentivadoras, proporcionou-me essa oportunidade.



## RESUMO

A presente Dissertação insere-se na linha de investigação sobre Currículo, do Programa de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação de Porto/Portugal, trata do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e das questões curriculares do Curso Técnico em Edificações de um Instituto Federal de Educação do Brasil. Seu currículo se organiza de forma não disciplinar, por núcleos pedagógicos e áreas do conhecimento, desenvolvendo projetos integradores (PI) ao longo do curso para oferecer formação básica e profissional numa perspectiva de formação integral baseada nos pressupostos do Currículo Integrado (CI). Essa pesquisa objetivou analisar tal organização na ótica dos docentes e discentes. Nesse estudo de caso qualitativo inquiriu-se por entrevistas semiestruturadas seis discentes e oito docentes. As falas foram gravadas e transcritas, inferências foram realizadas por metodologia de Análise de Conteúdo. Os pesquisados apontaram dificuldades e êxitos na concretização do CI e, em geral, docentes relataram especificidades do PROEJA, que na realização dos PI há integração mas que o CI ainda não acontece adequadamente. Já os discentes perceberam integração dos conhecimentos entre disciplinas e a vida, especialmente nos PI. Questões suscitadas traduzem o caminho em construção no PROEJA, evidenciando que a organização curricular por núcleos e áreas do conhecimento na perspectiva de CI contribui para aprendizagem significativa, pois, embora haja muito a aperfeiçoar, as tentativas diárias de integração conferem maior aproximação dos conhecimentos lecionados com a vida dos discentes, contribuindo para suas formações numa perspectiva de omnilateralidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Currículo Integrado.



## **ABSTRACT**

This dissertation is part of the Curriculum research line of the Master's Program in Education of the Porto/Portugal Higher Education School. It treats of the Integration Program of Basic Education with Professional Education in the Youth and Adult Education modality (PROEJA) and the curricular questions of the Buildings Technical Course of a Brazilian Federal Institute of Education. Its curriculum is organized in a non-disciplinary way, by pedagogical centers and areas of knowledge, developing integrative projects (IP) throughout the course to offer basic and professional formation in an integral formation perspective based on the Integrated Curriculum (IC) assumptions. This research aimed to analyze such organization from the point of view of teachers and students. In this qualitative case study, six students and eight teachers were inquired per semi-structured interviews. The speeches were recorded and transcribed, inferences were made by Content Analysis methodology. The respondents pointed out difficulties and successes in the realization of IC and, in general, teachers reported PROEJA specificities, for instance, in the realization of IP there is integration but that IC still does not happen properly. The students realized there is integration of knowledge between disciplines and life, especially in IP. Questions raised reflect the path under construction in PROEJA, evidencing that the curricular organization by nuclei and areas of knowledge in the perspective of IC contributes to meaningful learning because, although there is much to improve, the daily attempts of integration give a closer approximation between the knowledge taught and the student's life, contributing to their formations in a perspective of omnilaterality.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education; Curriculum; Integrated Curriculum.



## ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA	7
1.1    O Currículo	7
1.1.1    História do currículo à luz das teorias curriculares	9
1.1.2    Currículo integrado	15
1.1.3    Educação Profissional Tecnológica: Políticas públicas educacionais e a criação dos Institutos Federais de Educação	22
1.2    A educação de adultos	29
1.2.1    A aprendizagem de adultos e os compromissos do educador	31
1.2.2    O PROEJA	37
1.2.3    A organização do currículo no PROEJA	40
1.2.4    A Prática Profissional Integrada no Currículo do PROEJA	47
2    CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO	51
2.1    Problema e Objetivos	51
2.1.1    Problema e sua justificação	51
2.1.2    Objetivos	52
2.2    Local de estudo e participantes	53
2.2.1    Local de estudo	53
2.2.2    Participantes	53
2.3    Metodologia	54

2.3.1	A pesquisa qualitativa exploratória	54
2.3.2	O estudo de caso	55
2.3.3	Técnicas de recolha de dados a utilizar	57
2.4	Técnicas de tratamento de dados a utilizar	59
2.5	Confiabilidade e aspectos éticos	61
3	CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	63
3.1	As Percepções dos Docentes: Implementação do PROEJA, o trabalho com EJA e o Currículo	65
3.1.1	“Vícios e virtudes” dos estudantes da EJA	68
3.1.2	Concepções de Currículo e de Currículo Integrado dos Docentes: Implicações na organização do ensino	72
3.1.3	A organização dos docentes	79
3.2	As percepções dos Discentes	88
3.2.1	A escola de hoje e a escola de “ontem”: Percepções quanto à organização do currículo	89
3.2.2	Relações de percepção entre disciplinas e áreas do conhecimento	93
3.2.3	Relações entre os conhecimentos adquiridos na formação e a vida social e profissional dos discentes	95
3.2.4	A Prática Profissional Integrada	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
	ANEXOS	119
	APÊNDICES	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado PROEJA.....	46
Tabela 02: Perfil dos discentes inquiridos nessa pesquisa.....	64



## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Representação esquemática do perfil de formação no Curso.....	49
--	----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AC: Análise de Conteúdo.

CEB: Câmara da Educação Básica.

CI: Currículo Integrado.

CNE: Conselho Nacional de Educação.

DB: Documento Base do PROEJA.

Dec: Decreto.

EaD: Educação a Distância.

EB: Educação Básica.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

EM: Ensino Médio.

EPT: Educação Profissional e Tecnológica.

LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

PI: Projetos Integradores.

PPCP: Projeto Pedagógico de Curso do PROEJA.

PPI: Prática Profissional Integrada.

PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação.



## INTRODUÇÃO

A organização dos currículos escolares é tema de muitas discussões e controvérsias. Na tentativa de elencar no ensino conhecimentos construídos de forma global e possibilitar mais significado às aprendizagens, algumas escolas vêm optando pela construção dos seus currículos baseados nas concepções de Currículo Integrado (CI), organizando o ensino numa proposta interdisciplinar. É o caso do objeto dessa pesquisa: O currículo de um Curso Técnico de Nível Médio integrado à Educação Profissional, denominado Técnico em Edificações, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um Instituto Federal de Educação. É importante verificar como estes processos de ensino e aprendizagem estão se concretizando e os efeitos gerados na vida dos envolvidos, pois o currículo escolar é o documento que rege os rumos de cada formação, e a modalidade de EJA no ensino formal abarca histórias de conflitos sociais e pessoais, bem como, especificidades metodológicas que representam um desafio, tanto para os estudantes, como para os professores.

Assim, essa pesquisa se insere na linha de investigação Currículo, práticas educativas e aprendizagem dos adultos, do Programa de Mestrado em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto de Portugal. O objetivo dessa pesquisa consistiu em identificar os fundamentos teóricos, as fragilidades, as possibilidades, os sucessos e insucessos relacionados à organização do currículo por núcleos pedagógicos e áreas do conhecimento no curso em estudo, mediante as perspectivas dos professores e estudantes.

Sacristán (2000) afirma que

o currículo é uma práxis antes que um objeto estático e emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias [...], é uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (pp. 15-16)

No que diz respeito a EJA, considerando que a organização do mercado de trabalho contemporâneo exige cada vez mais a qualificação profissional e requer um sujeito qualificado e capaz de desenvolver várias funções, a EJA se constitui de um resgate ao direito a educação dos adultos por anos negado, apesar de despertado em 1967 permaneceu incógnito por décadas. O curso de PROEJA, em estudo, é um programa instituído no âmbito das Instituições Federais de Educação, criado pelo decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, a partir dele criou-se a possibilidade de integração efetiva entre a educação básica e a educação profissional na EJA.

Seu currículo é organizado baseado nas concepções de currículo integrado, em que numa proposta interdisciplinar o ensino se organize pelos núcleos pedagógicos: núcleo básico, o núcleo tecnológico e o núcleo politécnico; E pelas áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização, relações entre núcleos e áreas e com a vida profissional e social. Essa organização exige que os docentes realizem planejamentos coletivos, “numa perspectiva de desconstrução de um processo de formação inicial que se caracteriza por graduação disciplinar e especializada” (Mohr, 2016, 191).

Além disso, essa proposta de currículo apresenta a Prática Profissional Integrada (PPI), que visa garantir a prática profissional no âmbito do curso e “estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico” (PPCP, 2014, p. 34). A PPI é um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a formação omnilateral e a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular. Essas práticas acontecem, semanalmente, por projetos propostos aos estudantes, com carga horária de 10% do total.

Analisar esse contexto exige compreender os aspectos relacionados ao currículo e ao currículo integrado, portanto, inicialmente introduzimos

conceitos e teorias curriculares ao longo do tempo, a partir das concepções de autores como Tomaz Tadeu da Silva, José Gimeno Sacristán, Ivor Goodson e Moraes e Neves. Quanto ao currículo integrado, introduzimos conceitos com os autores que estudam o tema: Marise Ramos, Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, Jurjo Torres Santomé e Fernando Hernández, que colaboram em conceitualizações importantes.

Ciavatta (2005, p. 84) se ampara em Gramsci e afirma que “a formação integrada significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo”. Dessa forma, a proposta de formação integral que compõe o CI rejeita a fragmentação em disciplinas, a mera transmissão de conteúdos. Essa formação integral para a qual se organiza, visa garantir formação total humana a todos os estudantes, jovens ou adultos, para que possam fazer leitura do mundo no qual vivem, atuar ativamente na sociedade e na política. Formação que, neste sentido, prevê um entendimento de mundo e suas relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005).

O PROEJA é um programa que compõe a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, sua organização propõe romper o dualismo entre a educação intelectual para uns e a educação para o mercado de trabalho para outros, que ao longo da história influenciou os currículos escolares, moldados pelos interesses econômicos, sociais e políticos. Assim, essa pesquisa apresenta o contexto da EPT no Brasil, bem como a trajetória da EJA e do PROEJA, suas bases legais e fundamentos teóricos da organização curricular do curso em estudo.

Conforme Arroyo (2006), o público da EJA apresenta uma diversidade de histórias de vida marcadas pela exclusão e por várias perdas, entre elas, a oportunidade de estudar na infância e na adolescência, que realçam pressupostos a serem considerados, durante a organização de conteúdos e metodologias nessa modalidade de ensino, pois apresentam especificidades. Por isso, foi importante delinear também aspectos relacionados a aprendizagem de adultos, assim, buscamos aporte teórico em autores como Marta Kohl de Oliveira, Moacir Gadotti e Paulo Freire.

Dessa forma, no capítulo I apresenta-se uma revisão de literatura acerca dos fundamentos históricos, sociais e políticos que perpassam quando falamos em Currículo, em Currículo Integrado, EJA e PROEJA e EPT.

O capítulo II trata do detalhamento desse estudo, que se caracteriza como um estudo de caso qualitativo, considerando que há elevado grau de subjetividade já que os dados foram coletados a partir de respostas de pessoas. Os sujeitos da pesquisa foram docentes e discentes do curso, convidados a participarem por meio de entrevistas semiestruturadas, após a aprovação para a realização do estudo pelo Comitê de Ética na Pesquisa da instituição. As entrevistas foram gravadas por áudio e posteriormente transcritas, obtendo-se as falas, objetos de análise. Quanto à amostragem, não houve preocupação com quantificação estatística, mas sim com a significatividade das respostas obtidas a fim de responder aos objetivos. Participaram da pesquisa seis discentes que estão no final do seu processo de formação, e oito docentes convidados preferencialmente os que há mais tempo atuam no curso em estudo. Os discentes avaliaram seus próprios processos de aprendizagem, os aspectos positivos e negativos em relação à organização do ensino, os professores relataram como planejam e desenvolvem-se em relação ao currículo, bem como os desafios, sucessos e insucessos observados pela especificidade do currículo e especificidade da EJA.

Quanto a análise dos dados, Bardin (2016, p. 143) diz que “o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice e não sobre a frequência de sua aparição”. Assim, análise dos dados coletados foi realizada por interpretação, pondo-se a eles reflexões, relações e inferências com metodologia de Análise de Conteúdo (AC), pela sua capacidade de extrair dados significativos de falas de sujeitos diferentes em contextos diferentes, nesse caso, professores e estudantes. Na AC é possível extrair das falas dos sujeitos as categorias ou temas, as unidades de codificações ou as unidades de registro (Bardin, 2016). Por fim o capítulo III trata das discussões dos resultados dessa pesquisa seguido das considerações finais, demonstra as nuances do contexto, percepções dos docentes e

discentes, realidades levantadas traduzem o caminho em construção que vem sendo traçado na EJA profissionalizante.



# CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA

## 1.1 O CURRÍCULO

Para construirmos reflexões assertivas acerca do processo de organização dos currículos, é essencial entendermos alguns aspectos conceituais. Basicamente a reconceitualização da palavra Currículo para a escolarização remete a origem da palavra, que vem do latim *Scurrere*, que se refere a correr, pista de corrida (Goodson, 2013), Jarvis (2002, p. 47) define Currículo como “mais comumente, o conjunto de estudos organizados para um determinado grupo de estudantes”.

Na escola o Currículo nos mostra um complexo de visões sociais emergindo, uma após a outra, em constante disputa, conflitos simbólicos, culturais e sociais. O que permite verificar de antemão a complexidade dos seus processos de formação e construção. Sobre o qual, não se pode limitar a imaginação de que fora construído e reconstruído, simplesmente, ao longo do tempo, por conhecimentos válidos para se ensinar as gerações futuras, de forma lógica, mas sim, “como processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais, e que este processo é tão importante quanto o seu resultado” (Goodson, 2013, p. 17).

Goodson (2013) nos ajuda a explicar que a importância de um estudo inicial sobre as definições ao longo da história do currículo, se deve às muitas tentativas, confusões e conflitos em torno da definição para o currículo escrito, nas palavras do autor “proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização, e é somente por essa razão que importa aumentar nossa compreensão sobre esses conflitos” (Goodson, 2013, p. 17).

Em seus escritos Goodson (2013) supõe algumas formas de apresentação para o termo currículo alusivo a escolarização. Com auxílio de Greene (1971,

citado por Goodson 2013, p. 18) o autor apresenta uma dualidade entre currículo como fato e currículo como prática, sugere um conceito dual de currículo apresentando primeiro uma visão pré-ativa de currículo – como fato: “estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. E uma visão interativa de currículo – como prática: “uma possibilidade que o discente tem como pessoa existente, sobretudo interessada em dar sentido ao mundo em que de fato vive”.

Notamos nesses dois aspectos o currículo como fato se refere a priorização do estabelecimento intelectual e político do passado, ou seja, o que está escrito, algo que alguém escreveu um dia, tal como está inserido no currículo escrito. Se encarado dessa forma pelos sujeitos aos quais se relacionam pode representar uma mistificação, no sentido de convencer de uma ilusão, como se possuísse vida própria, confundindo relações humanas, fazendo da educação algo que não se pode compreender nem controlar (Goodson, 2013).

Já o currículo como prática dá precedência a ação contemporânea e faz relação a ação contraditória – interativa, anômala, que foge as normas, ou transcendente, excede os limites.

Importante perceber o quanto o currículo pré-ativo interfere na produção de um novo currículo, percebemos o peso das formas pré-ativas para a complexa reformulação e reconceitualização do currículo, visto que é possível analisarmos a palavra por perspectivas diferentes. Por exemplo, para Goodson (2013, p. 12), podemos analisar o currículo à luz da teoria e à luz do discurso, “uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria”, já um discurso, “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve”, ficando de certa forma aprisionados em um mesmo formato, ideias, regras, métodos, e principalmente, às mesmas expectativas fixadas aos currículo, que tentam responder a velha pergunta: “que sujeitos queremos formar?” Sacristán diz que:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento [...] de alguma forma o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. (2000, p. 17)

A respeito disso, é verdade que as respostas destas perguntas são influenciadas por distintos fatores, como os contextos social, político, histórico, cultural e por relações de poder. Resultando entendermos o currículo como uma construção social e cultural que emana dos conflitos de interesses.

### 1.1.1 História do currículo à luz das teorias curriculares

Os estudos sobre currículo e suas atribuições iniciaram há bastante tempo, entretanto o termo currículo, da forma como usamos hoje, nas escolas, só passou a ser utilizado recentemente e sob influência da literatura educacional americana.

É fato que, mesmo antes de termos tal palavra como definição para o processo, certamente já existiam pessoas discutindo sobre isto. Tomas Tadeu da Silva (2011) afirma que o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudos e pesquisas nos Estados Unidos, nos anos 20, em um período em que pelo crescimento imigratório e dos processos industriais houve a massificação da escolarização, promovendo assim um processo inicial de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos, vistos/tidos nesse ínterim como um “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (Silva, 2011, p. 12). Isso revela que o currículo desde o início de suas concepções agrega uma porção de tudo que ocorre em determinado contexto. Conforme Silva (2011), tendo como o modelo fabril para tal concepção de currículo, no qual estudantes são processados como, para obtenção de um produto final, esta concepção se mostra inspirada teoricamente na administração científica de Taylor. Isso se

deve ao fato de que, pela crescente industrialização e urbanização da época, houve a necessidade de se escolarizar toda a população, em moldes tecnicistas idealizados naquele contexto.

Silva (2011) diz que um livro de 1918, chamado *The curriculum*, de autoria de Franklin John Bobbitt, representa um marco do estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos, o autor define que currículo é “a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Silva, 2011, p. 12).

Numa análise de currículo pela perspectiva de discurso, estamos aceitando como realidade o que se descreve sobre tal objeto, assim, se analisássemos a descrição que Bobbitt faz sobre o currículo de uma perspectiva de discurso aceitaríamos que o currículo é exatamente aquilo que o autor nos diz, e não precisaríamos dar nos ao trabalho de imaginar o que há entre a definição/descrição do autor e a realidade, pois, um discurso mesmo que pretenda apenas descrever algo como realmente é, acaba por produzir uma noção sobre determinado assunto. E isso aconteceu naquela época dado que, “para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais aquilo que Bobbitt dizia sobre currículo, passou, efetivamente a ser currículo” (Silva, 2011, p. 13).

Silva (2013) afirma que é importante que ao estudar as teorias, não devemos tentar capturar através delas um verdadeiro significado para o currículo, tampouco decidir qual delas se aproxima mais do verdadeiro significado, mas sim, perceber que aquilo que o currículo é depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Com a atenção de que uma definição não revela o que é, mas o que se pensa sobre o que o currículo é. Diante de tantas teorias e tantos discursos curriculares o mais importante talvez seja saber quais questões a teoria ou discurso busca responder, que questões específicas caracterizam-nas ou diferem-nas, de forma a não ficarmos “presos” a um discurso, com amarras que podam o pensamento crítico.

As diferentes teorias curriculares recorrem a diferentes pensamentos e dão diferentes ênfases às questões como sociedade, aprendizagem, cultura, conhecimentos. Seguem caminhos diferentes que podem ter interferências diversas e retornam a questão inicial: “qual conhecimento ou saber é importante ou válido ou essencial para fazer parte do currículo?” (SILVA, 2013, p. 15). Assim brevemente trataremos das teorias tradicionais, críticas e pós críticas.

As teorias tradicionais se expressam por uma suposta neutralidade e desinteresse na questão “o quê ensinar”, pois concentram-se na questão “como” ensinar, focalizando em quesitos de organização.

Quando, Bobbitt transferiu para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor, ou seja, a escola nos termos da administração científica, conforme Silva (2011), tal orientação constituiu uma das vertentes dominantes da educação estadunidense dos anos 20, período em que o currículo foi visto como um processo de moldagem, onde população em massa era escolarizada para atender as necessidades fabris. Esse modelo de currículo se consolidou em “um livro de Ralph Tyler publicado em 1949, no qual seus estudos abordavam ideias centrais de organização, desenvolvimento e técnica” (Silva, 2011, p. 24). Ainda para Silva (2011), tal paradigma dominou o campo do currículo nos Estados Unidos e trouxe influências para o Brasil pelas quatro décadas posteriores, essas questões correspondem a divisão tradicional da atividade educacional: currículo, ensino e instrução e avaliação.

Isto posto, existiu uma outra vertente educacional, considerada mais progressista e liderada por John Dewey, que em seu livro “*The child and the curriculum*”, preocupou-se com a construção da democracia e achava bem levar em consideração no planejamento curricular as experiências das crianças e jovens.

Porém, em relação a essas ideias não houve tantas discussões, como a educação era voltada para o trabalho não haviam muitas dúvidas sobre as finalidades da educação, afinal, a vida adulta era basicamente a vida para o trabalho. Portanto, as preocupações eram norteadas por sistematizar tudo o

que era importante saber para determinada ocupação, predominando assim, a organização proposta por Tyler.

Já as teorias críticas e pós críticas do currículo, desviam em parte a ênfase na organização de como ensinar para os conceitos de ideologia e poder, questionando “o quê” e “por quê” ensinar. Levantando argumento de que nenhuma teoria pode ser desinteressada ou neutra, pois havendo uma seleção há de se perguntar “por que estes conhecimentos e não outros?” e “ quais os interesses favorecem essa seleção?”

Nesse sentido as teorias críticas e pós críticas permitem a reflexão sob novas perspectivas em relação à construção de aprendizado escolar. Os autores das teorias críticas não se contentaram em manter o *status quo*, e com as teorias o que antes era entendido como currículo precisava ser questionado e criticado. Além das críticas do ponto de vista marxista – que se refere à dominação do capitalismo sobre a educação, do ponto de vista da escola de Frankfurt – que dá ênfase à dinâmica cultural e crítica da razão iluminista e da racionalidade técnica, e do ponto de vista das análises de Gramsci – que propõe uma escola que forme na sua totalidade, surgiram outras vertentes como a da perspectiva fenomenológica, para a qual

o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes tem a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana. (Silva, 2011, p. 40)

Às teorias críticas também se incorporam as críticas de Michael Apple, que apresenta um neomarxismo e parte da dinâmica de sociedade apresentada por Marx, acrescentando a ligação entre capital e educação/currículo, que para Silva (2011) não é uma ligação direta e simples. Apple recorre ao conceito de hegemonia, tal como formulado por Gramsci, de convencimento ideológico para manter dominação, ele vê o currículo relacionado as estruturas sociais e econômicas, questiona no que concerne o currículo e qual seu papel no

processo de reprodução social e cultural. Fazendo surgir o chamado “currículo oculto”.

Henry Giroux é outro crítico no movimento de reconceitualização do currículo, ele vê os professores como “intelectuais transformadores” (SILVA, 2011), tem uma concepção de currículo emancipadora ou libertadora. Diz que o currículo deve ser como uma esfera pública democrática, sendo a escola local onde os estudantes exerçam habilidades democráticas de discussão, questionamentos do senso comum da vida social, e construam significados e valores sociais. Há influência da obra de Paulo Freire nas concepções de Giroux, que forneceram-lhe bases para o desenvolvimento de um currículo que

salientasse a importância da participação das pessoas envolvidas no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, da sua própria cultura, e enfatizava as relações entre pedagogia e política, entre educação e poder. (Silva, 2011, p. 55)

Freire, educador brasileiro, reconhecido mundialmente por suas obras, especialmente pelo livro intitulado *Pedagogia do Oprimido*, que apresenta uma crítica a escola tradicional, tinha sua preocupação voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados na ordem mundial. Freire se limita a pedagogia, mas suas contribuições são amplamente conhecidas, como sua crítica ao currículo e a “educação bancária”, na qual o conhecimento se confunde com ato de depósito – bancário, o autor ataca o caráter narrativo, dissertativo, verbalista do currículo tradicional em que o educador exerce papel ativo e o educando fica limitado a recepção passiva (Freire, 1987).

Em âmbito mundial as críticas aos currículos vinham de autores como Michael Young e Basil Bernstein. Young, a partir da sociologia, questionava como esta ou aquela disciplina entrou no currículo, os resultados desiguais produzidos pelos sistemas educacionais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pelos educadores, e assim, propôs uma nova sociologia educacional, que buscava construir um currículo que refletisse

as tradições epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes.

Bernstein, cuja pesquisa ligava-se às temáticas centrais de reforma educacional dos anos sessenta, se preocupa com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos que constituem o currículo. O autor distingue dois tipos de princípios que modelam um dado currículo, os códigos de conhecimentos educacionais, que se derivam da distinção entre os tipos de currículo, o tipo coleção e currículo tipo integração, classificando a interação entre os conteúdos de diferentes disciplinas (Moraes & Neves, 2007).

É possível caracterizar, recorrendo aos conceitos de classificação e de enquadramento, o código de coleção e código de integração. Quando a classificação é forte (código de coleção), os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca (código de integração), o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, constituindo a força da fronteira o aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional. O enquadramento tende a ser forte num código de coleção, dado que existem opções reduzidas para os professores e alunos quanto ao controle do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Num código de integração, o enquadramento tende a ser mais fraco, pois professores e alunos dispõem de uma gama de opções no contexto da relação pedagógica. (Moraes & Neves, 2007, p. 123)

Com o passar dos anos novas teorias curriculares foram surgindo, e o que chamamos hoje de teoria pós crítica são desenvolvidas pelas conexões entre currículo e o multiculturalismo como cultura contemporânea, como movimento legítimo de reivindicações de grupos culturais dominados, como instrumento de luta política, que apela por respeito, tolerância e convivência pacífica entre diferentes culturas. E esse multiculturalismo com suas diferentes visões tem implicações curriculares e educacionais, e as estruturas curriculares passam hoje, em escala mundial, a incluir nos seus espaços escolares amostras de diferentes culturas, questões de gênero dos movimentos feministas tem

mais força para serem tratadas nas escolas, questões etnico-racial, teorias sociais, como a teoria queer, por exemplo tem sido discutidas para adentrar nos currículos.

Há de se notar uma variada disputa, seja de ordem de conteúdo ou de estrutura, nos currículos escolares, as relações de poder estão sempre em torno da educação escolar,

não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder, da mesma forma que não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações submetidos ao poder. (Silva, 2011, p. 120)

As teorias estudadas revelam o quanto a construção de um currículo está, desde o início quando ocorreu a escolarização em massa, relacionada às relações de poder da sociedade, sendo influenciado por fatores econômicos, históricos, políticos e sociais. Como a história nos mostra, a questão de formar pessoas para suprir as necessidades de produção do capitalismo e o quanto a escolarização absorve todos os contextos em atividade, vimos uma disputa de interesses na qual os interesses de classes dominantes se sobressaem em detrimento de outras.

### 1.1.2 Currículo integrado

Mesmo diante de tantos escritos sobre o currículo, percebemos necessidade de tratar as conceitualizações com delicadeza, pois a forma como a sociedade geral e educacional concebe esse termo tem grande efeito nas práticas de construção, reconstrução e vivências reais do currículo escolar, trazendo um impacto social, cultural de escalas imensuráveis. O termo “currículo integrado”

também abarca todo um complexo de relações sociais, culturais, políticas e históricas ao longo dos anos, e para iniciar a reflexão Sacristán (2000, p. 15) afirma que “o currículo é práxis antes que um objeto estático e emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias”. Podemos entender práxis (do grego *prâxis.eos*) como “palavra que define a ação, a prática, que se opõe a teoria” (Houaiss, 2009, p. 1536). Logo, o currículo é além de um texto organizado e ordenado com ideias e definições às quais estão voltadas as concepções de cada escola, é a expressão de tudo que se acredita, mas, sobretudo, de tudo que se faz.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias [...] É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem [...] É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há que comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (Sacristán, 2000, p.15-16)

Tendo em vista essa concepção de currículo, a relacionamos ao termo “integrar” no aspecto de completude que a palavra remete. O Currículo Integrado dá a ideia de expressar a ação educativa no sentido da sua omnilateralidade, ou seja, a ação de educar para a integração e compreensão das partes, buscando o conhecimento do todo e a compreensão do todo sabendo que não se trata de uma soma das partes (Morin, 2002).

Lotterman afirma que

por se tratar da integração da formação básica com a formação profissional, o Currículo Integrado possibilita que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo em que realizam sua formação técnica e profissional. Esta formação se diferencia dos projetos vinculados aos interesses de mercado, uma vez que é bem mais que isso. É um

ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade. (2012, p. 21)

Faz parte de uma concepção de construção da atividade de ensino que tem por finalidade oferecer uma formação integral, a partir da qual o sujeito tenha acesso ao ensino científico, tecnológico, cultural e político, desenvolvendo relações entre seus conhecimentos reais e escolares, teóricos e práticos, no tripé educação – trabalho – cultura (Ramos, 2005). Para Kuenzer (1997) a integração curricular tem o sentido de completude, de compreensão e tratamento das partes no e pelo todo e deste nas partes e por elas. Para a mesma autora o ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (Kuenzer, 2002, p. 43-44), e que:

O ensino politécnico se concretiza através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização das disciplinas. (Kuenzer, 1997, p. 40)

A preocupação com a formação integral do ser humano é anterior aos processos de urbanização e industrialização da sociedade. Os educadores do período renascentista já se preocupavam com a formação completa do ser humano, Comenius (2001) recomenda que a formação deve ser universal,

nas escolas, se deve ensinar tudo a todos. Isto não quer dizer, todavia, que exijamos a todos o conhecimento de todas as ciências e de todas as artes [...] Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais [...] ou seja, aquelas coisas que dizem respeito à cultura do homem todo. (p. 38)

Essa formação integral para a qual se organiza, visa garantir formação total humana a todos os estudantes, jovens ou adultos, para que possam fazer leitura do mundo no qual vivem, atuar ativamente na sociedade e na política. Formação que, neste sentido, prevê um entendimento de mundo e suas relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005).

Sua natureza renovadora está em, rompendo com a fragmentação do ensino, favorece o pensamento crítico, o que permite que os sujeitos façam relações sociais, aplicando o conhecimento na atuação como ser social. Logo essa integração não se sustenta apenas pela reunião de disciplinas da educação básica com disciplinas da educação profissional, integrar exige pensar que o conhecimento é relacional com o todo. “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” (Ramos, 2005, pp. 122-123).

Desde o início da escolarização no mundo aparecem e desaparecem conceitos e teorias que compoem os documentos educacionais, geralmente dominados por interesses do capital. A necessidade de formação de pessoas para atuar na cultura industrialista colaborou para a formação de currículos fragmentados, pois foi a partir do avanço das relações capitalistas de produção que coferiu se destaque ao ensino de especificidades adequadas para cada momento tecnológico em contexto (Gramsci, 1949). Devido a essa divisão técnica e social do trabalho, oriunda também do dualismo de classes que dá início à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, foi que se intensificou a fragmentação dos currículos, desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdos específicos.

No início do século XX surgiu uma das principais formulações que dariam base para a concepção de CI, na tentativa de romper essa fragmentação e dualismo na escolarização, o autor dessas formulações foi o italiano Antonio Gramsci, que em sua coletânea de livros, fez crítica ao modelo educacional italiano, e sugeriu uma escola unitária e comum, que deveria formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da

profissão e o domínio das técnicas, e dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade (Silva, 2015).

Importante perceber que há muitos anos se evidencia uma crise no sistema educacional, e não somente no Brasil, mas também no mundo. Em meados de 1940 Gramsci já relatava uma crise escolar em função da criação de escolas técnicas para as muitas profissões que surgiam juntamente com as escolas na época as quais o autor chama de “humanista” ou “clássica” escolas destinadas a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, de pensar e agir na vida. Diz o autor que:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral. A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci, 1949, p. 109)

Ciavatta (2005, p. 84) se ampara em Gramsci e afirma que “a formação integrada significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo”, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual. Em relação aos princípios do trabalho, achamos em Lukács, outro

autor influente para as definições do conceito de CI, que os seres humanos transformam-se e constroem novos conhecimentos à medida que transformam a natureza por meio do trabalho (Silva, 2014). De acordo com Lukács (1979) o ser social se desenvolve a partir do ser natural em sua práxis social, de modo que:

Esse ser não apenas se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, mas também se reproduz constantemente nesse quadro e não pode jamais se separar de modo completo. (p. 19)

Essas concepções avançam com amparadas na compreensão de trabalho de Marx:

O trabalho é, desse modo, uma condição de existência do homem independentemente de todas as formas sociais, uma eterna necessidade natural de mediar o metabolismo entre homem e natureza, portanto, a vida humana. (Lukács, 2012, p. 199)

Lukács (1979) compreende o trabalho como atividade ontológica, estruturante do ser social, sublinha o fato do trabalho ser mediação primeira entre o homem, natureza e realidade, como princípio de cidadania. Assim, conforme Ramos (2011), ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo ontológico de produção da existência humana.

Ciavatta, Ramos e Frigotto (2005) abordam a dualidade do trabalho humano, voltado à dimensão da necessidade e à dimensão da liberdade, e vinculado à lógica do mercado, que é controlado pela classe detentora do capital, quer no que se refere ao comportamento de consumo como realização, como na vida da sociedade dentro e fora da escola e do emprego. Com base nessa trajetória, Frigotto (2005, p. 63) lembra que: “A educação, mediante as noções de capital humano, sociedade do conhecimento e pedagogia das competências para a empregabilidade, tem sido utilizada em contextos históricos diferentes, como

suportes ideológicos [...]” para mascarar os reais interesses em jogo e as estratégias do capital para perpetuar a ideologia de que o trabalhador só tem a vender a sua força de trabalho aos capitalistas , detentores do capital e do poder.

Nesse cenário, conforme Roballo e Lotermann (2016) a defesa de um Currículo Integrado para a formação escolar básica se originou do esforço de pensadores libertários de tradição marxista, como Gramsci ao defender a Escola Unitária e Dermeval Saviani, na defesa da formação politécnica, e, é a partir das preocupações de Marx que nasce a proposta de formação omnilateral do homem.

Dessa forma, a proposta de formação integral que compõe o CI rejeita o dualismo da fragmentação em disciplinas, a mera transmissão de conteúdos, a “Educação Bancária” e a “Pedagogia das Competências”. Conforme Lopes (2008, p. 58) “um currículo estruturado na pedagogia das competências remete ao saber um valor unitarista e mecanicista relegando a compreensão dialética das relações históricas”.

Além disso, é possível que conceitos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade se misturem ao longo dos debates sobre currículo integrado, assim, é importante especificar cada um deles. Ramos (2005) define que interdisciplinaridade:

É a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (Ramos, 2005, p. 22)

Hernández (1998) auxilia conceitualmente sobre transdisciplinaridade, dizendo que:

A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas que vêm

acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo. (Hernández, 1998, p. 46)

Hernández (1998) defende que o currículo integrado propõe uma transgressão com a visão de educação escolar baseada nos conteúdos. Para esse autor é fundamental organizar o currículo por temas ou problemas para que os estudantes se sintam parte dos seus processos de aprendizagem, desenvolvam pesquisa, interpretação e exploração de relações entre problemas-objeto de pesquisa em diferentes áreas de conhecimento, por meio de projetos de trabalho.

### 1.1.3 Educação Profissional Tecnológica: Políticas públicas educacionais e a criação dos Institutos Federais de Educação

Diante do estudo das teorias curriculares percebemos o quanto as relações de poder estão vinculadas a construção de currículos, pelo visível fato de que priorizar isso e não aquilo para fazer parte da educação da sociedade é uma questão de poder. Semelhantemente, a educação no Brasil, mais especificamente tratando, nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica também sempre tiveram a mercê dos interesses governamentais. Segundo Pacheco (2012), coincidiu com mudanças econômicas e sociais significativas que sempre interferiram na educação das massas, resultando na subordinação da escolarização ao poder econômico, num constante dualismo.

Esse dualismo se enraíza através dos séculos de escravismo e a discriminação do trabalho manual, e assume um caráter estrutural e documentado a partir da década de 1940, quando houve a organização da educação nacional pelas leis orgânicas.

Conforme Roballo e Lottermann (2016), durante esse período iniciou-se o abismo, de uma lado, a formação acadêmica e reconhecimento social, especialmente para o trabalho intelectual, e de outro, a domesticação, e mais tarde a formação técnica para atender as demandas de uma sociedade em processo de urbanização e dos interesses do capital. Frigotto (1996) afirma que em meados de 1940 a educação assumiu um caráter instrumentalista, voltado às demandas de produção. Pois nesse período, ocorria a Segunda Guerra Mundial, que impactou fortemente na importação, fortalecendo a fabricação de produtos da indústria nacional, promovendo maiores demandas de mão de obra especializada.

Em 1942 com criação da Lei Orgânica do ensino secundário, promulgada durante o Estado Novo, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, e com esta, outras leis orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia (Frigotto et al., 2005). Assim, sustentava-se “a política econômica e intensificavam a divisão de classes, ao concentrar os filhos dos pobres nas escolas técnicas e os demais nas escolas regulares” (Roballo e Lottermann, 2016, p. 39).

Nas décadas que seguem, especialmente no período de 1968 a 1973, a formação profissional passou a exercer um importante papel no campo das mediações da prática educativa no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista (Frigotto et al., 2005). Logo, houveram novas orientações para a formação educacional mais voltadas a competitividade e ao desenvolvimento de habilidades e competências. Se intensificou o modelo taylorista-fordista na educação e priorizava-se o viés tecnicista.

Conforme Cardoso (2014, p. 55) o “Taylorismo fez com que estudiosos começassem a ampliar e descobrir novos conhecimentos sobre questões

curriculares”, fazendo o sistema educacional se modificar conforme os saberes e aprendizagens da nova configuração do sistema produtivo.

A primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), criada em 1961, propôs que existisse um ensino profissionalizante primário e um ensino secundário, documentando diretrizes de adaptação do ensino às demandas da produção industrial e da urbanização. Nesse período os estabelecimentos de ensino industrial receberam a denominação de Escolas Técnicas Federais (Roballo, Lottermann, 2016).

Em 1971 a LDB foi reformulada, com a criação do segundo grau profissionalizante, com matrícula obrigatória dos 7 aos 14 anos, se encaminha aí uma tentativa de minimizar a dualidade existente entre a formação técnica e a formação geral (Mandelli, 2012).

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa lei surgiu com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão para o ensino superior, que vinha acontecendo desde o crescente processo de urbanização. Já que o governo brasileiro assinou acordos com a USAID (Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional) que demonstravam a intenção de ampliar o máximo as matrículas nos cursos técnicos para promover a formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Ainda conforme os autores, os discursos políticos nessa época, eram com argumentos de que o país sofria com a escassez de técnicos no mercado e também para evitar a frustração dos jovens, que não conseguiam entrar na universidade pois não tinham o conhecimento técnico de nível médio.

No entanto, com isso o governo ampliou as desigualdades já existentes, mediante despreparo dos professores que atuavam nesse novo segundo grau, falta de investimentos de ordem estrutural e pedagógica, e ao negar necessidades específicas de grupos sociais distintos.

De acordo com Saviani (2001), os objetivos reais referentes a Lei 5.692 de 1971 vão ao encontro da proposta desenvolvimentista (industrialização forçada), promovida entre o período de 1968 à 1973, mais precisamente entre

os anos 1970-1973, pelos governos militares, baseado no tecnicismo, oriundo, principalmente, do sistema de produção Taylorista/Fordista. Assim, o mercado de trabalho necessitava de profissionais mais especializado e o sucesso na carreira profissional dependia de uma trajetória escolar. Nesse ínterim a escola

foi então vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas [...] considerou-se o currículo como instrumento por excelência do controle social que se pretendi estabelecer. (Moreira & Silva, 2011, p.17)

A década de 1980 foi marcada pelo fim do regime militar no Brasil, e em mudanças na educação, em 1982 a LDBEN foi alterada pela lei 7.044, passando a generalizar o ensino regular e profissional e não condicionou o trabalho como parte da formação do estudante no segundo grau. No entanto, com isso priva os estudantes de segundo grau técnico, que em geral eram filhos da classe trabalhadora, da formação geral plena, já que a carga horária total dos cursos de formação geral poderia ser totalmente voltado a relações gerais, assim, os que cursassem esse último teriam vantagem sobre os outros em relação ao ingresso ao ensino superior e à cultura em geral.

A década de 1980 foi um período de lutas sociais pela redemocratização do Brasil, nesse período as escolas técnicas federais passaram a ser valorizadas pois eram as instituições adequadas, voltadas para a formação em habilitações específicas.

Fim do ciclo da ditadura civil-militar, período de abril de 1964 à março de 1985, a redemocratização no país registrou intensas críticas às finalidades da rede de educação federal, alguns diziam se tratava de altos custos para os cofres públicos e outros diziam que era elitista e ao serviço do capital. Desse modo, estas discussões se intensificaram provocando mudanças na EPT, conferindo ao segundo grau o caráter profissionalizante, a qual também foi marcada pela inclusão de termos como empregabilidade, trabalhadade ou laboralidade nos documentos oficiais educacionais, isso representava tendência neoliberal das decisões políticas (Frigotto, 2005).

Nesse período de novas organizações políticas e sociais houve a mobilização pela incorporação do direito a educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição de 1988. Em relação à educação básica a ideia era tratamento unitário que abrangesse desde o ensino infantil até o ensino médio, os debates voltaram-se para a vinculação do trabalho como princípio educativo à educação.

Sobre o princípio de politecnicidade Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) analisam a ideia que surgiu sobre a incorporação do trabalho à educação, e resgatam que esse elo teria um sentido de que o papel do ensino médio deveria recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, pois

se o saber tem uma autonomia relativa em face do processo de trabalho do qual se origina, o horizonte do saber deveria propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. (Frigotto et al., 2005, p. 09)

Estas concepções se demonstravam diferentes de tudo que se havia tentado até o momento, “em que profissionalização era entendida como adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade” (Saviani, 1997, p. 40). Assim, o ideário de politecnicidade busca romper a dicotomia entre educação básica e técnica, favorecendo a educação em sua completude. Em termos pedagógicos, essas convicções sugeriam um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas.

Dessa forma o ensino não se bastaria em suprir demandas de mercado mas prepararia os estudantes para atuarem nos seus contextos de forma consciente e crítica, com formação integral. Logo, considerando estas críticas os projetos de uma nova LDB sugeriam a politecnicidade, insistindo em um ensino médio mais amplo, em que a formação profissional politécnica nunca substituiria a formação básica, mas sim era acrescida a ela preparando para profissões técnicas (Frigotto, Ciavatta & Ramos 2005).

Entretanto, esse projeto de nova LDB foi vencido por um conjunto de novas regras, que, consideraram a EPT com custos muito elevados, assim,

intensificaram a exclusão social e a desvalorização da EPT. O Decreto 2.208 de 1997 e a Lei 9.649 de 1998 impediam a criação de novas escolas técnicas no país, e apresentam uma reforma curricular tecnicista referendada na competência por módulos, reforçando a desarticulação entre ensino médio e o ensino profissional, na qual o estudante poderia cursar separadamente o ensino técnico, “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio” (Dec. n. 2.208, 1997). Esse decreto veio também para proibir a pretendida formação integrada do projeto de LDB original apresentado a Câmara dos deputados em dezembro de 1988 que assim manifestava:

A educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (Lei n. 1.258, 1988)

Surgiu também para, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25) “regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”. Esse decreto regulamentou a LDBEN de 1996, estruturou a educação brasileira em níveis, a educação básica e a educação superior, e duas modalidades: a educação especial e de jovens e adultos e a educação complementar: a educação profissional. Ou seja, separou a educação profissional da educação básica, relacionou a educação profissional ao trabalho, a ciência e a tecnologia (Roballo, Lottermann, 2016).

Contudo foi somente a partir de 2003 que surgiram novas discussões acerca das políticas para a EPT num sentido de mudanças, alguns almejavam acabar com a dualidade do ensino escolar, que separava a educação profissional da educação básica. O novo decreto 5.154 de 2004 possibilita a ampliação da oferta do ensino profissional seja ele integrado, concomitante ou subsequente, ao ensino básico (EB), marcando o início da ampliação da EPT, juntamente com a Lei 11.195 de 2005 que revogava um antigo texto que impedia de serem criadas novas unidades de ensino federal (Dec. n. 5.154, 2004).

E, instituindo uma nova proposta com fundamentos de organização pedagógica de verticalização da educação básica a educação superior, busca aplicar na prática um conceito de EPT que tem como missão o compromisso de intervenção em seus locais de abrangência, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

Os Institutos Federais de Educação foram criados pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal De Educação Profissional, Científica e tecnológica. com a possibilidade da oferta de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional técnica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, bem como, na formação de docentes para a Educação Básica. Os Institutos Federais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. Assim, o surgimento dos Institutos Federais estabelece vínculo com a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos centrais nas atuais políticas e assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem, daí a imprescindibilidade do fortalecimento das ações e das instituições públicas (PPCP, 2014).

Nesse sentido os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Porém, devem ir além da compreensão da EPT como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por necessidades de mercado (Pacheco, 2012).

Com a criação dos Institutos Federais a Rede Federal teve uma grande expansão, desde 1909, ano em que foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, em cada uma das capitais dos estados brasileiros, esse foi o marco oficial da EPT. Estas escolas mativeram o caráter assistencial dos anteriores colégios de fábricas e Liceus, eram mantidas pelo governo ou sociedade civil, criadas no sec XIX, com objetivo de capacitar cidadãos úteis a Nação, dando formação profissional primária aos sujeitos “desafortunados”, para que assim,

aprendessem um trabalho e ficassem longe do crime e do vício (Roballo e Lotermann, 2016).

De 1909 a 2002, existiram 140 escolas técnicas no país, que entre 2003 e 2016, passaram a compor a Rede Federal de Educação. O Ministério da Educação concretizou nesse período a construção de mais de 500 novas unidades, totalizando 644 campi em funcionamento. Hoje são 38 Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas.

Para trilhar o caminho que leva a essas instituições, passamos necessariamente pela expansão da rede federal; pelas medidas que, em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação a distância (EaD); pela política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal, com a formação de mais mestres e doutores, e pela defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o PROEJA.

## **1.2 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS**

Em termos gerais a educação de adultos no Brasil é função do Estado e voltada para escolarização, para o ensino formal, deixando de lado o ensino não formal, especialmente na educação básica de jovens e adultos (Gadotti, 2001, p. 34). Age na tentativa de resolver problemas crônicos sociais, como diminuir índices de analfabetismo, que é resultado de longos anos de carência de ações educativas de qualidade para todas as classes sociais, e a necessidade de preparação técnico-profissional dos grupos populares, atendendo demandas de crescimento capitalista.

Não se pode falar de EJA sem mencionar o Educador Paulo Freire, e seu trabalho com educação de adultos realizado na década de 1960 no Brasil que desencadeou novos horizontes para a EA. Seus princípios se baseiam no ensino centrado na mediação educador-educando, num ato de recriação e de ressignificação de significados (Feitosa, 1999). O que Paulo Freire procurava chamar mais de Teoria do Conhecimento ficou conhecido globalmente como “método Paulo Freire”, surgiu por volta de 1955-1960, como solução para alfabetização de adultos, época em que o Brasil crescia aceleradamente e a população adulta analfabeta nos grandes centros passou a ser vista pelo Estado como um problema social a ser resolvido com certa pressa, já que interesses políticos demandavam a alfabetização em massa pois as decisões perciam do apoio popular em forma de voto. O pensamento e a obra de Freire são marcos para a pedagogia e para a EA, e permeados por um pensar crítico e libertador, ele “foi um dos primeiros incentivadores da concepção de educação popular e propunha romper com a educação feita para as elites” (idem, p. 18) com uma práxis educativa que possibilitava a prática da democracia, do diálogo e da criticidade. Propunha que o docente fosse mediador do conhecimento instigando os estudantes a partir das suas histórias de vidas cotidianas, “essa teorização dos problemas cotidianos é um marco em nossa história da educação e é o diferencial da metodologia freiriana” (ibidem, 42). A educação de Freire, voltada para o diálogo, considerando a cultura dos estudantes, afirma que

a medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua auto estima, participando mais ativamente do processo. Com isso melhora também a sua participação na sociedade, pois assume um maior protagonismo agindo como sujeito no processo de transformação social. (Feitosa, 1999, p. 45)

Conforme Arroyo (2006), o público da EJA apresenta uma diversidade de histórias de vida marcadas pela exclusão e por várias perdas, entre elas, a oportunidade de estudar na infância e na adolescência, que realçam

pressupostos a serem considerados, durante a organização de conteúdos e metodologias nessa modalidade de ensino pois apresentam especificidades.

### 1.2.1 A aprendizagem de adultos e os compromissos do educador

A educação de adultos representa um amplo universo de práticas educativas que desenvolvem por processos e práticas formais e não formais de aprendizagem, em diversos setores e se estende por todos os domínios da vida social humana (Haddad & Di Pierro, 2000). Se tratando desse estudo, que trata da EJA em seu formato escolar, assim formal, existem reflexões que devem ser consideradas para um estudo sobre o aprendizado do aluno adulto. Inicialmente, é relevante compreender que a EJA assim, como toda educação escolar sofre com oscilações de domínio histórico, cultural, social e político, assim, quando o sujeito adulto chega a escola, realçam alguns problemas de organização do ensino e conteúdos que desconsideram a subjetividade e a heterogeneidade das turmas de adultos. Além disso, questões de identidade e pré conceitos enraizados pelo meio social que somam-se e interferem fortemente na educação dos estudantes adultos e nas suas motivações para permanecer e avançar no desenvolvimento escolar.

A forma como se organiza o ensino de adultos é um forte influenciante da motivação, podendo minimizar ou acentuar estímulo e permanência na EJA. O adulto educando retorna a escola por diferentes motivos, que podem ser intrínsecos ou extrínsecos. Nas palavras de Rothes, Lemos e Gonçalves (s.d, p.03), enquanto os primeiros “significa que o fazemos por interesse, gosto e prazer naquilo que estamos a aprender, ou pela atividade educativa em si mesma”, em relação aos segundos, “geralmente, no caso dos adultos, os

motivos profissionais são os motivos extrínsecos mais recorrentes [...], a educação e formação de adultos é como ferramenta para adquirir ou aperfeiçoar competências profissionais” (Roths et al., no prelo, p. 03). Se pode dizer então, que as crenças pré concebidas são fatores importantes para o sucesso ou insucesso escolar, o que os mesmos autores corroboram: “a autoeficácia é o preditor motivacional mais eficaz do sucesso académico dos aprendentes adultos” (idem, p. 11), caracterizando-se como pontos importantes a serem considerados pelos professores durante a organização do ensino.

Ademais, consideremos que, sendo adulto ou criança, cada um tem um tempo para a aprendizagem, subjetivo, portanto de difícil determinação, e ele depende das interações mentais que os sujeitos realizam quando estão a aprender algo, que depende de como esses novos conhecimentos interagem com conteúdos mentais de que já dispomos, dando aporte para a construção de novos conhecimentos. Este conteúdo que já dispomos podemos chamar de conhecimentos pré requisitos, ou do que chama Vygotsky (2005) de conhecimentos âncora.

Esses processos mentais de aprendizado devem ser relevantes para a organização do ensino escolar nos currículos, há de se considerar nesse sentido que o processo de construção de conhecimento, é complexo e passa por muitas fases, diante da subjetividade de cada um, de modo que, quando o sujeito recebe a informação pela linguagem, internaliza-a, e tem a possibilidade de transformá-la em novos conceitos (Vygotsky, 2005). Devemos considerar que essas relações mentais são constructos de vivências, Oliveira (1992, p. 26) corrobora nesse sentido afirmando que “o desenvolvimento individual do ser humano é um processo que ocorre a partir de contextos sócio-históricos, pela mediação”

Assim, o aprendizado se dá por meio da relação com seus conhecimentos prévios exigindo dos professores metodologia adequada, de forma que o ensino não se dê por meio da reprodução de conceitos prontos. Para o aluno adulto é muito mais complexo formar um novo conhecimento “absorvendo”

conceitos prontos, como se fossem tábula rasa (Vygotsky, 2005), pois para isso, ele deveria destituir-se de determinado conceito já formado ao longo das suas vivências. O adulto precisa ao desenvolver-se, estabelecer relações de significado, ao contrário não haverá conhecimento produzido. Gadotti (2001, p. 39) corrobora com isso dizendo que “o adulto não pode ser tratado como criança cuja história de vida apenas começa, ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo”.

Além disso, Oliveira (1999, p. 60) ressalva que para discutir sobre como acontece a educação de jovens e adultos, é essencial transitar entre três aspectos fundamentais “a condição de não crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de fazerem parte de determinado grupo cultural”.

A respeito da condição de não crianças identifica-se o desafio do educador de adultos de promover a superação própria e também a do próprio educando da velha crença em relação ao desenvolvimento humano após a adolescência, em que a idade adulta é tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças (Palácios, 1995).

Assim, enfatiza o autor, da importância de considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento. Em relação a isso é fundamental que o docente educador de adultos auxilie o estudante a romper seu próprio preconceito de não conseguir aprender, porque crê que aspectos biológicos de envelhecimento afetam suas capacidades de aprendizado, acabam assim causando uma barreira nos seus processos de construção de novos saberes. Quando na realidade conforme Palácios (2004, p. 385) “as mudanças que ocorrem na vida adulta costumam se apresentar em uma linha de continuidade com todo o desenvolvimento anterior e não como ruptura ou desintegração dos ganhos precedentes”. O autor ainda sustenta que a fase adulta, pós adolescência se apresenta

aberta a mudanças, sensíveis a diversas influências, [...] na idade adulta há, efetivamente perdas e declínios, tal como sustentavam os velhos estereótipos, mas também há ganhos, aquisições, conquistas, acréscimos e reorganizações

que contrariam essas velhas crenças. Portanto, são etapas tão evolutivas, quanto podem ser a infância e a adolescência. (Palácios, 2004, p. 376)

A condição de não crianças, ao mesmo tempo que se apresenta para os educandos e para o educador como algo a superar, também apresenta uma gama de possibilidades, em que cabe ao docente explorar. Já que

nas suas trajetórias de vida, em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado itinerário particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação. (Oliveira, 1997, p. 56)

Além disso, a bagagem de conhecimento oriunda da vida cotidiana precisa ser respeitada, de modo que a organização e prática dos currículos devem promover processos educativos que envolvam palavras e temas das experiências existenciais (Freire, 2014).

Sobre a condição de excluídos da escola, Oliveira (1999), enfatiza o quanto essa característica colabora para delineamento das especificidades do público EJA, já que esse público não é alvo original da Instituição, seus currículos não foram pensados para adultos, mas sim atrelados a cada etapa da vida infantil a qual seria possível inserir um novo conhecimento que a criança ainda desconhecia. Ao se ampliar a escolarização para adultos que não tiveram na idade dita “própria” esses problemas de contextos são mais observados, visto que, as metodologias escolares não consideram os conhecimentos prévios, predomina uma educação tradicional, chamada por Becker (2001) de “pedagogia diretiva”, em que o docente representante do meio social, determina que o aluno é tábula rasa frente à cada novo conteúdo (p. 19). Dessa forma, ao delegarmos à escola o ensino dos adultos, há uma barreira a ser rompida, exige-se um novo currículo, espera-se que seja contextualizado, pois os adultos já tem uma bagagem, que embora, talvez não seja escolar, é de fundamental importância.

Além disso a condição de excluídos da escola, remete o outro fator a ser considerado pelos educadores porque pode influenciar a motivação do aluno

adulto é como passaram muito (ou algum) tempo longe da escola, é possível que não lembrem-se das especificidades do contexto escolar e estas lhe causem algum descontentamento pois, “o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum [...] é específico da própria escola e aprendido em seu interior”.

A terceira condição, citada por Oliveira (1999), está relacionado a cultura, menciona a importância de considerar o meio em que o adulto estudante vive, a cultura onde está inserido, pois essas peculiaridades, aliadas a história de vida e etapa em que se encontram,

fazem que o adulto traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança), e provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 1999, p. 61)

Em relação a valorização da cultura do aluno adulto, Gadotti (2001, p. 33) afirma que “trata-se de não matar a cultura primeira do aluno, trata-se de incorporar uma abordagem de ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural”. Dessa forma, o mesmo autor enfatiza a necessidade de a educação de adultos acontecer por um viés multicultural, que desenvolve o conhecimento e a integração de variadas culturas, tendo como a formação primeira do educador a filosofia do diálogo (Gadotti, 2001).

Oliveira (1999) questiona a questão da homogeneização do público da EJA, embora ao perceber as características em comum, se possam definir aspectos que se assemelham, não é possível definir formas homogêneas de funcionamento dos processos de aprendizagem. Diz a autora que

embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os

membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades. (Oliveira, 1999, p. 72)

A homogeneização é um risco tão preocupante como a infantilização do adulto, pois ao estabelecer características comuns à maioria dos estudantes adultos se pode gerar uma falsa ideia de nivelamento e afastar um aspecto importante já mencionado, que trata da subjetividade de cada ser. O que o educador de adultos deve praticar o engajamento numa concepção de educação que valorize os conhecimento e experiências de vida dos sujeitos, no entendimento que os jovens e adultos são trabalhadores que vivem as contradições do atual modo de produção capitalista, ao mesmo tempo que precisam aprender para o trabalho, precisam que o conhecimento escolar seja significativo a ponto de romper o sentimento de incapacidade que possam ter (Souza, 2012, p. 147).

## 1.2.2 O PROEJA

O PROEJA é um programa instituído no âmbito das instituições federais de educação científica e tecnológica, criado pelo decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. No cenário em que o decreto 2.208/1997 havia sido revogado pelo decreto 5.154/2004, abriu-se a possibilidade de integração efetiva da educação básica com a educação profissional.

No primeiro ano de atuação contemplava apenas o ensino médio, passando pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 a poder ter como proponentes entidades privadas de ensino e instituições dos sistemas de ensino estaduais, municipais e federal, determinando para este último a oferta obrigatória de 10% do total de vagas da Instituição ao PROEJA (Dec. n. 5.840, 2006).

Com a alteração da LDBEN, dada pela Lei 11.741 de 2008, fica reforçada a integração da educação profissional e tecnológica ao ensino básico, quando explicita nos artigos 39 e 40:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

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.

No âmbito da Instituição Federal de Ensino, contexto desta pesquisa, os cursos de PROEJA possuem legislações com orientações específicas para o

desenvolvimento de suas atividades de ensino, o seu Documento Base do PROEJA (DB) define como fundamento deste programa “a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 05).

O PROEJA se apresenta como uma proposta que exige para a sua concretização convergências de ações complexas.

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 06)

O programa está acessível em diversas regiões do Brasil e representa aos brasileiros a possibilidade da educação escolar geral aliada a preparação para o trabalho, integrando formação geral e específica, em um contexto de formação total.

Em termos globais, até meados do século XX a educação de adultos se dava por meio de ações não estatais. Essa situação mudou após a segunda guerra mundial e a partir de outros fatores sociais, econômicos, globais, levando o Estado a iniciar a promoção da educação de adultos como segunda oportunidade, como recuperação escolar para aqueles que não tinham conseguido fazer em tempo dito “normal”, na mesma época em que passou a ser do Estado a obrigação de garantir direitos sociais a todos, inclusive o direito a educação.

No Brasil, a educação de adultos, embora exista em formatos não escolares, feitos por organizações não governamentais, é predominantemente

percebida na sua forma escolar, formal, garantida pelo Estado, conforme Constituição Federal de 1998:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Sendo confirmada também pela LDBEN, no seu artigo 4º:

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - 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 na escola.

Essas concepções político-históricas e os traços escolares que marcaram o início do formato de escola que temos hoje, nos remete a percepção de que a educação escolar é emergida pela Modernidade (Rothes, 2009), e é importante entendermos inicialmente esse caráter histórico pois colabora para a compreensão do motivo da escolarização adulta ser enraizada em modelos escolares semelhantes ao da escolarização de crianças, não considerando as vivências do estudante adulto.

Os modelos escolares, sempre influenciados por aspectos legais, políticos, econômicos, sociais e culturais do contexto e também do global,

refletem na organização escolar, nas metodologias, nas ideologias de cada escola, e logo, no processo de aprendizagem dos estudantes, e muito se tem refletido acerca da construção dos currículos escolares na educação de adultos, pois esta vem se moldando em bases semelhantes a educação de crianças.

O cenário de reflexões acerca de um currículo para a educação escolar no PROEJA iniciou juntamente com os debates sobre a EJA e a Educação Profissional, na década de 2000, identificada por Ramos (2011), como o período do “movimento contra-hegemônico dos anos 2000”. Segundo a autora (2011), esse movimento se explicitou na contraposição entre a Pedagogia das Competências e o Currículo Integrado. Conforme Frigotto (2005, p.77), existia “uma travessia complexa e contraditória a fazer”, em que deveria segundo o autor apostar na “mudança no interior da organização escolar”, com estímulo à formação dos educadores e à melhoria de suas condições de trabalho, criando condições para mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. De acordo com Frigotto (2005), para que as mudanças ocorressem era preciso o engajamento dos próprios educadores, construindo eles mesmos a concepção e a prática educativa contra-hegemônicas.

### 1.2.3 A organização do currículo no PROEJA

Os domínios da educação de adultos são muitos, educação compensatória, formação profissional, educação permanente e educação popular, intervenções socioeducativas para o desenvolvimento. Observando o contexto do PROEJA no Instituto Federal é possível observarmos o forte aspecto da formação profissional, já que os cursos ofertados nesta modalidade de ensino para adultos são escolhidos muito pelas necessidades ou possibilidades locais.

Para início deste diálogo, destacamos que as ideias sobre implantação dos currículos integrados escolares passam a se concretizar no Brasil, com o Decreto n. 5.154, no ano de 2004, ao possibilitar a oferta da Educação

Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao EB. Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação reconhece que:

A educação profissional integrada em especial ao ensino médio é a que apresenta melhores resultados pedagógicos ao promover o reforço mútuo dos conteúdos curriculares. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 34)

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho, compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de firmar o seu sentido ontológico, e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da EPT. O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior (PPCP, 2014).

Para se chegar aos elementos constitutivos do currículo parte-se inicialmente das finalidades educativas, mediante organização das áreas do conhecimento que mais podem contribuir para se alcançar os objetivos gerais de cada ciclo. O currículo do PROEJA Edificações, em estudo, se organiza de forma a contemplar os conteúdos básicos determinados pelas legislações educacionais vigentes, neste caso atende às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DNCEM), à LDBEN e contempla os conteúdos referentes à formação profissional, orientados pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

No ano de 1998, no Brasil, instituíram-se as DCNEM, pela Resolução da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 26 de junho de 1998, este documento estipula que a base nacional comum dos currículos do ensino médio devem contemplar as três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

A implementação de áreas do conhecimento, recomenda que a integração de diferentes temas que seriam estudados em disciplinas separadas se unam complementando umas às outras com significado, proporcionando que o estudante analise e aplique à vida os conhecimentos adquiridos no processo educativo (PPCP, 2014). A Resolução número 02/2012 do CNE vem ao encontro dessa recomendação e reforça a construção de um currículo dinamicamente constituído por as quatro dimensões: ciência, tecnologia, cultura e trabalho.

A Resolução número 06/2012 do CNE trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e define que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica. E que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, articula-se com o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e com as dimensões do trabalho, da tecnologia, da ciência e da cultura (CNE 06/2012).

Há que se considerar, que essa perspectiva de integração perpassa todas as dimensões da vida no processo educativo, sendo elas o trabalho, a ciência e a cultura. Sendo assim, propõe-se uma organização curricular na qual a formação geral (organizada em áreas de estudo) e a formação técnica sejam interligadas

e inseparáveis, visando superar uma visão fragmentada de sujeito e de sociedade produtiva que impunha à educação a tarefa de preparar sujeitos ou para pensar (intelectuais) ou para trabalhar (mão-de-obra). (PPCP, 2014, p. 28)

Esta resolução propõe que a EJA deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores. E afirma que nos currículos se façam presentes interdisciplinaridade para superar a fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular, indissociabilidade entre teoria e prática, contextualização e flexibilidade. Tendo o trabalho assumido como princípio educativo, confere a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (CNE, 06/2012).

Assim, a organização curricular do curso Técnico em Edificações Integrado PROEJA, em estudo, contempla a integração de disciplinas por áreas do conhecimento. Esta organização por áreas está prevista no DB como sugestão de estrutura curricular para estratégia metodológica para “superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” e a construção de práticas que respeitem e considerem a realidade e as necessidades dos educandos jovens e adultos (Documento Base do PROEJA, 2007, p.48), e que sugere a organização curricular por áreas, por temas ou por projetos para a EJA. Assim, para organizar os conhecimentos inerentes a última etapa da educação básica criou-se três núcleos de formação, o núcleo básico, o núcleo tecnológico e o núcleo politécnico.

Núcleo Básico: compõem habilidades e conhecimentos inerentes a educação básica, com menor ênfase tecnológica, que têm por objetivo desenvolver o raciocínio lógico, a argumentação, a capacidade reflexiva, a autonomia intelectual, contribuindo na constituição de sujeitos pensantes, capazes de dialogar com os diferentes conceitos;

Núcleo Tecnológico: organizado pelos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica e que possuem maior ênfase tecnológica, constitui-se basicamente a partir das disciplinas específicas da formação técnica, identificadas a partir do perfil do egresso, que contemplam as atribuições funcionais específicas referentes à formação profissional (PPCP, 2014, p. 27).

Núcleo Politécnico: é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade. Tem o objetivo de ser o elo comum entre o Núcleo Tecnológico e o Núcleo Básico, criando espaços contínuos durante o itinerário formativo para garantir meios de realização da politecnia (PPCP, 2014, p. 27).

O curso está organizado em 3 anos, que se compõe de disciplinas da formação geral (por áreas de estudo) do Ensino Médio e disciplinas técnicas específicas da área de Edificações. A carga horária total do Curso Técnico em Edificações Integrado PROEJA é de 2400 horas relógio, composta pelas cargas dos núcleos que são: 1200 horas relógio para o Núcleo Básico, 360 horas relógio para o Núcleo Politécnico e 840 horas relógio para o Núcleo Tecnológico.

Compõem o núcleo básico as três áreas do conhecimento sendo que: a área de Ciências Humanas e suas tecnologias correspondentes aos conhecimentos de história, geografia, filosofia e sociologia; a área de Ciências da Natureza e suas tecnologias envolvem os conhecimentos de física, química e biologia; e à área de Linguagens, códigos e suas tecnologias envolve os conhecimentos de Língua portuguesa, literatura brasileira, artes, língua estrangeira moderna e educação física, como mostra a tabela que segue:

<b>Matriz Curricular Curso Técnico em Edificações Integrado PROEJA</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Períodos semanais</b>	<b>CH presencial</b>	<b>CH não presencial</b>	<b>CH total disciplina</b>
<b>1º ANO</b>				
Ciências Humanas Tecnologias	04	160	32	192
Ciências da Natureza Tecnologias	03	120	24	144
Matemática e suas Tecnologias	02	80	16	96
Linguagens, Códigos Tecnologias	04	160	32	192
Informática	01	40	8	48
Desenho Técnico	03	120	24	144
Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho	01	40	8	48
Materiais e Técnicas Construtivas I	02	80	16	96
<b>Sub total de disciplinas no ano</b>	20	800	160	960
<b>2º ANO</b>				
Ciência Humanas e suas Tecnologias	03	120	24	144
Ciências da Natureza e suas tecnologias	03	120	24	144
Matemática e suas Tecnologias	02	80	16	96
Linguagens, códigos e suas tecnologias	02	80	16	96
Resistência dos Materiais	01	40	8	48

Topografia	02	80	16	96
Estabilidade dos Solos e Fundações	02	80	16	96
Desenho Assistido por Computador	03	80	16	96
Materiais e Técnicas Construtivas II	03	80	16	96
Conforto das Edificações	01	40	8	48
<b>Sub total de disciplinas no ano</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>160</b>	<b>960</b>
<b>3º ANO</b>				
Ciências Humanas e suas Tecnologias	02	80	16	96
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	02	80	16	96
Matemática e suas Tecnologias	01	40	8	48
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	02	80	16	96
Gerenciamento Ambiental	01	40	8	48
Orçamento e Programação de Obras	02	80	16	96
Patologias das Construções	02	80	16	96
Sistemas Prediais	02	80	16	96
Materiais e Técnicas Construtivas III	03	120	24	144
Projetos Integrados	03	120	24	144
<b>Sub total de disciplinas no ano</b>	<b>20</b>	<b>800</b>	<b>160</b>	<b>960</b>
<b>Carga Horária total (hora aula)</b>				<b>2880</b>
<b>Carga Horária total do curso (hora relógio)</b>				<b>2400</b>

Tabela 01: Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado PROEJA

Essa estrutura curricular exige que os docentes organizem-se de forma coletiva, na área de estudo e com a área técnica, visando à efetiva integração curricular.

Além da estrutura curricular estar organizada por áreas do conhecimento no núcleo básico, o currículo como um todo é organizado de forma a subsidiar a efetivação dos preceitos de currículo integrado, já que prevê que cada componente curricular esteja integrado a outros componentes curriculares, em constantes conexões, independente do núcleo de formação, a exemplo:

Componente Curricular: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS. Área de Integração: Desenho Técnico: escalas. Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho: Higiene, condições do ambiente de trabalho.  
Componente Curricular: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS. Área de Integração: Desenho Técnico: Escalas. Simbologia e convenções. Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho; Conjuntos mecânicos, transmissão por engrenagens, transmissão por correias, lubrificantes. Higiene, condições do ambiente de trabalho. (PPCP, 2014, 41 – Todas as áreas de integração são demonstradas no anexo A)

Assim, visando a integração entre os componentes curriculares, os planos de ensino e planos de trabalho do docentes serão organizados coletivamente, em reuniões mensais, ou periódicas conforme a necessidade, organizadas pela coordenação do curso. Esta integração, contribuirá para a concretização da flexibilização curricular, já que os eixos temáticos não são fixos, podendo ser redefinidos de acordo com as necessidades e o contexto regional, bem como com a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica (PPCP, 2014).

#### 1.2.4 A Prática Profissional Integrada no Currículo do PROEJA

O Documento Base do PROEJA afirma que a interdisciplinaridade é um princípio desse programa, na busca da integração curricular. Com base na interdisciplinaridade busca-se

substituir a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de processo, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas. (Documento Base do PROEJA, 2007)

Ciavatta corrobora com isso dizendo que integrar o currículo significa

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. (2005, p. 84)

Aliadas a estas concepções, lembramos da prática da interdisciplinaridade de Frigotto (2005), quando o autor fala de aliar o ensino básico de nível médio com a educação profissional ao mundo do trabalho e do emprego, porém, considerando o trabalho em sua dimensão de criação do ser humano (ontocriativo), e com o duplo objetivo: “o de desconstruir concepções e práticas que funcionalizam as estruturas que geram desigualdade e o de construir concepções e inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais” (Frigotto, 2005, p.58).

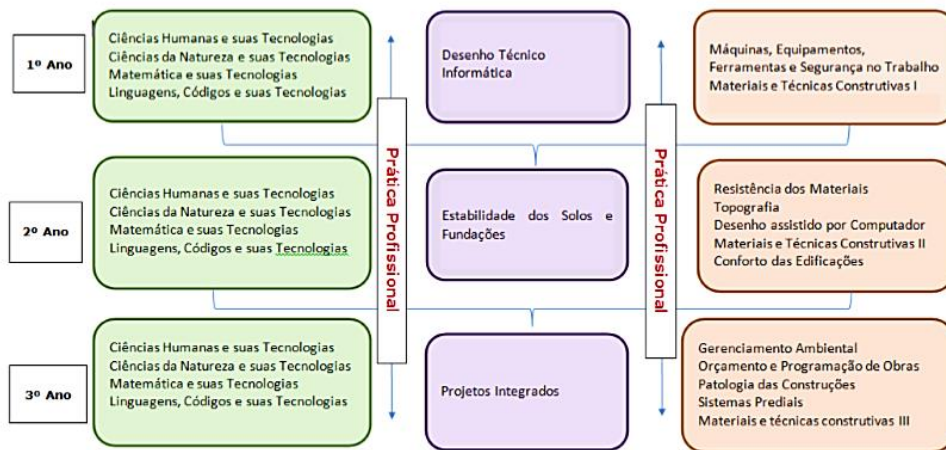
E, considerando que a educação profissional tem uma dimensão social, que vai além da preparação para uma tarefa específica no mundo do trabalho, podendo alcançar níveis de formação do sujeito em sua completude, são incluídos nos currículos dos cursos de PROEJA as práticas profissionais, que conforme resolução CNE devem ser “intrínsecas ao currículo, desenvolvidas nos ambientes de aprendizagem”, articuladas para “envolver as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas” e “continuamente relacionadas aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico” (CNE, 06/2012, p. 02, 06).

Santomé (1998, citado por Lopes, 2010) utiliza o conceito de interdisciplinaridade pressupondo a reorganização dos conteúdos, algumas vezes para recuperar e outras para construir uma rede integrada entre conceitos, modelos e estratégias de investigação. A orientação pela investigação como método de articular disciplinas é prevista também nos documentos oficiais como princípio norteador:

[...] articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico. (CNE 06, 2012, p. 02)

Assim, criou-se a Prática Profissional Integrada (PPI), que visa garantir a prática profissional no âmbito do curso e “estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico” (PPCP, 2014, p. 34). A organização sugere que os estudantes e professores trabalhem em conjunto no decorrer dos projetos realizados pela PPI, tendo no último ano do curso previsto na grade curricular espaços de tempo semanal para realização desses projetos integradores.

A PPI é um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular. A prática profissional integrada deve articular os conhecimentos trabalhados em no mínimo, quatro disciplinas contemplando necessariamente disciplinas da área básica e da área técnica, conforme mostra a figura 01 definidas em projeto próprio de PPI, a partir de reunião do colegiado (PPCP, 2014).



**Figura 01: Representação esquemática do perfil de formação no Curso (PPCP, 2014, p. 32).**

Conforme o PPCP, às PPI serão destinadas 10% da carga horária, conforme regulamentação específica reservada para o envolvimento dos estudantes em práticas profissionais. Os projetos de PPI são elaborados preferencialmente antes do início do ano letivo, em consonância com o plano de ensino do curso. A adoção de tais práticas possibilitam efetivar uma ação interdisciplinar e o planejamento integrado entre os elementos do currículo, pelos docentes e equipe técnico-pedagógica.

## **2 CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **2.1 PROBLEMA E OBJETIVOS**

#### **2.1.1 Problema e sua justificção**

A organização curricular é tema de muitas discussões e controvérsias nas instituições de ensino. Na tentativa de promover uma educação geral e humana, que forme os sujeitos em sua totalidade, dando mais significado às aprendizagens, algumas escolas vêm optando pela construção dos seus currículos baseados nas concepções de currículo integrado – de formação integral do sujeito – organizando o ensino numa proposta não disciplinar, é o caso da escola em estudo.

É importante verificar como estes processos se concretizam e seus efeitos gerados na vida dos envolvidos, portanto, o cenário dessa pesquisa diz respeito a educação de jovens e adultos, que é hoje modalidade de ensino formal prevista em leis educacionais, e que abarca histórias de lutas sociais e especificidades metodológicas em si, pois a escolarização de adultos representa um desafio tanto para os estudantes como para os professores.

As opiniões que se divergem nesse sentido são de âmbito local e institucional, portanto resultados dessa pesquisa poderão auxiliar nas discussões sobre o currículo no PROEJA. O PROEJA é um projeto piloto, de apenas oito anos no Campus, que dependendo das análises e avaliações pode ser recriado em outros currículos, assim, é essencial para a Instituição obter resultados investigativos que ainda não existem. Há quatro anos o currículo em estudo é organizado por áreas do conhecimento, com intuito de romper a fragmentação do ensino escolar na educação profissional de jovens e adultos.

## 2.1.2 Objetivos

O objetivo geral desta investigação empírica consistiu em identificar fragilidades, possibilidades, sucessos e insucessos que se concretizam na organização do currículo no curso Técnico em Edificações, na modalidade PROEJA de um Instituto Federal de Educação, mediante as perspectivas dos docentes e discentes do curso.

Para atender ao objetivo central dessa pesquisa, elencou-se os objetivos específicos:

- Compreender os fundamentos teórico-metodológicos da organização do currículo por áreas do conhecimento, em um curso do PROEJA em um Instituto Federal de Educação.

- Compreender como é organizado o trabalho pedagógico no PROEJA.

- Identificar as especificidades da educação de jovens e adultos compreendidas pelos docentes.

- Verificar como os docentes percebem a organização curricular por núcleos e áreas de conhecimento, e sua proposta de currículo integrado.

- Verificar como os discentes percebem a organização curricular por núcleos e áreas de conhecimento, e sua proposta de currículo integrado.

- Compreender de que forma a PPI (Prática Profissional Integrada), prevista no currículo, contribui para a efetivação da proposta de currículo integrado, nas perspectivas dos docentes e discentes.

## **2.2 LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES**

### **2.2.1 Local de estudo**

Esta pesquisa foi realizada em um Instituto da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em um curso denominado Técnico em Edificações ofertado desde o ano de 2011, que integra a educação profissional e a educação básica de nível médio, na modalidade de EJA. A Instituição de ensino oferta além do curso em estudo, cursos de nível médio: técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio, para alunos oriundos do ensino fundamental, e, cursos subsequentes de nível técnico profissionalizantes para alunos que já concluíram o ensino médio. Oferece ainda, cursos de nível superior: licenciaturas e tecnólogos.

### **2.2.2 Participantes**

Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes em último ano de formação e professores e coordenadores do curso supracitado, que estão envolvidos na concretização do currículo integrado por áreas do conhecimento.

Essa organização curricular exige que os docentes organizem seus planejamentos de forma coletiva, na área de estudo e com a área técnica. Por isso, foram inquiridos os professores que atuam neste cenário, que relataram suas concepções quanto a organização curricular e à EJA, e descreveram as suas dificuldades e avanços no percurso acadêmico das turmas em andamento.

Igualmente, os estudantes também foram inquiridos, pois são os sujeitos que sentem o resultado de todas as ações de currículo efetivadas no decorrer

dos seus processos formativos. Dessa forma, podem relatar suas percepções sobre a organização do ensino, práticas metodológicas e quanto percebem que essa organização favorece suas formações, em âmbito profissional e para a vida.

Da mesma forma a coordenação do curso, representada necessariamente por um professor ou professora atuante, que organiza o ensino no curso também foi inquirida. Pela importância de sabermos como é feita a seleção de professores que atuam no PROEJA, se existe uma preparação prévia ou continuada para o trabalho com o currículo integrado por áreas do conhecimento, de que forma a organização curricular se concretiza como um todo.

## **2.3 METODOLOGIA**

### **2.3.1 A pesquisa qualitativa exploratória**

A pesquisa se apresentou com uma abordagem qualitativa, não houve nela prioridade na quantificação dos objetos estudados e explorou metodologia predominantemente descritiva (Casarin, 2012). Segundo Bardin,

o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a “inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência de sua aparição. (2016, p. 146)

Envolveu a exposição de fenômenos vistos no contexto pesquisado, sendo seu objetivo de pesquisa relacionado puramente ao contexto no qual o problema acontece. Além disso, apresentou subjetividade, multiplicidade de

opiniões contraditórias, narração, coleta, interpretação e análise de dados, o que a caracteriza como qualitativa (Casarin, 2012).

Assim, se trata de um estudo não probabilístico, com intenções de investigação específica, em que não há preocupação em amostragem ou generalizações, já que o contexto educativo apresenta realidades específicas de cada cenário, que dependem das circunstâncias que o cercam.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa se classifica como exploratória, pois tem como objetivo estudar um determinado problema, esse tipo de pesquisa visa uma aproximação entre pesquisador e o tema, para torná-lo mais familiarizado com os fatos e fenômenos relacionados ao problema a ser estudado. Conforme Gil (1996), as pesquisas exploratórias são realizadas por meio de estudo de caso, que trabalha com fatos ou dados colhidos de uma realidade específica. As pesquisas exploratórias são, juntamente com as descritivas, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais (Gil, 2008, p. 28).

### 2.3.2 O estudo de caso

Essa pesquisa exigiu que os dados fossem coletados a partir de respostas de pessoas, logo há nela elevado grau de subjetividade. O estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas, é um estudo que aborda determinado grupo envolvendo características subjetivas e um conjunto de fatores influenciadores, e permite adquirir um conhecimento amplo e detalhado desses fatores (Gil, 2008). De acordo com Yin (2005, apud Gil, 2008, p. 58), “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas”. O estudo de caso vem sendo bastante utilizado pelos pesquisadores sociais, por ser útil por também

possibilita descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação, e favorecer a explicação das variáveis causais de determinado fenômeno em situações mais complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (Gil, 2008, p. 58).

Considerando que os objetos a serem pesquisados determinam o método de pesquisa (Casarin, 2012, p. 42), o estudo de caso, por sua vez, pode ser definido como uma descrição intensiva, holística e uma análise profunda de uma entidade singular, um fenômeno ou unidade social (Moreira, 2002). André (1998, apud Moreira, 2002, p. 35) concebe como preocupação central do estudo de caso, a compreensão de uma instância singular, caracteriza o objeto estudado como único, “como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente localizada”. Assim, o estudo de caso nas pesquisas sociais atenta para o uso de estratégias que acentuem o pendor qualitativo e participativo, seguindo pelo viés interpretativo, pois conforme Rothens:

A leitura científica da realidade social passa pela interpretação das representações da ação social, que constituem o objeto das ciências sociais. Com efeito, esta ação é indissociável dos significados que os atores lhes atribuem. A interpretação está no cerne da construção do social, sendo através dela que os indivíduos vão estabelecendo uma monitorização reflexiva da sua ação, pela qual vão construindo e atualizando o conhecimento de si e dos outros. Daí a importância atribuída ao reconhecimento das perspectivas dos atores, na consideração das suas condições sociais. A ação social não pode, pois, ser descontextualizada. (Rothens, 2009, p. 298-299)

Com auxílio de Godoy, Mello e Silva (2006), dizemos que é importante ter um olhar holístico, pois não é possível interpretar comportamentos sem ter a compreensão do quadro referencial dentro do qual os sujeitos estão inseridos, assim, esse estudo de caso se classifica como interpretativo conforme as classificações que este autor propõe, pois buscou interpretar e relacionar as opiniões dos sujeitos da pesquisa mediante o contexto, procurando,

além de uma rica descrição do fenômeno em estudo, encontrar padrões nos casos e dialogar com categorias conceituais que possam ilustrar, confirmar ou opor-se a suposições teóricas. O nível de conceitualização ou abstração pode ir de simples sugestão de relacionamentos entre variáveis até a elaboração de uma teoria. (Godoy et al., 2006, 123)

Nesse sentido, esse estudo requer exercitar uma leitura que una categorização das teorias conceituais e com elas interpretações fiéis das perspectivas dos sujeitos da pesquisa.

### 2.3.3 Técnicas de recolha de dados a utilizar

Como método de coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, as respostas dos inquiridos foram gravadas em equipamento de áudio a fim de diminuir os efeitos das interpretações do pesquisador, e posteriormente foram feitas transcrições fiéis.

A técnica de entrevista permite um contato mais direto do pesquisador com os sujeitos de pesquisa, possibilitando verificar possíveis fatores situações, sentimentos envolvidos que podem ser relevantes na interpretação dos dados obtidos e que não seriam constatados por outras técnicas mais impessoais. Gil (2008) considera a entrevista, pela sua flexibilidade, como a técnica de excelência e fundamental nas investigações sociais. O entrevistador pode adaptar as perguntas da melhor maneira para o bom entendimento do entrevistado, além disso, permite a obtenção de dados com profundidade, sendo

bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram. (Selltiz et al., 1967, citado em Gil, 2008, p. 109)

Os professores e estudantes inquiridos relataram suas concepções acerca do tema por entrevistas semiestruturadas elaboradas e organizadas considerando os objetivos dessa pesquisa, presentes no apêndice 1. Quanto à amostragem deste estudo de caso, não houve preocupação com quantificação estatística, mas sim com a significatividade das respostas obtidas para responder às questões.

Nos estudos qualitativos interroga-se um número limitado de pessoas, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. O critério que determina o valor da amostra passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação(...). Nesta ótica, os indivíduos não são escolhidos em função da importância numérica da categoria que representam, mas antes devido ao seu carácter exemplar. (Ruquoy, 1995, apud Rothes, 2009, p. 314)

Assim, foram inquiridos de forma aleatória seis de uma turma de dez estudantes do curso, que estão no último ano de suas formações. À medida em que as entrevistas foram sendo realizadas, verificou-se que as respostas passaram a se repetir para determinadas questões, atingindo o ponto de “saturação de informação”, o qual é caracterizado por Rothes (2009, p. 315) como o momento em “que casos já estudados se consideram suficientes para o esclarecimento da problemática presente na investigação”, diz o autor que a partir disso se pode inquirir um número maior ou menor de participantes, se a própria necessidade de pesquisa impor. A escolha por inquirir estudantes do último ano do curso se deu pela presunção de que como estes já passaram por quase todas as etapas determinantes do curso, é possível que tenham percepções mais completas acerca do tema dessa investigação.

Conforme as tabelas da página 46, a estrutura curricular do curso é organizado por três núcleos. O Núcleo Básico, ao qual fazem parte as três áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias Linguagens, códigos e suas tecnologias, o Núcleo Politécnico e o Núcleo Tecnológico. Assim, foram inquiridos um docente representante de cada uma das áreas do conhecimento do núcleo básico e dois professores

representantes dos outros dois núcleos (politécnico e tecnológico), e o docente coordenador do curso. Com isso espera-se observar como os núcleos se relacionam na organização do ensino.

Foram selecionados e convidados a participar, na lógica de preferência, os professores que há mais tempo atuam no PROEJA na Instituição, pois espera-se que a fala desses sujeitos permitem visualizarmos como concebem alguns fundamentos teóricos da implementação do currículo por áreas do conhecimento. Além disso, alguns professores foram participantes da construção do projeto pedagógico de curso do PROEJA.

## **2.4 TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR**

Posteriormente, as falas transcritas dos sujeitos foram organizadas de modo a obter respostas que atendam os objetivos específicos desta pesquisa. As reflexões, hipóteses e inferências foram conduzidas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo. A metodologia de AC “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44), não é um instrumento, mas uma variedade de formas adaptáveis, a técnica pode e deve ser reinventada a cada momento, adequada ao domínio e aos objetivos pretendidos (Bardin, 2016). “Tudo que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (P. Henry e S. Moscovici, citado por Bardin, 2016, p. 38).

Como se trata de pesquisa qualitativa, a construção prévia de hipóteses não se aplicou, pois, estudos desse cunho possuem delineamento flexível (Casarin, 2012), “as abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima” (Ludke & André, 1986, p. 13) no decorrer da pesquisa, que apresenta riqueza em dados descritivos, de forma complexa e contextualizada.

Assim a AC se mostrou a metodologia que mais se adequa a essa pesquisa, pela sua capacidade de extrair dados significativos de falas de sujeitos diferentes em contextos diferentes (professores e estudantes). Na AC é possível extrair das falas dos sujeitos as categorias ou temas, as unidades de codificações ou as unidades de registro. Nela, pode-se considerar o que Bardin (2016, p. 44) chama de unidades de contexto, importante “quando existe ambiguidade na referência do sentido dos elementos codificados”. Diz o autor que AC permite organizar os elementos de significação de forma que se chegue a finalidade de qualquer AC: as inferências, “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente recepção), referência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (idem, p. 44).

Pelo fato de que os estudos de caso visam à descoberta, e mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser destacados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. (Ludke & André, 1986, p. 18)

Considerando as regras básicas de AC: a pertinência e adequação ao objetivo, as falas dos sujeitos foram contrapostas com os fundamentos teóricos que se assumem na prática e seus consequentes na concretização do currículo integrado, relacionando em comparação as falas dos professores e dos estudantes, categorizadas umas com as outras na tentativa de visualizar comportamentos ou fatores que se relacionam.

## **2.5 CONFIABILIDADE E ASPECTOS ÉTICOS**

A participação nessa pesquisa foi facultativa e anônima, os sujeitos são referidos, quando necessário, com letras aleatórias. Bem como não são identificados em nenhum momento desta pesquisa, o Campus, sua localização, tampouco o nome do Instituto Federal de Educação no qual se realizou essa pesquisa, a fim de não haver possibilidades de identificação dos sujeitos participantes desse estudo.

Esta, como toda a pesquisa em ciências humanas e sociais, foi realizada com respeito e garantia de segurança em relação aos possíveis danos aos participantes. Assim, nessa pesquisa, a possibilidade de riscos ou danos foi mínima. Os possíveis riscos previstos foram a possibilidade de sentir desconforto, cansaço, tristeza por recordar alguma situação que causou estresse ou momentos ruins, histórias de sua vida desagradáveis, ou outros sintomas físicos oriundos de estresse. Nenhuma dessas situações ocorreram, caso ocorressem a entrevista seria interrompida e o participante encaminhado para avaliação no setor de saúde da Instituição.



### **3 CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Esse capítulo é organizado por categorias temáticas com elementos de maior significação, de modo a facilitar as relações entre as falas dos sujeitos, o contexto, os fundamentos teóricos e os objetivos da pesquisa. Inicialmente abordamos questões suscitadas nos inquéritos com os docentes, em seguida abordamos questões suscitadas nos inquéritos pelo discentes, e as relações entre as categorias.

Os professores participantes dessa pesquisa, se dividem em dois grupos: os professores que atuam e tem formação em áreas do ensino básico, como português, história, filosofia, geografia e química, e os professores que atuam e tem formação voltada à área técnica do curso de Edificações, como arquitetura e engenharia civil. Alguns professores possuem além da sua formação específica, formação na área de educação ou ensino. Adotamos nomear os professores participantes da pesquisa como:

Docente A, possui graduação em disciplina da área de ciências humanas e mestrado em educação com foco em EJA, atua no curso desde o seu início, atua na Instituição também nos cursos superiores de Licenciatura e nos cursos técnicos integrados ao EM. Possui experiências anteriores com EJA e já atuou na Coordenação do Curso nos anos anteriores.

Docente B, possui graduação em disciplina da área de ciências da natureza e mestrado na mesma área, trabalha com PROEJA há 3 anos, atua na Instituição em cursos superiores e nos cursos técnicos subsequentes, não possui experiências anteriores com EJA.

Docente C, possui graduação e mestrado em disciplina da área técnica, trabalha com o PROEJA desde o início das atividades do curso, atua no ensino técnico subsequente, não possui experiências anteriores com EJA.

Docente D, possui graduação e mestrado em disciplina da área técnica, atua no PROEJA há 4 anos, e também nos cursos técnicos subsequentes, não possui experiências anteriores com EJA.

Docente E, possui graduação e mestrado em disciplina da área de linguagens. Atua no PROEJA há 3,5 anos, nos cursos superiores e nos cursos técnicos integrados ao EM, não possui experiências anteriores com EJA.

Docente F, possui graduação em disciplina da área de ciências humanas e mestrado em educação, atua no PROEJA desde o início das atividades, trabalha também nos cursos de licenciatura em química, não possui experiências anteriores com EJA.

Docente G, possui graduação e mestrado em disciplina da área de ciências humanas, atua no PROEJA e nos cursos técnicos integrados ao EM desde o início das atividades, possui experiência anterior em EJA, porém, não com ensino profissionalizante.

Docente H, possui graduação e mestrado em disciplina da área de linguagens, atua no PROEJA e nos cursos técnicos integrados ao EM desde o início das atividades, possui experiência anterior em EJA.

Os discentes inquiridos nessa pesquisa estão finalizando seus processos formativos, eles tem características distintas que revelam a heterogeneidade do público do PROEJA. Como características em comum compartilham dificuldades de se manter na escola, seja por compromissos e necessidades sociais e familiares, seja pelo desgaste após um dia de trabalho profissional. Foram entrevistados parte de uma turma de 11 estudantes, na qual 4 são mulheres, porém a amostra dessa pesquisa é cem por cento masculina pelo fato de que os inquiridos foram sendo convidados a participarem aleatoriamente e nos dias em que se realizaram as entrevistas não se fazia presente nenhuma mulher. Definimos para identificação dos sujeitos as letras: A, B, C, D, E e F, algumas características do perfil seguem na tabela 02.

<b>Discente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo longe da escola</b>	<b>Motivações para ingresso no Curso</b>
-----------------	-------------	--------------	------------------------------	--

A	M	51	25 anos	Aproveitar o tempo para aprender algo.
B	M	42	20 anos	Concluir o ensino médio e formalizar conhecimento na área.
C	M	40	20 anos	Buscou outra atividade para aproveitar o tempo ocioso.
D	M	24	3 anos	Melhorar de vida, busca entrar no mercado de trabalho.
E	M	22	2 anos	Terminar o ensino médio para colocação no mercado de trabalho.
F	M	23	3 anos	Terminar o ensino médio e aprender uma profissão.

Tabela 02: Perfil dos discentes inquiridos nessa pesquisa.

### **3.1 AS PERCEÇÕES DOS DOCENTES: IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA, O TRABALHO COM EJA E O CURRÍCULO**

O PROEJA representa a junção de níveis de ensino diferentes – o ensino básico e ensino técnico – tendo o primeiro, um currículo bem marcado na educação formal no que se refere a metodologias e conteúdos, e o segundo traz a especificidade da educação profissional. Além disso, atende uma modalidade ensino bastante distinta da educação tradicional, a EJA, a criação do PROEJA, intitui um novo modelo escolar distinto, que portanto, exige metodologias de organização e de ensino e aprendizagens igualmente distintas.

O fato de estas decisões educacionais direcionarem-se verticalmente dos ministérios superiores para as escolas, sem uma política de formação para

atuação dos professores, implica que muitas vezes parte dos atores escolares não conhecem previamente, não participam da organização, não são convidados a refletirem, nem a criarem sugestões metodológicas para suas ações de ensino. Estas questões impositivas das legislações educacionais e falta de formação continuada se refletem nas falas dos sujeitos entrevistados.

Em relação a isso os docentes demonstram insatisfação por não terem sido questionados ao entrarem na Instituição sobre se gostariam ou se sentiam qualificados para atuarem com EJA formal, básica e profissional. E ainda, por não terem recebido nenhuma formação prévia ou continuada sobre EJA, PROEJA ou sobre currículo integrado ao longo dos percursos.

O DB menciona a importância dos educadores conhecerem os objetivos do programa e atentarem para as suas especificidades, diz que é preciso “compreender que os sujeitos têm história [...], a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 43). O mesmo documento afirma, ainda, que

os professores precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 36)

Porém, se evidencia, nesse caso, que as orientações dos documentos oficiais – seus objetivos e sugestões de organização – e as realidades escolares em algum momento deixam de estar em sintonia. Inquiridos sobre as especificidades da EJA, e se gostam do trabalho com esse público, surgiram falas como:

<sup>1</sup> *“o adulto aprende de um jeito diferente do jovem, mas a gente não aprendeu fazer isso ne [...] e a gente tem algumas dificuldades [...] não existe opção de trabalhar ou não no PROEJA, ninguém te pergunta se você quer ou não, se você gosta”* (Docente 1).

*“desde que iniciei não existia isso de opção de atuar ou não no proeja, então eu sempre atuei, desde o começo”* (Docente 6).

*“se tivesse um mais ou menos poderia responder um mais ou menos, pois tem dificuldades”* (Docente 7).

*“é um desafio, é instigante porque nos provoca a novas estratégias de ensino”* (Docente 4).

Assim, percebe-se com unanimidade que os professores demonstram por uma lado, insatisfação, por outro lado, sentem-se desafiados, já que muitas vezes o trabalho regado às dificuldades, e reconhecem, pela própria prática, as especificidades do público da EJA. O docente A, é atuante na EJA desde o início do programa no Campus, reconhece ele que:

*“a primeira coisa que a gente tem que pensar é e a EJA tem características próprias e não pode ser comparada com o fundamental e médio, tem que ser vista de um jeito diferente”.*

Outras falas dos docentes se assemelham a esta, sobre os estudantes: *“eles tem uma visão muito clara que o que é importante pra eles é o que usam na vida prática”* (2). Ou ainda: *“Temos que ter muita calma, persistência, é muito fácil eles desistirem. Simplificar a metodologia, os conteúdos, sem deixar de primar pela qualidade, é um desafio* (5).

---

<sup>1</sup> A fim de diferenciar, as falas dos sujeitos da pesquisa, quando ultrapassarem 4 linhas terão formatação: Calibri, tamanho 11, estilo itálico, recuo de 1cm. No corpo do texto se diferenciarão pelo estilo itálico.

### 3.1.1 “Vícios e virtudes” dos estudantes da EJA

*“Em geral todos os alunos tem uma história de vida, tem uma trajetória, uma experiência vivida, bem maior do que os adolescentes, com isso, eles trazem vícios e virtudes” (Docente G).*

Nas falas dos docentes fica evidente uma acertiva: o ensino para a EJA deve ser um ensino diferente do ensino de alunos em idade escolar regular. Relatos apontam a percepção pelos docentes de que os estudantes adultos já possuem conhecimentos adquiridos da senso comum, resultantes de suas maiores trajetórias de vida, que

fazem com que o adulto traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança), e provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e seus próprios processos de aprendizagem. (Oliveira, 1999, p. 61)

Ao serem questionados acerca das características que observam na EA, surgiram aspectos positivos mais relacionados à maturidade como favorecedor de aprendizagem: *“eles geralmente são mais maduros e entendem coisas que la na adolescência eles não iriam entender” (Docente G).*

#### 3.1.1.1 O aprendizado pelo viés das experiências de vida

Como adultos, os estudantes do PROEJA, já possuem uma trajetória de vida, grande parte tem preocupações diárias como o sustento da família, educação dos filhos e possuem pelo menos uma atividade profissional atual, por isso, tem uma bagagem de experiências e conhecimentos já adquiridos. Em relação a isso, os relatos dos docentes em geral, indicam a tentativa de metodologias de

aprendizagens pelo viés das experiências de vida dos alunos. Diz o docente B, que

*“a gente tenta trazer conhecimentos que são do dia a dia deles pra fazer essa interlocução entre o abstrato e o concreto, entre o que eles acham interessante e o que a gente tem que propor pra eles, pra eles desenvolverem se um pouquinho mais e trazerem um pouquinho mais de conhecimento”.*

O docente E, ao questionado sobre o que considera mais importante no trabalho educativo expressa que *“a primeira questão é você gostar do que faz, tem que ter essa lado humano, considerar o lado do aluno, seus conhecimentos prévios. Cada um tem seu saber, saberes diferentes se complementam”*. Sobre isso, corrobora Feitosa (1999) afirmando que

a medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua auto estima, participando mais ativamente do processo. (Feitosa, 1999, p. 45)

A condição de não crianças, comentada em Oliveira (1997), sugere que esta por si, apresenta uma gama de possibilidades, em que cabe ao docente explorar, já que

nas suas trajetórias de vida, em cada situação de interação com o mundo externo, o indivíduo encontra-se em um determinado itinerário particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e re-significação. (Oliveira, 1997, p. 56)

Evidencia-se um consenso nas falas dos docentes de que os alunos adultos valorizam muito o saber prático, com significado imediato. É fato que o adulto que retorna ao ensino formal, o faz por variados motivos, mas, notoriamente, podemos dizer que independente dos motivos que levaram o adulto a ingressar, ele ingressou espontaneamente, logo, tem interesse em estar ali, é consciente de que aquilo deve fazer algum sentido, e para que permaneça,

estar na escola deve constantemente despertar-lhe interesse e significação.

Nas palavras do docente A:

*“a gente aprende o que a gente quer, se quiseram que eu aprenda tocar violão hoje eu não vou aprender, porque não é meu interesse tocar violão, então o nosso aluno lá é assim também, ele precisa de significado”.*

Nas falas dos docentes é possível observar que parte deles compreendem que é importante ensinar pela aproximação com vida dos estudantes, porém, alguns docentes mencionaram mais dificuldades em relação aos estudantes já terem uma bagagem de conhecimentos empíricos, do que oportunidades em relação a característica. O docente G relata sobre isso:

*“tem questão da bagagem de vida, conhecimento que eles trazem, por serem mais velhos, é uma das dificuldades, barreiras, é se conseguir aproximar a linguagem acadêmica do mundo deles, do mundo que eles já tem, dos conhecimentos deles”.*

Das falas que demonstram a tentativa e necessidade de aproximação aos conhecimentos prévios, duas são mais relacionadas ao CI, o considerando facilitador dessas aproximações, e, ao mesmo tempo, relatando a dificuldade sentida, como na fala do docente A:

*“o adulto ele precisa ver relações, ele precisa que as coisas ensinadas façam sentido pra ele, foi por isso que esse currículo foi implantado e a gente não consegue organizar de uma forma que o aluno reflita e integre o conhecimento que ele tem aqui com o conhecimento que ele já tem de fora”.*

Os docentes observam nos estudantes adultos a necessidade de sentido no que aprendem, e assim, a fala da docente A, argumenta que com o CI é mais fácil promover aprendizado dos estudantes, porque eles tem mais experiências de vida para relacionar conteúdos com seu cotidiano, eles tem base maior, entendem coisas que crianças não entenderiam.

### 3.1.1.2 Resistências dos discentes

Sabemos que existem vários fatores que podem afetar a motivação e desempenho de aprendizagem dos discentes adultos, os docentes inquiridos relatam resistências observadas que dificultam o ensino na EJA, como por exemplo, crenças pré concebidas que podem ser causadas por uma passagem escolar frustrada. Relata o docente G, sobre especificidades do ensino na EJA: *“Por não ter aprendido os conteúdos lá na adolescência[...] eles acham que não tem mais capacidade de aprender”*.

Essa concepção precisa ser desconstruída, já que é uma característica humana o aprendizado permanente, Oliveira (1999) alerta para que os docentes superem suas práticas de ensino voltadas geralmente às crianças e adolescentes, e percebam as especificidades na EJA, no sentido de os auxiliar a romper seus próprios preconceitos de que, pela idade, não conseguiriam mais aprender. Palácios (2004, p. 376) corrobora dizendo que *“a fase adulta ou pós adolescência são etapas tão evolutivas quanto podem ser a infância e a adolescência”*.

Outra resistência comentada se refere ao fato de que escola que se lembram é uma escola com castigo, e percebe-se que isso os marcou muito, diz o Docente B:

*“a gente vê que quando a gente propõe um desafio eles ainda tem isso arraigado, que aquilo é um castigo. As vezes você tenta fazer algo diferente, como um desafio pra eles desenvolverem-se, e eles encaram como castigo. A gente diz: ò não é um castigo é um desafio, pra vocês evoluírem, vamos fazer juntos”*.

Alem disso, relatam que os alunos tem resistência a metodologias de integração das disciplinas:

*“Eles já tem resistência até a outras metodologias de ensino, por eles, fazer tempo que estão longe da escola, eles, eles foram educados dentro de uma educação bem tradicional, então se você não encaixotar, as disciplinas, se você*

*não, não tiver conteúdo no caderno, escrita no quadro, eles já tem dificuldade, imagine você tentar dizer que essa disciplina não é DISCIPLINA X é ciências humanas, eles te perguntam em todas as aulas: “e hoje o que que é?” Eles querem saber se é história, se é ..., [...]eles vem com toda essa bagagem de compartimentar as disciplinas que é difícil, pra nós e também pra eles”.*

O docente F relaciona essa resistência ao fato de que os estudantes passaram bastante tempo fora da escola logo se lembram de uma escola bem tradicional, apresentando dificuldades em aceitar a integração das disciplinas e o ensino por áreas do conhecimento.

### 3.1.2 Concepções de Currículo e de Currículo Integrado dos Docentes: Implicações na organização do ensino

Ao analisar o conteúdo das falas dos docentes se evidencia que parte deles tem suas concepções de currículo mais relacionadas a organização de disciplinas e conteúdos, diz o Docente B sobre currículo: *“as disciplinas que serão trabalhadas, os componentes curriculares”, “uma baliza pra que a gente siga uma lógica nos conteúdos”* (Docente F), *“encaminhamentos, ementas”* (Docente D).

Entretanto, houveram também falas que relacionam o currículo à organização de ensino que norteia a formação do sujeito que se quer, uma concepção voltada para além da relação entre conteúdos. O docente A tem a concepção de currículo como *“o caminho que a escola organiza pra chegar nos direitos de aprendizagem dos alunos”*. Outras falas como: *“essas definições de currículo acabam definindo também o tipo de profissional que o curso quer”* (Docente C), *“lista de conteúdos, embora não seja somente isso, é aquilo que o professor ensina, aquilo que o aluno aprende”* (Docente G).

Essa dualidade em conceber o currículo como aquela lista de conteúdos ou como objeto de implicações diretas na formação do sujeito, talvez revele heranças de conceitos historicamente aceites sobre currículo. Nesse caso, herança do que Goodson (2013), chamou de currículo pré-ativo, nele, o que está escrito e estabelecido ali é “uma estrutura de conhecimento socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado” (Goodson, 2013, p. 18). Essa forma pré-ativa, pré-existente, interfere muito na reconceitualização ou reformulação do currículo, assim, os docentes permanecem de certa forma aprisionados em um mesmo formato, ideias, regras, métodos, e principalmente, às mesmas expectativas fixadas ao currículo pronto. Essa concepção está ligada a pedagogia tradicional, assim, observa-se que os professores não tem o hábito de questionar o que está escrito nos currículos, visto que, somente um docente inquirido referiu-se sobre a importância de uma visão crítica sobre o currículo, que inclui questionamentos como “o que ensinar e porquê ensinar” discutidos ao longo do ensino com adultos.

*“Eu sempre pergunto, porque vocês vão trabalhar isso com os alunos de vocês, eles viveram até hoje sem saber isso e não fez falta [...] o que que vai mudar na vida deles? podem até ensinar, não é que não possa, mas de uma forma diferente, então acho que o trabalho educativo tem que ser mais por esse lado, eu acho que a escola peca muito com isso, a gente fica no conteudismo e esquece de fazer com que aquele aluno saiba usar o conhecimento, saiba usar história, para analisar um processo, e eles não conseguem fazer isso...” (Docente A).*

Há de se considerar que o DB prevê que o currículo esteja em constante revisão, “a construção da organização curricular é contínua, processual e coletiva, envolvendo todos os sujeitos e observando sempre as necessidades de contextualização frente à realidade do educando” (Lopes, Oliveira & Valentin, 2010, p. 03).

### 3.1.2.1 Currículo Integrado

Em relação ao currículo integrado, as falas dos docentes podem ser categorizadas inicialmente pelas suas concepções sobre o CI, houve relatos que direcionaram as concepções de CI para um viés de formação omnilateral do sujeito, e relatos que se referem ao CI como sinônimo de integração de disciplinas e ligações entre áreas e conteúdos.

O fundamento teórico presente no DB, para inclusão do formato de currículo que direciona as práticas nesse objeto de estudo, é voltado para a formação integral do sujeito, para a superação do ensino fragmentado, no qual o sujeito não consegue estabelecer relações com a vida, para a formação de sujeitos críticos e ativos socialmente. Essa integração não se sustenta apenas pela união ou integração de disciplinas da educação básica com disciplinas da educação profissional, integrar exige pensar que o conhecimento é relacional com o todo (Ramos, 2005, p. 122-123).

Evidenciamos, que o relato do docente A vai ao encontro dessas fundamentações, quando entende que:

*“O currículo integrado, pra mim, é bem diferente de integração curricular, [...] faço currículo integrado quando ajudo o aluno a entender as questões que acontecem na vida”.*

Concepções sobre CI semelhantes seguem:

*“trabalhar com áreas ligadas de forma que tragam aprendizado significativo para o aluno tanto na vida pessoal, nas experiências do dia a dia quanto na vida profissional” (Docente E);*

*“é algo que pode facilitar pro aluno no sentido de conquistar um visão maior, formação ampla [...]traz uma ideia de todo” (Docente F).*

O docente C, representa o núcleo tecnológico, dos conhecimentos inerentes a formação profissional, e sua concepção de CI também se volta para o ensino útil para a vida, relacionado ao mundo do trabalho:

*“Quando há realmente a integração curricular o aluno percebe que ele precisa da ferramenta matemática para resolver o problema físico lá da obra, ele tem que sentir que a disciplina é relevante, que ele vai utilizar no seu dia a dia profissional” (Docente C).*

Fica evidente na fala do docente C a atribuição de uma relação entre a vida real do estudante e seu trabalho efetivo, destacando a importância em fazer o estudante compreender os conhecimentos adquiridos no curso e suas relações com o dia a dia. Sobre isso, as diretrizes do PROEJA (2007) estabelecem que um dos princípios norteadores do programa compreende o trabalho como princípio educativo:

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

Ciavatta (2005, p. 84) diz que a isso representa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de romper a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, esse currículo deve contemplar a inter-relação entre as dimensões do trabalho, do conhecimento científico, da política e da cultura.

Outros relatos dos docentes apresentam concepções que aproximam CI ao conceitos de interdisciplinaridade, se direcionam mais a integração entre áreas ou conteúdos, sem indicarem aspectos de formação integral do sujeito. As falas dos docentes B, D e F seguem:

*“integrar um conteúdo norteador entre as áreas” (Docente F); “integração, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade” (Docente B); “a gente interage com todas as colegas, as áreas, tenta articular ações pra achar subsídios pra promover a integração” (Docente D).*

É comum essas definições se aproximarem ou difundirem-se tanto quando se exprime a concepção que se tem, como quando se pratica. Mohr (et al, 2016, 186) lembra que a implementação do CI no curso em estudo emergiu da disposição dos envolvidos em concretizar concepções de uma proposta que pelo menos se aproximasse da interdisciplinaridade na EJA. Assim, interdisciplinaridade e currículo integrado se aproximam, a interdisciplinaridade é “a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir dos diversos campos da ciência, representados em disciplinas” (Frigotto et al., 2005, p. 116), e “a proposição de uma prática pedagógica que procura romper com a fragmentação é primordial para a afetivação do CI” (Mohr, et al, 2016, 186).

Em geral, os relatos dos docentes quando convidados a responder sobre suas concepções de CI indicam que os mesmos o reconhecem como favorecedor da aprendizagem dos estudantes, relacionando integração curricular com conhecimentos para a vida. Como é possível observar na fala do docente C:

*“A vantagem é que havendo essa organização, preocupação de que as disciplinas conversem entre si, quem ganha é o aluno, em função de aproveitar os conhecimentos ditos teóricos lá na vida”.*

Ao final dessa análise sobre concepções em relação ao CI, é notável que alguns docentes que atuam há mais tempo na Instituição e no curso, é o caso de A, B, C e G, estavam presentes no trabalho com o PROEJA quando houve as discussões e a implementação do currículo por núcleos e áreas de conhecimento. Seus relatos não indicam muitas variações nas metodologias de ensino que cada um trabalha, ou trabalhava antes desse formato. Porém, verifica-se nesse grupo que entendem que essa organização favorece a formação dos discentes adultos, que os objetivos da integração curricular por áreas é que cumpra o papel social da escola, como formação integral e se relacionam com o que está escrito nas diretrizes institucionais e nas indicações do Ministério da Educação para EJA.

Percebe-se, assim, que existe o reconhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos para a implementação do CI, por parte desse grupo de docentes e, ainda, o reconhecimento da importância do CI para o ensino, evidenciado na fala de todos os docentes, em menor ou maior grau, como menciona os docentes A e C:

*“A ideia de se fazer organizar por áreas foi justamente pra que a gente trabalhasse de uma forma mais, voltada pra vida, ah, não disciplinar, não fragmentado, mas quais as contribuições da ciências humanas por exemplo pra formação desse cidadão? pra formação desse sujeito? [...] eu fui e sou defensora da implantação desse currículo integrado porque com o adulto ele precisa ver relações, ele precisa que as coisas ensinadas façam sentido pra ele, pra vida dele” (Docente A).*

*“Se não houvesse integração, isso não permitiria o aprendizado dos estudantes, é uma necessidade que haja esse currículo no EJA, vamos resumindo todas as disciplinas tem que conversarem entre si” (Docente C).*

O DB revela a necessidade de se construir uma identidade própria para os espaços educativos de uma escola para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA, a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é fundamental, assim, o DB diz sobre o CI:

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

Essas propostas pedagógicas que consideram o trabalho como princípio educativo vem para superar a divisão histórica de construção de currículos feitos ou para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, numa divisão que engloba questões políticas, sociais e culturais até hoje. A proposta de CI defendida para o PROEJA, que encontra fundamento nos estudos mais recentes

de Ciavatta (2005), anteriormente já era falada por Kuenzer (1997), e do ponto de vista do conteúdo e do método:

Será politécnico, enquanto propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador; E do método, será teórico/prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual tomando o trabalho, enquanto forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social, como ponto de partida. (Kuenzer, 1997, p. 130)

Sobre as questões curriculares, Ramos (2005) ressalta que os conteúdos devem “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica [...] nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências” (Ramos, 2005, p. 114).

### 3.1.2.2 Autonomia curricular e relações metodológicas

A proposta curricular do PROEJA exige uma organização diferenciada. O PPCP recomenda que os planos de ensino e de trabalho dos docentes sejam organizados coletivamente, em reuniões periódicas, assim, conteúdos de diferentes disciplinas e núcleos possam ser trabalhados em conjunto. (PPCP, 2014). Os documentos oficiais são sugestivos, e não impositivos, as avaliações finais são realizadas por área do conhecimento, mas no decorrer dos processos os professores tem liberdade para organizar o ensino de acordo com as áreas de integração. Em relação a isso, evidencia-se que os professores reconhecem autonomia na organização do ensino,

*“autonomia não é soberania ne, como a gente tá dentro de um curso de edificações, então projeto tem a ver com edificações, mas daí a gente discute quais são as disciplinas que mais contribuem com aquele projeto, dentro disso, decide quais terão maior carga horaria...então dentro disse a gente tem autonomia”.* (Docente A)

*“sim, consigo trabalhar com liberdade”.* (Docente B)

*“sim, autonomia significa liberdade para desenvolver aquilo que professor acha que é mais importante”.* (Docente C)

*“a ementa ela é bem generalista, você tem bastante autonomia, consegue trabalhar e precisa porque se você quiser realmente fazer CI se não tivesse essa autonomia essa flexibilidade, não tem como acontecer”.* (Docente F)

A declaração do docente F, indica sua percepção, e representa a percepção de outros colegas, reconhecem a autonomia que possuem, em relação aos conteúdos e metodologias de ensino, como algo essencial para a concretização do currículo integrado.

### 3.1.3 A organização dos docentes

*“Teoricamente ele, ele é muito interessante, o problema é justamente a prática, tu conseguir que ele se efetive”.* (Docente F)

Se evidencia nas falas dos docentes que sentem dificuldade em colocar em prática o currículo integrado, relatam falta de preparo, dificuldades de alguns docentes em relacionar temas propostos com sua área formação, afirmam em geral, que é a busca por conseguir de fato promover o ensino por áreas do conhecimento e não por disciplinas é uma luta diária.

*“Então eu acho que ah, a ideia em si eh ótima [...] só que nos não estamos preparados [...] porque quando a gente se reúne pra planejar por exemplo, um dia a gente tava discutindo a gente pensou, vamos trabalhar já que nos estamos fevereiro entrando março, mulher e sociedade, né. Daí a gente, na área de ciências humanas começa discutir essas questões da mulher, desde a pré-*

*historia até hoje, qual o papel da mulher e coisa assim, so que quando começamos planejar de repente e professora X disse: mas onde entra filosofia nisso? onde entra história? Mas não tem que entra nem historia ne geografia, nem filosofia! e ao mesmo tempo tem que entrar todas, mas de uma forma diferente! a gente tem q pensar como área e não como disciplina, e isso é muito difícil, o professor ainda não consegue fazer isso”. (Docente A)*

*“muitas vezes a gente até teoriza sobre isso, mas concretizar é complicado, muitas vezes a gente consegue integrar conteúdos, mas não disciplinas, as vezes um consegue, e não necessariamente todos, um não consegue, saber o que a gente consegue o que a gente não consegue fazer é complicado”. (Docente F)*

Ao passo que os docentes reconhecem sua autonomia, em relação aos conteúdos e à organização como um todo, o que se destacam nos seus relatos são as dificuldades, algumas razões das dificuldades apresentadas pelos docentes são tratadas a seguir:

*A falta de tempo para organização do ensino, para realização de reuniões de área, que resulta também na falta de comunicação entre os docentes é, da mesma forma, destacada pelos docentes. Na percepção do docente E havia, no começo da implantação do currículo, mais encontros de planejamentos coletivos por áreas, e hoje por falta de tempo há mais dificuldade.*

*“No início acho que dava mais certo, conseguíamos se organizar mais [...] mas quando não há esse planejamento dentro de cada área, não fica tão organizado [...] Falta tempo para os professores conseguirem se organizar pra planejar”. (Docente E)*

O docente C, percebe a falta de comunicação como dificuldade:

*“A dificuldade é a comunicação, os professores dessas áreas básicas estarem cientes daquilo que os professores da área técnica estão abordado e vice versa”. “[...] As dificuldades continuam, desde por exemplo, reunir os professores para um planejamento em conjunto”. (Docente G)*

O docente D, quando diz que o trabalho por áreas pode ser melhorado, também afirma que há muitos encontros de planejamento, diz que:

*“Faltam encontros de planejamento para termos mais vínculos entre as disciplinas, porque muitas vezes o professor demora para entrar na sala de aula, pois eles dividem as aulas dentro das áreas, então, às vezes isso acontece...”*  
(Docente D)

Essa afirmação do docente D indica a organização atual, não comentada diretamente por nenhum dos outros docentes inquiridos, também relatada pelos discentes e coordenação do curso, diz esta última que:

*“A nossa maior dificuldade é que os professores consigam realmente trabalhar por áreas e não por disciplina, nós temos geralmente um turno em que trabalhamos por cada área, mas os professores geralmente acabam se dividindo e dando cada um a sua disciplina, poucos conseguem fazer a integração”.*  
(Docente H)

Assim, observa-se que se concretiza a divisão da carga horária de cada área pelos respectivos docentes e cada um trabalha com autonomia e de acordo com o planejamento prévio, individual ou coletivo. Em relação a estes planejamentos e ações desenvolvidas na tarefa de integrar o currículo, há indícios que acontecem mais planejamentos individuais do que coletivos, as reuniões que seriam realizadas a cada mês, quando acontecem, não tratam efetivamente de planejamento. Quando questionados sobre a efetivação do CI em cada área os docentes relataram que práticas de integração se dão por meio da elaboração de projetos integrados como é o caso da PPI, que será tratada posteriormente. As falas dos docentes A e G, que ressaltam as dificuldades:

*[...] É bem complicada essa questão, e aqui no campus a gente de fato assim, não está trabalhando por área, só está organizado por área [...]eu não vejo que tenha reuniões pedagógicas no nosso curso, tem reuniões de recados, pedagógicas não”.* (Docente A)

*“Com raras exceções, nós planejamos de maneira separada, enquanto o currículo prevê um planejamento integrado...”* (Docente G)

A *baixa motivação em virtude da evasão*, foi manifestada pelo docente C, ele relata que a dificuldade ocorre:

*“em função das turmas ficarem reduzidas, o professor gosta que a turma seja completa, que haja interação, debates diálogos, mas que com tudo isso haja a produção de conhecimento, então a evasão acaba frustrando em termo de a turma fica pequena, há pouca participação”*. (Docente C)

A *baixa motivação em virtude de não saber como trabalhar com CI* foi relatada, e neste caso, os docentes em geral apresentam conformidade de ideias que relacionam a baixa motivação ao desconhecimento sobre o que é o currículo integrado e como fazer para sua efetivação. Em relação a isso o docente F relatou:

*“Quando eu falei sobre a falta de vontade dos professores, dentro da minha área, com meus colegas de área, quando eu disse que as vezes falta vontade, ultimamente tem que fazer uma mea-culpa, pois temos planejado muito pouco, não temos nos reunido pra planejar, esse CI está esmaecendo em função de que não temos conseguido fazer muitas soluções, teria que produzir, também, materiais nessa área, não existe bibliografia! existe pouco material que auxilie esse ensino por áreas, esse CI a gente não sabe como fazer a prática desse tipo de ensino”*. (Docente F)

Percebe-se na declaração do docente F que ele atribui parte do que chamou de “culpa”, pela falta de vontade dos professores, às questões de carência de diálogos para planejamento, de formação sobre o assunto, e parte atribui a falta de conhecimento e falta de material bibliográfico que auxilie nessa área, já que não foram ensinados a trabalhar por áreas.

### 3.1.3.1 Pensar “fora da sua casinha” – formação dos professores

*“Temos grandes dificuldades de integrar pois pensamos de acordo com a nossa casinha, e o currículo integrado vem desmanchar a casinha da disciplina X e montar a casinha das ciências humanas[...] e cada um segue falando somente com a sua linguagem, com a sua casinha”. (Docente G)*

*“Nós temos um problema, a nossa formação é disciplinar, cartesiana”. (Docente A)*

Ao discorrer sobre os desafios mais relatados pelos professores no trabalho com PROEJA, percebe-se que se sobressai duas questões acerca da formação que tiveram: a primeira diz respeito a não saberem como trabalhar com EJA. Em relação a isso, é fato que nos currículos dos cursos superiores, bacharelados ou licenciaturas no Brasil até hoje não há obrigatoriedade de disciplinas específicas de EJA, assim, o professor que decidir buscar conhecimento nessa área terá que o fazer em estudos posteriores, especializações, mestrado ou doutorado.

A segunda colocação diz sobre a formação disciplinar em todo percurso escolar e acadêmico dos docentes, agravando a dificuldade de se trabalhar com currículo integrado. Relatos semelhantes ao do docente B e G se repetem nos discursos em geral:

*“[...] Eu entendo que há dificuldades dos professores, de nós professores trabalharmos nesse formato de integração curricular, porque, pela nossa própria formação, né”. (Docente G)*

*“Porque a gente vem de uma escola que não nos ensinou trabalhar dessa forma, então o desafio é primeiro em nós termos segurança de trabalhar desse forma”. (Docente B)*

A segurança a que o professor B se refere não advém da sua formação inicial ou profissional, pois ela, além de não ensinar trabalhar com CI, foi também fragmentada, assim, deveria ser adquirida por formações continuadas sobre o CI, por trocas de experiências de ensino, estudos, discussões e planejamento coletivos.

*“Na minha área que é linguagens, no começo a gente conseguia fazer mais de forma integrada, mas depois foi ficando pra trás, acho que pelo fato de no começo haver mais motivação, pois foi conversado sobre como teria que ser e tal”. (Docente H)*

Mohr (et al, 2016) afirma que a organização do currículo por concepções de CI e por áreas do conhecimento foi desenvolvida a partir de formação ocorrida no Campus em 2013, tendo como experiências positivas as práticas de Projetos Integradores (PI) já efetivados desde o início das atividades do curso, com intuito de promover compreensão do real na sua totalidade aliados aos conhecimentos do mundo do trabalho. Assim, desde criados os núcleos e áreas, as ações no ensino de CI tem o objetivo de romper a disciplinaridade, estruturando o ensino a partir de temas geradores oriundos da realidade na qual os alunos estão inseridos, com duração e envolvimento definidos pelos envolvidos em reuniões periódicas de planejamento. Em determinadas situações, esses temas podem exigir que todos os professores participem da mesma aula, ocorrendo a desconstrução de um processo de formação inicial que se caracteriza por graduação disciplinar e especializada (Mohr, 2016, 191). Sobre isso o docente E diz que:

*“No início acho que dava mais certo, conseguíamos se organizar mais, tinha reuniões, definíamos temáticas, quando a gente tem um tempo pra planejar, se organizar, funciona muito bem”.*

Nessa perspectiva evidencia-se pelas falas dos docentes que, no início da implementação do CI havia mais reuniões de planejamento, o que para eles contribuía para um melhor direcionamento das práticas de ensino. “A criação de redes coletivas de trabalho é essencial à afirmação de valores próprios da prática e ao desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos docentes”. (Nóvoa, 1995, p. 26).

### 3.1.3.2 A PPI

A PPI (Prática Profissional Integrada), conforme o PPCP (2014), é um dos espaços no qual se busca formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnia, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinaridade, integrando os núcleos da organização curricular. A PPI deve articular os conhecimentos trabalhados em no mínimo, quatro disciplinas contemplando necessariamente disciplinas da área básica e da área técnica, ela é apresentada aos alunos em forma de projeto interdisciplinar no início do ano e para o seu desenvolvimento é destinada 10% da carga horária total do curso. O relato do docente C explica a PPI como um projeto integrador, que

*“ocorre durante todo o curso, é sucesso, em função do envolvimento dos alunos, os alunos desenvolvem um trabalho de pesquisa que também exige a extensão, o relacionamento com aquilo que está sendo feito fora, projetos tem sido assim, eles iniciam com a busca de um problema, de um motivo que eles queiram pesquisar, ai eles definem objetivos, justificativas, todo aquele processo de escrita de trabalho científico esta ali, um referencial bibliográfico sobre tal tema [...] Eles tem que utilizar os recursos de informática pra esse trabalho, digitar, então aí entram os conhecimentos de metodologia da pesquisa, a dificuldade de se expressar corretamente que vai aparecer, então há necessidade de integrar áreas da comunicação, pesquisa. Então o projeto tem todos esses méritos. os projetos integrados é o espaço que os alunos tem de desenvolver um projeto do ano todo”.*

O docente da área técnica entende que, em função da PPI, acontece a integração entre áreas, quando afirma que:

*“Nós da área técnica muitas vezes entramos juntos em sala de aula, em função da PPI também várias vezes temos que trabalhar em conjunto. Na PPI se trabalha em todas as áreas de forma juntas”.* (Docente D)

Analisando as falas dos docentes verifica-se que todos, em maior ou menor proporção, acreditam que a PPI é o espaço em que acontece ou que se tem mais possibilidades de acontecer a integração entre as disciplinas e áreas distintas, assim relata o docente F: *“acho que a PPI, tem maior potencial dentro do PROEJA, de acontecer a integração”*. O relato do docente D concorda nesse sentido que: *“A PPI faz com que se realmente integre”*.

Alem disso, os docentes afirmam que a PPI favorece o aprendizado dos estudantes, porque nos projetos é mais fácil trabalhar com conhecimentos cotidianos e isso desperta maior interesse, logo, melhor construção de conhecimento. Diz o docente B, que a PPI representa um elo entre teoria e prática: *“é o momento que tu consegue mostrar que aquele conhecimento teórico pode se transformar numa prática, eles dão muita importância a prática”*. Corroborando com isso a fala do docente A, que aproxima a PPI das concepções de CI: *“acho que o ponto mais forte é que nele é onde eles mais aprendem, eu acho que a PPI, é uma forma de tentar fazer o currículo integrado”*.

Por envolver projetos práticos, a PPI demanda dos discentes relações interpessoais com os colegas de grupo de trabalho mas também externas à escola, já que eles geralmente tentam resolver um problema físico, real, assim, relatos dos docentes indicam a importância dessas vivências. A docente D afirma que a PPI proporciona aos discentes vivências que se equiparam ao estágio curricular, não presente no curso em estudo, destacando-a como muito importante, ela relata:

*“Essas vivências são muito interessantes, eles precisam desta prática externa, real e a PPI desenvolve isso, conversas com pessoas sobre demandas reais, sobre as questões práticas, na medida que eles vão ter que atender um cliente depois, entrevistar, fazer relatórios, pesquisas, averbações, tudo isso eles vão ter que saber fazer na prática e isso não é proporcionado sem estágio. Então a gente proporciona isso com práticas como a PPI, onde eles podem aplicar os conhecimentos que aprenderam dentro das disciplinas fora da escola, na vida real”*

Embora a maioria dos relatos indicam sucessos na realização da PPI, o docente G expõe a dificuldade sentida em introduzir uma disciplina específica nos projetos, sua fala ainda explicita a dificuldade como docente de pensar por área e não por disciplina:

*“os projetos ainda não estão ao meu ver integrando todas as áreas do conhecimento na sua totalidade, eu vejo pela disciplina X [...] percebo que tem dificuldades, é difícil inserir a disciplina X num projeto, embora tenha que pensar que não é só a disciplina X! é a área de ciências humanas! pra você ver como a gente sempre se volta à disciplinas, eu não deveria pensar na disciplina X e sim nas ciências humanas”.*

Outro questão apresentada pelos professores está relacionada às dificuldades de aprendizagem dos estudantes na elaboração dos projetos, os docentes A e G, dizem que:

*“Ainda não se consegue muito bem sabe, e a gente tem sérias dificuldades do PROEJA porque os alunos às vezes vem com condições de leitura, interpretação, pesquisa, uso de TICs, eles tem dificuldade nisso, então às vezes a gente tem alguns problemas”.* (Docente A)

*“O problema reside na dificuldade que eles tem com as mídias, eles não dominam[...] eles tem déficit nisso, eles não dominam um computador, as disciplinas básicas de informática, não dão conta de fazer eles dominarem as mídias”.* (Docente G)

A dificuldade levantada pelo docente G, suscita que as disciplinas básicas de informática podem ser insuficientes para o prosseguimento da aprendizagem dos discentes aos longo do curso. Essa dificuldade também é suscitada pelos discentes, e na fala do docente E: *“Sei que eles precisam de bastante reforço pois tem dificuldade, na pesquisa, de Autocad”.*

### 3.2 AS PERCEPÇÕES DOS DISCENTES

Os discentes entrevistados são parte de uma turma de onze estudantes, predominantemente homens. Destes, foram inquiridos aleatoriamente seis pessoas. As características observadas demonstram a heterogeneidade e subjetividades conhecidas teoricamente na EJA, tais como, as diferentes motivações para o retorno à escola, suas percepções e perspectivas da escola, da organização e das metodologias e as suas aspirações. Os relatos dos inquiridos foram analisados e organizados em temas de maior relevância, considerando os objetivos dessa pesquisa, entre as características algumas permitem categorização.

Metade dos discentes inquiridos tem mais de 40 anos e compartilham como motivação para ingressar no curso a busca por novos conhecimentos. O discente A tem 51 anos. Discente B tem 42 e discente C tem 40 anos. Os três passaram mais de 20 anos longe da escola, e seus objetivos em relação ao curso e motivações para ingressar se assemelham. Discente A é casado e tem filhos adultos, como motivação maior relata a necessidade de buscar novos conhecimentos, aproveitar o tempo livre que tem para aprender algo. Discente B viu a possibilidade de formalizar e aperfeiçoar o conhecimento empírico que já possuía na área de edificações. Discente D estava se sentindo ocioso em casa e resolveu achar algo para aprender.

Nesse grupo é possível perceber que buscam o conhecimento mais do que o certificado de ensino médio, já que estes já atuam profissionalmente no mercado de trabalho. Sobre suas motivações diz o discente A:

*“Me vi assim muito ocioso, em casa [...] via que tinha que fazer alguma coisa melhor, aproveitar meu tempo melhor e como eu gosto um pouco dessa área da construção [...] fiquei com vontade de aprender mais sobre isso”.*

Já os discentes D, E, e F tem idade entre 18 e 25 anos, são estudantes que deixaram a escola há pouco tempo, pela necessidade ou incompatibilidade com

o trabalho, e retornaram à escola pela possibilidade de concluir o ensino médio com um curso técnico em um curto período de tempo, compartilham como motivação para ingressar no curso a busca por melhores colocações no mercado de trabalho. Diz o discente D, que suas motivações para ingressar no curso foram *“melhorar de vida, pela necessidade de entrar no mercado de trabalho, novas oportunidades”*. O discente F também relata que sempre teve *“vontade de terminar ensino médio, ai surgiu esse junto com técnico que também queria dai vim fazer, ajudou muito pra motivação, porque você aprende uma profissão e sai com certificado de ensino médio”*.

### 3.2.1 A escola de hoje e a escola de “ontem”: Percepções quanto à organização do currículo

É possível verificar nas falas dos sujeitos, independente da idade, a percepção de que a escola de hoje é diferente da escola que haviam frequentado. Em comparação, relatam que percebem, hoje, a presença de diálogo, metodologias que relacionam os conteúdos com a vida deles e autonomia. Exceto um inquirido, todos relataram percepções, como menor ou maior intensidade, como a do discente B, ele diz que a escola hoje:

*“É bem mais dinâmica [...] “se tem mais liberdade mais interação entre professor e aluno, acho que assim é melhor, você aprende mais, trocar conhecimento ao invés de só receber conhecimento”*.

O discente D, colabora nesse sentido afirmando que a escola hoje:

*“É muito melhor, a gente aprende realmente, professores sempre tão buscando que o aluno entenda, dando exemplos da vida real [...] a gente entende melhor da vida, discute a vida, dá mais vontade de aprender sobre variadas coisas”*.  
(Discente D)

A fala do discente D evidencia percepção do quanto os estudantes adultos valorizam práticas pedagógicas que se relacionam a vida real, despertando-lhes maior interesse em aprender, como nos diz Oliveira (2007, p. 97) que a lógica que deve presidir no ensino de adultos, é uma abordagem teórico metodológica que articula os conteúdos com situações de vida cotidiana das populações, no intuito de despertar interesse dos sujeitos adultos.

Ao relatarem essas percepções, dois estudantes associaram a visão de que a escola é “melhor hoje” como o fato de serem hoje, adultos, conscientes do querer aprender e conscientes da importância do aprendizado. Afirmam os discentes:

*“Hoje eu olho com outros olhos, antes mais novo a gente acha tudo ruim e não faz questão de entender” (discente F); “não sei talvez por nós ser adultos tem outra visão, mas agora se tem mais liberdade, mais interação entre professor e aluno”.* (Discente C)

Os relatos tornam evidente a particularidade do estudante adulto, ele, além de perceber, atribui bastante importância às metodologias de ensino que valorizam seus saberes cotidianos e à interação entre professor e aluno.

Ao passo que os discentes falam que a escola é diferente, também falam que algumas coisas são parecidas, por exemplo, no que se refere a avaliação, diz o aluno B:

*“Vejo é diferente mas é igual, o jeito de ensinar é um pouco mais flexível, mas também tem provas igual sempre foi então não vejo muita diferença nesse sentido. Gosto mais das disciplinas mais dialogadas, das trocas de experiências, de conversas de vida”.* (Discente B)

*“Acho bem melhor, os professores são diferentes, não muda muito a didática, mas acho mais claro o jeito que eles falam, mais conversado, mais discutido com a gente, perguntam o que a gente quer aprender”.* (Discente F)

Evidencia-se que as diferenças positivas observadas pelos discentes são relacionadas ao diálogo, à aproximação com os conhecimentos da vida, e à

autonomia que os docentes transmitem aos alunos. Gadotti (2001) afirma que é essencial para a atuação docente que haja diálogo, e que o educador de jovens e adultos precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto, tendo como a formação primeira do educador, a filosofia do diálogo.

Gadotti (2001, p. 39) corrobora com isso dizendo que “o adulto não pode ser tratado como criança cuja história de vida apenas começa, ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo”.

Por outro lado, parte dos inquiridos relataram que o curso deveria ter um nível maior de dificuldade, que se sentem beneficiados em alguns momentos. O relato do discente A, enfatiza:

*“Os professores dão bastante chance, é visível que os professores tem medo de perder nós, parece que a gente é de vidro, parece que a gente vai quebrar, [...] vejo que os professores tem medo que a gente vai embora e acaba tratando a gente com um cuidado muito grande [...] é muito latente o medo da Instituição de perder os alunos e mesmo com tudo isso nos primeiros semestres perdemos muita gente, mais da metade”.*

De forma semelhante, os discentes D e F acreditam que o curso deveria exigir mais, relatam:

*“... O curso poderia ser mais exigente, somos pouco cobrados” (Discente D).  
“Mas acho que deveria ser um pouco mais rígido, a gente chega às vezes no segundo ano e não sabe montar um projeto arquitetônico” (Discente F).*

Os relatos indicam que os discentes A, D e F acreditam que a organização e/ou as metodologias de ensino utilizadas podem estar sendo influenciadas por uma preocupação quanto a evasão. De fato, a evasão é um problema grave no curso em estudo, e todos os docentes, em maior ou menor grau, revelaram essa preocupação:

*“ O grande desafio é pensar o que trabalhar com esses jovens e adultos, pra que eles se motivem a permanecer, os índices de evasão são elevadíssimos né...” (Docente A).*

*“Temos que ter muita calma, persistência, é muito fácil eles desistirem. Simplificar a metodologia, os conteúdos, sem deixar de primar pela qualidade, é um desafio”.* (docente E)

*“É um desafio manter eles, vindo, com frequência, as turmas acabam diminuindo muito [...] A gente tenta sempre atuar para que não aconteça isso né”.* (docente D)

Fica evidente nas falas dos docentes a preocupação quanto à desistência dos estudantes. A legislação do PROEJA determina para escolas da Rede Federal a reserva de 10% do total de vagas ao programa a cada ano (Dec. n. 5.840, 2006). Essa determinação exige que a escola promova o ingresso de jovens e adultos e que adapte o currículo escolar para a EJA cuja organização como um todo propicie a permanência desses estudantes, por estes motivos é possível que os estudantes percebam algumas diferenciações no seu curso, primeiro pelo fato de ser EJA, e depois essas percepções se acentuam, talvez, pelo fato de que a escola oferece a mesma formação porém na modalidade subsequente, que tem duração de dois anos e organização curricular distinta. Menciona o discente F: *“Mas acho que deveria ser um pouco mais rígido, ele tem uma flexibilidade maior do que nos cursos subsequentes, mas no final a gente sente que não vai ser a mesma coisa...”*

Contudo, quanto à organização em geral, é notável que os estudantes inquiridos realizam uma avaliação positiva dos conteúdos, da disposição das disciplinas e áreas e da metodologia utilizada pelos professores no curso, algumas especificidades observadas são tratadas nos próximos tópicos.

Em relação aos conteúdos abordados no curso, os estudantes percebem que estes são diferentes dos que tiveram no ensino regular, e que foram selecionados e são específicos para a modalidade e para formação profissional designada. Alguns relatos demonstram isso, diz o discente E sobre conteúdos e metodologia de ensino: *“passam pouco conteúdo mas são os importantes pra vida da gente, mais falado, professor explica de acordo com o que a gente sabe já”.*

Quanto à autonomia curricular e organização, percebem, em geral, que os professores possuem autonomia em relação ao que ensinar, e a transmitem aos alunos numa perspectiva de construção coletiva, o discente D afirma em relação aos professores que eles *“perguntam o que a gente quer aprender também”*.

### 3.2.2 Relações de percepção entre disciplinas e áreas do conhecimento

Relatos indicam que os discentes, em menor ou maior grau, classificam como boa a organização do ensino e bom o relacionamento entre os professores de cada área e entre as áreas de atuação. Relatam que percebem flexibilidade na organização e planejamento coletivo dos professores.

*“Eles se organizam, a pesar de cada um ter a sua particularidade na aula, seu espaço, mas eles tentam fazer uma relação entre os conteúdos”* (Discente C).

*“enquanto um ta dando uma matéria que o outra seja parecida, percebo essa conversação entre a matérias, essa ano da bem mais pra perceber isso”*. (Discente A)

*“Eles nunca entram junto dentro da sala, mas as ciências da natureza e área técnica percebo que se reúnem e planejam”*. (Discente E)

*“Os professores não entram junto mas dá pra ver que eles tem sintonia”*. (Discente F)

Nas falas acima notamos que os discentes relatam que os docentes *“não entram juntos na sala de aula mas...”* afirmam que percebem sintonia no ensino. Em relação a isso, considera-se que os professores tem autonomia, dada pelo DB e PPCP, dentro de cada área, para decidir como organizar o ensino, assim, em que momentos do percurso acadêmico se deve ou não professores de mesma área, ou de áreas distintas, *“entrar juntos na sala de aula”* é uma decisão dos docentes.

É notório que na percepção dos estudantes os professores se reúnem para organização do ensino, e dividem a carga horária total da área entre as disciplinas correspondentes a ela, atuando na sala de aula, separadamente, um professor para cada disciplina, e, nas palavras do discente E, sempre procurando relacioná-las:

*“Os professores sempre procuram aproximar as suas disciplinas com as áreas técnicas, mais as ciências da natureza sempre tão querendo saber mais da área técnica pra aplicar nas aulas aquilo que fecha”.* (Discente E)

Analisando as falas dos sujeitos, nota-se que todos os discentes, alguns mais outros menos, observam as relações entre as disciplinas. O discente E manifesta que percebe mais esforço na área de ciências da natureza para aproximar os temas ensinados com a área técnica. Sobre isso, o docente da área de ciências da natureza revela:

*“A gente tenta trazer conhecimentos que são do dia a dia deles pra fazer essa interlocução entre o abstrato e o concreto, entre o que eles acham interessante e o que a gente tem que propor pra eles. Porque dentro do conhecimento das ciências na natureza eu posso adentrar a biologia, adentrar a física, então não vejo com amarras essas questões de currículo”.* (Docente B)

Assim, relacionando as falas dos sujeitos vê-se que a medida em que o docente tem a percepção de que é importante entender a representação de área, e não da disciplina específica, o estudante vai compreendendo as relações entre os conteúdos e áreas e os conhecimentos, diz o discente E que *“as ciências da natureza e área técnica percebo que se reúnem e planejam”.*

### 3.2.3 Relações entre os conhecimentos adquiridos na formação e a vida social e profissional dos discentes

Os discentes A, B e C acreditam que o conhecimento sempre é útil, percebem que o que aprendem no curso é útil para a vida deles no geral, nas relações sociais e profissionais. Diz o discente C que: *“desde uma conversa, um diálogo com alguém, conhecimento que tu tem no âmbito geral, não só técnica né”*. A subjetividade de cada discente permite verificar percepções distintas em relação aos conhecimentos usados na vida, que se relacionam às expectativas em relação ao curso, o discente F afirma: *“Sou mais da área técnica que conta mais pra aplicação da nova vida lá fora profissional”*.

Os discentes adultos inquiridos nessa pesquisa possuem atividade profissional, o que diferencia fortemente do público em idade escolar regular. O discente B representa os colegas em geral quando relata a realidade vivida diariamente e a necessidade de que o ensino seja válido pra sua vida, diz ele que:

*“A gente sente dificuldade na vida e não é fácil persistir, ao longo desses três anos aí, a gente acorda cedo, seis horas da manhã e tem trabalho e tem tudo pra cuidar, mas no geral a gente sempre percebe um conhecimento ou outro tido aqui, tem que fazer diferença [...] a gente usa muito, na questão social, as ciências humanas não é menos importante do que a parte técnica, ela vem para transformar nos em pessoas melhores”*. (Discente B)

Dessa forma é possível inferir que os discentes percebem esforço dos docentes para aproximação dos conteúdos dos seus conhecimentos prévios, como diz o discente D: *“sempre tão buscando que o aluno entenda, dando exemplos da vida real...”*. Em geral, as percepções dos conhecimentos com a vida dos discentes, foram relacionadas aos projetos desenvolvidos na PPI.

### 3.2.4 A Prática Profissional Integrada

*“Percebe relações/aplicações entre os conteúdos ensinados aqui com a sua vida fora da escola? Sim, principalmente por causa da PPI, onde pomos em prática, e facilita pra nosso entendimento”. (Discente E)*

A partir da análise das falas dos discentes podemos inferir duas situações que se destacam, primeiramente, é notável que todos os discentes consideram, em maior ou menor grau, que a PPI é essencial para suas formações. A segunda diz respeito às dificuldades sentidas por eles relacionadas com o uso de computador.

Sobre a primeira questão, os relatos indicam que a PPI contribui não somente na parte prática profissionalizante do curso, mas também para suas formações gerais. Diz o discente B que:

*“A PPI é muito importante, é base pra você ter uma prática de realidade [...] Na parte técnica o conhecimento adquirido aqui dentro é muito importante, e se tratando da parte do ensino médio mesmo, a gente usa muito, na questão social, [...] a gente tem que sempre conviver com o social...”*

Nos relatos dos discentes percebemos a importância que eles atribuem a PPI, como evidencia-se na fala do discente A, sobre as relações dos conhecimentos construídos, ele diz que:

*“PPI é a extensão do da aula, é bem nítido que se aplica o conhecimento, e esses conhecimentos a gente pode relacionar com aquilo que vemos lá fora e percebe-se as relações entre o que se aprende no dia a dia”.*

O discente E comenta que na PPI é possível verificar o conhecimento prático e analisar as oscilações da realidade, sendo possível com ela, errar e aprender com o erro:

*É maneira como a gente pode aplicar o conhecimento prático, e poder cometer o erros que podemos, pois depois de formados não podemos cometer erros, mas na PPI é o momento de errarmos e aprendermos na prática com os erros...”*

Nos relatos os discentes afirmam que a partir da prática de PPI é possível aperfeiçoar o conhecimento: *“é uma forma de pôr em prática, ver de algum modo diferente, de melhorar o que foi ensinado e ver as variações da realidade”* (Discente D).

Em relação a isso, evidencia-se que as falas dos docentes e discentes se aproximam, de modo que, a docente C relaciona que na prática da PPI os benefícios são semelhantes a um estágio profissional.

Analisando a segunda questão inferida, é notório que, em geral, os discentes, quando realizam as PPI's, sentem dificuldades relacionadas ao uso de computadores e programas específicos do curso, diz o discente B: *“minha dificuldade é a questão dos projetos, a questão de se trabalhar no computador”*.

A PPI é um projeto que demanda a integração de vários conhecimentos no desenvolvimento de pesquisa, escrita, discussão de resultados, práticas em softwares específicos do curso (Autocad, por exemplo, se trata de uma ferramenta de desenho), logo, para a realização dos projetos de PPI, os computadores são muito utilizados, tanto para softwares quanto na escrita e produção dos trabalhos. É nesse momento que tanto discentes como docentes sentem algumas dificuldades, como é evidente na fala do discente C, sobre a PPI: *“a PPI pra mim é uma tortura! [...] não consegui pegar direito a parte do desenho no computador”*. O discente A corrobora dizendo que:

*“a PPI exige que a gente saiba aplicar todo conhecimento, ai a gente precisa por exemplo trabalhar com Autocad, e ai a gente teve pouquíssimas aulas disso, e lá no começo, então chega lá no final do ano e tem que usar, a gente não dominou...”*

Nessa perspectiva, o discente A acredita que as aulas de informática não foram suficientes para que eles dominassem o uso do software Autocad, foram poucas, e aconteceram somente no início do curso. Essas dificuldades

relatadas pelos discentes, foram também comentadas pelos docentes do curso, o docente F ressalta que a questão da pesquisa e produção na PPI está muito ligada ao uso de computadores e internet e: *“eles tem déficit nisso, eles não dominam um computador, as disciplinas básicas de informática, não dão conta de fazer eles dominarem as mídias”*.

Em relação a isso, há de se considerar que o currículo apresenta as disciplinas de Informática e Desenho técnico no primeiro ano do curso, ao passo que apresenta também as possíveis áreas de integração para todas as disciplinas, onde aborda sugestões de temas que podem ser trabalhados em conjunto. Relações com a informática e disciplinas específicas de softwares, tem largas possibilidades de integração, como se apresenta:

Componente Curricular: INFORMÁTICA. Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: Geometria plana. Geometria espacial. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Sistemas de medidas. Ciências Humanas e suas Tecnologias: Cultura e humanização, antropologia, relações culturais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Interpretação e produção textual oral e escrita nas línguas materna e estrangeira bem como nas artes.

Componente Curricular: DESENHO TÉCNICO Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: Geometria. Noções de retas e planos. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Sistemas de medidas. Ciências Humanas e suas Tecnologias: Cartografia. Sistemas Prediais: Normas da ABNT relativas a instalações hidrossanitárias prediais. (PPCP, 2014, p. 44, relação completa das áreas de integração são apresentadas no anexo A)

Assim, a organização do currículo e sugestões de áreas de integração vão ao encontro dos fundamentos do CI quando este propõe que as ações educativas promovam omnilateralidade, integrando partes, buscando o conhecimento do todo e a compreensão do todo sabendo que não se trata de uma soma das partes, pois inclui-se a relação entre elas (Morin, 2002).

Tendo em vista que o currículo dispõe de bastante flexibilidade para possibilitar integração entre diferentes áreas e conteúdos, os docentes tem autonomia, na medida em que planejam o ensino, para direcionar os

conhecimentos e metodologias em função das necessidades reconhecidas para cada estudante ou grupo de estudantes. O docente E, da área de linguagens afirma que há necessidade de superar as barreiras de aprendizagens dos discentes do PROEJA com paciência, tentando suprir as suas necessidades educacionais.

*“Observo que os alunos tem bastante dificuldade de escrita, essa pesquisa em livros, mas quando a gente tem paciência, calma, tempo, dedicação [...] Eu às vezes passo horas com eles no laboratório de informática retomando coisas básicas né, porque eles levam um tempo a mais para aprender. Trabalho interpretação e produção de textos, leitura, escrita, eles vão pegando devagar. Na parte técnica sei que eles precisam de bastante reforço pois sei que tem dificuldade de Autocad. Tem muitas dificuldades na escrita, mas se tiverem tempo certo para aprendizado eles conseguem concluir as atividades” (Docente E).*

Quando o docente G exprime suas dificuldades para promover aprendizagens em função de que os alunos não dominam o computador pois *“as disciplinas básicas de informática não dão conta de fazerem eles dominarem”* (docente G), fica evidente que os docentes, necessitam promover diálogo maior, para se adequar às necessidades de moldagem do currículo, atendendo às necessidades do educando. Já que o DB prevê que o currículo esteja em constante revisão, sugere que *“a construção da organização curricular é contínua, processual e coletiva, envolvendo todos os sujeitos”* (Lopes, Oliveira & Valentin, 2010, p. 03).

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. Essa concepção permite a abordagem dos conteúdos e práticas inter e transdisciplinares (Dec. n. 5.840, 2006, p. 45).

Assim, quando o docente E relata que dentro da sua disciplina retoma temas que não fazem diretamente parte da ementa da sua área de atuação, está de certa forma promovendo integração e estabelecendo alterações curriculares

para que sejam atendidas as demandas de aprendizagem dos estudantes. Porém, lembrando da flexibilidade proposta pelo CI do programa, esse esforço não deveria ser individual e sim coletivo, como vimos nos estudos conceituais de Sacristán, que diz a respeito de currículo:

É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (Sacristán, 2000, p.15-16)

Gadotti (2001) sobre a importância do diálogo afirma que a formação primeira do educador deve ser a filosofia do diálogo. Nóvoa (1995, p. 26), manifesta sobre isso que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, esse autor enfatiza, ainda, que a criação de redes coletivas é importante para a afirmação de valores próprios da prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar atento para as relações importantes que se destacaram ao longo dessa pesquisa pode representar não um final, mas o início de reflexões essenciais no ensino formal de EJA, e no PROEJA, despertando novas perspectivas de organização no contexto.

O PROEJA como política pública para educação tem como objetivo central oferecer formação profissional e integral aliada à educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso em idade própria (Documento Base do PROEJA, 2007). Percebeu-se no decorrer da pesquisa que o programa contempla tal objetivo, pois as expectativas dos entrevistados são no sentido de adquirir conhecimentos úteis para o cotidiano e para a formação profissional, buscando melhores condições de vida. Para isso, o programa propõe romper a fragmentação e dualismo entre teoria *versus* prática e entre cultura geral *versus* cultura técnica, logo, para atender a esse objetivo central, o currículo do curso em estudo foi estruturado. O DB do PROEJA propõe que nos currículos se faça presente interdisciplinaridade para superar a fragmentação de conhecimentos e segmentação da organização curricular, promovendo indissociabilidade entre teoria e prática, contextualização e flexibilidade.

Tendo o trabalho assumido como princípio educativo, que confere a integração com a ciência, a tecnologia e a cultura (CNE 06, 2012), o currículo em estudo, foi estruturado numa perspectiva não disciplinar por núcleos pedagógicos e áreas do conhecimentos, baseado nas concepções de currículo integrado. “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”. (Ramos, 2005, p. 122,123).

Porém, essa estrutura exige que os docentes se organizem coletivamente, promovendo arranjos entre as diferentes disciplinas, áreas e núcleos, para que

os conteúdos favoreçam a formação integral dos educandos. Em relação a isso foram explicitados muitos obstáculos pelos docentes do curso, em geral, percebem dificuldades em planejar de maneira conjunta, argumentando carência de tempo e de motivação para isso. Atribuem também a essas dificuldades a formação disciplinar em todo percurso escolar e acadêmico que tiveram, que, nas palavras dos docentes, os leva a não saberem como trabalhar com CI.

Além desses desafios, os docentes relataram que necessitam de formação continuada em relação ao CI, e que a escolha dos atuantes no programa, se dá mais por necessidades organizacionais e menos por formação, preparo ou vontade própria.

Outro ponto, é que parte dos docentes, nas suas concepções de CI, revelaram superficialidades ao conceituá-lo, relacionando-o à mera ligação entre conteúdos o que confirma a necessidade de maior promoção de formação sobre o tema. Por outro lado, alguns o reconhecem como favorecedor da aprendizagem dos estudantes, relacionando integração curricular com conhecimentos para a vida, na perspectiva de omnilateralidade.

Além de barreiras de formação e poucas reuniões de planejamento coletivo, os docentes relataram algumas especificidades do PROEJA, que para eles, acentuam as dificuldades de concretização do CI e de aproximação dos conteúdos com a vida dos estudantes, como as resistências destes em relação as metodologias de integração. Parte dos docentes acreditam que, porque os estudantes detêm uma bagagem de vida e de prática social e profissional, valorizam muito mais o saber prático e resistem em saberes que não podem ser imediatamente usados nos seus contextos específicos. Além disso, vêm com uma trajetória marcada por frustrações na escola, por isso, em determinadas vezes, os docentes observam barreiras de aprendizagens criadas por questões de auto intitulação de incapacidade e pelo fato de compreenderem os desafios lançados pelos professores como castigo escolar.

Embora todos os docentes, em menor ou maior intensidade, reconheçam o CI como essencial para a promoção da aprendizagem significativa, relataram

que não estão conseguindo concretizar o CI, da forma como pensam que deveria ser, e que no início da sua implantação havia mais motivação e diálogos na Instituição sobre o CI e como trabalhar com ele. Bem como acreditam que há pouco espaço de discussão coletiva e denunciam que há entre eles, pouco interesse para aprender mais sobre o CI.

Em geral, acreditam que, pela falta de planejamento coletivo, tentam individualmente, com esforço diário, relacionar os seus conteúdos aos conteúdos de outras disciplinas da área, e entre os conhecimentos da ementa curricular e a vida dos estudantes.

É fato que a organização do ensino não acontece com aulas por área do conhecimento na presença em sala de aula dos respectivos docentes. Acontecem poucas reuniões pedagógicas, e os planejamentos coletivos, pelas falas dos próprios docentes, se realizam raramente.

Nas falas dos estudantes, sobre como percebem a organização dos docentes, eles enfatizaram que *“os professores não entram juntos na sala de aula”*. É relevante considerar que os professores tem autonomia, dentro de cada área, para decidir como organizar o ensino, quais temas serão trabalhados nas disciplinas para integrar o conhecimento, e em que momentos do percurso acadêmico se deve ou não professores de mesma área, ou de áreas distintas, *“entrarem juntos na sala de aula”*.

O DB e o PPCP não abordam com rigidez a forma como se organizam as disciplinas ou conteúdos, pelo contrário, esses documentos garantem flexibilização dos temas e metodologias. Logo, apenas em determinadas situações, esses temas podem exigir que todos os professores participem da mesma aula, ocorrendo a desconstrução de um processo de formação inicial que se caracteriza por graduação disciplinar e especializada (Mohr, 2016, 191).

Há de ser considerar diante disso, que quando discentes dizem que os professores não entram junto na sala de aula, também expõem que percebem sintonia entre os conteúdos e áreas distintas. No geral, os estudantes reconhecem esforços dos professores para trabalhar em conjunto.

Destacaram-se nas falas dos discentes a área de ciências da natureza e a área técnica em relação à integração, dizem que essas áreas sempre estão procurando trabalhar juntas. A fala do docente da área das ciências da natureza revela esforço para práticas de ensino que superam a disciplinaridade: *“A gente tenta trazer conhecimentos que são do dia a dia [...] Porque dentro do conhecimento das ciências na natureza eu posso adentrar a biologia, adentrar a física, então não vejo com amarras essas questões de currículo”*. (Docente B)

Ao relacionarmos as falas dos discentes e a afirmação do docente B, verifica-se que a integração se efetiva em momentos como esse, pois, à medida em que há esforços para adentrar conhecimentos de outras disciplinas, e relacioná-los aos conhecimentos cotidianos dos estudantes, os resultados são os relatos dos discentes indicando que percebem relações entre áreas, e, mais do que isso, que percebem que constroem conhecimentos não somente na área profissional, mas em âmbito pessoal, social e familiar, e permanecem mais motivados.

Assim, as percepções dos discentes foram essenciais para as relações dessa pesquisa, pois se evidencia que os estudantes adultos inquiridos, conscientes dos seus processos de aprendizagem, relatam em que situações aprendem melhor, portanto são capazes de avaliar tais processos. Isso porque, tendo procurado o curso por motivações próprias, consideram importante aprender com significado, valorizam a relação professor aluno, o diálogo e a aproximação com os conhecimentos prévios. Como adultos, podem relatar com clareza o quanto é ou não é válida uma proposta curricular, é também por isso que a forma como os discentes adultos acreditam que aprendem melhor também deve ser considerada no processo educativo.

Os discentes em geral elogiaram a organização do ensino e dos docentes, suas relação interpessoais e profissionais, a carga horária e a organização das disciplinas. Por outro lado, indicaram algumas dificuldades com ferramentas tecnológicas, dificuldades estas também percebida pelos docentes. Suas falas sugeriram que as disciplinas básicas de informática poderiam ter carga horária maior ou se estender durante o curso. Como revela a fala do discente A: *“e ai*

*a gente teve pouquíssimas aulas disso, e lá no começo, então chega lá no final do ano e tem que usar, a gente não dominou*". Os docentes também relataram que observam que os estudantes possuem dificuldades com uso do computador.

É evidente que os estudantes percebem a escola de hoje melhor do que a escola da qual se lembram, pelas metodologias de diálogo, pela autonomia transferida, pelo ensino que reconhece seus conhecimentos da vida, que os despertam para querer aprender. A partir das análises realizadas é possível inferir sobre a concretização do CI com auxílio do docente A, que: *"Só nas tentativas que a gente faz de fazer, eu acho que a gente já tá dando passos muito grandes, avanços muitos grandes, porque o professor vai aprendendo a fazer junto com os outros"*.

Esses avanços, foram explicitados pelos inquiridos, na medida em que os discentes adultos, atores dos seus processos de aprendizagens, relataram que aprendem melhor quando relacionam-se disciplinas, áreas, temas cotidianos. Assim é perceptível que existem ações desenvolvidas no decorrer do curso que promovem integração curricular, sobre estas ações integradoras, tanto docentes como discentes deram ênfase aos projetos integradores como a PPI. A PPI, como projeto lançado no início de cada ano e realizado ao longo dele pelos alunos, sugere que os estudantes desenvolvam projetos em torno de temas interdisciplinares, que permitem pesquisa, prática fora da escola, resolução de problemas reais.

Na percepção de docentes, em maior ou menor intensidade, os projetos integradores desenvolvidos a partir da PPI representam a melhor maneira de promover a aprendizagem e concretizar os objetivos do CI. Algumas falas se assemelham a estas: *"Eu acho que a PPI deveria ser o nosso currículo"* (docente A); *"É onde a área do conhecimento tá prevalendo sobre a disciplina fragmentada"*. (Docente G). Em relação a isso Kuenzer (2002) diz que a educação integral deve ser compreendida a partir de princípios teóricos e metodológicos que nos possibilitam compreender as funções instrumentais do trabalho e, mais do que isso, dominar as diferentes formas de linguagens.

Já os discentes consideram que a PPI é essencial para suas formações, que, a partir da prática de PPI é possível aperfeiçoar o conhecimento. Diz o discente D que: *“é uma forma de pôr em prática, ver de algum modo diferente, de melhorar o que foi ensinado e ver as variações da realidade”*.

Verificando as falas dos discentes é possível afirmar que estão em consonância com os objetivos previstos no DB, já que os estudantes percebem que as práticas dos projetos integradores possibilitam vínculo com a vida real, uma vez que diz o documento:

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele. (Documento Base do PROEJA, 2007, p. 35)

Por outro lado, falas dos discentes vão ao encontro dos relatos dos docentes sobre as dificuldades em relação a PPI, especialmente sobre a dificuldade na utilização de programas de computador usados durante os projetos integradores.

Assim, quando o docente A diz que: *“Só nas tentativas a gente já tá dando passos muito grandes, porque o professor vai aprendendo a fazer junto com os outros”*, observamos nas falas dos inquiridos que os resultados da integração são positivos, a integração ocorre, ainda que com alguns percalsos, mas ocorre. Aos poucos vão se superando densas dificuldades, como a formação disciplinar dos docentes, suas resistências de pensar como área e de planejar coletivamente, ou como as resistências dos estudantes. Embora os docentes afirmem que não conseguem de todo fazer integração, há um esforço visualizado pelos discentes, e há percepção por parte destes, de construção de conhecimento significativo.

Posto isto, esse estudo de caso demonstra as nuances do contexto, as percepções dos docentes e discentes, e o caminho em construção que vem

sendo traçado na EJA profissionalizante. Embora tenham sido suscitadas muitas dificuldades e desafios e haja ainda muito o que aperfeiçoar e discutir nesse percurso, a organização do ensino conforme concepções de currículo integrado confere maior aproximação dos conhecimentos lecionados com a vida dos discentes, contribuindo para suas formações, numa perspectiva de omnilateralidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. G. (2006). Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L; Giovanetti, M. A & Gomes, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. (Tradução de Luís Antero Reto Augusto Pinheiro). São Paulo: Edições 70.
- Becker, F. (2001). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardoso, K. D. (2014). *O PROEJA e a formação do trabalhador: O currículo integrado em discussão*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Maranhão). Retrieved from <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/80>
- Casarin, H.C. S & Casarin, S.J. (2012). *Pesquisa Científica: Da teoria à prática*. Curitiba: Intersaberes.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G; Ciavatta, M & Ramos, M. *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições* (pp. 83 - 106). São Paulo: Cortez.
- Comenius. A. I. (2001). *Didactica Magna (1621-1657)*. FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. (Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes). Retrieved from [http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A\\_didactica\\_magna\\_COMENIUS.pdf](http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf)

Constituição Federal. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988 (p. 1). Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Decreto n. 2.208 de 17 de abril 1997 (1997). *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/4/1997 (p. 7760). Ministério da Educação, Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 (2004). *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004 (p. 18). Ministério da Educação, Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. (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*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/6/2005 (p. 4). Ministério da Educação, Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. (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*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/2006 (p. 7). Ministério da Educação, Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Documento Base do PROEJA. (2007). *Documento Base do PROEJA: Ensino Médio*. Ministério da Educação/ SETEC, Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Retrieved from [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf).

- Feitosa, S. C. S. (1999). *Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo). Retrieved from [http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4274/1/FPF\\_PTF\\_01\\_0923.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4274/1/FPF_PTF_01_0923.pdf)
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. (2ª Ed.) São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2014). *Educação e Mudança*. (36ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2005). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Frigotto, G; Ciavatta, M & Ramos, M. *Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições* (pp. 57-82). São Paulo: Cortez.
- Frigotto, G; Ciavatta, M; & Ramos, M. (2005). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Frigotto, G; Ciavatta, M; & Ramos, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (pp. 21-56). São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2001). Educação de Jovens e Adultos: Correntes e tendências. In: Gadotti, M; & Romão, J. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. Cortez: São Paulo.
- Godoy, C.K; Melo, R.B; & Silva, A. B. (2006). *Pesquisa qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, estratégias e métodos*. São Paulo: Saraiva.
- Goodson, I. (2013). *Currículo: Teoria e história*. (Tradução de Atílio Brunetta e Hamilton Francischetti). Petrópolis: Vozes.
- Gil, A.C. (1996). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Gramsci, A. (1949). *Os intelectuais e a organização da cultura*. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho) São Paulo: Civilização Brasileira S.A.
- Haddad, S; & Di Pierro, M.C. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Número 14 (pp. 108-198). Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. (Tradução de Jussara Haubert Rodrigues). Porto Alegre: Artmed.
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Jarvis, P. (2004). *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: RoutledgeFalmer Taylor & Francis e-Library.
- Kuenzer, A. (1997). *Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2002). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. (3ª ed). São Paulo: Cortez.
- Lei n. 1.258 de 28 de novembro de 1988. (1988). *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União de 29/11/88 (p. 4267). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União de 27/12/1961 (p. 11429). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União de 12/8/1971 (p. 6377). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 7.044, de 18 de Outubro de 1982 (1982). *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de*

- 2º grau. Diário Oficial da União de 19/10/1982, (p. 19539) Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União de 23/12/1996 (p. 27833). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 9.649 de 27 de maio de 1998 (1998). *Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências*. Diário Oficial da União de 28/5/1998 (p. 5). Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- Lei n. 11.195 de 18 de novembro de 2005. (2005). *Alteração, dispositivos, normas, realização, parceria, correlação, criação, unidade, ensino, expansão, oferta, ensino profissional*. Diário Oficial da União de 18/11/2005 (p. 1 EDIÇÃO EXTRA). Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. (2008). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica*. Diário Oficial da União de 17/07/2008 (p. 5) Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Diário Oficial da União de 30/12/2008 (p. 1) Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Lopes, A. C. (2008). *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Lopes, J; Oliveira, M. R. Oliveira; & Valentim, S. S. (2010). Currículo integrado no PROEJA. *Revista tecnologia e sociedade*, Número 10 (pp. 25-53). Retrieved from <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/2553>
- Lottermann, O. (2012). *O currículo integrado na educação de jovens e adultos*. (Dissertação de Mestrado, Fundação de Integração, Desenvolvimento e

- Educação do Noroeste do Estado – Ijuí). Retrieved from <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1855>
- Lüdke, M; & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Lukács, G. (1979). *Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. (Tradução Carlos Nelson Coutinho). São Paulo: Ciências Humanas.
- Lukács, G. (2012). *Para uma ontologia do ser social I. Para uma ontologia do ser social I / György Lukács - 1885-1971*. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho Mario Duayer e Nélio Schneider). São Paulo : Boitempo.
- Mandelli, M. (2012). Os 50 anos da maior lei brasileira para a educação. *Jornal O estado*. Retrieved from <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,os-50-anos-da-maior-lei-brasileira-para-a-educacao-imp-,825985>
- Mohr, A. L. M. et al. (2016). Currículo Integrado no PROEJA: dos projetos integrados à organização por áreas do conhecimento. In: Hames, C; Zanon, L. B; & Araújo, M. C. *Currículo integrado, educação e trabalho: Saberes e fazeres em interlocução*. (pp. 183-198), Ijuí: Editora Unijuí.
- Moraes, A. M; & Neves, I. P. (2007). A Teoria de Basil Bernstein: Alguns aspectos fundamentais. *Revista Práxis Educativa*, Volume 2, (pp. 115-130). Retrieved from <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313>
- Moreira, A. F; & Silva, T. T. (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, M. A. (2002). Pesquisa em Educação em Ciências: Métodos qualitativos. *Revista Actas Del PIDEDEC*, Número 4, (pp. 25-55). Retrieved from <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/pesqquali.pdf>

- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Nóvoa, A. (1995). *Vidas de Professores*. (2ª. Ed). Porto Editora, Porto.
- Oliveira, M. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: La Taille, Y; Oliveira, M. K; Dantas, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão*. (pp. 23-34). São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. K. (1997). Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: Aquino, J. G. *Revista Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 45-61). São Paulo: Summus.
- Oliveira, M. K. (1999). Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Número 12, (pp. 59-73). São Paulo: Summus.
- Oliveira, I. B. (2007). Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Revista Educar*. Número 29, (pp. 83-100). Retrieved from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100007&script=sci\\_abstract&tIng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602007000100007&script=sci_abstract&tIng=pt)
- Pacheco, E. (2012). *O novo momento da educação profissional brasileira*. In: Ministério da Educação. [On-line]. Retrieved from [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro\\_080909.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/educapro_080909.pdf)
- Palácios, J. (1995). Introdução à psicologia evolutiva: História, conceitos básicos e metodologia. In: Coll, C; Palácios, J; & Marchesi, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto alegre: Artes médicas.
- Palácios, J. (org.). (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (2ª Ed). Porto Alegre: Artmed.

Projeto Pedagógico de Curso do PROEJA (2014). *Projeto Pedagógico de Curso do PROEJA Técnico em Edificações*. Retrieved from <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/.../5b0461f1738ecb1b912e1a1e016dc51>

Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G; Ciavatta, M & Ramos, M. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. (pp. 107-128). São Paulo: Cortez.

Ramos, M. (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Número 116, (pp. 771-788).

Resolução CNE n. 2 de 30 de janeiro de 2012. (2012). *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&Itemid=30192). Acesso em: 06 fev. 2018.

Resolução CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012 (2012). *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Diário Oficial da União de 21/09/2012. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998 (1998). *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União de 5/8/1998 (p. 21). Brasília, DF: Ministério da Educação.

Roballo, E & Lottermann, O. (2016). A educação profissional no Brasil. In Hammes, C; Zanon, L, B; Araújo, M, C, P de. *Currículo integrado, educação e trabalho: Saberes e fazeres em interlocução*. (pp. 37 - 56). Ijuí: Editora Unijuí.

Roths. L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Gulbenkian.

- Roths, A., Lemos, M. S., & Gonçalves, T. (s.d.). (no prelo). A motivação dos adultos para a participação educativa. In Roths, L. (org). *A Participação Educativa dos Adultos: Realidades e Desafios*. Porto: Deriva.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. (Tradução de Ernani F. Da Rosa). Porto Alegre: Artimed.
- Saviani, D. (1997). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (6ª Ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2001). *A Nova LDB: Trajetórias e Limites*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Silva, T. T da. (2011). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, E. A. Antonio Gramsci e a educação (escola unitária). (2015). *Revista Laplage em Revista*, Número 1, (p.55-66). DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201513101p.55-66>
- Souza, M. A. (2012). *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: InterSaberes.
- Vygotsky, L. (2005). *Pensamento e Linguagem*. (Tradução de Jeferson Luiz Camargo), (3ª Ed). São Paulo: Martins Fontes.



## ANEXOS

### Anexo A: Áreas de integração previstas no currículo do Curso Técnico em Edificações, modalidade PROEJA.

Componente Curricular: CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS Área de Integração: Desenho Técnico: escalas. Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho: Higiene, condições do ambiente de trabalho.
Componente Curricular: CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS Área de Integração: Desenho Técnico: Escalas. Simbologia e convenções. Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho Conjuntos mecânicos, transmissão por engrenagens, transmissão por correias, lubrificantes. Higiene, condições do ambiente de trabalho.
Componente Curricular: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS Área de Integração: Desenho Técnico: Projeções Ortogonais. Cotas e dimensionamento. Escalas. Materiais e Técnicas Construtivas I: Etapas construtivas de obras: locação, canteiro de obras. Sistemas construtivos em alvenaria e concreto armado. Interpretação de projetos.
Componente Curricular: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS Área de Integração: Desenho Técnico: Escalas. Simbologia e convenções. Máquinas, Equipamentos, Ferramentas e Segurança no Trabalho: EPIs, EPCs, medidas de proteção. Materiais e Técnicas Construtivas I: Etapas construtivas de obras. Interpretação de projetos.
Componente Curricular: INFORMÁTICA Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: Geometria plana. Geometria espacial. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Sistemas de medidas. Ciências Humanas e suas Tecnologias: Cultura e humanização, antropologia, relações culturais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Interpretação e produção textual oral e escrita nas línguas materna e estrangeira bem como nas artes.
Componente Curricular: DESENHO TÉCNICO Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: Geometria. Noções de retas e planos. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Sistemas de medidas. Ciências Humanas e suas Tecnologias: Cartografia. Sistemas Prediais: Normas da ABNT relativas a instalações hidrossanitárias prediais.

Componente Curricular: MÁQUINAS, EQUIPAMENTOS, FERRAMENTAS E SEGURANÇA NO TRABALHO

Área de Integração: Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Funções inorgânicas Ciências Humanas e suas Tecnologias: Relações de trabalho. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Leitura e interpretação. Sistemas Prediais: Normas da ABNT relativas a instalações hidrossanitárias prediais.

Componente Curricular: MATERIAIS E TÉCNICAS CONSTRUTIVAS I

Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: Trigonometria e Geometria Espacial. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ligações Químicas, Evolução histórica das Ciências (física, química e biologia). Desenho Técnico: Simbologia e convenções. Ciências Humanas e suas Tecnologias: tempos da natureza e questões ambientais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual oral e escrita nas línguas materna e estrangeira bem como nas artes.

Componente Curricular: TOPOGRAFIA

Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: geometria analítica. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção textual oral e escrita. Estabilidade do Solo e Fundações: caracterização e classificação do solo.

Componente Curricular: ESTABILIDADE DOS SOLOS E FUNDAÇÕES

Área de Integração: Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Funções inorgânicas, pH, noções de química ambiental. Matemática e suas Tecnologias: Geometria plana e espacial, trigonometria. Topografia: Nivelamento da obra. Resistência de Materiais: Tensões. Materiais e Técnicas Construtivas II: Sistemas de impermeabilização

Componente Curricular: RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS

Área de Integração: Matemática e suas Tecnologias: geometria plana e espacial, trigonometria; Materiais e Técnicas Construtivas II: Ensaios. Estabilidade do Solo e Fundações: Tensões.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas

### PARTE 1: Aos professores

- 1.1 Qual sua área de atuação nesta Instituição?
- 1.2 Qual seu grau de formação?
- 1.3 Há quanto tempo atua nessa Instituição?
- 1.4 Há quanto tempo trabalha com o PROEJA?
- 1.5 Qual a sua concepção de educação?
- 1.6 Qual sua concepção sobre currículo?
- 1.7 Qual sua concepção sobre o currículo integrado?
- 1.8 Qual a sua concepção de educação de adultos?
- 1.9 Qual sua concepção sobre o PROEJA? Você gosta de trabalhar com PROEJA? Por quê?
- 1.10 Nessa Instituição, para além do PROEJA, atua em outras modalidades de ensino?
- 1.11 Existem diferenças na forma como você trabalha com PROEJA e com cursos de outras modalidades de ensino?
- 1.12 Se existe, a que fatores você atribui essas diferenças?
- 1.13 Como você entende a organização do currículo no PROEJA por núcleos de formação e por áreas do conhecimento no núcleo básico do PROEJA? Qual sua opinião?
- 1.16 Como ocorre a integração das disciplinas na sua área de atuação? Quais as dificuldades que observa em relação a implementação do currículo integrado?
- 1.17 Ocorre interdisciplinaridade na realização dos projetos de PPI? Como você vê essa organização?

- 1.18 Quais os pontos fortes e fracos da PPI?
- 1.19 Sobre autonomia curricular, acontece?
- 1.20 Trabalhou com ensino no PROEJA anteriormente à integração curricular? O que acha desta mudança?
- 1.21 Como você acredita que os estudantes veem a integração do currículo por áreas? Como é a aceitação?
- 1.22 Como você acha que o currículo integrado por áreas pode ou não favorecer o aprendizado dos estudantes?

## PARTE 2: Aos estudantes

- 2.1 Pode me dizer qual a sua idade?
- 2.2 Você está estudando em qual etapa do curso e há quanto tempo?
- 2.4 Há quanto tempo esteve longe da escola antes de ingressar nesse curso?
- 2.5 Você exerce atividade profissional? Qual (is)?
- 2.6 Qual o grau de escolaridade dos seus pais?
- 2.7 Quais as suas motivações para retornar a estudar, e para ingressar nesse curso?
- 2.8 A escola de hoje é diferente da escola pela qual passou? De que forma?
- 2.9 Qual(is) área(s) ou disciplina(s) que mais gosta?
- 2.10 Você acha que aprende melhor com o ensino organizado por área do conhecimento ou por disciplina?
- 2.11 Como você percebe a organização para ensinar dos professores dentro de cada área? Como se relacionam os professores das áreas – disciplinas – conteúdos no seu curso?
- 2.12 Você percebe relações entre os conteúdos ensinados no curso com a sua vida fora da escola? Lembra-se de algumas aplicações do conhecimento adquirido aqui?
- 2.13 O que você acha distribuição da carga horária entre as áreas e entre as disciplinas? Teria alguma que você pensa que deveria ter maior ou menor carga horária?

2.14 Como você vê a relação entre os professores e vocês alunos?

2.15 Como você vê a relação entre os professores de mesma área? E das áreas distintas?

2.16 O que é a PPI para você?

2.17 Existem contribuições da PPI, para a sua vida fora da escola?

2.18 Como você avalia os professores na realização das PPI's?

### PARTE 3: À coordenação do curso

3.1 Há quanto tempo atua na coordenação do Curso?

3.2 Como é feita a definição de professores que atuam no PROEJA? Existem critérios para a atuação? Se, sim, quais?

3.3 Quais as dificuldades ou possibilidades como coordenador (a) quanto a organização curricular no PROEJA? Como é? Pode citar aspectos positivos ou negativos?

3.4 Existem projetos em âmbito institucional ou local de promoção da formação continuada para estudos sobre ensino no PROEJA ou estudos sobre currículo integrado?

3.5 Existem métodos de avaliação dos resultados do currículo integrado no PROEJA?

## **APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

O TCLE que segue, foi apresentado a cada participante, estes após tomar ciência, registraram a concordância assinando o mesmo.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Mestrado em Educação: Especialização em Educação e Formação de Adultos, da Escola Superior de Educação – ESE, do Instituto Politécnico do Porto – IPP, de Portugal, intitulada “A organização curricular por áreas do conhecimento no PROEJA<sup>2</sup>”.

A investigação se efetivará por meio de entrevistas com estudantes e equipe pedagógica de um curso de nível médio técnico, modalidade PROEJA em um Instituto Federal de Educação, tendo como objetivo geral investigar a concretização do currículo organizado por áreas do conhecimento, e como objetivos específicos: Analisar os objetivos e as justificativas para organização do currículo por áreas do conhecimento; Compreender como é organizado o trabalho pedagógico no PROEJA e identificar quais são as ações desenvolvidas no decorrer de um percurso letivo na tarefa de integrar o currículo; Conceber, quanto a organização curricular por áreas do conhecimento, quais as dificuldades, fragilidades e os avanços diagnosticados pelos professores do curso; Verificar como os estudantes identificam a organização curricular e o quanto percebem favorecimento nos seus processos de aprendizagens; E compreender de que forma a PPI (Prática Profissional Integrada), contribui para a efetivação da integração curricular, na perspectiva de estudantes e professores.

---

<sup>2</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Serão previamente marcados a data, horário e local das entrevistas, de acordo com as possibilidades dos participantes. As entrevistas ocorrerão individualmente, no Instituto Federal de Educação, local onde a pesquisa será aplicada. A participação é voluntária, de modo que, o(a) senhor(a) poderá sem nenhum constrangimento, recusar-se de participar, e em qualquer momento interromper, desistir, e solicitar que nenhuma informação dada seja considerada no estudo.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado pela participação nesta pesquisa. Em caso de dano durante a aplicação do instrumento de pesquisa, sua indenização está garantida. Quanto aos riscos em participar da pesquisa, são mínimos e podem ser: desconforto, cansaço, tristeza por reviver alguma situação que causou estresse ou momentos desagradáveis, ou sintomas físicos, entre outros. Se isso ocorrer a entrevista será interrompida e o participante será encaminhado para avaliação no Setor de Saúde da instituição e se necessário receberá acompanhamento psicológico.

Nós pesquisadores garantimos o seu anonimato, pois as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa serão totalmente preservadas. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos vinculados a essa pesquisa. As análises serão vinculadas às práticas de integração curriculares, não sendo em nenhuma hipótese divulgada a que área, disciplina, curso ou Instituição os sujeitos se relacionam, de forma que sendo necessário algum tipo de identificação, serão usados números. Você terá acesso às informações e poderá realizar qualquer modificação no seu conteúdo, se julgar necessário.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo estão relacionados com o aprimoramento dos processos de formulações curriculares após identificar fragilidades, possibilidades, sucessos e insucessos da concretização do currículo integrado, disponibilizando ao ensino uma análise construída de forma real sobre as ações e relações de ensino e aprendizagem em estudo.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores, a estudante de Mestrado Ana Paula dos Santos Agertt e o Professor Orientador Doutor Luís Maria Fernandes Areal Rothes.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus relatos para a produção de artigos científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR: Ana Paula dos Santos Agertt

NÚMERO DO TELEFONE: (55) 9 91534887

ENDEREÇO: Rua Otto Kepler, 116, bairro Vila Nova, Panambi, RS, Brasil.

ASSINATURA DO PESQUISADOR

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 879 – e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local:

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

