

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT02.023

O CURRÍCULO DO PROEJA NO IFRN E AS APRECIÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

FRANCY IZANNY DE BRITO BARBOSA MARTINS

Professora do IFRN - Campus Parnamirim, doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho/PT, pesquisadora e líder do grupo de pesquisa "Educação, Linguagem e Arte" (ELA). Também é participante e cofundadora da Cátedra Paulo Freire do Rio Grande do Norte, izanny.brito@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que objetivou analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Santa Cruz. Neste recorte, buscou-se conhecer quem são os estudantes do curso para se investigar as concepções de currículo a partir dos sentidos atribuídos pelos estudantes em suas narrativas, de modo a realizar equivalência entre o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais e o currículo desenvolvido pelo IFRN, em especial, a integração curricular. A investigação desenvolvida é de abordagem qualitativa, guiando-se pela pesquisa do tipo estudo de caso. Com base nessa abordagem foi desenvolvido um instrumento de recolha de dados, a saber: a entrevista semiestruturada. A recolha dos dados foi complementada pela análise de documentos legais e institucionais. O estudo possibilitou caracterizar o estudante do PROEJA, apresentando dados de grande importância para a construção do currículo integrado na instituição lócus. Foram constatadas situações contraditórias relativas ao projeto pedagógico do curso, que se apresenta na prática como um projeto pedagógico tradicional, em especial, quanto ao aspecto metodológico e, por fim, o currículo é visto de uma forma descontextualizada da realidade do estudante, não apontando especificamente para a integração curricular. Constatamos também que os estudantes reconhecem que a integração curricular é importante para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e para a compreensão do mundo do trabalho, entretanto, verificamos nas narrativas que são os próprios estudantes que realizam a ação de

integrar o conhecimento. A pesquisa possibilitou ampliar o campo de investigação sobre o PROEJA, assim como contribuir para uma melhor implementação do Programa frente a uma proposta curricular que visa atender aos campos da educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional.

Palavras-chave: Currículo, integração curricular, Educação Profissional, PROEJA.

INTRODUÇÃO

O PROEJA, desde o momento de sua implementação, trouxe desafios políticos, teóricos e metodológicos aos profissionais da educação que precisavam ser vencidos, uma vez que no cotidiano de seu desenvolvimento percebe-se dificuldades e carência de condições pedagógicas na formação do corpo docente e nas condições estruturais adequadas ao ensino integrado nessa modalidade.

Percebemos constantemente, a partir dessas dificuldades, a necessidade de se estabelecer um ensino coerente para o PROEJA no IFRN, fundado nos princípios de cidadania, emancipação, solidariedade e democracia, dado que observamos a carência de condições pedagógicas na formação do corpo docente e nas condições estruturais adequadas ao ensino integrado nessa modalidade. Em verdade, a implantação do Programa trouxe desafios políticos, teóricos e metodológicos aos profissionais da educação que precisavam ser vencidos (Martins, 2014, p. 24).

Desse modo, o interesse em pesquisar sobre os sentidos dos estudantes quanto ao currículo do PROEJA partiu, em primeiro lugar, da necessidade de oferecer respostas aos sujeitos deste Programa.

Como profissionais da educação da Instituição, na época da implementação do PROEJA, nos deparamos com um Programa desafiador, cujos sujeitos se matriculava com idade a partir de dezoito anos, sendo estudantes ou trabalhadores, marcados por experiências acadêmicas restritas, que não podiam ser ignoradas, e que necessitavam permanecer na escola onde o ensino deveria ser organizado de modo diferenciado, com métodos e tempos intencionados ao seu perfil.

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

Os estudos sobre o PROEJA apresentam-se hoje como importantes e necessários ao cenário acadêmico, constituindo-se um campo de pesquisa amplo, à medida que se compõe numa possibilidade de resposta às indagações feitas pela maioria dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino.

Percebemos, assim, o quanto é importante a investigação desta temática e, nesse ínterim, formulamos a questão de pesquisa que deverá nortear a nossa

investigação: em que os sentidos atribuídos ao currículo, pelo estudante do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz, contribuem para repensar o currículo do Programa, de modo que este se apresente efetivamente integrado?

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

O artigo propõe-se a investigá-lo, tendo em vista a necessidade de realizarmos uma discussão por meio de um estudo teórico de natureza reflexiva, bem como investigativo, com o objetivo de analisar os sentidos atribuídos ao currículo pelos estudantes do PROEJA do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no IFRN – *Campus* Santa Cruz.

Para isso, definimos os seguintes objetivos específicos: investigar as concepções de currículo expressas a partir dos sentidos dos estudantes por meio de suas narrativas; perceber aproximações e distanciamentos entre o currículo proposto para o Programa por meio dos documentos oficiais, o currículo implantado no IFRN e as narrativas dos estudantes investigados; e contribuir para o aprimoramento do currículo do PROEJA, a partir das experiências desenvolvidas na Instituição.

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

A investigação se desenvolveu por meio da Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e Currículo, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Sua temática insere-se nos problemas enfrentados pela confluência relativa à integração da educação básica, na modalidade EJA, e da educação profissional nos

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

METODOLOGIA

A investigação se relaciona com a problemática do PROEJA, a qual pretendemos analisar os sentidos dos estudantes do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFRN – Campus Santa Cruz quanto ao currículo deste Programa. Analisar as narrativas dos sujeitos do PROEJA nos conduz a caminhos complexos que nos consentem progredir no mundo real dos fatos ou acontecimentos e, por esse motivo é que nos apropriamos deste método que tem como princípio a dialógica.

Assim, desenvolvemos esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa para orientar nossa escuta, uma vez que ela se propõe a responder a demandas de ordem individual e coletiva e absorve um nível de realidade que não pode ser quantificada, pois se preocupa com a compreensão interpretativa dos fenômenos sociais, levando em conta o significado e a intencionalidade que lhe atribuem os atores.

Essa abordagem trabalha com a importância da intenção e com a subjetividade das atitudes, o que ascende a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser restringidos à operacionalização de variáveis apenas. Ademais, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que a investigação qualitativa agrupa diversas formas de pesquisa que compartilham as características citadas anteriormente, tendo a investigação como objetivo à compreensão dos sujeitos tomando como base os seus pontos de vista.

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

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

O estudo de caso se caracteriza pela descoberta, pela importância do contexto, por retratar a realidade de forma complexa e profunda, por utilizar uma variedade de fontes de informação, por revelar as experiências de vida e generalizações

naturalísticas e por representar diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)

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

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

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

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

sociedade. Este último é o significado que mais se aproxima da discussão apresentada em nossa pesquisa, dado que a voz do estudante é empregada no tocante ao direito de ser escutado e representado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando em uma escola que forme numa perspectiva integral, de modo a promover uma educação de qualidade referenciada socialmente e observando todas as dimensões constituintes do humano, realizamos nossas análises investigatórias esperando contribuir para a sistematização teórica sobre o currículo do PROEJA no IFRN. Assim, este tema atualmente é de enorme relevância, dado que se expõe como questão posta pela investigação educacional de duas modalidades a educação profissional e a educação de jovens e adultos.

Para isso utilizamos documentos oficiais e as referências bibliográficas, que nos deram um aporte teórico para dialogarmos com as narrativas dos estudantes, triangulando e possibilitando refletir o significado das teorias e relacioná-las ao nosso objeto de estudo.

Observamos que, especificamente neste artigo, apresentaremos o tema currículo que ficou estabelecido sob o foco da integração curricular, construída a partir das narrativas dos entrevistados e compilados para o fim de compreendermos como se constrói esta categoria a partir do ponto de vista dos estudantes do PROEJA. Tal tema é um recorte de toda uma discussão realizada na dissertação de mestrado desenvolvida por esta autora.

Desse modo, a categoria “Integração Curricular” compreende um conjunto de três subcategorias que podem ser observadas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Categoria Integração Curricular e suas subcategorias.

Categoria	Subcategorias
Integração Curricular	<ul style="list-style-type: none">• Saberes dos sujeitos do PROEJA• Teoria e Prática• Trabalho

Fonte: *Elaboração da pesquisadora.*

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO COTIDIANO DA PRÁTICA.

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

Dentro do contexto da integração curricular, podemos agrupar diferentes propostas. Lopes e Macedo (2011) expõem três modalidades organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades; integração de conceitos das disciplinas; e integração com base nos interesses dos estudantes e na vida social. Em relação à primeira abordagem, não iremos nos deter por se tratar de uma perspectiva que não está no arcabouço deste estudo. As duas últimas propostas que perpassam as discussões sobre integração curricular no IFRN serão debatidas, pois na segunda incluem-se as propostas em defesa da interdisciplinaridade e na terceira abordagem incluem-se o currículo por projetos e por temas transversais.

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

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

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

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

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

Atualmente este conceito se expande por meio de teóricos da educação profissional e tecnológica passando a apresentar-se como uma alternativa pedagógica para a oferta do ensino médio, cujo conteúdo é constituído pela integração da educação profissional com os componentes da educação básica. Mas, salientamos que a dualidade apontada anteriormente não aconteceu e/ou acontece por acaso. Segundo Ciavatta (2005) esta dualidade é resultado da separação entre a educação oferecida aos filhos das classes mais favorecidas e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Nesse sentido, a EJA é uma consequência desse fator e o currículo integrado nesta modalidade também.

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

No entanto, Ramos (2010), abordando sobre o currículo integrado, nessa perspectiva, nos prediz que o conceito de integração vai além da forma. Integrar é relacionar, internamente à organização curricular e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos gerais e específicos; cultura e trabalho;

humanismo e tecnologia. Ainda acrescenta que a integração visa à formação dos trabalhadores como dirigentes, tendo como horizonte a superação da dominação dos trabalhadores e perspectivas de emancipação.

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

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que busquemos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

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

Trata-se da compreensão da educação como uma totalidade social nas múltiplas mediações que caracterizam os processos educativos. Significa ultrapassar a formação segmentada do ser humano, historicamente, pela divisão social do trabalho. Significa superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando-se uma formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese científico-tecnológica e histórico-social (CIAVATTA, 2005 apud IFRN, 2012b, p.51).

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

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

As disciplinas cada uma tem sua parte, né? Porque, assim, é totalmente diferente as do ensino médio para as do técnico. Então, por exemplo, eu estudo Matemática com Eletrônica, Matemática do ensino médio e Eletrônica Digital que já é do

curso técnico. Mas tem coisa em Eletrônica Digital que se eu não tiver visto em Matemática, eu não consigo fazer. Então, eu acho que tem a integração sim, dos dois. Porque eles veem os assuntos, os conteúdos, um já ligado para o outro. Se eu estou vendo Matemática IV, por exemplo, eu já tô vendo o conteúdo de Eletrônica Digital que já pega o conteúdo de Matemática IV. Então, eu acredito que sim, que eles se integram (EST-2).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...] Propostas e projetos pedagógicos comprometidos com a articulação criativa das dimensões do fazer, do pensar e do sentir como base de formação de personalidades críticas e transformadoras; que promovam o despertar do olhar crítico, a arte de problematizar e de deslindar os dilemas apresentados por situações ambivalentes ou por contradições e que favoreçam o processo afirmativo da própria identidade dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, alunos e professores (MACHADO, 2010, p. 80).

Neste sentido, é de suma importância considerar uma proposta de currículo integrado que promova a criticidade, a problematização, a reflexão seja por meio de atividades pedagógicas rotineiras ou mediante a prática da pesquisa como princípio

educativo, onde a escola passa a ser um espaço de (re)construção e socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido e com a sua comunidade ou contexto social. Assim, é fundamental que tal proposta venha atender às expectativas dos sujeitos do PROEJA, sem que haja barreiras para as aquisições de novas aprendizagens e novas possibilidades, onde o desejo e a autoria sejam permanentemente uma busca constante.

Em função de sua complexidade na categoria “Integração curricular” as narrativas dos entrevistados se desdobraram em duas novas subcategorias, a saber: Conhecimento e saberes dos sujeitos; e Trabalho.

A INTEGRAÇÃO CURRICULAR COM BASE NOS SABERES DOS SUJEITOS DO PROEJA

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

Para acontecer a integração curricular cujos conteúdos se baseiam na experiência do estudante na construção do conhecimento, bem como no trabalho dos conteúdos estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo, é necessário que os conteúdos disciplinares sejam organizados a partir das suas necessidades pessoais e laborais, ou seja, a realidade do estudante, de modo que os professores compreendam o contexto em que os estudantes vivem.

Olhando para Freire (2015), podemos vislumbrar que, ensinar no contexto da realidade dos estudantes jovens e adultos, é nortear um currículo a partir de uma concepção progressista e holística, em que o processo de ensino e aprendizagem se faça presentemente contextualizado, com o atendimento à diversidade e que seja construído a partir das necessidades e dos interesses dos estudantes, de suas percepções e dos conhecimentos por eles trazidos.

Ao falar da relação da aprendizagem com os fins relativos aos interesses dos estudantes e o conhecimento que estes têm sobre a atividade acadêmica, Solé (1998, p. 35) relata:

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

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

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

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

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

Alguns estudantes do PROEJA narrando sobre o trabalho do professor em sala de aula por meio de conteúdos relacionados à sua vida pessoal e do trabalho,

afirmam que **“vai depender da matéria. Dependendo da matéria eles dão aquele assunto”** (EST-1). Acrescido a este, a perspectiva do estudante EST-3 é de que

“Alguns professores joga muito isso, né? A parte de História que eu comecei a estudar agora o professor coloca a vida na atividade, junto, mostrando a vida de hoje. Então isso agrada muito a gente, até mesmo a se dedicar mais a disciplina, né? O que eu vi bastante foi só na parte de História, em outras também, na de Geografia. Tem outras disciplinas que a gente falta pagar ainda, né?”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, é importante que todas as disciplinas e seus respectivos conhecimentos e atividades teórico-práticas sejam trabalhadas a partir de experiências do cotidiano do estudante, considerando suas características e suas possibilidades e/

ou dificuldades, materializadas em gradativos desafios e tarefas articuladas, pois desse modo tornar-se-á mais apropriado para que o estudante do PROEJA articule e se aproprie do conhecimento. Para Freire (2015), “uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática do conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas, e, dos fatos e a sua comunicabilidade”. Daí por que acreditamos que o papel da escola é de instigar permanentemente a curiosidade do estudante para que ele se torne sujeito de sua própria aprendizagem.

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

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

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

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

Desse modo, evidenciamos que os desafios postos para a concretização de um currículo integrado diante desse contexto perpassam pela necessidade de realizar a articulação entre os desejos dos estudantes e a implementação ou

consolidação do currículo do curso. Tal articulação deve transcorrer por meio de um diálogo crítico e avaliativo sobre o curso e sobre as possibilidades e necessidades dos estudantes do PROEJA no fazer acadêmico cotidiano.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tessitura deste artigo nos aproximou a teoria estudada ao currículo prescrito para o PROEJA e ao currículo desenvolvido na Instituição por seus atores, possibilitando-nos novos olhares sobre o desenvolvimento do currículo ao promover uma reflexão sobre o tema.

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

Ao analisarmos a integração curricular observamos que o currículo é visto pelos estudantes de uma forma descontextualizada, pois constatamos a realização de práticas pedagógicas que dão pouca importância à diversidade dos contextos em que se inserem os estudantes e, especialmente, o desenvolvimento do currículo integrado que é a base para a realização do PROEJA.

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

ALONSO, L. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projecto "PROCUR". **Revista do GEDEI**, Braga-PT, ano 2002, n.5, jul. 2002, p. 62-88.

ARDOINO, J.. **Abordagem multirreferencial**: a epistemologia das ciências antropológicas. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out, 1998.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília/ DF: D.O.U. 1996. Seção 1, p. 27.8333-27.841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10/06/2023.

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

Britzman (1989, apud LEAL, 2010)

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO RN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva - DOCUMENTO-BASE (2012). Natal-RN: IFRN, 2012.

LEAL, S. R. Qualidade da Educação Superior em Turismo: A Voz dos Estudantes. In: **Anais do IV Seminário de Pesquisa em Turismo do Mescosul**. Disponível em:

<http://www.ucs.br/ucs/tplVseminTur%20/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/gt01/arquivos/01/Qualidade%20da%20educacao%20superior%20em%20turismo%20a%20voz%20dos%20estudantes.pdf>. Acesso em 18 mar.2023.

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

LOPES, M. I. **Critérios para seleção de conteúdos**, 2008. Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ledipe/Gt9/18-criterios.htm>>. Acesso em 04mai.2023.

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

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

MARTINS, F. I. B. B. **Narrativas sobre o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática no IFRN**: revelações e contradições entre concepção e efetivação do currículo. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil, 2014.

PINHEIRO, R. A. **Saberes da proposição curricular**: formação de educadores de jovens e adultos. Natal, RN: EDUFN, 2011.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: Moll, J. e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

SALVADOR, C. C. (org.). **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

STAKE, R. E. **A arte de investigação com estudos de caso.** Portugal: Editora Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2010.