

Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos

Dante Henrique Moura

Rosa Aparecida Pinheiro

Resumo

Analisa a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), refletindo sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na educação de jovens e adultos (EJA). Utiliza como metodologias a revisão bibliográfica pertinente ao tema, a análise de documentos legais e a observação *in loco* de experiências de implantação do Proeja. Discute a organização curricular do ensino médio integrado, tendo como eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia e cultura, objetivando contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado como política pública educacional.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; Proeja; educação profissional; ensino médio integrado; política pública.

Abstract

The curriculum and human formation inside high school professional education integrated with youth and adult education

This article analyzes the establishment of a Program for the Integration of Professional Education and Fundamental Education into Youth and Adult Education (Proeja), thinking about the integration between the high school level and the other professional courses into youth and adult education. The methodology used was the review of the related literature, the analysis of the legal documents, and the observation in loco of the Proeja current expedencies. It discusses the curricular organization of the high school integrated course taking as its guidelines: work, science, technology and culture. Thus, the aim is to contribute for the political and theoretical-methodological debate concerning the possibilities of construction of the integrated high school course as an educational public policy.

Keywords: youth and adult education; professional education; high school integrated course; public policy.

Introdução

92

A integração entre o ensino médio e a educação profissional (EP) técnica de nível médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), tem potencial de tornar-se significativa para os jovens e os adultos aos quais foi negado o direito de acesso ou de conclusão da educação básica na faixa etária de suas vidas denominada de *idade própria ou regular*.¹ Entretanto, até o momento, a implantação do Programa de Integração da EP à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja)² tem encontrado empecilhos para alcançar seu principal objetivo – proporcionar a formação integral de jovens e adultos atendidos por meio de cursos que integrem trabalho, ciência e tecnologia e cultura como eixos estruturantes do currículo. Evidentemente, o movimento que está sendo produzido no âmbito educacional brasileiro após a vigência desse Programa vem trazendo algumas contribuições importantes na direção delineada, mas são muitas as dificuldades encontradas, que, em grande parte, decorrem de distorções de forma e de conteúdo da formulação inicial do Programa.

Neste texto, a partir de revisão bibliográfica, análise documental e observação *in loco*, analisa-se a gênese do Proeja no plano nacional, a partir de 2005, e a sua implantação no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (Cefet-RN). Com esses elementos, reflete-se sobre as possibilidades de integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio na modalidade EJA e sua

¹ A denominação *regular* ou *própria*, para referir-se tanto à faixa etária como à modalidade, traz pressuposto um duplo preconceito: em relação à modalidade EJA e aos sujeitos aos quais ela se destina. Por isso, quando, ao longo do texto, esse termo for utilizado para tratar da EJA, será grafado em itálico, com o objetivo de explicitar a discordância dos autores com o preconceito mencionado.

² O Proeja abrange a integração entre o ensino fundamental e a formação inicial e continuada, assim como entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio. Neste texto, discute-se apenas a segunda possibilidade.

organização curricular, tendo como referência a articulação entre os eixos estruturantes apontados acima: trabalho, ciência e tecnologia e cultura. Assim, objetiva-se contribuir para o debate político e teórico-metodológico acerca das possibilidades de construção do ensino médio integrado (EMI) como política pública educacional.

O texto está dividido em quatro partes. Na primeira, discute-se a concepção de EMI aos cursos técnicos. Em seguida, recorre-se à gênese do Proeja na busca de analisá-la e identificar elementos que, na fase de implementação do Programa, estão contribuindo para, ou dificultando, a pretendida integração curricular. Posteriormente, analisa-se como esses elementos identificados em um plano mais amplo vêm repercutindo no Proeja/Cefet-RN. Finalmente, são apresentadas algumas considerações acerca das possibilidades de concretização de uma proposta curricular que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA no EMI.

A concepção do ensino médio integrado

No documento-base do Proeja/Ensino Médio, afirma-se que a “concepção de uma política cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real” (Brasil, 2007b, p. 35). A referência explícita desse *documento* ao trabalho como princípio educativo e à integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura aponta para a intenção de que o ensino médio integrado à EP destinado ao público EJA deve materializar-se a partir da mesma concepção do EMI destinado aos adolescentes, embora as metodologias, o material didático, a organização espaço-temporal, entre outros elementos, sejam específicos para cada um desses grupos. Dessa forma, parte-se do pressuposto de que existe um objeto mais amplo de estudo que é o ensino médio integrado aos cursos técnicos, o qual pode ser oferecido na forma *regular* ou na modalidade EJA.

Nessa perspectiva, pensar no EMI, para adolescentes ou para jovens e adultos, é conceber uma formação em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado. O espaço dessa articulação exige uma organização curricular em que os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona. Esse currículo, como dimensão de poder e de regulação social, poderá ser aglutinador, a partir das possibilidades de interferência no cotidiano e nas expectativas dos sujeitos jovens ou adultos.

A organização curricular do EMI pressupõe relações de poder ao validar a experiência de grupos particulares que apresentam interesses específicos na produção de sentidos e significações desses sujeitos. A configuração do EMI implica, pois, reorganizar relações assimétricas de poder arraigadas na instituição ao desnaturalizar relações construídas historicamente e propor um processo de integração entre esferas sociais e individuais distintas.

Nesse aspecto, considerar, em uma abordagem dialógica e dialética, os eixos do trabalho, da ciência e tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana significa compreender o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico e, portanto, como mediação de primeira ordem entre o homem e a natureza e, por isso, elemento central em uma proposição curricular para o EMI. Compreende-se que é na busca da produção de sua própria existência que o ser humano gera conhecimentos, que são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados.

Além disso, no EMI, o trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico, pois se consideram as diversas formas e significados que essa categoria vem assumindo ao longo do tempo nas sociedades humanas. Isso permite compreender que, no sistema capitalista, o trabalho “se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos” (Ramos, 2004 *apud* Brasil, 2007a, p. 46). Assim sendo, incorporar a dimensão histórica do trabalho no EMI significa considerar exigências específicas para o processo educativo que visem à participação direta dos membros da sociedade nas atividades socialmente produtivas.

Na perspectiva da integração, nessa linha de raciocínio, a ciência é o conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceito que representa as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, convertendo-se, pois, em força produtiva (Ramos, 2004). Por seu turno, a história da tecnologia, à luz da concepção de ciência como força produtiva, ocorre no marco da revolução industrial, construindo uma relação entre ciência e tecnologia que visa a satisfazer as necessidades que seres humanos criam para si, individual e coletivamente, constituindo-se, ela mesma, como possibilidades de extensão das capacidades de homens e mulheres. Nesse sentido, a tecnologia é “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)” (Ramos, 2004 *apud* Brasil, 2007a, p. 44).

É necessário compreender a tecnologia como construção social complexa integrada às relações sociais de produção. Portanto, mais que força material da produção, ela, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana. Passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular no processo educativo e de pesquisa. Assim, pode-se pensar o trabalho como categoria central de produção de saber, sendo que trabalho, ciência e tecnologia são indissociáveis (Lima Filho, 2005).

Todo esse processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção no real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia. Cabe ainda considerar que esses movimentos ocorrem a partir das práticas realizadas pelos grupos sociais e, portanto, influenciam e são fortemente influenciados pela cultura desses mesmos grupos. Nesse sentido, compreende-se a cultura como código de

comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (Gramsci *apud* Brasil, 2007a, p. 44).

Na concepção de um currículo integrado, a articulação desses eixos apresentados expressa, no espaço escolar, a circularidade entre culturas evidenciadas em práticas sociais, trocas de ideias entre diferentes gerações, padrões culturais e tradições – confronto e acomodação na ação educativa, como defende Tura (2002). Diante do exposto, conclui-se que a formulação do currículo, para a ação integrada e integral, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Após esse breve exame acerca da concepção do EMI, discutir-se-á o surgimento do Proeja, uma vez que há nexos importantes entre a gênese desse Programa e o currículo em discussão.

Gênese do Proeja

As intenções explicitadas no Proeja apontam para a necessidade de a educação profissional articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho, além de interagir com outras políticas públicas, a fim de contribuir para a garantia do direito de acesso de todos à educação básica. Tais intenções são coerentes com o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual determinava a separação obrigatória entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. Assim, o Decreto de 2004 entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EP voltada para a formação integral dos cidadãos.³

Apesar das intenções explícitas e das potencialidades da rede federal de EP em contribuir com o êxito do Proeja, alguns equívocos importantes marcam a gênese dessa iniciativa governamental. Em primeiro lugar, a Portaria nº 2.080/2005-MEC determinava que todas as instituições federais de EP oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Uma portaria não poderia ir de encontro ao Decreto nº 5.224/2004 que, à época, dispunha sobre a organização dos Cefets, estabelecendo em seu artigo primeiro que essas instituições são detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.⁴ Apesar das críticas

³ Esse processo é mais complexo e polêmico do que o acima resumido. Para um maior aprofundamento, sugerimos ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

⁴ Em dezembro de 2008, os Cefets foram transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, que passou a regular o funcionamento e a organização dessas novas instituições. Neste trabalho, não se discutirá essa nova institucionalidade, tendo em vista que a pesquisa que deu origem ao presente texto já havia sido concluída, quando se concretizou essa transformação.

a diversos aspectos da mencionada portaria, após poucos dias de vigência, o seu conteúdo foi ratificado, quase integralmente, pelo Decreto nº 5.478/2005, que instituiu, no âmbito da rede federal, o Proeja.

Na esfera político-pedagógica, as poucas instituições da rede federal que, à época, ofereciam EJA não o faziam na forma integrada à EP. Dentre as experiências registradas, destacam-se as dos Cefets de Pelotas/Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo (ES), Campos/Rio de Janeiro (RJ) e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava restrita à educação básica, embora algumas relacionassem educação básica e profissional na forma concomitante. Diante desse quadro, percebe-se que não havia (e ainda não há) na rede federal um corpo de professores formados para atuar no campo específico da EJA sequer no ensino médio propedêutico e, muito menos, no médio integrado à EP. Nesse panorama, não seria razoável exigir que a rede federal passasse a reservar, obrigatoriamente, para os cursos do Proeja, 10% de todas as vagas anuais destinadas aos cursos técnicos e aos superiores de tecnologia, conforme estabelecido no Decreto nº 5.478/2005.

Portanto, essa matéria deveria ter sido estudada, aprofundada, discutida e avaliada em espaços mais amplos, antes de vir à tona. Caso esses estudos tivessem ocorrido, ter-se-ia compreendido que a oferta de vagas apenas no âmbito da rede federal seria insuficiente para atender à demanda nacional, visto que sua capacidade de oferta é mínima diante da quantidade de jovens e adultos que demandam a conclusão da educação básica.⁵ É evidente, desse modo, que a definição do conteúdo do decreto inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação, constitucionalmente consagradas à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio. Ele deveria, também, ter sido discutido na comunidade acadêmico-científica, nas entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores, visando à construção de uma política pública, em vez de mais um programa focal.

Nessa trajetória, durante o segundo semestre de 2005, visando à implantação e organização de uma proposição curricular para o Proeja, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC) realizou um conjunto de oficinas pedagógicas, distribuídas pelo País, cujo fim era promover a capacitação dos gestores acadêmicos das instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Nessa ação, também se produziu uma série de análises, reflexões e duras críticas relativas ao conteúdo e, principalmente, à forma de implantação do Programa. Desse processo, dentre outros fatos, resultaram alterações substantivas nos rumos da implantação do Proeja, na tentativa de construir uma base mais sólida para a sua sustentação. O primeiro passo foi constituir um grupo de trabalho plural⁶ que teve a função de elaborar um documento-base (Brasil, 2007b), com concepções e princípios do Programa, até

⁵ O documento-base do Proeja (Brasil, 2007b) informa a existência de cerca de 30 milhões de brasileiros com 17 anos ou mais que não concluíram o ensino médio. Em 2006, dados do Censo Escolar revelam que a rede federal de EP registrou 79.878 matrículas.

⁶ Compostos por especialistas em EJA das universidades brasileiras, representantes da Setec, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), dos fóruns de EJA, dos Cefets, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

então inexistentes, e cujo resultado apontou na direção de transformá-lo em política pública educacional.

Posteriormente, a partir das diretrizes provenientes desse documento-base, o Decreto nº 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que trouxe mudanças significativas em relação ao primeiro, destacando-se: a) ampliação das cargas horárias dos cursos, deixando que sejam adotadas no âmbito da autonomia institucional; b) ampliação dos espaços educacionais em que o Proeja pode ser oferecido, incluindo as redes públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa ao incluir o ensino fundamental.

Algumas ações importantes foram sendo desencadeadas a partir das diretrizes emanadas do documento-base (Brasil, 2007b), dentre as quais merecem destaque a oferta de curso de especialização voltado à formação de profissionais do ensino público para atuarem no Proeja e as ações decorrentes do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, destinado a estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa entre universidades federais e Cefets.

No que se refere aos cursos de especialização, tal iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual, segundo dados da Setec, foram formados cerca de 1.800 profissionais em 15 pólos distribuídos em todo o País, sendo 12 em Cefets (Santa Catarina, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Amazonas e o consórcio entre Cefet-RJ, Cefet-Campos/RJ e Cefet-Química/RJ), 2 em universidades federais (Universidade Federal da Paraíba e Universidade Tecnológica Federal do Paraná) e 1 em consórcio entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Cefet-Pelotas. Com relação aos pólos em que foram realizados esses cursos de especialização, é preciso destacar positivamente a continuidade das ações, pois à medida que as primeiras turmas concluíram suas atividades, novas foram sendo constituídas. As novas turmas estão ocorrendo em 21 pólos, o que representa também uma ampliação significativa de profissionais formados no âmbito da União, dos Estados e dos municípios.

Na segunda ação destacada – o Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, cujo objetivo é estimular a realização de projetos conjuntos de pesquisa, com a utilização de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes instituições de educação superior, incluída a rede federal de EP –, nove projetos provenientes, principalmente, de consórcios entre universidades federais e Cefets encontram-se em execução. Essa ação visa à produção de conhecimentos por meio de pesquisas e à formação de pessoal pós-graduado em EP integrada à EJA, contribuindo, assim, para desenvolver e consolidar as proposições curriculares e organizativas na área. Como se vê, os cursos de especialização e as ações inerentes ao Edital Proeja-Capes/Setec estão voltados, dentre outros aspectos, para a preparação de um corpo de formadores de futuros instrutores, na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados para a formulação, a gestão e a execução de cursos de EMI na modalidade EJA.

Apesar desses avanços, que apontam para possíveis melhorias a médio e longo prazo, o processo de implantação do Proeja na rede federal, nos Estados e nos municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos. Na prática, até o

momento, a oferta está majoritariamente circunscrita à rede federal; por isso, neste texto, a análise está restrita a essa esfera.⁷

Vários aspectos contribuem para um quadro preocupante, dentre eles: a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção do EMI e da implantação do Programa; a forma impositiva como esse Programa entrou em vigor; os elevados índices de evasão; e uma visão elitista de parte dos profissionais que integram a rede federal, os quais vinculam a entrada do público da EJA, nessas instituições, a uma ameaça à qualidade do ensino ali existente. Dessa forma, esse conjunto de fatores contribui significativamente para que haja uma parcial rejeição ao Programa no interior da rede, reforçando a visão preconceituosa em direção aos seus sujeitos. Evidentemente, esses aspectos têm estreita relação com a construção e o desenvolvimento do currículo nessas instituições.

Essa organização curricular se dá em uma formação complexa, que envolve elementos, dimensões e perspectivas diferenciadas e, por vezes, antagônicas. As proposições formuladas devem abranger níveis de conhecimentos comuns, mas que partem de formações educativas diferenciadas, em função das oportunidades educacionais possíveis ao público da EJA. Na concretização curricular, gestar pedagogicamente esses domínios exige formação específica e compromisso dos profissionais envolvidos.

A criação de proposições originais – referenciadas em cotidianos diversificados, respeitando a diversidade cultural e os saberes advindos das práticas culturais – pode oferecer oportunidades de apropriação dos aportes teóricos para a efetiva integração curricular. Nesse sentido, Oliveira e Cesarino (2008, p. 15-16), em pesquisa sobre o processo de implantação do Proeja no Cefet-ES, referindo-se à percepção que a comunidade tem em relação aos sujeitos da EJA, afirmam:

Há necessidade de se romper com os estigmas produzidos em relação aos alunos da EJA considerados sem preparo, sem base, sujeitos que ameaçam a tradição de excelência da escola, que deve estar alerta para a forma como a inclusão desses sujeitos vêm sendo feita, de forma a evitar que sejam produzidas novas exclusões dentro do próprio sistema.

Na perspectiva da inclusão efetiva, a materialização de ações em um currículo que contemple a diversidade de contextos sociais e culturais – que produzem possibilidades educacionais distintas – ocorre na flexibilização e na adequação curricular a cada unidade dos Cefets.

Em outro trabalho relativo à implantação do Proeja, desenvolvido em instituições do Rio Grande do Sul, Santos (2008, p. 9), ao se referir aos sujeitos da EJA, afirma que eles não correspondem ao tipo moderno⁸ de aluno idealizado, pois estão fora da faixa etária denominada como *regular*, evadiram-se ou nunca estiveram na escola,

⁷ Alguns Estados começam a implantar cursos no âmbito do Proeja principalmente a partir do financiamento proporcionado pelo Programa Brasil Profissionalizado. Entretanto, esses cursos ou são muito recentes ou ainda estão em fase de planejamento, de maneira que não estão abrangidos por este estudo.

⁸ De acordo com os padrões culturais advindos da modernidade, a elite, que era minoria, sustentava os padrões culturais mais refinados, enquanto propagava que a população em massa viria ameaçar esses padrões, chegando a propor, nos currículos escolares, um treinamento de resistência à cultura de massa.

trabalham ou buscam por trabalho, há muitas mulheres e chefes de famílias; enfim, “compõem múltiplas identidades em desordem [...] em relação à ordem do aluno em idade *regular*: com uma família nuclear, na maioria das vezes branco, heterossexual e católico”, o que causa certo estranhamento em comunidades acostumadas ao padrão *regular* de estudantes.

Para a autora, diante desse quadro,

à escola, ao propor-se em [*sic*] acolher tais figuras de desordem, é recomendável a revisão de suas rotinas, seus espaços de aprendizagem, seus rituais. Este processo pode mexer com a escola inteira, no gerenciamento de conflitos que até então compunham o senso comum, modos considerados adequados, agregados ao entendimento que para classe trabalhadora qualquer ensino servia, *um ensino de pobre para pobre*. (Santos, 2008, p. 9).

Essas reflexões ratificam a ideia de que o aligeiramento do processo de concepção dos projetos educacionais e a falta de formação prévia, ou pelo menos simultânea, dos docentes que atuam nessa esfera educacional e de fóruns de discussão das experiências curriculares são fatores significativos da constituição do atual quadro de dificuldades enfrentadas na implementação do Proeja.

Após explicitar a concepção de EMI e realizar essa breve reconstrução sobre a gênese do Proeja e suas consequências, analisar-se-á a realidade concreta que vem sendo construída, principalmente na unidade de Natal do Cefet-RN, objeto deste estudo.

O Proeja no Cefet-RN: alguns avanços e muitas contradições

99

Os estudos realizados elucidam que, de forma geral, a realidade do Cefet-RN reflete a situação nacional já caracterizada. Assim, inicialmente, destaca-se a forma apressada como a instituição decidiu implantar, já no segundo semestre de 2006, os cursos vinculados ao Programa nas unidades de Mossoró, Natal/Zona Norte, Currais Novos e Ipanguaçu;⁹ ao mesmo tempo, causa estranheza o fato de não terem sido implantadas turmas no *Campus* Central/Natal.

É importante mencionar que a unidade de Mossoró, à época, contava com mais de dez anos de funcionamento, enquanto que as demais começaram suas atividades no segundo semestre de 2006 já com cursos do Proeja. Importa ainda ressaltar que o Cefet-RN nunca havia atuado anteriormente na EJA, mesmo nas unidades já existentes – Natal/*Campus* Central e Mossoró –, e que a maioria dos professores que passou a trabalhar nesses cursos tampouco teve formação prévia ou simultânea a essa atuação.

No caso de Mossoró, a falta de formação prévia dos professores para atuar no EMI/EJA, apesar de grave, pôde ser parcialmente amenizada, porque, naquela unidade, já havia desde 2005 o EMI/adolescentes. Dessa forma, os docentes tinham a possibilidade de conhecer a concepção do EMI vigente na instituição. Não obstante, esse fato

⁹ Além dessas turmas, o Cefet-RN também ofereceu uma turma de curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade EJA em Controle Ambiental – turma do convênio Cefet-RN/Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)/Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) –, a qual não foi incluída na presente análise, em razão de suas especificidades, dentre elas o fato de o conjunto de professores que nela atuou ter aceito voluntariamente convite da gestão.

apenas abranda a situação, visto que os estudantes com os quais esses profissionais trabalhavam eram adolescentes oriundos, em geral, de uma trajetória contínua de estudos e de acompanhamento familiar e que, entre outras especificidades educativas e socioeconômicas, ingressaram na instituição mediante um rigoroso processo seletivo. Enquanto isso, os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como descontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, entre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA, que os diferencia fortemente dos demais.

Além disso, apesar de em 2005 ter sido implantado o EMI na unidade de Mossoró, destinado aos estudantes da trajetória *regular*, em 2006 ainda não estava (como não está atualmente) consolidada a concepção do EMI, conforme discutida na segunda parte deste texto. Na prática, o que há é uma justaposição entre as disciplinas ditas de formação geral e a parte profissionalizante dos respectivos cursos. É evidente que a implantação do Proeja tem, potencialmente, a capacidade de contribuir para acelerar a consolidação de uma concepção curricular de EMI no Cefet-RN, mas, para tal, o processo teria que contemplar um planejamento voltado ao desenvolvimento de ações que viabilizassem um repensar institucional sobre a relação entre a teoria e as práticas pedagógicas, na perspectiva de construir uma nova práxis curricular capaz de colaborar para a formação integral de cidadãos a partir dos eixos estruturantes trabalho, ciência e tecnologia e cultura.

Nas unidades Natal/Zona Norte, Ipanguaçu e Currais Novos, a situação é ainda mais complexa, pois os professores, recém-aprovados em concursos públicos, já começaram a atuar diretamente no Proeja, a partir do segundo semestre de 2006, embora os exames não tenham exigido conhecimentos específicos para esse fim. Esse quadro permite concluir que, institucionalmente, não se assumiu que a modalidade EJA constitui um campo curricular particular e requer especificidades em metodologias, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais didáticos e organização espaço-temporal, o que também implica formação específica dos docentes (Paiva, 2005).

Compreende-se que, na dimensão curricular, a própria organização do espaço escolar comporta formas ritualizadas de organização e demarcação do tempo, outorgando sentidos às ações e justificando uma hierarquia de posições nas formas de integração social. Nesse espaço, também há embates no confronto de saberes, comportamentos e cultura do educando com a cultura escolar e de estudo proposta pela instituição. A dinâmica institucional, cristalizada na cultura escolar, obstaculiza as mediações entre grupos culturais potencializadas pela implantação do Proeja.

Pressupondo que é no cotejo/conformação entre modelos e lógicas culturais diversas que ocorre a circularidade cultural na ação educativa, as relações fundadas na cultura escolar são um jogo de interesses e interações estabelecido no diálogo dos conteúdos disciplinares que se expressam na matriz curricular. Se parte significativa dos docentes do Cefet-RN está pautada nos códigos da cultura escolar, baseados na cultura padrão dominante, gera-se um conflito de interesses, pois os alunos do Proeja trazem para a escola seus costumes, seu modo de ser, de pensar e de agir, fruto da visão do mundo no qual estão inseridos, ou seja, atitudes próprias das culturas populares.

Dessa forma, o que se vê é que suas linguagens vão sendo desmerecidas e seus valores, normas e estilos de vida desautorizados, para poder inseri-los na cultura escolar, entendida como padrão mais elaborado, mais bem sistematizado e mais erudito.

Em uma instituição pedagógica, a relação entre conhecimento e poder implica processos de dominação escolar, uma vez que estes se desdobram em ritos e em mitos institucionais. No entanto, as instituições não são formadas unicamente por regras formais; existem também, no contexto escolar, regras informais e não formais que, por vezes, são mais poderosas do que as regras hierárquicas de autoridade formal.

Entretanto, isso não significa que o Cefet-RN, ou qualquer outra instituição, tenha obrigatoriamente que constituir um quadro docente todo diferenciado para atuar na EJA, pois é viável que um profissional que já atua no EMI destinado aos adolescentes ou na EP possa, a partir de uma adequada formação, trabalhar também nessa modalidade educacional. O que não se mostra apropriado, embora seja praticado de forma recorrente, é destinar docentes para atuar na EJA sem que eles recebam formação para esse fim.

Outro aspecto a considerar na presente análise é o fato de que, simultaneamente ao movimento de implantação do Proeja, o Cefet-RN começou a oferecer a primeira turma do Curso de Especialização em EP Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade EJA, como um dos 15 pólos habilitados pela Setec/MEC. No currículo desse curso, é relevante a discussão acerca da concepção do EMI, para abranger também os profissionais das instituições federais de EP localizadas no Estado do Rio Grande do Norte e os da rede estadual. Apesar disso, pouquíssimos professores da instituição participaram – principalmente no caso das novas unidades –, pois a eles foram destinadas turmas do Proeja com o fim de atender à demanda do MEC por aumento da matrícula nessa esfera educativa, tornando-se difícil conciliar a atividade docente de sala de aula com a assistência ao curso. Dessa forma, naturalizou-se o fato de que professores com pouca ou nenhuma aproximação ao campo da docência da EP, de uma maneira geral, e do Proeja, particularmente, atuem nesse campo sem a correspondente formação, embora, paradoxalmente, a instituição esteja formando docentes para esse fim.

Assim, constata-se que prevaleceu a lógica economicista-eficientista, impulsionada pela pressão do MEC, com o objetivo de apresentar dados estatísticos para a sociedade a respeito de vagas oferecidas nesse domínio educacional.

As análises até aqui desenvolvidas permitem concluir que caberia destinar o segundo semestre de 2006 ao processo inicial de formação dos profissionais que iriam atuar no Proeja, por meio do curso oferecido pela própria instituição, adiando o início da oferta do Programa para o primeiro semestre de 2007, em benefício da qualidade da ação educacional do Cefet-RN e em respeito aos profissionais recém-ingressos. Outra possibilidade seria iniciar as atividades das novas unidades com um menor número de turmas e organizar a jornada dos docentes de modo a compatibilizá-la com a formação requerida.

Ao que já foi evidenciado, é necessário acrescentar outro importante elemento que vem comprometendo a qualidade das ações nesse Programa: a concepção dos cursos e da respectiva elaboração dos seus planos. A proposição de um currículo integrado no Cefet-RN toma por base o trabalho como princípio educativo e a interdisciplinaridade que tenha significado e contextualização, promovendo reflexões críticas perante o cotidiano e uma maior interação social entre aluno e docente. Na

implantação de um enfoque interdisciplinar, a formação dos professores deverá ter como fonte os saberes sobre como os alunos do Proeja aprendem. Os educandos não apenas aprendem de forma diferente, mas também aprendem melhor quando se lhes ensina utilizando seus estilos de aprendizagem predominantes. Esses distintos estilos requerem modos diversos de ensinar, próprios às diferenças existentes entre eles.

Antagonicamente, no Cefet-RN, procedeu-se a uma transposição linear e reduzida dos planos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio destinados aos adolescentes para o público da EJA. Na *falta de tempo* e de profissionais habilitados para pensar um projeto que contemplasse as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em processo de educação escolar e, portanto, estratégias, metodologias, tempos, espaços, etc. adequados a esses sujeitos, os planos dos cursos são semelhantes aos do EMI para os adolescentes. A principal diferença está na carga horária, que nos primeiros é significativamente menor do que nos dirigidos aos adolescentes. O Quadro 1 evidencia essa diferença.

Quadro 1 – Cargas horárias do ensino médio integrado aos cursos técnicos nas modalidades regular e EJA

Curso	Unidade	Modalidades					
		Regular			EJA		
		Categorias da matriz curricular	Carga horária		Categorias da matriz curricular	Carga horária	
			Parcial	Total		Parcial	Total
Informática	Natal/Zona Norte	Formação geral	2.190	3.850	Formação geral	1.680	3.100
		Base comum ⁽¹⁾	360		Base comum		
		Formação profissional ⁽²⁾	1.300		Formação profissional	1.420	
Eletrotécnica	Natal/Zona Norte	Formação geral	2.190	3.970	Formação geral	1.500	3.010
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.420		Formação profissional	1.510	
Edificações	Mossoró	Formação geral	2.190	4.000	Formação geral ⁽³⁾	...	3.220
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.450		Formação profissional ⁽³⁾	...	
Alimentos	Currais Novos	Formação geral	2.190	3.880	Formação geral	1.680	3.100
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.330		Formação profissional	1.420	
Agroecologia	Ipangaçu	Formação geral	2.190	4.000	Formação geral	1.680	3.100
		Base comum	360		Base comum		
		Formação profissional	1.450		Formação profissional	1.420	

Fonte: Elaboração dos autores, a partir do sítio <<http://www.cefetrn.br/ensino/cursos-oferecidos>>.

Notas: ⁽¹⁾ No EMI destinado aos adolescentes, essa carga horária é considerada como pertencente simultaneamente à formação geral e à formação profissional.

⁽²⁾ Em todos os casos (adolescentes e EJA), incluem-se 400 horas de prática profissional.

⁽³⁾ O detalhamento da carga horária não está disponível na fonte consultada.

Legenda:

... Dado numérico não disponível

■ Não se aplica dado numérico.

Essa decisão institucional tem vinculação a aspectos legais, já que o Decreto nº 5.840/2006 mantém a exigência do cumprimento integral da carga horária mínima estabelecida para cada uma das áreas profissionais, mas permite uma redução de até 50% na carga horária da denominada *formação geral*; por outro lado, também há um componente interno, pois esse mesmo decreto estabelece que a carga horária máxima para os conteúdos vinculados à *formação geral* é decisão de cada instituição.

Essa situação não é uma realidade apenas local, pois esse cenário se repete em outras formulações curriculares no âmbito da rede federal. Desse modo, Oliveira e Cesarino (2008, p. 15), ao se referirem à formação de professores para atuar no Proeja e à integração entre ensino médio e EP no Cefet-ES, concluem:

Considerando o programa como campo de possibilidades na formação de professores, aparentemente pouco conseguimos avançar no que concerne ao estudo e aprofundamento das concepções teórico-metodológicas que orientam a proposta de integração da EP e EJA. Torna-se necessário repensar a concepção de integração vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral.

Nesse sentido, a discussão sobre a concepção vai muito além da disputa de carga horária entre formação geral e específica, pois a centralidade do debate deveria estar em como romper com essa dicotomia, na perspectiva de tornar a formação realmente integral, sem fragmentações ou falsas oposições entre o que é geral e o que é específico. Entretanto, o fato de não discutir profundamente essa concepção e, além disso, de privilegiar, nos cursos do Proeja, os conteúdos de formação profissional em detrimento daqueles relacionados mais diretamente com a formação científico-cultural dos estudantes revela uma opção pela instrumentalidade da formação, contrapondo-se, dessa forma, à concepção do EMI e do Proeja já discutida.

Essa ênfase na formação instrumental, no campo profissional, em detrimento dos aspectos científico-tecnológico-humanísticos poderá acarretar diferenciações entre a formação proporcionada aos adolescentes que cursam o EMI *regular* e aquela oferecida aos sujeitos do Proeja, com prejuízos para os últimos. Corroborando essa situação, a falta de adequação curricular a um processo de avaliação contínuo contribui para as altas taxas de repetência e evasão. Faz-se, pois, necessário um diagnóstico para pensar estratégias, com o objetivo de suprir as deficiências explicitadas e também como forma de o aluno não ser aprovado sem dominar conteúdos relevantes. Nessa avaliação diagnóstica, as características do contexto em que o educando está inserido têm forte influência na aprendizagem, podendo ser distintas em dois níveis: o sociocultural (macrossocial) e o institucional (microsocial). Entende-se que esses dois níveis estão impregnados de concepções, discursos e políticas vigentes na sociedade em que se inserem os educandos e os docentes e trazem um determinado valor à experiência de aprendizagem.

Conforme explicitado anteriormente, as questões identificadas no âmbito do Cefet-RN também são recorrentes em outras instituições da rede federal, como indicam os trabalhos que estão sendo produzidos nessa esfera. Nesse sentido, Castro e Vitorette (2008) analisam as resistências à implantação do Proeja no Cefet-GO. As autoras colocam as dificuldades em um campo mais amplo ao afirmarem que se

enraizaram nessa instituição as políticas vigentes nos anos 1990 na EP brasileira, as quais potencializaram a fragmentação do currículo, extinguindo os cursos que integravam ensino médio e EP. Dessa forma, explanam que, mesmo após a vigência dos Decretos nº 5.154/2004 e 5.840/2006,

a configuração de um contexto interno, profundamente dividido em relação às concepções, princípios e funções da EP e tecnológica, ressalta a vitória das proposições políticas educacionais de âmbito estrutural que procuraram desarticular uma orientação educacional de cunho formativo, assentada na integração entre conhecimentos gerais e técnicos, e por isto, potencialmente humanizadora e emancipatória [...], assim como rearticulá-la em outra perspectiva, cujo caráter se fundamenta no produtivismo, na fragmentação e no economicismo. (Castro, Vitorette, 2008, p. 2).

Esse quadro dificulta a implementação do Proeja, visto que a integração no ensino médio profissionalizante *regular* tem experimentado dificuldades para uma organização interdisciplinar e integradora. As principais dificuldades são observadas na formulação de novas proposições pelos docentes responsáveis por essa dimensão. As perspectivas epistemológicas desses docentes dependem da cultura genérica e da pedagógica, pois o conhecimento e os saberes dos currículos são elaborados individualmente dentro de contextos culturais e de tradições dominantes dos quais recebem influências e, assim, condicionam modelos educativos de acordo com o momento histórico vigente.

Diante da importância da proposição do Proeja, cabe ao docente formular indagações em torno do conhecimento, analisando aspectos cruciais num modelo de ensino cujas especificidades se deseja compreender. Mas, apesar dessa importância, o docente não trata as dimensões epistemológicas nos métodos didáticos e nos currículos, e essa ausência é devida ao acriticismo no discurso dominante, reproduzindo a cultura dada como obrigatória e indiscutível para os alunos e os professores.

O pensamento e o comportamento do docente são consequências de mediações de socialização profissional, e o desenvolvimento do currículo depende do conhecimento desse docente e da coordenação da equipe pedagógica para cumprir determinados objetivos e atividades. O saber prático útil dos docentes procede basicamente de sua própria experiência e do saber coletivo dos profissionais do ensino, via socialização horizontal (de outros docentes) nos centros escolares. Portanto, eles não trabalham separadamente nem são mediadores isolados no currículo, mas trabalham em uma mediação coletiva, de racionalidade grupal nas equipes pedagógicas.

Retomando a situação específica do Cefet-RN, apresentam-se, em seguida, alguns resultados preliminares, visto que não houve conclusão de turmas do Proeja nas unidades estudadas.

Entre os estudantes que ingressaram no segundo semestre de 2006, é preocupante a quantidade de desistências. Não foram localizados dados oficiais publicados em todas as unidades pesquisadas, mas, por meio de observação e de contatos com informantes-chave, constatou-se que a reprovação, em alguns casos, alcança os 75%, tendo sido necessário reagrupar turmas de cursos distintos na unidade Natal/Zona Norte. Nessa mesma unidade, 66 estudantes do Proeja jubilaram. Esse é um dado que causa estranhamento, pois o Programa é destinado à inclusão de sujeitos

que foram *expulsos* de uma trajetória de escolarização em razão de suas condições de vida. É, portanto, paradoxal que, por meio desse mesmo Programa, eles sejam novamente *banidos* da educação escolar.

No caso da unidade Currais Novos, o Relatório de Gestão/2007 trata da evasão da seguinte forma:

O alto índice de evasão observado nas duas modalidades (Integrado/EJA e Subseqüente) é fator preocupante e deve ser considerado no planejamento da oferta de cursos nestas modalidades para os próximos períodos. Analisando os números, temos uma evasão (em apenas um ano) de 46,34% na turma de Integrado/EJA Alimentos Matutino e de 60% na turma de Integrado/EJA Alimentos Vespertino. (Cefet, 2008, p. 39).

As informações provenientes das outras unidades, embora não estejam disponíveis oficialmente nos respectivos relatórios de gestão, ratificam o quadro acima apresentado. A análise já desenvolvida permite concluir que essas elevadas taxas de evasão e jubilação não foram de responsabilidade única dos sujeitos-estudantes. Ao contrário, a instituição já se deu conta de que sua ação não está sendo adequada – esse é um aspecto positivo: a compreensão de que existe o problema –, pois, ao longo de todos os quatro semestres de existência do Proeja, houve mudanças nos critérios de ingresso e nas matrizes curriculares, revelando uma busca institucional por uma melhor conexão com os sujeitos aos quais se destina o Proeja, na perspectiva de melhorar a sua atuação nesse campo.

Considerações finais

No desenvolvimento deste texto, identificam-se alguns avanços no que se refere à materialização do EMI na modalidade EJA como uma possibilidade de formação integrada e integral dos sujeitos, mas também muitos movimentos que vão em direção contrária à consecução dos objetivos e da concepção de formação humana propostos, tanto no âmbito nacional como no caso do Cefet-RN. Para minimizar as distorções e maximizar os avanços, é necessário construir conhecimento nessa nova esfera educacional. É fundamental consolidar uma concepção que oriente os processos de (re)construção e de desenvolvimento curricular, uma vez que as próprias sinalizações oficiais são contraditórias. De um lado, embora com algumas lacunas, o documento-base aponta para a formação integral dos sujeitos do Proeja a partir da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, mas, por outro lado, os documentos legais não apontam nessa direção com a mesma ênfase e, em alguns aspectos, são, inclusive, contraditórios (decretos e resoluções do Conselho Nacional de Educação, atualmente vigentes).

Diante dessa realidade, e visando contribuir para uma formação humana verdadeiramente emancipadora, é fundamental insistir na organização curricular, quanto à centralidade da categoria trabalho, e no trabalho como princípio educativo dos processos formativos. Mesmo tendo consciência das limitações dos espaços educativos frente à forma hegemônica de sociabilidade humana, que é determinada pelos interesses

do capital, compreende-se que essa é uma disputa na qual o currículo está diretamente envolvido, uma vez que não há neutralidade na educação em geral nem no currículo em particular.

Na modalidade EJA, esse eixo central deve ser outorgado em uma abordagem intercultural, como perspectiva desafiadora à construção das diferenças e do preconceito, por intermédio de currículos que promovam a sensibilização à pluralidade cultural. Para dar a esse projeto intercultural viabilidade, é necessário valorizar a diversidade, questionando diretrizes e trabalhando a construção de identidades culturais sem cair na homogeneização de seus integrantes, ao preservar padrões étnicos e culturais sem marginalizá-los. Ao reelaborar e sair das certezas dos antigos modelos, pode-se construir um currículo que, em uma sociedade plural, combata a intolerância e promova uma educação mais democrática.

Entretanto, é importante compreender que o atendimento à diversidade não significa precarizar a educação destinada aos grupos sociais objeto dessa atenção. É preciso atender a todos com qualidade, na perspectiva de contribuir para a igualdade de direito de todos.

Assim sendo, acredita-se que as instituições educativas, principalmente as públicas, devem cumprir um papel de socialização e formação de cidadania emancipada e de consolidação de direitos humanos básicos, embora estejam expostas a pressões sociais, a fim de atender a diferentes interesses, tanto políticos quanto pedagógicos.

Quando a instituição educativa se relaciona com a comunidade em que está inserida, levando em consideração sua cultura, crenças, valores e aproveitamento de seus recursos, as exigências desse grupo demandam um plano particular do currículo, que escape aos conhecimentos individuais dos professores e pede uma coletividade para a elaboração de um projeto educativo que atenda às necessidades comunitárias.

Esse compromisso é um posicionamento político da instituição, a partir de seu projeto político-pedagógico e curricular de intervenção social. Na experiência apresentada do Cefet-RN, constata-se um embate na correlação de forças dos componentes da instituição. Apesar de suas dificuldades, como em outras instituições, é necessária a defesa da implantação e concretização do Programa, pois

o Proeja tem conseguido aglutinar pessoas e projetos, no interior da Instituição, cujos interesses vinculam-se à promoção da educação pública, gratuita, de qualidade acadêmica e social. Estes princípios podem ser concretizados, na EP e tecnológica, por meio da afirmação de uma escola unitária e politécnica, de formação omnilateral, pelo desmonte de aparatos político-administrativos e organizacionais facilitadores de ações de cunho privatista. (Castro, Vitorette, 2008, p. 4).

Como evidenciado, o Proeja, como espaço de formulação e integração curricular que possibilite a articulação entre concepções de formação humana no âmbito do ensino médio técnico na modalidade EJA, apresenta possibilidades concretas de um redimensionamento da organização curricular para trabalhadores em processo de formação. Essa ação está imbricada em um contexto político-administrativo no qual se inserem a instituição e as opções filosóficas e políticas dos gestores e docentes que compõem cada centro educativo.

Considera-se, portanto, que os caminhos do Proeja deverão ser traçados de acordo com o compromisso social da instituição em relação à população em geral e à construção de uma nova identidade coletiva, associada à produção de conhecimentos que possam ser (re)construídos e apropriados pelos cidadãos, independentemente da origem socioeconômica.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação(MEC). Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base. Brasília, 2007a.

_____. *Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja – educação profissional técnica de nível médio, ensino médio*: documento-base. Brasília, 2007b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 4 out. 2007.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. O Proeja no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do curso técnico integrado em serviços de alimentação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da...* Caxambu, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4447-Int.pdf>.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto Político-Pedagógico do Cefet-RN*: um documento em construção. Natal, 2005. Disponível em: <<http://www.cefetrn.br>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

_____. *Relatório de gestão da Uned Currais Novos 2007*. Currais Novos, RN, fev. 2008. [versão publicada no mês de fevereiro; há outra publicada em janeiro]. Disponível em: <http://www.ifrn.edu.br/campus/currais-novos/arquivos/relatorio-gestao-2007-currais-novos.pdf/at_download/file>.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.(Orgs.). *Currículos*: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LIMA FILHO, Domingos Leite. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, 2005.

MACHADO, Lucília. *Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional*. Brasília, 2008. [Não publicado].

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da...* Caxambu, 2008.

PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos: direitos, concepções e sentidos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/Semtec, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Simone Valdete dos. Possibilidades para a EJA, possibilidades para a educação profissional: o Proeja. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais da...* Caxambu, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT18-4024--Int.pdf>

108

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Currículos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Dante Henrique Moura, doutor em Educação pela Universidad Complutense de Madrid, é professor do Departamento Acadêmico de Formação de Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

dante@cefetrn.br

Rosa Aparecida Pinheiro, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidad de Barcelona, é professora do Departamento de Educação da UFRN.

rosa3@uol.com.br