

# O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: CONCEPÇÃO E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO

## INTEGRATED CURRICULUM OF PROEJA: CONCEPTION AND POSSIBILITIES OF IMPLEMENTATION

## CURRÍCULO INTEGRADO DEL PROEJA: CONCEPCIÓN Y POSIBILIDADES DE IMPLEMENTACIÓN

<sup>1\*</sup>Natália Cristina Goiabeira dos Santos

<sup>2\*\*</sup>Lélia Cristina Silveira de Moraes

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões sobre o currículo integrado do PROEJA, com foco em sua concepção e implementação em uma dada realidade. O artigo se origina da pesquisa de mestrado intitulada ‘Currículo Integrado do PROEJA: concepção e orientação pedagógica’ que teve por objetivo geral analisar o currículo integrado do curso Técnico em Comércio do PROEJA do Campus IFMA-Bacabal em seus fundamentos teóricos e metodológicos. A abordagem metodológica que esta pesquisa se fundamenta é de cunho qualitativo. Sendo assim, analisou-se o Plano de Curso capturando a sua consonância com o proposto pelo Documento Base do PROEJA (Decreto nº 5.840/06). Para as demais coletas de dados realizadas com seres humanos (sem risco para estes, tendo sido utilizado o termo de Livre Esclarecido) utilizamos a entrevista semiestruturada e ao fazermos a análise dos mesmos, concluímos que o Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio não contempla a concepção de currículo integrado proposta pelo Documento Base do PROEJA, em que defende uma formação omnilateral, integral, que prepare o aluno para compreender e atuar criticamente na realidade na qual está inserido. O Plano de Curso, na verdade, está centrado em habilidade e competências.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado. PROEJA. Formação omnilateral e integral.

### 1 –INTRODUÇÃO

O campo do currículo é um campo que envolve complexidade e por isso requer constante discussão e aprofundamento nos campos teórico e metodológico. Arroyo (2016, p.13) define o currículo como “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (p.13) e que “[...] é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” Podemos perceber então, que se o currículo é um campo complexo, bem mais complexo pode ser elaborar um currículo integrado para a EJA.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Coordenadora do Programa Bilíngue no Colégio Marista Araçagy e Docente do Programa Bilíngue Language Academy, São Luiz/MA. E-mail: nataliacgds@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2766-2269>

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada da Universidade Federal do Maranhão, com atuação na Graduação e Pós-Graduação em Educação, São Luis/MA. E-mail: lelia.silveira@ufma.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7330-553X>

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.377-395, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6735.

Ao fazer uma análise sobre as categorias intelectuais no mundo moderno, Gramsci (2001) observa que a sociedade capitalista cria diferentes tipos de intelectuais e que apesar de todos os homens serem intelectuais, nem todos eles têm na sociedade essa função. Com isso ocorre uma formação histórica de categorias especializadas para exercer a função de intelectual, ligada, sobretudo, aos grupos sociais dominantes.

A categoria dos especializados ampliou-se bastante e formou um complexo sistema de formação para atividades práticas, em que “cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado que ensine nestas escolas” (GRAMSCI, 2001, p.32). Com isso, as escolas chamadas de humanistas, que deveriam ser destinadas a desenvolver a cultura geral indiferenciada, o pensar e o adquirir saberes para se orientar na vida acabaram por tornar-se escolas particulares de diferentes níveis com formação para diferentes profissões especializadas.

O autor aponta, portanto, para um processo de fragmentação educacional. Essa fragmentação segundo Gramsci (2001) foi ocasionada pelo sistema capitalista, pois:

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista, da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização (p.33).

Para, então, por fim a essa crise educacional de fragmentação, que traz conseqüências como o desemprego, superprodução escolar, emigração, Gramsci (2001, p.33) propõe a criação de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”.

É a partir do conceito de escola única, discutida por Gramsci, que surge o conceito de integralidade discutido na atualidade. Fica bem claro o que Gramsci propõe com a escola única: uma formação omnilateral, portanto, completa e não aquela fragmentada ou mesmo direcionada para uma atividade fim.

Na visão capitalista a educação deve agir de forma unilateral, ou seja, preparar seres humanos para o mercado de trabalho e não para o trabalho propriamente dito, entendido como o processo praticado pelo próprio ser humano em que o homem cria a si mesmo como ser pensante e como aquele que cria e transforma a realidade. Kosik (1976, p.110) explica que na

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.377-395, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6735.

concepção capitalista o trabalho é maquinal e repetitivo e dessa ela transforma o que antes era criação, arte, em um trabalho de “uma fadiga incriativa e extenuante”.

Nesse contexto a escola – como local de educação formal – educará, portanto, o aluno direcionado para aquela concepção de trabalho (de forma unilateral), desconsiderando conhecimentos essenciais para a formação do homem enquanto ser humano e descaracterizando o trabalho no sentido humano, dando mais força para o trabalho dividido e com finalidade para o consumo.

Contrariamente a essa formação, o currículo integrado justifica a defesa de uma formação ominilateral, que busca formar o aluno para o trabalho ofício, mas também para uma formação que busque desenvolver todas as potencialidades humanas daquele aluno, envolvendo a mente, corpo, sociabilidade, a arte, a cultura, buscando proporcionar a integralidade dos conhecimentos sem desconsiderar a formação do ser humano para atuar na sociedade em que vive, mas que também não seja por essa mesma sociedade, limitado a não ter o seu pleno desenvolvimento.

É importante ressaltar que não existe uma única forma de se pensar o currículo integrado e que nem sempre essas propostas estão associadas às perspectivas críticas. Existem várias dessas propostas ao longo da história curricular, cada uma enfatizando seus princípios. Lopes e Macedo (2011) citam vários exemplos: currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar, currículo transversal.

Este detalhe é importante, pois o objeto de estudo da nossa pesquisa: o Currículo Integrado do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) é um programa fundamentado em uma perspectiva crítica sob a ótica da integralidade.

O PROEJA foi instituído em âmbito federal por meio do Decreto nº 5.478/05 (BRASIL, 2005) e revogado pelo Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2006). Essa revogação ocorreu para que o PROEJA tivesse o seu campo de atuação ampliado, possibilitando a oferta de cursos que integrassem o ensino médio e também o ensino fundamental a educação profissional.

Uma das características que marcaram a modalidade EJA nos anos 90 foi o aligeiramento da formação desse público e a fragmentação do ensino com o objetivo de atender a demanda econômica de mercado. O PROEJA vai na contramão dessa proposta e surge então como “um projeto de nação que visa uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (BRASIL, 2007, p.7).

São essas características que nos levaram ao objetivo da pesquisa: Analisar o currículo do curso Técnico em Comércio do PROEJA do Campus IFMA-Bacabal, capturando a sua

consonância com o proposto pelo Documento Base do PROEJA. O estudo desenvolveu a abordagem qualitativa uma vez que ao buscar compreender o currículo integrado na sua totalidade deve-se analisar não somente o contexto macro que esse objeto se encontra, mas também a realidade micro que o permeia, reconhecendo a importância do significado que os atores daquele espaço conferem ao objeto da pesquisa:

[...] a expressão *investigação interpretativa* [é usada] essencialmente para sublinhar que a *família* das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo significado conferido pelos *actores* às acções nas quais se empenharam. Esse significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social; é por esse motivo que o autor qualifica de *interpretativas* as investigações que tomam em consideração esta dimensão na delimitação do ratado estudo e nas opções metodológicas. (LESSARD-HÉBERT; GOYETTE; BOUTIN, 1990, p. 31).

Em relação à pesquisa documental o trabalho analisou o Documento Base do PROEJA, as Diretrizes dos Cursos Técnicos, o Plano de Curso do curso Técnico em Comércio do Campus IFMA Bacabal, bem como leis e decretos que tratam sobre a EJA, PROEJA e a Educação Profissional. Tais documentos são necessários, pois, trás consigo riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar, bem como, possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

A perspectiva do PROEJA para o currículo integrado é trabalhar a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade, como cita o Documento Base (BRASIL, 2007), propondo que haja uma superação de modelos curriculares tradicionais, voltados para as disciplinas rígidas e que se possa construir conteúdos e práticas inter e transdisciplinares para que haja valorização dos saberes que os alunos aprenderam em lugares não formais da educação.

Trabalhar currículo integrado numa perspectiva interdisciplinar, transdisciplinar e da interculturalidade, buscando a formação omnilateral, tendo como fundamento o trabalho como princípio educativo, são as características que levaram ao interesse de estudar o PROEJA, principalmente por se tratar de um programa voltado para um público que sofreu com o descaso por parte do Estado quanto a garantia de seus direitos.

## **2-O CURRÍCULO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DO PROEJA**

Ao analisarmos o histórico dos programas e políticas públicas desenvolvidas para a EJA no nosso país, percebemos que estes tem sido insuficientes para dar conta da quantidade de analfabetos, jovens e adultos que não conseguiram concluir seus estudos no ensino regular.

Baseado nessa realidade que perpassa o Brasil desde a colonização, os educadores brasileiros lutaram – e lutam – para a efetivação de políticas públicas atuantes na EJA, na expectativa que o atual quadro educacional para esse público possa ser modificado.

Paralela as discussões de um programa para a EJA, existia também a defesa de uma integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. Ramos (2007) relembra que durante o período de redemocratização do país, os educadores reivindicavam a construção de uma educação nacional comprometida com a classe trabalhadora. A concepção defendida perpassa então pelo ensino médio integrado baseado nas concepções da escola unitária de Gramsci, politécnica e de formação omnilateral.

A defesa do ensino médio integrado visava à superação da dualidade histórica da formação para o trabalho manual e intelectual, em que o trabalho manual se encontrava nos ensinos profissionalizantes e o intelectual nas universidades. Tal dicotomia existia devido ao processo inerente de reprodução de classes sociais no modo de produção capitalista, direcionando o trabalho manual para a classe trabalhadora e o intelectual para a classe dominante.

Ramos (2007) comenta que essa dualidade vai de encontro a própria concepção ontológica do ser humano, pois há uma relação indissociável entre o trabalho, a ciência e a cultura. Devido a isso a formação educacional deve proporcionar ao aluno uma formação sem fragmentos de sua própria concepção ontológica enquanto ser humano. Daí a importância da concepção omnilateral no processo educacional.

Como podemos perceber, a formação profissional acabou por tornar-se uma obrigatoriedade para a classe trabalhadora devido às mudanças históricas do processo produtivo. Sendo assim, a luta histórica dos educadores em suas reivindicações é que essa formação não seja feita baseada em dualidades, excluindo a classe trabalhadora de ter acessos aos conhecimentos produzidos pela humanidade.

No Brasil, especificamente, a luta contra esse tipo de formação profissionalizante se daria até mesmo após o processo de redemocratização, isso porque em 1997 entrou em vigor o Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997). Esse Decreto não permitia a integração entre ensino médio e profissionalizante – e recebeu muitas críticas por parte dos educadores brasileiros, sendo considerado como um grande retrocesso para a educação do país.

Os educadores defendiam a integração das modalidades de ensino, a fim de, “construirmos uma base científico-técnica que nos permita romper com as amarras da

dependência e da subordinação externa e deixarmos de ser um país gigante com pés de barro” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.14).

Ramos (2007) explica que defender a integração se faz necessário para que os jovens e adultos possam adquirir os conhecimentos necessários para estruturar a sua vida produtiva de forma digna. Para isso, a autora explica que a forma integrada das modalidades deve obedecer a algumas diretrizes ético-políticas:

[...] integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (p.14).

O currículo integrado deve então, “[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2007, p.17), ou seja, os conteúdos que se encontram no currículo integrado não tem fim em si mesmo nem ficam “presos” ou isolados nas disciplinas que ocupam. Eles fazem parte de uma realidade, pertence a um determinado período da história, portanto, fazem parte de uma totalidade que está inter-relacionada.

É nessa conjuntura de luta por uma integração entre o ensino médio e o profissionalizante e por uma transformação estrutural na educação e na sociedade, vinculando a educação às necessidades do sujeito e não do mercado de trabalho que nasce o PROEJA. Além de buscar proporcionar o direito à educação para os jovens e adultos, o PROEJA também busca uma nova relação entre a educação desse público e o mundo do trabalho – em que geralmente eles já estão inclusos.

As concepções tradicionais do currículo demonstraram que a educação esteve a “serviço” do mundo do trabalho, buscando mapear as habilidades necessárias para a vida adulta dos alunos. Já as concepções críticas e pós-estruturalistas demonstraram que há a possibilidade de trabalhar com um currículo que não seja direcionador e nem mesmo que busque somente desenvolver habilidades.

A discussão sobre o papel da educação é ampliado, bem como os conteúdos propostos para o currículo também são colocados em discussão. Essa discussão perpassa também sobre a concepção marxista que defende uma relação intrínseca entre educação e trabalho, em que estes deveriam ser utilizados para recuperar a relação entre conhecimento e prática no trabalho, de

forma que os alunos dominassem os fundamentos das diversas técnicas produtivas e não só parte delas.

A materialização da ampliação sobre o papel da educação pode ser presenciada com a Resolução nº 6/2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio que foi publicada após a criação do PROEJA. Nela podemos encontrar no parágrafo único a menção sobre a EJA: “A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.” (BRASIL, 2012, [s.p]).

Além de integrar a formação da modalidade EJA com a Educação Profissional Tecnológica, a Resolução, ressalta que um dos princípios norteadores para a formação Profissional e Tecnológica consiste no trabalho como princípio educativo realizando, portanto, uma formação que integre o trabalho à ciência, tecnologia e cultura. Tais características culminam para a formação integrada, pois há a integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, abandonando, portanto, a perspectiva de uma formação unilateral que vem a ser um dos objetivos do PROEJA. (BRASIL, 2012).

Não era simplesmente educar para o trabalho, mas articular a educação ao trabalho. Compreendê-lo, portanto, como princípio educativo buscando a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral que busca atender o público da EJA na garantia do direito Constitucional do acesso à educação básica e do direito contínuo ao processo educativo, abandonando a perspectiva de formação educacional para o mercado de trabalho e defendendo uma formação integral dos sujeitos respeitando o conhecimento hegemônico, mas também o conhecimento não hegemônico (BRASIL, 2007).

Na busca por atender a tais princípios e concepções, o currículo integrado do PROEJA considera três formas possíveis de organizar o currículo: através da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e a interculturalidade. A interdisciplinaridade busca superar a visão fragmentadora da produção do conhecimento e superar a fragmentação da difusão do conhecimento.

É importante lembrar que a interdisciplinaridade está além de uma forma metodológica de tratar o ensino. Ela é um pressuposto epistemológico que segundo Frigotto (1995):

Trata-se de apreender a interdisciplinaridade como uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado). A questão da interdisciplinaridade, ao contrário do que se tem enfatizado, especialmente no campo educacional, não é sobretudo uma questão de método de investigação e nem de técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente nesse plano. Vamos sustentar que a questão da interdisciplinaridade se

impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico. (FRIGOTTO, 1995, p.26).

Portanto, a interdisciplinaridade não trata somente de uma técnica didática, ela é uma necessidade. Isso se deve ao fato do homem não ser um sujeito formado de um único elemento, mas sim de elementos biológicos, intelectuais, culturais, afetivos e estéticos, onde todos esses elementos convergem para uma unidade, mas, ainda assim, com suas particularidades, uma vez que cada uma delas é resultante de relações sociais.

Historicamente as relações de trabalho se construíram “sob relações de dominação, exclusão e alienação mediante a cisão dos homens em classes ou grupos sociais” (FRIGOTTO, 1995, p.34). Já as relações educacionais apontam para as escolas, os conteúdos, o currículo como espaço de transmissão da ideologia capitalista (ALTHUSSER, 1983) e espaço de aprendizagem das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista (BOWLES e GINTIS *apud* SILVA, 2016).

Ora, se historicamente a escola junto ao currículo vem sendo utilizados para a transmissão da ideologia capitalista e de como se tornar um bom trabalhador, fica evidente que os conteúdos e a estrutura escolar viriam a refletir essa forma fragmentada de conceber o trabalho e de prepará-los para o trabalho.

Devido a isso, o currículo integrado do PROEJA propõe como um de seus princípios uma formação que busque combater essa fragmentação histórica, que se construiu tanto a nível mundial como a nível nacional e que afetou de forma mais massacrante aqueles que necessitam da EJA:

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. (BRASIL, 2007, p.43).

Por isso, a interdisciplinaridade faz parte da orientação curricular do PROEJA, uma vez que ela enquanto pressuposto epistemológico que busca compreender os diferentes objetos como uma unidade na diversidade, agirá como uma ferramenta utilizada para superar a fragmentação do ensino, para produzir novos conhecimentos, pela integração dos já produzidos.

Enquanto a interdisciplinaridade busca uma ligação entre os saberes, porém sem desconsiderar as disciplinas, a transdisciplinaridade não trabalhará com disciplinas. Gallo (2000) explica que para compreender o conceito de transdisciplinaridade é necessário que visualizemos o conhecimento e seu processo de construção de outra maneira.

Para isso ele usa duas metáforas para explicar a formação do conhecimento: a metáfora da árvore e a metáfora dos rizomas. Enquanto na metáfora da árvore, o caule é o conhecimento



filosófico e os galhos seriam as diversas especializações do saber que embora tivessem estreita ligação com a Filosofia, não teriam como haver ligação entre si, havendo sempre uma hierarquização entre os conhecimentos.

Já na metáfora do rizoma, há o rompimento dessa hierarquização, uma vez que os caules rizomáticos possuem pequenas raízes que se emaranham entre si e com isso mostram a intrínseca relação entre as várias áreas do saber. Portanto, o conhecimento compreendido de forma transversal, não é somente ‘um’ conhecimento, mas sim conhecimentos, que atravessam diferentes campos sem identificar-se necessariamente com apenas um deles.

Epistemologicamente, Gallo (2000) ressalta que a transversalidade vai além da interdisciplinaridade na busca da fragmentação da produção do conhecimento, reconhecendo-o como múltiplo sem nenhuma unidade. Enquanto a interdisciplinaridade aponta para a compreensão da complexidade que envolve o objeto devido as suas múltiplas formações que convergem para uma unidade, a transdisciplinaridade não trabalha com a possibilidade dessa convergência para uma unidade e enfatiza somente a multiplicidade existente na produção do conhecimento.

O ponto positivo dessa concepção como o próprio Gallo (2000) aponta é o reconhecimento a multiplicidade das áreas do conhecimento e conseqüentemente o respeito às diferenças. Por isso ao pensarmos nessa estrutura epistemológica dentro do espaço escolar, estamos pensando em uma educação que além de deixar de hierarquizar o conhecimento, também estruturará uma nova forma de organização escolar: sem disciplinas.

Ainda abordando o reconhecimento às diferenças, é importante ressaltar que esse posicionamento democratiza os saberes, ou seja, a transdisciplinaridade - ao não fazer distinção dos conhecimentos em disciplinas - se torna muito mais aberta aos saberes que até então eram marginalizados pelos currículos tradicionais por não perceberem conexão com o mercado de trabalho: os saberes não-disciplinares. Esses saberes, segundo Gallo (2000), são os conhecimentos previamente produzidos, baseados na realidade do aluno.

Por ser um programa voltado para o público da EJA, o PROEJA compreende a importância dos conhecimentos não-disciplinares, ou seja, do conhecimento prévio trago por seus alunos. E além de reconhecer a importância, o PROEJA busca “(...) investigar como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios” (BRASIL, 2007, p.36).

Dessa forma, a transdisciplinaridade mostra como é possível lidar com diversos conhecimentos sem colocá-los sob uma hierarquia, mas sim, sob a ótica de quem o produziu,

quando o produziu e sob que contexto produziu, agindo de fato de forma mais democrática e respeitosa em relação aos conhecimentos prévios dos alunos.

Outro aspecto da transdisciplinaridade e que converge com os princípios do currículo integrado do PROEJA é o rompimento com a hierarquização entre as disciplinas. Suscitar tal rompimento implica ir além de conhecimentos: implica agir sobre a própria forma de construir a sociedade.

Entendendo que a escola é um lugar de reprodução, mas também é um espaço de luta, – uma vez que se ela é um reflexo da sociedade, nela também estará a luta de classes – a construção de seu currículo como uma organização não hierarquizada será refletida na maneira como os alunos veem e interpretam a própria sociedade em que vive, buscando agir nela de forma transformadora.

O Documento Base do programa (BRASIL, 2007) deixa bem claro suas intenções educacionais transformadoras para a sociedade, uma vez que o programa busca romper com o ciclo de uma escolarização acelerada na educação de base ou um ensino técnico com conhecimentos limitados a profissão escolhida pelos alunos. O programa propõe romper com a educação mercadológica e somente com um currículo que trabalhe sob a ótica transformadora da sociedade capitalista é que poderemos plantar uma semente para tal desenvolvimento.

Enquanto a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade propõe novas visões acerca da concepção, construção e difusão do conhecimento – apesar de suas diferenças epistemológicas e metodológicas – elas possuem um ponto em comum: romper com a fragmentação do conhecimento e da forma como este é inserido dentro dos currículos. Já a interculturalidade traz para a discussão dentro da perspectiva de currículo integrado, a questão cultural.

A cultura tem sido colocada como um problema dentro da sociedade devido à questões de poder. Fleuri (2003) explica que o conflito entre culturas é antigo. O ponto central em sua discussão é mostrar que esse conflito tem sido durante anos, resolvido de forma hierárquica, onde perspectivas etnocêntricas foram impostas como único ponto de vista válido. Outro ponto discutido pelo autor que acabou fracassando foi a tentativa de homogeneização cultural.

Ele exemplifica o que ocorreu nos EUA com o chamado “melting pot” (podendo ser traduzido como um caldeirão de misturas culturais) que defendia a construção de uma nação unitária – no sentido de que ao ‘misturar’ diferentes culturas, delas emirgiria uma homogeneização, ou seja, uma característica comum a todos que pertenciam àquela nação.

O resultado dessa tentativa fracassou e o que se presenciou foi um processo de desigualdade social e marginalização cada vez mais latente entre as culturas consideradas

referências e as culturas marginalizadas. O autor também explica como esse processo ocorreu na América Latina e traz um dado muito conveniente, que pode ser relacionado com o objeto de estudo desse trabalho:

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveram os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem. (FLEURI, 2003, p. 20).

Mesmo tratando da questão do baixo rendimento escolar nas crianças que possuem língua materna diferente da língua escolar oficial, o autor destaca algo que também ocorreu no Brasil com a EJA: as políticas compensatórias. Em ambos os casos temos situações culturais diferenciadas – línguas maternas diferentes *versus* saberes cotidiano e saberes escolares – e que ao trata-las de forma compensatórias não resolveu a questão da evasão escolar (no caso da EJA), ou seja, as diferenças culturais devem ser levadas em conta na elaboração curricular de públicos considerados marginalizados, pois elas são tão relevantes para o processo ensino-aprendizagem quanto a escolha da metodologia para difundir um conteúdo.

Ao considerar a cultura como importante para o aprendizado dos alunos e que por isso deve estar na pauta das discussões sobre essas diferenças é que a interculturalidade surge. Gadotti (2009) conceitua a interculturalidade como sinônimo de interação, troca e interdependência cultural, ou seja, não há hierarquia entre as culturas e nem mesmo o desejo de homogeneizá-las, mas sim, de tratar essa diversidade através do diálogo.

Fleuri (2003) ainda acrescenta que devemos buscar desenvolver investigações a partir de uma perspectiva interdisciplinar e complexa em que a interdisciplinaridade também se comunique com o cultural, o étnico, o geracional, o sexual de forma a proporcionar possibilidade de transformação em nossa sociedade.

A busca pela transformação e construção de sociedades plurais onde se reconhece e valoriza a diferença, demonstra os motivos do currículo integrado do PROEJA admitir a interculturalidade como uma perspectiva dentro do programa.

### **3. O CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA E O PLANO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO: discutindo concepções e fundamentos teóricos e metodológicos que o orientam**

Na pesquisa, o estudo do Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio e da Resolução nº172 de 12 de setembro de 2017, que trata da aprovação do Curso Técnico em Comércio no Campus em questão se constituiu documento essencial para compreendermos como o curso foi estruturado, uma vez que nele encontramos a justificativa e os objetivos a serem desenvolvidos, a matriz curricular, critérios de avaliação, perfil do corpo docente, carga horária.

Ao fazer esse estudo do Plano Curricular do curso Técnico em Comércio, iniciamos pela Justificativa. Logo no início nos chama a atenção a seguinte afirmativa:

Vale ressaltar, que a implantação deste curso proporcionará uma maior profissionalização do comércio bacabalense e municípios adjacentes, *pois em médio prazo será disponibilizado ao mercado, profissionais com conhecimentos e habilidades necessárias para atuarem como Técnicos em Comércio*. Outro fator preponderante, é que no âmbito do estado do Maranhão, a oferta do Curso Técnico em Comércio, se alinha as novas tendências de mercado, *formando profissionais aptos a atender a demanda* do segmento de negócio predominante a nível local, setor que tem grande potencial de empregabilidade. (IFMA, 2017, p. 6, grifo nosso).

Na Justificativa sobre a oferta do curso Técnico em Comércio, percebemos que a concepção formativa do curso dá ênfase à necessidade de suprir uma demanda mercadológica da cidade e regiões próximas. Ao relatar que em médio prazo será disponibilizado profissionais com conhecimentos e *“habilidades necessárias para o mercado, e aptos a atender a demanda do segmento de negócio predominante a nível local”* percebemos que a concepção de educação do curso está muito mais voltada à concepção de competências do que a concepção emancipatória, como propõe o Documento Base do PROEJA:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepara-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007, p. 32).

Devemos lembrar que ao tratarmos da perspectiva do currículo integrado do PROEJA, este não exclui a formação educacional para o mundo de trabalho. Porém, a concepção de formação para o trabalho não está focada em habilidades e competências, tal qual descrito na *Justificativa*. Por isso, ao mencionar tais concepções no Plano de Curso, entendemos que o currículo do Curso exclui uma formação mais ampla, omnilateral, como o que está proposto no Documento Base.

De acordo com o Plano de Curso, foram utilizadas como base para elaboração do Plano de Curso as “Diretrizes Curriculares pautadas na resolução nº6 de 20 de setembro de 2012 que

definem as diretrizes curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (IFMA, 2017, p.5).

Essas mesmas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – que possuem os princípios norteadores da política e que estão em consonância com o Documento Base do PROEJA – não mencionam competências ou habilidades, mas sim “perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional; *preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante*” (BRASIL, 2012, p.2, grifo nosso).

Dentre os demais princípios norteadores encontrados nas Diretrizes Curriculares está também o Trabalho como Princípio Educativo:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, [s.p]).

Não encontramos, contudo, o trabalho como princípio educativo como um princípio norteador do Plano de Curso em questão. Na Justificativa do Plano de Curso, ficou bem claro que o trabalho é compreendido e defendido como uma mercadoria que o trabalhador deve vender em troca de um salário para assegurar sua sobrevivência (SAVIANI e DUARTE, 2015) e que para assegurar tal trabalho deve-se, portanto, se profissionalizar cada vez mais de acordo com o que é exigido pelo mercado de trabalho, não estando em consonância, portanto, com a concepção de trabalho como princípio educativo. O Documento Base também cita o mesmo como um dos princípios que consolidam os fundamentos do PROEJA:

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho, não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora do mundo, de si para si e para outrem (BRASIL, 2007, p.38).

O foco na formação por competências e habilidade fica ainda mais evidente ao fazermos a análise dos objetivos específicos do Plano de Curso que consta com o seguinte texto:

Formar um profissional-cidadão, capaz de articular teoria à prática, demonstrando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes para o desenvolvimento das atividades inerentes aos métodos de comercialização de bens e serviços; Proporcionar condições para o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexivo, associada a valores éticos, sociais e culturais que edificam e consolidam o perfil profissional do Técnico em Comércio indispensável ao exercício das atividades profissionais; Possibilitar ao educando acesso ao conhecimento teórico e desenvolvimento de habilidades técnicas indispensáveis para o exercício da profissão. (IFMA, 2017, p.7).

Ao mencionar sobre a formação de *profissionais-cidadãos capazes de articular teoria e prática*, entendemos que os objetivos se referem a formar profissionais que demonstrariam

conhecimentos e habilidades sobre a profissão adquiridos durante o curso para “pôr” em prática durante o exercício da profissão, com ênfase no domínio do conhecimento específico, sem deixar claro e tomar como fundamento as questões sociais e políticas mais gerais preconizadas no documento, mencionando apenas que tais conhecimentos devem estar associados a valores éticos, sociais e culturais.

A mesma expressão “formação de cidadãos-profissionais” é mencionada pelo Documento Base, mas com uma concepção diferenciada:

Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (BRASIL, 2007, p. 35).

A formação educacional do profissional-cidadão, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), não é uma formação limitada entre teoria e prática atrelada a conhecimentos teóricos da profissão e para a profissão, mas sim uma teoria que proporcione a compreensão da realidade em toda sua complexidade – social, econômica, política, cultural – conjuntamente a realidade do mundo do trabalho, sendo que a prática não é somente interferir no mundo do trabalho, mas, sim, na realidade em toda sua totalidade – social, econômica, política, cultural. Portanto, ao mencionar somente o conhecimento da articulação teoria e prática para desenvolver atividades no mundo do trabalho, o Plano de Curso limita a formação do aluno.

No tópico *Organização Curricular, Educação em Direitos Humanos e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, encontramos um ponto que está em consonância com o Documento Base. A Educação em Direitos Humanos é tratada no Plano de Curso como uma responsabilidade de todas as áreas do conhecimento “de forma a conduzir à emancipação das pessoas, a criticidade e que repudie todas as formas de violência (IFMA, 2017, p.9)”, respeitando o que está preconizado na Lei 10.639/03, que trata do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, cujo objetivo é evidenciar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. (IFMA, 2017).

Quanto ao tema História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ela é ministrada nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História visando:

(...) à construção de um ambiente escolar favorável que possa contribuir de forma mais sistemática para o enfrentamento do racismo, em suas articulações com as desigualdades de gênero, renda, orientação sexual, área (urbana, rural ou florestal), origem regional ou nacional, existência de deficiência, entre outras. (IFMA, 2017, p.9).

A educação em direitos humanos é abordada no curso Técnico em Comércio através de temas como:

(...) história dos direitos humanos no âmbito mundial, nacional e local; (situações de violação de direitos e as ações para defesa e promoção da vida humana); b) Princípios éticos e valores humanos; c) Religiosidade e diversidade religiosa; d) Direitos Reprodutivos e Sexuais e) Direitos das minorias (étnicas, sexuais, ciganos, ribeirinhos, quilombolas, deficientes, idosos, dentre outras); h) Direito da criança e adolescente; i) Direito da Mulher – Lei Maria da Penha; a) Direitos gerais e individuais para com a saúde; b) Direito ao saneamento básico; c) Direitos Reprodutivos e Sexuais d) Análise dos dados das diversas formas de violência (tais como: violência contra mulher, homofobia, lesbofobia, transfobia, exploração do trabalho infantil, violência sexual contra crianças e adolescentes, prática do Bullying e outros). (IFMA, 2017, p.9).

Um dos aspectos fundamentais da integração proposta pelo programa é que a formação seja baseada na escuta desses sujeitos, suas lutas sociais, o gênero, a etnia as diferentes gerações existentes, que apesar de estarem presentes em todo público educacional, encontra-se bem acentuada quando se trata de educação de jovens e adultos. Além disso, o Documento Base (BRASIL, 2007) cita que uma das formas de estruturar o currículo e seus saberes é através das temáticas e elas devem ser abordadas de forma integradoras, transversais e permanentes.

Outro tópico analisado do Plano de Curso foi o tópico *Critérios e Procedimentos de Avaliação*. O documento que orientou a realização dos procedimentos avaliativos foi a “Resolução CONSUP nº 086/2011 de 5 de outubro de 2011” (IFMA, 2017, p.52). Essas formas avaliativas que compõe o Plano de Curso encontram pontos similares com o proposto pelo Documento Base do programa.

A avaliação, parte integrante do processo educativo, é entendida como um constante diagnóstico participativo na busca de um ensino de qualidade, resgatando-se seu sentido formativo e afirmando-se que ela não se constitui um momento isolado, mas um processo onde se avalia toda prática educativa (IFMA, 2017, p.51).

O Documento Base expressa que a concepção de avaliação, na qual se fundamenta, é aquela que possui como objetivo principal “[...] o acompanhamento do processo formativo dos educandos, verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso (BRASIL, 2007, p.53)”.

Porém, entre tais propostas de avaliação há um diferencial entre Plano de Curso e Documento Base. O Documento Base não cita em sua proposta avaliativa o aspecto quantitativo: “A concepção de avaliação defendida para essa política exige que aconteça de forma contínua e sistemática, mediante interpretações qualitativas dos conhecimentos produzidos e reorganizados pelos alunos” (BRASIL, 2007, p. 54).

O Documento Base compreende a avaliação como um constante refletir sobre os aspectos que os alunos necessitem melhorar, “reorientando-o no processo diante das dificuldades de

aprendizagens apresentadas, reconhecendo as formas diferenciadas de aprendizagem, em seus diferentes processos, ritmos, lógicas” (BRASIL, 2007, p. 54).

O Plano de Curso prevê avaliações quantitativas ao mencionar que:

Dentro desse entendimento, a avaliação mais formalizada, cuja finalidade é certificar a aquisição de competências, deve-se aliar a um processo formativo de avaliação, possibilitando a orientação e o apoio àqueles que apresentam maiores dificuldades para desenvolver as competências requeridas (IFMA, 2017, p.51).

Resguardada a autonomia das instituições em conceber e definir as formas avaliativas cabe destacar, que no caso do PROEJA, é necessário estar atento ao seu público alvo, suas especificidades de aprendizagem, considerando que o seu retorno para a escola, por vezes é permeado por inseguranças, dificuldades, e, dentre elas, não se ver capaz de aprender, sentimento este, muitas das vezes produzido pela própria escola, logo o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) não trata do aspecto quantitativo da avaliação, devido a esses aspectos e a própria concepção de formação que fundamenta o programa, ou seja, quando o interesse é a formação integral na perspectiva omnilateral, não se trata de avaliar o que se aprendeu – em termos de competências – por notas, mas sim de refletir e agir sobre a realidade do aluno de forma que as dificuldades encontradas por ele sejam superadas. No entanto, se na prática o Campus, tomar esta orientação, o aspecto quantitativo pode ser relativizado e não assumir tanto relevo.

#### **4. CONCLUSÃO**

Durante a análise do Plano de Curso constatamos que este está muito mais centrado em um currículo preparado para o desenvolvimento de habilidades e competências. Também percebemos que não houve a menção ao Documento Base do PROEJA no Plano de Curso, que é justamente o documento que fundamenta o programa em suas concepções e princípios fundamentais.

Essa constatação é preocupante. O PROEJA é um programa que se diferencia dos demais programas realizados nos anos 90 para a EJA, por exemplo, pois visa a ruptura com formação acelerada e focada no mercado de trabalho. Sendo assim, ao desconhecer qual o objetivo fundamental do programa, isso acaba por deixar margem aos professores a continuarem praticando a formação anterior ao programa.

Acreditamos, portanto, que com a reformulação do Plano de Curso baseado no Documento Base em um trabalho conjunto da equipe pedagógica com os docentes realizando formações continuadas e planejamentos coletivos interdisciplinares, os cursos voltados para o



PROEJA no Campus IFMA-Bacabal, conseguirão encontrar um caminho para além do mercado de trabalho, formando seus alunos integralmente preparando-os para a vida como cidadãos.

**INTEGRATED CURRICULUM OF PROEJA: conception and possibilities of implementation**

**ABSTRACT:** This article presents reflections about integrated curriculum of PROEJA, with focus on the conception and implementation on a certain locus. The article is a result of a master's degree dissertation named: 'Integrated curriculum of PROEJA: conception and pedagogical orientation. The objective of the dissertation was to analyze the integrated curriculum of the course Técnico em Comércio do PROEJA of IFMA-Bacabal Campus in their theoretical and methodology foundations. The methodological approach of this research was the qualitative approach. Therefore, we analyzed the Plan Course trying to capture the consonance with what is propose by the Base Document of PROEJA (Decree nº 5.840/06). To the other collected data realized with human being (without risks to them, we use the term of Free Clarified) we use the semi-structured interview and when we analyzed those, we concluded that the Plan Course of the course Técnico em Comércio does not contemplated the conception of integrated curriculum that Base Document of PROEJA proposes. Actually the Plan Course is centered on abilities and competence.

**KEYWORDS:** Integrated Curriculum. PROEJA. Omnilateral and integral formation.

**CURRÍCULO INTEGRADO DE PROEJA: concepción y posibilidades de implementación**

**RESUMEN:** En este artículo presenta reflexiones sobre el currículo integrado de PROEJA, centrándose em su concepción e implementación en una realidad dada. El artículo se origina en la investigación del maestro titulada: 'Currículo Integrado del PROEJA: concepción y orientación pedagógica' cuyo objetivo general era analizar el currículo integrado del PROEJA del Campus IFMA-Bacabal em sus fundamentos teóricos y metodológicos. El enfoque metodológico em el que se basa esta investigación es de naturaliza cualitativa. Siendo así se analizó el Plan del Curso capturando su consonancia com el propuesto por el Documento Básico del PROEJA (Decreto nº 5.840/06). Para las otras recopilaciones de dados realizadas com seres humanos (sien riesgo para ellos, después de haber utilizado el documento Calibrado Libre), utilizamos la entrevista semiestructurada y cuando hicimos el análisis de ellos concluimos que el Plan del Curso del Curso Técnico em Comercio no contempla la concepción del Currículo Integrado propuesto por el Documento Básico de PROEJA, que aboga por uma formación integral, omnilateral que prepara al estudiante para comprender y actuar críticamente sobre la realidad en la que se inserta. El plan del curso se centra realmente en las habilidades y competencias.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo Integrado. PROEJA. Formación omnilateral e integral.

**REFERÊNCIAS**

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Ed. Graal: Rio de Janeiro. 1987.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 2208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm).

\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**: Documento Base. Brasília: MEC, fev. de 2007.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 6 de 4 de setembro de 2012 . Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 set. 2012. Disponível em: [http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE\\_CEB-06\\_2012.pdf](http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf).

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5478 de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em 28/12/2019.

\_\_\_\_. Ministério da Educação. Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11).

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/0D/rbedu/n23/n23a02.pdf>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema das ciências sociais**. In: Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes. 1995.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando em uma educação não-disciplinar**. In: O sentido da escola. Orgs: Nilda Alves e Regina Leite Garcia. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Ed. Instituto Paulo Freire. São Paulo. 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2ª ed. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Antonio%20Gramsci%2020Cadernos%20do%20c%C3%A1rcere%20-%20vol%20II.pdf>.

IFMA. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Curso do Curso Técnico em Comércio**. Campus IFMA-Bacabal, 2017.

\_\_\_\_. Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Resolução nº 172.** Dispõe sobre a criação do Curso Técnico Em Comércio, na forma integrada ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no Campus Bacabal do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. 2017.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE G.; BOUTIN Gérald. **Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado.** 2007. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>.

SÁ-SILVA, J.R; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. **Pesquisa documental:** pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I, nº I, Julho de 2009. Acesso em: 21/02/2018. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>.

SILVA, T.T. **Documentos e Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Ed. Autêntica: Belo Horizonte. 2016.

LOPES, A.C. MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** São Paulo: Editora Cortez, 1ª edição, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva ontológica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2015.