



DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: SENTIDOS E CONCEPÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO EM UMA PROPOSTA DE PROEJA

Dialogue between education and work: meanings and conceptions of integrated curriculum in a PROEJA purpose

PEREIRA, Gabriel Silveira¹
SANT'ANNA, Sita Mara Lopes²

RESUMO

Propõe-se, neste artigo, discutir a respeito de uma proposta de currículo integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), tendo por base os discursos de Técnicos Administrativos em Educação integrantes de uma comissão de estudos voltada à viabilidade e à implementação do Programa em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Sul. Tem-se por objetivos refletir e analisar as respostas desses servidores, de modo a evidenciar os sentidos que atribuem ao currículo integrado do PROEJA. Dentre os principais referenciais destacam-se Arroyo (1998; 2007; 2016), Sacristán (2017) e Santomé (1998). Do ponto de vista metodológico, parte-se de abordagens da pesquisa qualitativa, tendo por instrumento de coleta de dados um questionário. Os dados foram analisados sob orientação da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Optou-se por considerar, também, algumas contribuições teórico-conceituais da Análise de Discurso representada por Orlandi (1996; 2009; 2012). Ressalta-se, como principais resultados, que há uma memória histórica e institucional que fala, nos dizeres dos servidores, e que, embora veiculem vozes singulares e representativas dos lugares que ocupam na instituição, os mesmos produzem sentidos sobre politecnia e currículo integrado, orientados por concepções que visam a formação integral dos sujeitos.

Palavras-chave: Currículo integrado. PROEJA. Educação e trabalho.

ABSTRACT

This paper aims to discuss a proposal of the integrated curriculum of National Program for the integration between Professional and Basic Education for young people and adults (PROEJA), based on Education Administrative Technician's talk members of a study group for viability and implementation of the Program on a campus of the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul. Its main objective is to reflect on and analyze these employees' answers, to stand out the meanings assigned to the integrated curriculum of PROEJA. The main referenced researchers that stand out are Arroyo (1998; 2007; 2016), Sacristán (2017), and Santomé (1998). From a methodological point of view, this research stems from the results of the qualitative research, utilizing a questionnaire as its data-collection tool. The data were analyzed under the orientation of the Content Analysis proposed by Bardin (2016). Some theoretical-conceptual contributions of Orlandi's (1996; 2009; 2012) Discourse Analysis were also chosen for consideration. It is highlighted, as the main results, that there is a historical and institutional memory that voices itself, in the words of the workers, and that, although they present singular and representative voices of the places each of them occupy in the institution, the same workers

¹ Licenciado em Letras – Língua Portuguesa e Licenciaturas pelo Centro Universitário Cenecista de Osório. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado – Profissional) PPGED/ UERGS, Unidade Litoral Norte. Técnico Administrativo em Educação – IFRS, Campus Osório. E-mail: pereirasgabriel@hotmail.com

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – PPGED/UERGS. E-mail: sita-santanna@uergs.edu.br

produce meaning regarding polytechnic and integrated curriculums, oriented by conceptions that aim at the integral graduation of the students.

Keywords: Integrated curriculum. PROEJA. Education and work.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por orientação promover interlocuções relativas ao currículo integrado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA, Programa central na discussão desse artigo, foi instituído, no âmbito federal, a partir do Decreto n.º 5.840/2006 (BRASIL, 2006). Assim, de acordo com o parágrafo 1º, do artigo 1º, do mencionado decreto, abrange Cursos e Programas de Educação Profissional voltados à Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC) e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Há de se destacar a compreensão de que a possibilidade de oferta oportunizada pelo Programa, a partir da articulação entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade EJA, ratifica a indissociabilidade na articulação entre trabalho e educação e reforça os pressupostos de formação voltados à emancipação humana, tendo em vista que a “[...] a formação do trabalhador no Proeja é, ao mesmo tempo, um ato político e uma ação formativa” (AMORIM, 2016, p. 113).

Tendo por base a configuração desse Programa, especialmente por seu caráter amplo no que se refere aos objetivos formativos, entende-se que observá-lo, a partir do currículo prescrito, referido como currículo integrado, seja fundamentalmente construtivo.

Assim, considerando a relevância de que se possa promover discussões sobre o PROEJA, vê-se como fundante que se tenha, inicialmente, o entendimento quanto a dimensão adotada pelo presente estudo no que se refere a currículo. Diante disso, salienta-se que, nesta pesquisa³, o entendimento sobre currículo orienta-se pela perspectiva das teorias críticas, que neste momento, já pode ser observada na visão de Arroyo (2016, p. 13), que o considera como “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”.

Com base nisso, traz-se à discussão que a compreensão de currículo também não pode estar distanciada de bases legais e de outros documentos orientadores que fundamentem suas perspectivas, como também, em termos práticos, precisa observar as especificidades dos sujeitos para os quais os currículos precisam ser pensados, a partir de fatores como reconhecimento das modalidades e/ou das etapas de ensino às quais se pretende atender, bem como relativos à observância da realidade social.

Nessa perspectiva, reafirma-se, também, o pensar um currículo para a diversidade, que reconheça as especificidades do público ao qual se pretende atender, considerando-se a valorização das experiências anteriores dos estudantes e tendo a fundamental percepção de que “é necessário considerar os espaços e tempos dos sujeitos na organização escolar” (COSTA, 2020, p. 9).

³ O referido trabalho tem vinculação à pesquisa de mestrado intitulada “Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no PROEJA”, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e vincula-se, também, ao Grupo de Pesquisa - CNPq: Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA. A mesma atende a prerrogativas institucionais de ética em pesquisa.

Em especial, quando se reflete sobre a efetivação do currículo, vê-se como crucial que se considere que a pauta de integração curricular seja institucional, de modo que o currículo seja “[...] pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares.” (CIAVATTA, 2014, 202).

Diante do exposto, perceber os sentidos a respeito do currículo integrado, de modo a compreender o quanto ele deve ser pensado para os sujeitos aos quais o Programa destina-se é fundamental. E, partindo da concepção de que é um Programa que carrega as modalidades Educação de Jovens e Adultos - EJA e Educação Profissional - EP, dissociar essa proposta das discussões do campo trabalho e educação mostra-se, até mesmo, como um grande erro. Por isso, o presente estudo consolida-se pela ideia de perceber, já em propostas de criação de cursos num Instituto Federal do Rio Grande do Sul, o quanto esses sujeitos estudantes e, por vezes, também trabalhadores, precisam ter suas especificidades pensadas mesmo antes de que os cursos iniciem suas atividades.

Assim, ratifica-se que o presente artigo busca refletir e analisar as respostas de servidores Técnicos Administrativos em Educação integrantes de uma comissão⁴ de estudos voltada a verificar a viabilidade e a implementação do Programa em um campus do IFRS, de modo a evidenciar os sentidos que atribuem ao currículo integrado do PROEJA.

Fundamenta-se que, para a realização do estudo, sob o olhar da pesquisa qualitativa, utilizou-se de um questionário, em formulário editável, que foi encaminhado aos participantes de forma on-line. Ainda, registra-se que se utilizou desse procedimento por considerá-lo mais adequado para a organização e análise dos resultados, constituídos a partir das falas de servidores técnico-administrativos em educação. Para tanto, o processo analítico teve por base a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), bem como, de modo complementar, alguns conceitos e orientações teóricas advindos da Análise do Discurso de orientação francesa.

Com esse trabalho, espera-se contribuir com os campos de estudos que abrangem a Educação Profissional voltada à Educação de Jovens e Adultos.

TRABALHO, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO: TECITURAS INICIAIS

Pensando na articulação entre trabalho e educação, é importante que se reflita sobre essa relação levando em consideração os sentidos ontológicos e históricos do trabalho, discussão presente nas teorias gramscianas. Nessa perspectiva, ressalta-se ainda que, segundo Saviani (2007, p. 154), o trabalho, como princípio educativo, passa a ser compreendido como o ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas.

De acordo com Frigotto (2005, p. 60), “o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida.” Ainda, indo ao encontro e em complemento às ideias do autor, Arroyo (1998, p. 143) salienta que:

⁴ Destaca-se que essa Comissão, da qual os servidores fazem parte, é responsável por verificar a viabilidade e a implementação do PROEJA, vem avaliando as possibilidades de oferta de cursos dessa modalidade no campus em questão.

Quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como se forma o ser humano, como se produz o conhecimento, os valores, as identidades, como se dá o processo de individualização, de constituir-nos sujeitos sociais e culturais, livres e autônomos, e como constituir uma sociedade de indivíduos livres, em relações sociais regidas por princípios éticos, onde o trabalho, a técnica produtiva seja objetivo e ponto de referência para a liberdade pessoal e coletiva.

Diante das ideias dos autores, compreender o quanto essa relação se efetiva, na escola, mas, em especial, a partir de seu currículo, mostra-se necessário, já que, partindo dos pressupostos das teorias críticas, ratifica-se que sua estrutura “[...] reflete o conflito entre interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

Em meio a essas considerações do autor, cabe ainda, em complemento, ratificar que “[...] o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2017, p. 15). Por isso, compreendê-lo e considerá-lo na ampla articulação entre trabalho e educação é indispensável.

Ainda, tendo por base a historicidade que marca a referida articulação, fundamenta-se que não se pode desconsiderar que “o currículo constitui uma elaboração complexa que incorpora as mais diversas dimensões das relações sociais subjacentes aos processos produtivos, à cultura, ao conhecimento e à organização do espaço-tempo da escola” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 476).

Retomando às concepções de Arroyo (1998), que compreende a relevância da promoção de pesquisas que busquem as articulações entre trabalho e educação, ilustra-se, a partir das ideias do autor, que é por meio dessa articulação que se percebe o ser humano enquanto construção histórica, concepção tão necessária às reflexões pedagógicas.

Diante do exposto:

Destacamos que os fins da educação têm caráter social e político e que a finalidade da educação escolar deve ser a de promover o ser humano em suas amplas capacidades. Desse modo, compreendem-se as finalidades educacionais focadas nos efeitos que a formação possa ter para os sujeitos e para a sociedade e não na mera instrução. (ARAUJO; RODRIGUES; SILVA, 2014, p. 162)

A partir dessa compreensão e, portanto, da percepção de que a educação precisa estar voltada a “promover o ser humano em suas amplas capacidades”, que se aponta para concepções fundamentais como a de formação ou educação integral. Sobre essa, não se pode perder de vista que “há uma unidade entre escola e vida. Forma-se para pensar, para estudar, para governar ou controlar quem governa e, também, para trabalhar” (BARBARA; MIYASHIRO; GARCIA, 2004, p. 86).

Para tanto, com vistas a pensar sobre essa ideia de formação integral é que se propõe refletir ainda mais sobre as relações entre o currículo e o currículo integrado, sendo esse último objetivo de efetivação da proposta do PROEJA.

DO CURRÍCULO AO CURRÍCULO INTEGRADO: TRAJETÓRIAS E CONCEPÇÕES

Na história do currículo, muitos autores e teorias se fizeram presentes, de modo que divergências e convergências teóricas podem ser facilmente identificadas. Por isso, em se tratando dos processos de definição curricular, é importante que se compreenda que são inúmeros os conflitos relacionados às suas noções, tendo em vista distintas perspectivas que podem servir de lentes para a compreensão.

Conforme Goodson (2018, p. 46):

[...] A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionalizá-la na prática.

Ainda, cabe destacar que, de acordo com Silva (2017, p. 14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado.” Diante da menção às teorias do currículo e considerando que o presente estudo, em boa parte, segue concepções críticas, elucida-se que a escolha se deve, pois que teorias críticas do currículo oportunizam, a partir da fuga de concepções meramente pedagógicas e do reconhecimento de perspectivas como ideologia e poder, que se olhe para um novo horizonte educacional (SILVA, 2017).

Considerado por Sacristán (2017) como um conceito relativamente novo, o currículo apresenta-se a partir da indissociabilidade entre a realidade curricular e os processos transformativos voltados às práticas escolares (didáticas, políticas, administrativas, econômicas, etc.) que se dão, conjuntamente, em dados contextos.

No que se refere às práticas referidas, o autor destaca suas relações a partir da compreensão do conceito de escola, enfatizando as funções sociais e culturais que se constituem nos espaços educativos, o que também reforça que “[...] o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2017, p. 15).

Diante das reflexões apresentadas, considerando as concepções de Sacristán (2017), propõe-se refletir a respeito de como se dá a constituição curricular, de modo a olhar para os aspectos sociais das relações estabelecidas pelo referido jogo de forças. A partir disso, destaca-se que, de acordo com Arroyo (2007, p. 22):

O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. Ser reconhecido como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho. Como essas tipologias de aluno são produzidas pelas lógicas curriculares? Como marcam as identidades das infâncias, adolescências e até da vida adulta? Nossas vidas dependem do aluno que fomos, bem sucedidos ou fracassados na escola.

Partindo das ideias e dos questionamentos apresentados pelo autor, entende-se como fundante que se olhe a constituição curricular de modo a compreender a imensidão de fatores presentes nesse processo, percebendo, nesse jogo de forças, os impactos humanos e sociais resultados de ações e medidas adotadas ao longo dos processos constitutivos do currículo escolar.

De acordo com Barcelos (2010, p. 41), “não seria nenhum exagero afirmar que o currículo, muito frequentemente, é considerado como algo de menor importância para as teorias em educação”. Para o autor, o currículo é recorrentemente deixado de lado entre as temáticas a serem teorizadas no campo da educação.

Entendendo o currículo como um tema amplo e repleto de especificidades, o presente estudo voltar-se-á, em específico, para o currículo integrado do PROEJA, de modo que esse currículo possa ser caracterizado e aprofundado em relação ao que se estabelece no Documento Base do Programa. O currículo integrado apresenta uma série de especificidades que precisam ser compreendidas para que haja dimensão do quanto ele pode ser importante na busca pela formação integral dos sujeitos.

De modo a elucidar os motivos pelos quais se deve pensar o currículo integrado, Santomé (1998, p. 25) afirma que:

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas, como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, idéias, etc.

Para o autor, a partir da constituição de currículos capazes de transpor as barreiras das disciplinas, como é o caso do currículo integrado, “[...] é possível verificar com clareza as implicações sociais da escolarização e do conhecimento promovidos pela instituição acadêmica” (SANTOMÉ, 1998, p. 29).

Cabe destacar que, de acordo com Ciavatta (2005, p. 85), “A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Dessa forma, a ideia de constituição de um currículo integrado não pode ser dissociada da dualidade teoria e prática.

Complementa-se essa perspectiva a partir das ideias de Ramos (2005, p. 116), que entende que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”.

Diante do apresentado, a partir do mencionado movimento de articulação dos processos de ensino e aprendizagem por intermédio das relações estabelecidas, cabe ratificar os princípios de constituição do currículo integrado, de modo a reforçar a importância de “tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ainda, é preciso que se saliente que “algo consubstancial ao currículo integrado é que devem ser respeitados os conhecimentos prévios, as necessidades, os interesses e os ritmos de aprendizagem de cada estudante” (SANTOMÉ, 1998, p. 187). Assim, a partir do reconhecimento das especificidades e do tempo de aprendizagem de cada estudante, considerando também a contextualização e as demais características dessa proposta, é que se estrutura o chamado currículo integrado.

Conforme Costa (2011, p. 41):

Um currículo integrado deve visar à formação integral do sujeito. Nesse sentido, o homem deve ser concebido como um ser integral, o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política e reconhece a identidade de seus semelhantes, ambas construídas nos processos de desenvolvimento da individualização e da intersubjetividade. Essa concepção de homem resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito

político, um cidadão capaz de atuar sobre a realidade e, dessa forma, ter participação ativa na história da sociedade da qual faz parte na construção de sua própria história.

A partir das concepções apresentadas pela autora, evidencia-se o lugar do currículo integrado como central em meio às discussões que dizem respeito à formação integral dos sujeitos, visto que esse currículo propõe o desenvolvimento do homem em sua totalidade, com vistas à formação de sujeitos autônomos e participativos.

Alguns podem considerar bastante audaciosa a ideia de que um currículo seja capaz de propor formação integral. Por isso, é ainda mais relevante que se consiga compreender a proposta em sua integralidade, de modo a refletir a respeito de como a articulação de diferentes princípios formativos poderá oportunizar uma formação tão ampla.

Para Moraes e Küller (2016, p. 39-40):

Não há formas de construir um currículo integrado em si ou entre educação geral e profissional se o organizamos a partir de conteúdos derivados da transposição didática de campos de conhecimento sistematizados e especializados. Não é possível falarmos de currículo integrado se organizado em torno das disciplinas particulares. Não é possível falarmos de currículo integrado a partir de um “saber escolar” centrado em conteúdo.

Pode-se compreender, a partir das ideias dos autores, que o currículo integrado precisa ser organizado de modo que os conhecimentos possam ser articulados sem que haja a comum fragmentação do ensino tradicional. Assim, propõe-se que as reflexões estejam sempre atreladas ao objetivo de formação integral, com vistas a perceber os impactos sociais da formação, bem como as especificidades dos sujeitos às quais se destinam.

O PROEJA E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Pensado com o objetivo de promover a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio, o PROEJA configura-se como um Programa visto com potencial para consolidar-se como uma política pública, representando um importante avanço para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, com intuito de consolidar, entre outros objetivos, a inclusão de estudantes com o perfil de EJA na Rede Federal.

A partir da integração entre Educação Básica, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, o Programa volta-se para a formação integral dos sujeitos, buscando a transformação de suas realidades a partir das dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

De acordo com o Documento Base do PROEJA, referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio:

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007, p. 36)

O Documento Base apresenta a importância da constituição de um currículo integrado que seja capaz de contemplar as especificidades dos sujeitos da EJA, tendo em vista que o Programa é voltado a estudantes com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino a ser demandado.

Araújo e Frigotto (2015) afirmam que a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação são princípios que podem orientar a composição de currículos integrados. Dessa forma, avaliando esses pressupostos, talvez não seja audacioso dizer que é possível que a contextualização seja o princípio que mais orienta o desenvolvimento de currículos voltados à EJA, visto que aproximar o ensino ao contexto do estudante é fundamental para a orientação das práticas educativas, conforme se pode depreender das concepções freireanas.

Em meio à consideração sobre o desenvolvimento de currículos voltados à EJA, há de se salientar que o presente estudo firma-se pela necessidade de que se reconheça as especificidades da modalidade enquanto dimensões desse currículo, de modo que se tenha, em Sant'Anna (2009) e Soares (2011), base para essas reflexões.

Pode-se dizer, a partir de Sant'Anna (2009), que, ao pensar o currículo da EJA, deve-se considerar: a dimensão política da modalidade e suas relações com a história, os diferentes tempos de aprendizagens dos estudantes, a observação às relações entre aprendizagem individual e aprendizagem coletiva, a constituição de avaliações apropriadas e em períodos adequados e o respeito às experiências vividas pelos educandos.

Em perspectiva semelhante, Soares (2011), enfocando as especificidades da modalidade EJA com ênfase na formação do educador, apresenta os seguintes aspectos relacionados a como acontece a EJA e como se evidenciarão as suas especificidades: da observação à origem de cada um, da preocupação com o espaço físico, do olhar para a diversidade dos sujeitos, com suas características particulares, das formas de conceber as propostas curriculares, da disponibilidade de recursos didáticos, das políticas complementares de alimentação e transporte e das iniciativas de formação inicial e continuada.

Assim, os estudos de Sant'Anna (2009) e Soares (2011) auxiliam, de início, para que se apontem as especificidades que compreendem a Educação de Jovens e Adultos que se apresenta, também, no PROEJA. Diante disso, traz-se, abaixo, um quadro-síntese que organiza as concepções dos autores, de modo a ilustrar a discussão posta pelos presentes estudos.

Quadro 1- A EJA e suas especificidades enquanto dimensões do currículo

É preciso que se considere:	A dimensão política da EJA e sua relação com a história;
	A origem, a diversidade e a realidade dos sujeitos;
	Os conhecimentos prévios e as experiências anteriores;
	Os diferentes tempos de aprendizagens;
	Planejamentos, metodologias e avaliações adequadas à EJA
É fundante que se tenha:	Preocupação com espaços físicos, a partir de infraestruturas que acolham a realidade dos sujeitos.
	Propostas curriculares voltadas às necessidades, às exigências e aos interesses dos sujeitos, aproximadas às suas realidades.
	Políticas de permanência que considerem a dimensão política da EJA;
	Oferta de formação inicial e continuada aos educadores;
	Utilização de recursos didáticos adequados aos estudantes e que os estimulem a aprender;

Fonte: Levantamento baseado em Sant'Anna (2009) e Soares (2011)

Diante de um contexto com tantas especificidades e que aponta uma série de desafios aos gestores de programas educacionais, reconhece-se, portanto, a necessidade de que, em meio à efetivação do currículo integrado do PROEJA, olhe-se, com afinco, para as especificidades da EJA, que fundamentalmente precisam ser respeitadas.

Em direção semelhante, sobre o currículo integrado assim se manifesta o Documento Base do PROEJA:

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

Pode-se dizer, então, que o currículo integrado é um dos importantes diferenciais da proposta do PROEJA, tendo em vista a integração entre EJA e Educação Profissional, a partir do alinhamento de concepções de ensino voltadas à formação integral dos sujeitos, visando a promoção da autonomia e da criticidade por parte dos estudantes. Ressalta-se ainda a persistência de inúmeros desafios para a consolidação do Programa como uma política pública efetiva que venha a contribuir com a Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, justifica-se, com isso a realização de mais estudos e pesquisas voltados ao Programa e à modalidade EJA, visto que o acesso à Educação de Jovens e Adultos não pode ser visto como um favor, mas sim, como um direito.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA E AS CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO DISCURSIVA

A Análise de Conteúdo é conceituada por Bardin (2016, p. 15) como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados.”

Ao utilizar a Análise de Conteúdo, o pesquisador precisa adequar sua técnica de acordo com o que se pretende, de modo a constantemente reinventá-la (BARDIN, 2016). Assim, visando a produção de inferências, esse campo analítico não busca, apenas, levantar suposições, mas, também, considerar os contextos sociais e históricos de produção, observando as diversas concepções teóricas de mundo (CAMPOS, 2014).

Câmara (2013, p. 189) afirma que, em se tratando desse campo analítico “durante a interpretação dos dados, é preciso voltar-se atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo.”

De acordo com Câmara (2013, p. 189):

As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Desta forma, a presente análise proposta é a de que não somente sejam utilizados os recursos da Análise de Conteúdo, mas que também se possa utilizar, do campo da Análise do Discurso, alguns conceitos para que ambas as perspectivas venham a

contribuir com o estudo e com a reflexão que se pretende. A Análise do Discurso, como dispositivo teórico, tende a contribuir e complementar as análises realizadas. De acordo com Orlandi (1996, p. 25), “A AD trabalha no entremeio, fazendo uma ligação, mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva.”

Conforme a autora, a AD enfatiza os processos de constituição de ideologia e a linguagem, interessando-se por essa última como prática (ORLANDI, 1996). É nessa relação que a linguagem, como um objeto simbólico, produz sentidos, já que no processo de significação, a pessoa atribui sentidos seus a sentidos pré-existentes, constituídos historicamente. Nessa perspectiva, ao mesmo tempo em que faz repetições, reproduzindo sentidos, por paráfrases, vai significando o mundo e, simultaneamente, significando-se.

Orlandi (2009, p. 36) a esse respeito esclarece:

Se toda a vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e a se dizer que os sentidos e os sujeitos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam.

Por considerar os aspectos histórico-sociais presentes na constituição da linguagem, tratando o próprio discurso como um objeto histórico-social, assim, a AD enfoca fatores como a situação, os interlocutores e os contextos históricos e ideológicos que constituem as condições de produção do discurso (ORLANDI, 2012).

Deste modo, visando dimensionar as condições de produção que originam os dizeres dos servidores, destaca-se que o *corpus* analítico do presente artigo foi constituído a partir da aplicação de um questionário, encaminhado por e-mail, direcionado a integrantes Técnicos Administrativos em Educação de uma Comissão de Estudos voltada à viabilidade e à implementação do PROEJA em um *campus* do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, propondo questões abertas, de livre resposta, relacionadas ao currículo integrado do PROEJA e aos desafios para a implementação de cursos vinculados ao Programa. Nesse artigo, o enfoque está em levantar os sentidos de currículo integrado presentes em seus dizeres.

A Comissão, que é composta por técnicos-administrativos e docentes da Instituição, atualmente apresenta dez membros, sendo que, para a realização deste exercício analítico, foram selecionados apenas dois, de carreira técnica. Entre os servidores selecionados estão: um homem (a ser identificado por respondente A) e uma mulher (a ser identificada por respondente B), ambos com titulação de doutorado, e que estão na Instituição há aproximadamente, quatro anos. Essa Comissão tem por objetivo realizar estudos acerca da viabilidade e da implementação do PROEJA em um *campus* da Instituição, por isso, compreendeu-se, nesta pesquisa, a necessidade de se ouvir os seus integrantes, de modo a perceber quais sentidos se manifestam e dialogam, desde o momento de elaboração da proposta.

Destaca-se, que para a AD, conforme enuncia Orlandi (2012) a amostra, composta por dizeres dos servidores representará muito bem os discursos “em circulação” presentes, reproduzidos e manifestados nesse contexto.

No que se refere às áreas de atuação, é importante ressaltar que esses servidores estão lotados na Diretoria de Ensino da Instituição, estando o respondente A, no cargo de Técnico em Assuntos Educacionais e a respondente B, no cargo de Pedagoga.

Tendo em vista o encaminhamento do questionário em versão editável, destaca-se que ambos utilizaram o computador para responder às questões. Chama-se a atenção para esse fato, pois, conforme afirma Orlandi (1996, p. 15), “um texto produzido em computador e um texto produzido a mão são distintos em sua ordem, porque as memórias que os enformam são distintas em suas materialidades: uma é histórica e a outra é formal”.

Considerando as diversas contribuições teóricas da Análise do Discurso para o presente artigo, reafirma-se a importância de que alguns de seus conceitos presentes nesta pesquisa sejam incorporados e evidenciados em meio ao processo de análise e categorização proposto pela Análise de Conteúdo, de modo que as concepções de ambas as teorias possam ser vistas como perspectivas distintas, mas complementares.

EXERCÍCIO ANALÍTICO SOBRE O CORPUS

Ao ser questionado sobre como compreende o currículo integrado, o respondente A organizou sua resposta em dois parágrafos. Abaixo, o primeiro parágrafo apresentado:

Respondente A - Aplicado no PROEJA, entendo como um plano pedagógico que organiza saberes de diferentes áreas (técnicas e básicas) referenciadas em torno da interdisciplinaridade, com objetivos e recursos que visam uma Educação politécnica e crítica-reflexiva, menos hierarquizada e mais igualitária.

O respondente A inicia sua fala fazendo uma delimitação inicial, a qual registra que está discorrendo sobre o currículo integrado *Aplicado no PROEJA*, situando que é deste contexto que falará. Na sequência, utiliza o verbo entender, registrando que a resposta demonstra a sua compreensão a respeito da temática.

É importante destacar que esse servidor, ocupante do cargo Técnico em Assuntos Educacionais, atua na Direção de Ensino como um Analista Educacional, realizando, entre outras funções, a gestão de documentos, tais como Planos de Ensino e Projetos Pedagógicos de Cursos. A partir dessa informação, é possível retornar a análise e perceber que a caracterização apontada por ele em relação ao currículo integrado está direcionada a um documento orientador, que organiza saberes de diferentes áreas, chamado por ele de *plano pedagógico*.

O lugar de fala de A, é o de quem ocupa uma função a qual lhe atribui o poder institucional de dizer “o que pode e deve ser dito” desse lugar, que institucionalmente é atribuído a quem faz a gestão, a coordenação, e conseqüentemente, a organização do processo educacional. Esse poder e dever de dizer, que constitui a “memória discursiva” de A, se concretiza no plano pedagógico, que tem funcionalidades.

A respeito da memória, assim se manifesta Orlandi (2009, p. 31):

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nesta perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sobre a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

Talvez por isso, esse plano pedagógico, mencionado pelo respondente A, é ainda caracterizado por ele como um plano que faz a organização *de diferentes áreas (técnicas*

e básicas) referenciadas em torno da interdisciplinaridade, com objetivos e recursos que visam uma Educação politécnica e crítica-reflexiva, menos hierarquizada e mais igualitária.

Conforme Saviani (1989, p. 7), “a noção de politécnica deriva-se basicamente da palavra trabalho.” De acordo com o autor, para que haja a compreensão do termo, é fundamental que se compreenda que as organizações escolares têm o trabalho como questão geral. Assim, inicialmente, já se pode perceber o quanto a formação projetada vem em articulação com aquelas relativas ao trabalho, pelo menos, no que se refere aos pressupostos teóricos comuns à proposta. Resta-nos saber, nesse ínterim, o quanto, em termos práticos, projeta-se esse contexto para o estudante trabalhador, para que a partir de então, se possa compreender o mundo do trabalho de quem e com quem se dialoga.

Ao mencionar a organização de saberes de diferentes áreas, fazendo uso dos parênteses para incluir uma informação acessória, no qual as divide entre técnicas e básicas, o respondente A torna a evidenciar uma divisão bastante presente na Instituição, visto que os cursos de Ensino Médio Integrado possuem um bloco de disciplinas técnicas e outro, de disciplinas básicas. Este saber instituído, reconhecido e enunciado pelo respondente A aparece entre parênteses.

Segundo Authier-Revuz (1990, p. 4) há, nos dizeres, marcas de heterogeneidade. Entre estas estão as constitutivas e as marcadas. Ao percebermos estas, que “indicam no discurso a presença do outro, chegamos, inevitavelmente, à presença do outro, as palavras do outro, as outras palavras em toda a parte”. A heterogeneidade marcada é a que demonstra a presença das outras vozes, as vozes dos outros, de forma explícita, no dizer. Nessa perspectiva, a construção (*técnicas e básicas*) enunciada, através do uso de parênteses, nos auxilia à percepção, de que essas vozes nos remetem, mais uma vez, a uma memória histórica/institucional.

Ainda, conforme Garcia (2009, p. 107) é importante salientar, que:

A ciência entendida de forma geral como a base científica, que é expressa através das disciplinas básicas do Ensino Médio, ou ainda como todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, portanto não diferenciando os conhecimentos das disciplinas básicas e específicas do curso integrado.

Ao considerar a *interdisciplinaridade* como elemento no qual o *plano pedagógico* organiza os saberes em torno, o respondente A demonstrou reconhecer que o currículo não se constitui de forma fragmentada, a partir de disciplinas isoladas, mas pela constante articulação entre os componentes curriculares.

Conforme Fortes (2009, p. 7):

Ao conceituar o termo Interdisciplinaridade, não se possui ainda um sentido único e estável, trata-se de um conceito que varia, não somente no nome, mas também no seu significado. Entender o vocábulo Interdisciplinaridade foi e ainda é muito discutido, pois existem várias definições para ela, depende do ponto de vista e da vivência de cada um, da experiência educacional, que é particular.

No que diz respeito ao termo *interdisciplinaridade*, mesmo considerando que esse possa apresentar inúmeras definições, por estar seguido de *com objetivos e recursos que visam uma Educação politécnica e crítica-reflexiva*, ao que parece, o respondente consegue associar o conceito de Educação politécnica à ideia de formação integral, presente na proposta dos Institutos Federais, de modo que “é pela formação politécnica

que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politécnica pode abarcar a ideia de formação humana integral” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Cabe ressaltar, que o respondente A ao se remeter à ideia de educação politécnica, bem como ao considerar a *interdisciplinaridade* que orienta o plano pedagógico, mostra-se alinhado e atento ao perfil de egresso, previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS (2018), que tem por uma das premissas promover projetos pedagógicos que contribuam para “uma visão interdisciplinar e formação politécnica, capaz de atender as demandas do Mundo do Trabalho e da sociedade como um todo” (PDI, 2018, p. 25). Nessa perspectiva, mais uma vez a instituição fala, na voz de A.

Encerrando seu primeiro parágrafo a partir do que ele entende como objetivos e recursos do mencionado plano pedagógico, o respondente A ainda colocou em pauta a *Educação politécnica e crítica-reflexiva, menos hierarquizada e mais igualitária* como ponto de chegada do currículo integrado. Por mais que sigam após as palavras *menos* e *mais*, os termos hierarquizada e igualitária representam sentidos opostos, posicionados “lados a lado”, em seu dizer.

Ao que parece, nesse primeiro trecho enunciado pelo respondente A, os sentidos por ele produzidos sobre o currículo integrado do PROEJA se situam em lugares de dizer distintos, demarcados por uma formulação ideológica⁵ crítica e uma outra, que ele conhece e que está na escola, que é hierarquizada e menos igualitária.

Pelo que é possível perceber, o respondente A comporta discursos distintos, mas que estão sendo postos “lado a lado”, pela conjunção conectiva “e”. Segundo Neves (2012, p. 739):

[...] o *E* evidencia exterioridade entre os dois segmentos coordenados, e, a partir daí, acresce um segundo segmento a um primeiro, recursivamente, seja qual for a direção relativa desses segmentos, determinadas pelas variações contextuais. O *E* marca uma relação de adição entre os segmentos coordenados, o que indica que esse coordenador tem um caráter mais neutro.

Tendo em vista esse caráter “mais neutro” pode-se afirmar que este *e*, enunciado por A, não agrega termos de mesmo contexto semântico. Há um jogo de tensão e de conflitos que se estabelece, entre uma memória de escola, já conhecida historicamente, com suas concepções, e uma outra, também estabelecida, que ele busca evidenciar.

Em um segundo parágrafo, o respondente A segue discorrendo a respeito de suas concepções de currículo integrado, conforme pode ser observado abaixo:

Respondente A - *Seria um currículo que busca relacionar diferentes dimensões de saberes, permitindo integrar ensino e práticas do mundo do trabalho (que não estão dissociados como as disciplinas representadas no currículo tradicional) e contribuindo para a compreensão da realidade social no qual os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se inserem.*

Nesse segundo excerto, o respondente A apresentou suas concepções a respeito do currículo que entende por integrado, como o que *busca relacionar diferentes dimensões de saberes, permitindo integrar ensino e práticas do mundo do trabalho*. Para tanto, inicia

⁵ Como não há uma relação termo a termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim, as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. (ORLANDI, 2009, p.48).

sua fala utilizando o verbo no futuro do pretérito, que, conforme sentido dicionarizado, remete a uma incerteza (HOUAISS, 2015).

Ao apresentar o conceito *mundo do trabalho*, bastante presente nas propostas de PROEJA dos Institutos Federais, o respondente A novamente explicita elementos da memória institucional, visto que a proposta do Ensino Integrado está articulada ao trabalho como princípio educativo, tendo em vista concepções presentes na ideia de escola unitária apresentada por Gramsci. Segundo Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1063), “o trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica, é reconhecido por Gramsci como princípio educativo fundamental”.

De acordo com Araújo e Frigotto (2015, p. 66):

O ensino integrado aqui é reconhecido como proposta de educação com inspiração na ideia gramsciana de escola unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea.

Ao utilizar da expressão *mundo do trabalho* o respondente A explicita uma concepção implícita. Conforme Achard (2007, p. 13),

Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua re (construção), sob a restrição “no vazio” de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase.

Nesta perspectiva, pode se afirmar que a expressão *mundo do trabalho* recobra aspectos bastante presentes nos pressupostos institucionais, bem como nas concepções de autores que, recorrentemente, articulam os conceitos trabalho e educação, revisitando uma concepção educacional de cunho marxista.

Novamente, fazendo uso dos parênteses, como evidência de heterogeneidade marcada, o respondente A insere como acessória uma crítica comparativa em relação ao currículo tradicional, tendo em vista a diferença do currículo integrado que projeta às atividades de ensino e as práticas do mundo do trabalho, de forma indissociável. Mais uma vez, uma memória histórica é evocada para que se justifique uma memória institucional.

Em sequência, tendo em vista o questionamento inicial, o qual visava conhecer os sentidos do currículo integrado por compreensão dos participantes da pesquisa, a respondente B iniciou sua resposta por meio do seguinte recorte:

Respondente B - *Compreendo que o currículo integrado, em sua essência, objetiva construir práticas pedagógicas e possibilitar experiências formativas que, na luta pela superação da fragmentação da construção do conhecimento no espaço escolar, possibilitem aos sujeitos da educação uma formação ampla e que fomente o desenvolvimento das diferentes dimensões que nos constituem seres sociais.*

A respondente B, pedagoga, discorre sobre a *essência* do currículo integrado, termo que, segundo o dicionário Houaiss (2015), está relacionado ao “conjunto de características que dão uma identidade a um ser ou coisa” ou “a natureza, origem das coisas” sendo ainda conceituado como “ideia central”, quando em se tratando de teoria. Dessa forma, de acordo com o que enuncia B, em sua *essência*, identidade, natureza ou centralidade, *objetiva construir práticas pedagógicas e possibilitar experiências formativas.*

É importante que se destaque que a respondente B põe o currículo integrado como algo que vem em oposição à *fragmentação da construção do conhecimento no espaço escolar*, de modo que se possibilite *formação ampla aos sujeitos da educação*.

Nesse enunciado, para que ocorra a formação ampla, a respondente enuncia que é necessária a *luta pela superação da fragmentação da construção do conhecimento no espaço escolar*. A palavra *luta*, para além de seu sentido dicionarizado, incorpora sentidos que representam uma ação contrária, um movimento de embate, de oposição, tensionamento, conflito e confronto. Esses sentidos de movimentações contrárias, opositivas vinculam-se às palavras *superação da fragmentação*.

Assim como o respondente A, a respondente B apresenta uma crítica ao ensino e ao currículo da escola tradicional, tendo em vista que “a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.” (GRABOWSKI; KUENZER, 2006, p. 301). Essa memória histórica de escola e de currículo teima em falar, por paráfrases, nas falas dos respondentes. Todos, inclusive os pesquisadores, sabem de que escola a respondente B fala e se contrapõe, em seu dizer. Talvez por isso, a respondente faça a sua justificativa, demonstrando oposição, em forma de aposto, como explicação a mais.

Ainda, de modo a discorrer sobre sua concepção de currículo integrado, B continua sua resposta conforme transcrição abaixo:

Respondente B - *Um currículo integrado busca aproximar e relacionar as diferentes áreas do conhecimento no processo de compreender a realidade em seu todo, na articulação de suas partes. Além disso, o currículo integrado constitui-se como possibilidade de ampliar a leitura de mundo dos sujeitos envolvidos nessa relação, pois orienta-se pela premissa de que a compreensão da realidade caminha pela compreensão de sua totalidade. E, explicitando à compreensão dos sujeitos que a realidade encontra-se em permanente movimento, fomenta práticas e nutre a esperança de que mudanças e transformações são possíveis.*

Diferentemente do que apresenta o respondente A, que coloca o currículo integrado como um plano que *organiza saberes de diferentes áreas (técnicas e básicas)*, restringindo-as em seu enunciado, a respondente B concebe esse currículo como algo que *busca aproximar e relacionar diferentes áreas do conhecimento no processo de compreender a realidade em seu todo, na articulação de suas partes*.

De acordo com a respondente B, esse currículo *constitui-se como possibilidade de ampliar leitura de mundo dos sujeitos*, de modo que, para ela, *a compreensão da realidade caminha pela compreensão de sua totalidade*. A partir de sua resposta, evidencia-se a necessidade de afirmar e reafirmar as amplas possibilidades do currículo integrado como oportunidade de compreensão da realidade em sua totalidade, de modo que esse currículo seja capaz de transpor barreiras e, conseqüentemente *ampliar a leitura de mundo dos sujeitos*.

Em relação ao termo *totalidade*, é importante que se registre que, de acordo com o Dicionário Houaiss (2015), ele é conceituado como “reunião de todas as partes de um conjunto”, sendo considerado ainda como “condição de ser total, inteiro”, sendo tratado como sinônimo de universalidade. Esses sentidos de “total, inteiro” expressos por “totalidade”, também localizam-se historicamente referenciados “no conceito socialista de educação em autores clássicos tais como Marx, Engels e Gramsci”. (FRITSCH & HEIJMANS, 2018).

Em se tratando do currículo como possibilidade de *ampliar a leitura de mundo*, bem como das referências à compreensão da realidade em sua totalidade, percebe-se que B apresenta concepções teóricas bastante recorrentes na obra freireana. A expressão *leitura de Mundo* expressa por ela, referendada por Freire (1989), é amplamente conhecida. Ainda, conforme Freire (2015, p. 297):

[...] o “Método de Alfabetização Paulo Freire”, contido em sua compreensão crítica de educação, propõe ensinar a leitura do texto lendo o contexto histórico, a leitura da palavra ao lado da leitura do mundo. Esta dialeticidade implica, pois, na conscientização da realidade.

Ao conceituar leitura, segundo Orlandi (2012, p. 7), a expressão “leitura de mundo” está diretamente relacionada à concepção. A esse respeito, a autora manifesta que “é nesse sentido que é usada quando se diz 'leitura de mundo'. Esta maneira de usar a palavra leitura reflete a relação com a noção de ideologia, de forma mais ou menos geral e indiferenciada”.

Levando em consideração os sentidos apresentados pelos respondentes no que se refere ao currículo integrado a ser proporcionado pelo PROEJA, entende-se que fatores como a indissociabilidade do ensino, bem como a oposição a heranças do ensino tradicional, como a fragmentação de conteúdos, são sentidos que reafirmam fatores determinantes do modo como o trabalho será considerado e valorizado, como princípio educativo.

Ressalta-se ainda as relações estabelecidas pelos participantes da pesquisa em suas abordagens sobre o currículo integrado, apresentam sentidos e compreensões distintas, conforme destacado no quadro abaixo:

Quadro 2- Síntese: sentidos sobre o currículo integrado do PROEJA

O currículo integrado do PROEJA		
Categorias	Respondente A	Respondente B
O que orienta no processo	Plano pedagógico	Possibilidade de ampliar a leitura de mundo dos sujeitos
O que objetiva no processo	Organizar saberes técnicos e básicos em torno da interdisciplinaridade	Construir práticas pedagógicas e possibilitar experiências formativas
O que possibilita no processo	Educação politécnica e crítica-reflexiva	Formação ampla para os seres sociais

Fonte: Autores, 2019.

A partir do quadro síntese, bem como das reflexões apresentadas, é possível identificar que os respondentes têm conhecimento a respeito da proposta institucional, bem como da organização de um currículo integrado, no entanto, partem de perspectivas distintas, para conceituá-lo.

Enquanto A apresenta uma concepção organizacional do processo, os sentidos de currículo integrado aparecem como um plano que *organiza saberes de diferentes áreas (técnicas e básicas)*, B tem como mirada um currículo que possibilite *ampliar a leitura de mundo dos sujeitos*, a partir da construção de *práticas pedagógicas e experiências formativas*.

Importante salientar, também, que A retoma, a partir da compreensão de *politecnia*, à relação estabelecida entre trabalho e educação, enquanto a respondente B enxerga esse currículo como possibilidade de *formação ampla para os seres sociais*.

REFLEXÕES FINAIS

O entendimento a respeito das compreensões de currículo integrado por parte dos servidores Técnicos Administrativos em Educação, responsáveis por refletir, mas também projetar a viabilidade e a implementação de cursos do PROEJA, constitui-se como uma importante estratégia de, inicialmente, já se perceber a partir de quais concepções um curso se firma.

Assim, diante do que se pode depreender dos sentidos de currículo integrado nas vozes dos servidores que compuseram a pesquisa, pode-se verificar que o currículo do PROEJA, na instituição na qual a análise foi realizada, vem sendo pensado a partir das concepções de formação integral, considerando pressupostos como o de articulação com o mundo do trabalho.

Reflete-se, também sobre um movimento de tensão entre os sentidos da memória histórica que se atualiza nos dizeres dos servidores, referente à oposição à organização curricular fragmentada da escola, em contraposição à integração curricular.

Embora essa memória histórica se manifeste, há uma memória institucional, já constituída por propostas e experiências de outras ofertas de PROEJA e reiterada em documentos legais, que se manifesta e se sobrepõe aos demais discursos. Mesmo assim, percebendo-se a forma, o modo como esses discursos em circulação coexistem e se confrontam, produzindo tensionamentos discursivos diversos, pode-se projetar, a partir da análise realizada, que essa nova proposta de PROEJA, a ser implementada na Instituição, tende a contemplar os sentidos do currículo integrado que, discursivamente, se anunciam. Assim, reitera-se que a memória histórica fala, nos dizeres dos servidores, mas há a dominância da memória institucional em seus discursos. Diante disso, não se pode negar, então, a supremacia discursivo-ideológica, de teoria crítica.

Ainda, ressalta-se que, nos dizeres dos participantes da pesquisa, se mantêm sentidos e concepções de base ideológica marxista e gramsciana, ligadas, respectivamente, aos princípios da politécnica e da escola unitária. Verifica-se também, nos discursos dos participantes da pesquisa, concepções que reforçam o quanto essa proposta de currículo alinha-se com o campo Trabalho e Educação, reconhecendo em seu público a relevância de formar sujeitos críticos e reflexivos, que compreendam as dimensões do mundo do trabalho. Reitera-se que esse modo de pensar a educação mantém sua presença e se reforça desde os pressupostos e especificidades, historicamente apontados pela modalidade EJA e também pela EP.

Assim, reafirma-se que a análise evidenciou o conhecimento dos participantes a respeito da proposta da Instituição e do PROEJA, tendo por base um currículo que se oriente pelos princípios do ensino integrado e que visem a formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) Papel da memória. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.

AMORIM, Rodrigo de Freitas. Formação do trabalhador no Proeja: entre os laços e embaraços do discurso oficial aos diálogos/Proeja no Instituto Federal de Goiás. 2016. 215 f. **Dissertação** (Programa de Pós-graduação em Educação (RC)) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>. Acesso em: 28 out. 2018.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; SILVA, Gilmar Pereira da. Ensino Integrado como projeto político de transformação social. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9302>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: Frigotto, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 138 – 165.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Indagações sobre Currículo: Direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa** [livro eletrônico]. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. HETEROGENEIDADE(S) ENUNCIATIVA(S). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 19, p. 25-42, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BARBARA, Maristela Miranda; MIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Experiências de educação integral da CUT: práticas em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**, Brasília: agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS**. Aprovado pelo Conselho Superior, conforme Resolução n.º 84, de 11 de dezembro de 2018. Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2020.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 17 mar. 2020.

COSTA, Maria Adélia da. Afinal, o que é currículo? In: COSTA, Maria Adélia da; BAMBIRRA, Maria Raquel; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda (Org.). **Currículo integrado: Concepções, perspectivas e expectativas**. Belo Horizonte, MG: CEFET-MG, 2011. p. 33-45.

COSTA, Maria Adélia da. O currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 18, p. e7948, fev. 2020. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em: 18 mar. 2020.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 jan. 2019.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-Acesso em 13 jan. 2019.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83 – 105.

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade: Origem, Conceito e Valor**. 2009. Disponível em: https://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101727.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cad. Cedes.**, v. 35, n. 96, p. 291-298, mai-ago., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00291.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57 – 82.

FRITSCH, Rosangela; HEIJMANS, Rosemary. O “novo paradigma da politécnica” na experiência do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. **Educação Unisinos**. v. 22, n. 2, abril-junho de 2018.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios. 2009. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 297–318, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762>. Acesso em 1 jan. 2019.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Marco de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antonio. Currículos integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional: desafios, experiências e propostas. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2016, 400p.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782015000401057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. São Paulo: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 9 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. 2009. 200 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médias, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 2007, v. 12, n. 34. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303 – 322, ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200014&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Data da submissão: 05/04/2020

Data da aprovação: 30/07/2020