

Algumas Reflexões sobre os Desafios do Proeja na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir de um Projeto Pedagógico de Curso

Kerén Talita Silva Mironⁱ

Chris Royes Schardosimⁱⁱ

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de refletir se o Projeto Pedagógico de Curso do Proeja, ofertado no Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus Camboriú*, enquadra-se ou não em uma proposta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa (Chizzotti, 2011) e na base técnico-metodológica da análise documental (Gil, 2002). Autores como Silva (2000), Contini (2008) e Ropoli *et al.* (2010) auxiliam-nos nas reflexões sobre essa temática. Os resultados mostram que o documento apresenta um movimento em favor do cumprimento das políticas de inclusão, mas precisa avançar em questões sobre as práticas e estratégias de ensino-aprendizagem dentro das proposições da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: projeto pedagógico de curso; Proeja; educação inclusiva.

Some Thoughts about Proeja's Challenges in the Perspective of Inclusive Education from a Course's Pedagogical Project

Abstract

*This work aims to think about if the Pedagogical Course Project of Proeja, offered at the Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú, fits or not in a proposal for Youth and Adult Education (EJA) from the perspective of Inclusive Education. In this sense, the understanding of the data is based on the assumptions of the qualitative approach (Chizzotti, 2011) and the technical-methodological basis for documentary analysis (Gil, 2002). Authors such as Silva (2000), Contini (2008), Ropoli *et al.* (2010) assist us in reflecting on this theme. The results show that the document presents a movement in favor of the fulfillment of the inclusion policies, but it needs to advance in questions about the practices and strategies of teaching-learning within the propositions of Inclusive Education.*

Keywords: pedagogical course project; Proeja; inclusive education.

ⁱ Mestra em Educação pelo Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: keren_talita@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1270-2603>.

ⁱⁱ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora EBTT no Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: chris.schardosim@ifc.edu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2303-2377>.

Algunas Reflexiones sobre los Retos de Proeja en la Perspectiva de la Educación Inclusiva desde el Proyecto Pedagógico de un Curso

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar si el Proyecto Curso Pedagógico del Proeja, impartido en el Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú, encaja o no en una propuesta de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desde la perspectiva de la Educación Integrada. En este sentido, la comprensión de los datos se basa en los supuestos del enfoque cualitativo (Chizzotti, 2011) y la base técnico-metodológica para análisis documental (Gil, 2002). Autores como Silva (2000), Contini (2008), Ropoli et al. (2010) nos ayudan a reflexionar sobre este tema. Los resultados muestran que el documento presenta un movimiento a favor del cumplimiento de las políticas de inclusión, pero es necesario avanzar en preguntas sobre las prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje dentro de las propuestas de Educación Integrada.

Palabras clave: *proyecto pedagógico de curso; Proeja; educación inclusiva.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de nossas reflexões realizadas ao longo de 2020 e 2021 dentro do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, ofertado pelo Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú, materializado na dissertação defendida pela autora deste texto, orientada pela coautora (Miron, 2021).

Nosso objetivo aqui consiste em apresentar alguns apontamentos reflexivos acerca da proposta de currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da análise do documento Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) – Formação Inicial e Continuada (FIC), com qualificação em Agroindústria/Ensino Médio, ofertado no IFC *Campus* Camboriú (Instituto Federal Catarinense, 2017).

Nossa justificativa está fundamentada no fato de que pensar as relações de poder estabelecidas por meio de uma proposta curricular possibilita perceber como o currículo compreende ou não a ação inclusiva que caminhe para a efetivação da formação integral, democrática, emancipatória e contra-hegemônica de seus estudantes. Isso se intensifica mais ao falarmos de estudantes que compõem a modalidade EJA, a qual traz consigo uma trajetória de lutas contra as diversas formas de preconceitos, invisibilidade e exclusões relacionados a

aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos, os quais acentuam-se quando esses sujeitos apresentam algum tipo de deficiência.

Além disso, constatamos a importância deste trabalho na medida em que compreendemos que poucas são as pesquisas que relacionam os eixos temáticos aqui apresentados: EJA, Educação Inclusiva e Currículo. Isso foi possível ser comprovado a partir de Miron e Schardosim (2020; 2022), quando apresentam um Estado do Conhecimento e sinalizam que dos 474 trabalhos encontrados no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentro dos Grupos de Trabalho 15 e 18, em um recorte temporal de 2005 e 2017, apenas 14 faziam algum tipo de referência a alguma das temáticas.

Diante disso, destacamos que este trabalho fundamenta-se na abordagem qualitativa, a partir das características apresentadas por Chizzotti (2011). Para o autor, esse tipo de pesquisa dá mais ênfase aos aspectos descritivos, à relação de interdependência entre sujeito/objeto e pesquisador/objeto, perpassa a subjetividade do sujeito, além de negar a neutralidade da ciência. Ainda, ressaltamos que dentro dessa abordagem adotamos o método de pesquisa documental, visto que, como mostra Gil (2002), esse tipo de pesquisa utiliza-se de documentos como fontes centrais, sejam eles: **escritos**, por exemplo, jornais, documentos legais, correspondência; e **não escritos**, como imagens, vídeos e discos. Somamos a isso a afirmação do autor sobre os documentos serem uma fonte de dados importante para qualquer pesquisa. Todavia, não negamos o cuidado que devemos ter no uso desse método, pois, embora o pesquisador deva ter uma postura ativa na investigação e análise dos documentos, ele deve possuir clareza sobre a objetividade e a participação pessoal que fará.

Assim, por mais que o pesquisador esteja totalmente envolvido no processo de investigação e análise, não pode perder o foco da investigação ao deixar a subjetividade dominar ou ofuscar os objetivos que norteiam o trabalho. Isso posto, evidenciamos que inicialmente pretendemos realizar nossas discussões com algumas reflexões sobre o currículo. Em seguida, apresentaremos o Proeja como locus em que está inserido o objeto de análise deste estudo. Por fim, dialogar sobre os resultados da análise realizada de modo a perceber se o Projeto Pedagógico de Curso, do Proeja FIC – Agroindústria ofertado no IFC *Campus*

Camboriú (Instituto Federal Catarinense, 2017) compreende ou não, dentro de sua proposta, a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

2 ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO

Parece-nos indissociável refletir a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva sem discutir aspectos fundamentais do currículo para a efetivação dessa proposição. Como nos mostra Silva (2000), a organização curricular vai direcionar o percurso e as ações para a apropriação do conhecimento dentro da escola. De acordo com o referido autor, embora o termo currículo na utilização de como atualmente concebemos seja recente, esteve presente em diversos momentos da história, mesmo sem o uso da palavra currículo. Ainda, segundo o autor, foi em 1918, por meio da publicação do livro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, que o currículo teve seu grande marco como um campo especializado de estudo. O contexto era de grandes conflitos e de evocação por uma institucionalização de uma educação de massa. Até então, “[...] as forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões” (Silva, 2000), algo que gerava instabilidade, por isso a necessidade de especialistas na área.

Diante disso, começam as formulações e aprofundamentos nesse campo de estudo. Surgem, assim, as teorias que abordam o currículo e que podem ser distinguidas em três esferas: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas (Silva, 2000). Cada teoria apresentada nessas esferas trouxe e traz grandes contribuições para compreendermos a forma como o currículo esteve presente em cada época e lugar histórico, bem como hoje ele se constitui a partir dos movimentos que foram se estabelecendo em seu entorno.

As teorias tradicionais trazem consigo as marcas e concepções que valorizam a escola como uma reprodução da sociedade capitalista. Por meio de Silva (2000), entendemos que a escola seria vista por muitos teóricos da época como uma indústria e que sua principal função seria o desenvolvimento, em estudantes, de habilidades necessárias para ocuparem a posição destinada em sua vida adulta. Nas teorias tradicionais, não havia a preocupação com as discussões que envolviam as relações de poder e reproduções de estruturas sociais. O currículo seria uma questão técnica, focado em organização e modelagem. Nessa perspectiva, o

conhecimento estaria posto e pronto, mas seria necessário organizar a forma pela qual ele seria transmitido e como se avaliaria, a fim de ter a certeza de que os objetivos foram alcançados.

Todavia, nos anos de 1960, ocorre uma ruptura no âmbito de um currículo voltado para uma tendência tecnicista, por meio de movimentos e protestos contra o cenário e contexto social encontrados naquele momento. Segundo Silva (2000), foi nesse período que surgiu a renovação da teorização do currículo pelo chamado *movimento de reconceptualização*, com base na literatura estadunidense, e a denominada *nova sociologia da educação*, ancorada na literatura inglesa. As teorias críticas do currículo caminham inversamente às teorias tradicionais. Para os teóricos que embasam as teorias críticas, faz-se fundamental estabelecer uma educação pautada pelos questionamentos e pela insatisfação. Eles apontam a inexistência da neutralidade e, por isso, a urgência de se desenvolverem conceitos, os quais permitam pensar sobre “[...] o que o currículo faz” (Silva, 2000, p. 30), em oposição às teorias tradicionais preocupadas em desenvolver técnicas para a realização do currículo. Além disso, percebemos que dentro do aporte teórico que compõe as teorias críticas há um olhar mais aprofundado sobre as reproduções sociais, ligadas estritamente ao pensamento de que todas as instituições são dominadas pela elite, ou melhor, pelas classes dominantes, por isso (re)produtoras das desigualdades, por privilegiarem e estarem a serviço dos interesses do capitalismo. Nesse sentido, a instituição escolar não fica de fora dessa concepção e mais profundamente são destacadas as relações entre currículo e poder. Isso porque, como destaca Silva (2000), as teorias críticas nos ensinam a perceber essa relação, na medida em que mostram que o currículo pode ser utilizado para reproduzir as estruturas sociais, bem como para transmitir a ideologia dominante, de maneira que esta seja internalizada até a ponto de ser considerada como algo natural e cada um saiba seu papel dentro da estrutura social. A forma artilosa como isso é realizado faz-nos concordar com o autor, quando este declara que as teorias críticas denunciam o currículo como um “aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político” (Silva, 2000, p. 148).

Por sua vez, as teorias pós-críticas trazem suas contribuições ao enfatizarem e aprofundarem a relação de currículo e poder. Contudo, divergem das teorias críticas, ao sinalizarem que a relação de poder não está focada apenas em uma única vertente, e sim está presente em “[...] em toda rede social” (Silva, 2000, p. 148). Além disso, essas teorias pós-

críticas destacam que o conhecimento é parte indissociável do poder. Por essa razão, os estudos sobre currículo e essa relação com o poder não podem ser centralizados somente nos aspectos econômicos, uma vez que eles ampliam o mapa do poder ao “[...] incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (Silva, 2000, p. 149). Isso nos provoca a pensar sobre um posicionamento reflexivo diante daquilo que aparentemente nos é apresentado de forma normalizada ou até mesmo padrão.

Diante do exposto, podemos constatar que o currículo não pode ser concebido como algo meramente parte da estrutura da educação, ou seja, apenas uma formalidade, mas como um “documento de identidade” (Silva, 2000, p. 150), que vai ser a base que constituirá a educação como formadora e construtora do que somos e pensamos. Isso nos conduz a ratificar e mais uma vez justificar nossas reflexões na tentativa de compreender essas relações de interesses dentro da proposta de Educação Inclusiva, pois possibilita entender a favor ou contra quem esse documento de identidade está pensado.

3 PROEJA: LÓCUS DO OBJETO DE ANÁLISE DO ESTUDO A PARTIR DO DOCUMENTO BASE DO PROEJA (DBP)

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi instituído a partir da proposta de ampliação do Decreto n.º 5.478 (Brasil, 2005), aprovado em 2006: o Decreto n.º 5.840 (Brasil, 2006). Apoiado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394/1996 e especialmente no Decreto n.º 5.154 (Brasil, 2004a), está pontuada a possibilidade de realizar o ensino médio de forma integrada, subsequente ou concomitante. Entretanto, a publicação do Documento-Base do Proeja (DBP), realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), ocorreu apenas no ano de 2007. Nesse documento constam as concepções e os princípios que norteiam e são base para as propostas pedagógicas do Programa nas instituições ofertantes, bem como para a elaboração de um currículo integrado.

Justamente sobre essa concepção de currículo integrado queremos tecer alguns apontamentos, os quais embasaram nossa reflexão sobre em que medida o PPC do Proeja FIC – Agroindústria/Ensino Médio, do IFC *Campus* Camboriú, enquadra-se ou não em sua proposta

de currículo da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva. Diante disso, destacamos que o DBP concebe esse fundamento de integração por um prisma epistemológico, no qual teoria e prática (conteúdos, metodologias e práticas educativas) estão intrinsecamente ligadas e contemplam “[...] uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (Brasil, 2007, p. 41).

Outro aspecto nesse contexto reflexivo é a forma como o DBP traz enfaticamente a educação compreendida como um processo contínuo, ao longo da vida e, necessariamente, precisa considerar as especificidades de seus estudantes. Nesse ponto, o próprio documento sinaliza que essa gama de especificidades é um desafio para se construir uma “[...] identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos” (Brasil, 2007, p. 42). Isso, porém, não anula a importância de esses espaços serem pensados mediante essa compreensão dos diferentes participantes que deles fazem parte e que estejam em articulação com as propostas que viabilizem uma educação integral, democrática, emancipatória e contra-hegemônica para todos/as. Especificamente em razão de que, “[...] nesses espaços, os saberes produzidos são também reconhecidos e legitimados, e evidenciados por meio de biografias e trajetórias de vida dos sujeitos” (Brasil, 2007, p. 42-43).

O currículo integrado é apresentado no DBP como essa possibilidade de construção desses espaços que possibilitem o acesso a uma educação que considere não somente as especificidades dos sujeitos sociais, os diferentes saberes que esses estudantes trazem consigo, mas vai além disso, uma vez que “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (Brasil, 2007, p. 43).

Sobre a organização curricular, o DBP, primeiramente, declara que essa construção se dá de maneira contínua, processual e coletiva. Além disso, enfatiza a participação dos próprios sujeitos que fazem parte do Programa nessa elaboração curricular. Ainda, segundo o documento:

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e

transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (Brasil, 2007, p. 48).

Verificamos que o sentido categórico dessa organização é possibilitar um movimento contínuo, porém articulado. Isso significa que não deve haver uma estrutura que se feche em si mesma, como uma caixa fechada, que enquadre e forme seus estudantes de modo homogêneo. Esse movimento deve proporcionar a participação consciente de todos os sujeitos envolvidos. No que se refere à estrutura, o DBP apresenta nove orientações básicas que poderão orientar de maneira diversificada a organização e as estratégias metodológicas para a seleção e construção de “saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas” (Brasil, 2007, p. 49).

Outros dois pontos centrais sobre o currículo integrado são a organização dos tempos e espaços e a avaliação. No primeiro, há o destaque para os conhecimentos que são construídos não apenas nos espaços em que os/as estudantes estão nas escolas, mas também ocorrem fora das instituições escolares e essas atividades podem ser reconhecidas no calendário escolar. A respeito do tempo o documento declara:

[...] a organização dos tempos na modalidade EJA é sempre do projeto de curso, cumprindo definições legais, mas cabendo ao sujeito aluno a possibilidade de permanecer no curso por tempo diverso do previsto, segundo seu ritmo e saberes prévios, desde que tenha alcançado os objetivos previstos para a série/fase/etapa/ciclo de organização do currículo (Brasil, 2007, p. 52).

Sobre a avaliação, o DBP destaca o movimento processual, no qual a utilização desse instrumento não tem caráter classificatório e excludente. Sua aplicação deve estar presente em todos os momentos, como oportunidade de docentes analisarem a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Mediante os pontos assinalados neste tópico, constatamos que o Proeja enquanto uma política amplia a oferta da educação profissional integrada à educação geral. Isso fica mais evidente na medida em que percebemos a forma que o DBP traz, especificamente a proposta da realização do projeto pedagógico das instituições ofertantes do programa sob a perspectiva do currículo integrado.

Finalizamos realçando que nossa proposição neste tópico não foi trazer especificamente a análise do DBP, mas sinalizar aspectos fundamentais, os quais são pontuais na discussão do

currículo e que nos ajudaram a compreender como o PPC do Proeja FIC – Agroindústria/Ensino Médio, do IFC *Campus* Camboriú, está organizado e, posteriormente, a perceber como a proposta compreende ou não a construção da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

4 PROEJA E SUA RELAÇÃO COM A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O QUE REVELA O PPC DO PROEJA FIC – AGROINDÚSTRIA

Para a discussão deste tópico realizaremos subtópicos nos quais apresentaremos brevemente como está organizado o objeto de análise. Em seguida, exporemos os documentos legais que compõem o PPC do Proeja a fim de compreendermos se há uma articulação destes com a proposta da Educação Inclusiva. Por fim, pretendemos dialogar mais densamente sobre a proposta do PPC de modo a refletir se é possível ou não uma Educação Profissional e Tecnológica para jovens e adultos na perspectiva da Educação Inclusiva (Ropoli *et al.*, 2010).

4.1 Estruturação do objeto de análise: PPC do Proeja FIC – Agroindústria

Inicialmente, enfatizamos que o documento analisado foi publicado no ano de 2017, não apresentando nenhuma atualização até o momento da escrita deste texto. São 17 tópicos principais e mais as referências. O Quadro 1 abaixo foi elaborado para facilitar essa análise:

Quadro 1 - Esqueleto do PPC a partir dos tópicos

(continua)

| TÓPICOS | TÍTULO |
|---------|---|
| 1 | APRESENTAÇÃO |
| 2 | ÁREA DE ORIGEM/IDENTIFICAÇÃO |
| 3 | IDENTIFICAÇÃO GERAL DO CURSO |
| 4 | MISSÃO INSTITUCIONAL/IFC |
| 5 | VISÃO INSTITUCIONAL/IFC |
| 6 | CONCEPÇÕES E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS |
| 7 | GÊNESE E IDENTIDADE DO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE |
| 8 | BREVE HISTÓRICO INSTITUCIONAL/IFC- <i>Campus</i> Camboriú |
| 9 | JUSTIFICATIVA DA CRIAÇÃO DO CURSO |

Quadro 1 - Esqueleto do PPC a partir dos tópicos

(conclusão)

| TÓPICOS | TÍTULO |
|----------------|-------------------------------------|
| 10 | OBJETIVOS DO CURSO |
| 11 | DO ACESSO E OFERTA |
| 12 | PERFIL PROFISSIONGRÁFICO |
| 13 | ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PEDAGÓGICA |
| 14 | ATIVIDADES SEMIPRESENCIAIS |
| 15 | QUADRO DE PESSOAL |
| 16 | CERTIFICAÇÃO E DIPLOMA |
| 17 | CONSIDERAÇÕES FINAIS |
| — | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras com base no documento PPC do Proeja FIC (Instituto Federal Catarinense, 2017).

Trazemos esse esqueleto a fim de refletirmos sobre quais elementos constituem o documento, pois entendemos, como mostram Silva (2000) e Arroyo (2013), que não existe neutralidade em uma organização curricular. Especialmente para este artigo, percebemos que por meio da análise do PPC podemos percorrer o caminho da descoberta e da reflexão em relação às proposições, inclusivas ou não, realizadas ao público a que se destina o documento. Para tanto, é preciso ressaltar que do tópico 1 ao 5 o documento traz informações relevantes e pontuais acerca da forma em que o PPC está articulado diretamente relativamente a funcionamento, missão, valores e objetivos que norteiam a proposta de educação profissional integrada que os Institutos Federais têm como base. Além disso, o documento apresenta quais foram os caminhos trilhados para o surgimento dessa proposta. Já o tópico 7, por sua vez, discorre de forma geral sobre a criação do IFC, assim como aspectos principais que moldam sua identidade. O tópico 8 tece um breve histórico a respeito da construção do IFC na cidade de Camboriú/SC, de modo a demonstrar as mudanças ocorridas e derivadas de seu processo de institucionalização.

Ademais, salientamos que, mesmo diante da leitura de todo o PPC, nossos pontos de análise centrais são os tópicos 6 e 9 ao 17. Essa escolha se deu por compreendermos que esses nos ajudariam a responder a problemática principal desta pesquisa: “Como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Proeja FIC – Agroindústria/Ensino Médio, compreende ou não

a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva?”. Essa problemática está intrinsecamente ligada ao objetivo geral deste trabalho, que foi entender, por meio da análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Proeja FIC – Agroindústria/Ensino Médio, como a EJA está compreendida ou não na perspectiva da Educação Inclusiva. A seguir, explanaremos sobre os documentos legais que embasam o Proeja no IFC *Campus* Camboriú.

4.2 O Proeja dentro do IFC *Campus* Camboriú/SC e os documentos legais incorporados em sua estruturação

Segundo o documento analisado, no ano de 2000 aconteceu a implementação do Proeja. Este é ofertado integrado ao Ensino Médio e com qualificação profissional, e esta última pode ser realizada pela escolha entre dois cursos específicos: qualificação em Agroindústria e qualificação em Agente de Observação de Segurança. No que se refere ao Proeja – Qualificação em Agroindústria – Ensino Médio, o documento mostra que a modalidade de oferta é presencial e com carga horária de 1.400 horas, organizadas em um período de dois anos, cuja realização ocorre no turno noturno e no *Campus* do IFC em Camboriú/SC. Ademais, são 40 vagas, que devem ser ocupadas por jovens e adultos com 18 anos ou mais, os quais devem possuir o Ensino Fundamental completo, mas não podem ter concluído o Ensino Médio.

A justificativa apresentada pelo PPC para a criação do curso se dá em dois aspectos: o primeiro, como forma de cumprimento da Lei, que instituiu o Proeja como uma política de inclusão social a partir do Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006, e com a LBD 9.394/1996, que em seu artigo 39 pontua a necessidade da “[...] educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 31); o segundo, pelo compromisso de inclusão social e com uma educação que seja democrática. Como o PPC afirma:

A educação básica é um direito de todos e sua universalização é urgente e necessária, devendo ser assegurada por políticas de acesso e permanência na escola. É através de uma educação pública e de qualidade que se abrem possibilidades para o desenvolvimento pessoal e para a realização do ser humano (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 19).

Além da universalização, o PPC vai justamente mostrar mais força no posicionamento de inclusão social quando apresenta na justificativa do curso que por meio da proposta do programa pode-se:

[...] oferecer tanto a formação inicial e continuada de trabalhadores quanto a educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio, retomando assim os princípios ético-políticos já presentes no campo da EJA, como direito à educação, formação humana e à busca de universalização do ensino médio com vistas à elevação da escolaridade (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 20).

A institucionalização do Proeja no IFC *Campus* Camboriú, segundo o documento, caminha sob essa concepção de proporcionar o acesso e a permanência de jovens e adultos trabalhadores que sofreram e sofrem com os processos de exclusão social. Isso posto, o PPC mostra que o curso está alinhado às funções da Educação de Jovens e Adultos apresentadas por meio do Parecer CEB n.º 11/2000 (Brasil, 2000a): a função reparadora; a função equalizadora; e a função qualificadora.

Sobre essas três funções, a função reparadora recebe essa terminologia não apenas por possibilitar a entrada dos jovens e adultos que tiveram seus direitos à educação escolar negados, mas também por enfatizar o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Já a função equalizadora evoca a redistribuição de bens sociais que foram suprimidos a uma grande parcela da população, a qual deve receber proporcionalmente maiores oportunidades. Por fim, a função qualificadora é o próprio sentido da EJA, por estar baseada no caráter de incompletude do ser humano, sendo necessárias oportunidades para seu desenvolvimento (Brasil, 2000a).

Além disso, percebemos que outros documentos legais são incorporados ao longo do documento. O próprio PPC apresenta de forma geral quais foram utilizados para sua elaboração. Assim, elaboramos o Quadro 2 para visualizarmos esses documentos legais.

Quadro 2 - Documentos legais apresentados no PPC

(continua)

| N.º | DOCUMENTO | ÁREA |
|-----|--|---------------|
| 1 | PDI – Plano de Desenvolvimento institucional do Instituto Federal Catarinense | Institucional |
| 2 | PPI – Projeto Político Pedagógico Institucional do Instituto Federal Catarinense | Institucional |

Quadro 2 - Documentos legais apresentados no PPC

(conclusão)

| N.º | DOCUMENTO | ÁREA |
|-----|---|---|
| 3 | Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional | Educação Nacional |
| 4 | Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004 – Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências | Educação Nacional |
| 5 | Decreto n.º 5.840/2006 – 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 | Proeja |
| 6 | Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 – Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos | EJA |
| 7 | Lei n.º 10.098/2000 – Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências | Acessibilidade a Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida |
| 8 | Decreto n.º 5.296/2004 – Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências | Acessibilidade a Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida |
| 9 | Lei n.º 11.161/2005 – Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola | Ensino |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do documento PPC do Proeja FIC (Instituto Federal Catarinense, 2017).

Verificamos, por meio desse Quadro 2, alguns aspectos que direcionam à reflexão sobre a forma que o PPC compreende ou não a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva no curso ofertado. Justamente porque os documentos 7 e 8, os quais se unificam no Decreto n.º 5.296/2004, trazem apenas os aspectos voltados para acessibilidade e atendimento prioritário. Todavia, é preciso ressaltar que a perspectiva da Educação Inclusiva engloba questões de acessibilidade, mas não se restringe somente a esse aspecto. Ela vai além ao propor um caminho que leva em conta o reconhecimento das diferenças de seus estudantes “diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

Contini (2008) corrobora esse entendimento da Educação Inclusiva voltada ao respeito às diferenças ao sinalizar que todos/as somos sujeitos singulares não apenas fisicamente, mas por meio de nossos conhecimentos e experiências sociais e culturais vivenciadas. Por essa razão, há necessidade de um olhar atento às proposições de currículos que estão postos, os quais certamente influenciaram aquilo que denominamos de ação inclusiva. Essa última é considerada um rompimento de paradigmas, que alimentam e reproduzem o que Ropoli *et al.* (2010, p. 7) chamam de “conservadorismo das escolas”.

Assim, tomamos por base algo que os autores nos apresentam acerca da Educação Inclusiva e que nos ajuda a pensar sobre os resultados dessa ação. Segundo eles, a inclusão “questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7). No próximo tópico, faremos apontamentos reflexivos sobre a proposta do PPC e sua compreensão ou não da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

4.3 O PPC: uma proposta de Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva Educação Inclusiva?

Para este começo de reflexão, teceremos alguns pontos que o documento apresenta sobre sua compreensão ou não da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva. O primeiro aspecto refere-se ao que já foi mostrado sobre o fato de que o PPC investigado, além de estar articulado com a proposta geral dos Institutos Federais, apresenta de igual modo intrínseca articulação com o Decreto n.º 5.840/2006 e com o documento-base para institucionalização e oferta do Proeja. Nesse sentido, foi possível perceber no tópico 6 do PPC que as concepções e os princípios apresentados são derivados exclusivamente desses documentos.

As concepções mostradas no PPC são baseadas em uma formação integral e continuada e como uma política a favor dos sujeitos. O documento dá ênfase a esses posicionamentos, pois ele mostra a possibilidade de integração sociolaboral; atinge a educação profissional, a qual vai além da educação básica, e pode conduzir os sujeitos à educação superior; se estabelece também como uma política que pode favorecer o enriquecimento científico, cultural, político e

profissional das populações; e evoca uma formação específica para professores, porque entende a EJA como um campo específico (Instituto Federal Catarinense, 2017).

No tocante aos princípios, o PPC, assim como o documento-base do Proeja, traz seis pontos centrais que estão em consonância com as concepções propostas para a EJA integrada à educação profissional. Nesse sentido, para uma melhor visualização, elaboramos o Quadro 3 com os princípios referenciados no documento investigado.

Quadro 3 - Princípios apresentados no PPC

| | |
|--------------|--|
| 1º princípio | inclusão da população em suas ofertas educacionais |
| 2º princípio | inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos |
| 3º princípio | ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio |
| 4º princípio | trabalho como princípio educativo |
| 5º princípio | pesquisa como fundamento da formação |
| 6º princípio | condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do documento PPC do Proeja FIC (Instituto Federal Catarinense, 2017).

Como podemos observar no Quadro 3, a palavra inclusão é utilizada já no primeiro princípio para enfatizar a necessidade de realizar ofertas educacionais à população. Nessa proposição, destacamos o termo população para enfatizar que a proposta de Educação Inclusiva que procuramos ter como base para a análise desse documento é: uma ação inclusiva que não se remete apenas às pessoas com deficiência, mas vai muito além. A compreensão que incorporamos é a de que:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso a ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum (Oliveira, 2007, p. 32).

Tendo como ponto de partida esses parâmetros apresentados pela autora Oliveira (2007), constatamos que as concepções e os princípios que estão no documento PPC propõem o Proeja como uma ação promotora de uma educação democrática, que se constitui em uma

política de inclusão social e vislumbra a transformação da realidade para esses participantes. No entanto, entendemos que isso ainda não nos mostra com clareza se o documento sinaliza um posicionamento como base na perspectiva da Educação Inclusiva.

Assim, é preciso um olhar mais aprofundado sobre as proposições e questões “[...] inerentes à formulação de uma proposta curricular que se pretenda comprometida com as transformações estruturais da realidade” (Ciavatta; Rummert, 2010, p. 469). O tópico 10 mostra os objetivos do curso e percebemos que o objetivo geral é “promover a inclusão educacional de jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade própria” (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 22). No objetivo geral, identificamos mais uma vez a palavra inclusão ligada ao termo educacional e alinhadas a este estão as ações propostas nos objetivos específicos, que são:

[...] viabilizar o acesso à educação formal; proporcionar condições para a construção da cidadania, do senso crítico e elevação da autoestima; promover formação profissional, inicial e continuada, articulada à escolarização; oportunizar ao aluno o diálogo entre a teoria e a prática dos conteúdos próprios da área da agroindústria (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 22).

No entanto, como já enfatizamos, a Educação Inclusiva entende a inclusão de forma mais abrangente, que vai além do sentido educacional. Isso porque a inclusão vai evocar ações que produzam “[...] uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16).

A perspectiva da Educação Inclusiva não atinge apenas a esfera educacional, na maioria das vezes ela implicará na mudança desta para que não haja nenhuma forma de exclusão dos participantes que a ela pertencem. Não basta apenas incluir no sistema educacional. Para tanto, é fundamental promover uma educação de qualidade, a permanência e o sucesso dos/as diferentes estudantes que fazem parte e têm direito à educação.

Nessa construção, ratificamos que o currículo não é algo neutro e essa perspectiva inclusiva não está apoiada na centralidade de um grupo social ou a promoção de um grupo homogêneo. A perspectiva da Educação Inclusiva perpassa enfrentamentos que a conduziram para um posicionamento de inclusão firmado nas diferenças, as quais foram negadas ao longo da história, uma vez que havia uma grande valorização daquilo que era considerado ideal,

normal e homogêneo. Tais processos influenciaram e ainda influenciam a construção histórica, social, cultural, política, econômica e educacional, e esta última leva-nos a destacar o currículo.

Outro ponto que vamos refletir concerne ao tópico 11, que fala sobre o acesso e a oferta. Isso porque, apesar da afirmação de que as inscrições para o curso ocorram anualmente, mediante a divulgação de edital, no final deste tópico destaca-se que “o processo seletivo se dá por sorteio, quando constatada a existência de um número superior de inscritos em relação às vagas ofertadas” (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 23). Nessa parte, surgem algumas dúvidas pelo fato de o documento não nos apresentar de forma clara como ocorre realmente esse processo: todos os inscritos (caso não passe a quantidade de vagas) são admitidos? Levando em conta a possibilidade de o número de inscrição ultrapassar o quantitativo de vagas, o sorteio é realmente uma forma democrática para a admissão? Embora esses pontos estejam presentes nos editais, consideramos que devem ficar claros nesse documento, pois trata-se do regulamentador da proposta.

Pereira (2014) faz algumas considerações relevantes sobre essas propostas de admissões do Proeja nos IFs, tanto quando o número de vagas for inferior ou quando há necessidade da realização de sorteios. Para o autor, a não ultrapassagem dos números de vagas pode demonstrar a fragilidade quanto da divulgação do processo seletivo. Sobre a questão do sorteio, ele destaca que essa ação tem probabilidade de não realizar uma oportunidade democrática, inclusiva e que pode ocasionar posteriormente um grande número de evadidos, uma vez que por meio desse processo “[...] deduz-se que muitos candidatos aptos ao tipo de formação ofertada foram excluídos pelo sorteio, e muitos dos que foram admitidos não chegarão a concluir o curso” (Pereira, 2014, p. 4).

O tópico 12 mostra qual o perfil profissional esperado para os sujeitos formados ao final do curso, articulado com os aspectos apresentados anteriormente sobre uma educação comprometida com a inclusão social e que possa contribuir para que estudantes transformem sua realidade, melhorem sua qualidade de vida “através da formação no Ensino Médio e possa[m] atuar profissionalmente em setores relacionados ao processamento de produtos de origem animal e vegetal” (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 23).

As organizações curriculares e pedagógicas são evidenciadas no tópico 13 do documento PPC. Nele há ao destaque para o fato de o curso ser caracterizado como presencial,

mas contendo 10% (dez por cento) da carga horária desenvolvida de forma semipresencial. Ainda, sobre essa organização o documento declara:

As aulas das disciplinas básicas do Ensino Médio ocorrerão em quatro dias da semana e um dia será reservado para as aulas de qualificação profissional. A oferta da Língua Estrangeira será organizada através de um trabalho integrado entre as disciplinas de Inglês e Espanhol, amparado na seguinte legislação: Resolução CNE/CEB n.º 02/2012, artigo 9.º, que determina os componentes obrigatórios para compor o currículo, em especial a letra f que diz: Uma língua estrangeira moderna (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 23).

O tópico 14 tornou-se o mais extenso por desdobrar a proposta curricular. Inicialmente, são indicadas as atividades semipresenciais que se referem a uma flexibilização do currículo e busca atender ao tempo e espaço do estudante, além de despertar sua autonomia, sua aprendizagem ativa e intelectual (Instituto Federal Catarinense, 2017). São ofertadas por meio de Oficinas de Aprendizagens I e II, duas vezes na semana, antes do início das aulas regulares, e contam com o professor mediador. Nesse tópico, também é apresentada a matriz curricular do curso integrado ao ensino médio. Assim, conseguimos perceber um banco de carga horária de 1.400 horas divididas em disciplinas que se referenciam ao ensino médio e à qualificação profissional, como podemos observar no Quadro 4, retirado do PPC.

Quadro 4 - Síntese da carga horária do curso

| DESCRIÇÃO | CARGA HORÁRIA | | |
|---------------------------|------------------|----------------------|-------------|
| | Presencial (90%) | Semipresencial (10%) | TOTAL |
| Ensino Médio | 1.080 horas | 120 horas | 1.200 horas |
| Qualificação Profissional | 200 horas | ----- | 200 horas |
| TOTAL | 1.280 horas | 120 horas | 1.400 horas |

Fonte: Documento PPC do Proeja FIC (Instituto Federal Catarinense, 2017).

Outro ponto que constitui esse tópico 14 é o ementário, com as descrições das disciplinas, ementas e bibliografias que serão base para os trabalhos realizados no decorrer do curso. Posteriormente, na integralização curricular está destacado que o tempo de duração será de dois anos para a conclusão das atividades. Os sistemas de avaliação de ensino e aprendizagem do/a estudante do curso são indicados neste tópico. De forma geral, o PPC traz

que a compreensão de avaliação que norteia essa proposta é a de movimento. Por isso, segundo o documento

[...] adota-se a avaliação como um conjunto de ações contínuas de investigação e reconstrução, superando seu tradicional caráter arbitrário e permitindo a construção de decisões dialógicas acerca do processo de aprendizagem individual e coletivo, tendo como princípios o estabelecimento de critérios e a publicidade do processo como um todo. [...] no Proeja, o processo de avaliação da aprendizagem constitui uma série de decisões atreladas a um único objetivo: a promoção da aprendizagem dos estudantes. Ao percorrer este objetivo é fundamental que se compreenda que muitos destes alunos já passaram por processos de escolarização que os conduziram ao insucesso escolar, inculcando-lhes a ideia de incapacidade intelectual, de punição ou classificação desta incapacidade. [...] caminho, a adoção de objetivos e critérios de avaliação é fundamental (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 52-54).

Além disso, o PPC traz que, nesse processo, há a presença da autoavaliação e da Assembleia como instrumentos pelos quais todos os envolvidos, docentes e estudantes, têm a oportunidade de dialogar sobre as aprendizagens individuais e coletivas. Esse posicionamento apresentado no PPC faz-se muito importante, pois entendemos que a avaliação tanto das aprendizagens quanto do curso são processos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas e de todos os pares.

Beyer (2006) nos ajuda a pensar sobre isso ao destacar que uma avaliação inclusiva é exigida diante da situação de diferentes sujeitos que participam da educação. Segundo o autor, torna-se injusto avaliar o desempenho de pessoas diferentes pelos mesmos critérios ou as mesmas medidas. Isso porque cada um de nós têm suas características pessoais e individuais, que são diferentes entre si, por isso “não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos” (Beyer, 2006, p. 65).

Um aspecto fundamental exposto no PPC relaciona-se à intrínseca ligação entre teoria/prática e interdisciplinaridade/integração curricular. Entendemos, por meio da análise realizada, que essa construção tem como objetivo superar a dualidade presente na construção histórica, que engloba essas terminologias e é um marcador de desigualdades. Dentro da proposta, é possível perceber essa preocupação em mediar o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes, de forma a possibilitar um diálogo constante com sua realidade de vida, com

o mundo que os/as cerca. Nisso podemos perceber algumas articulações de ideais defendidos por Freire (2013). Para esse autor, estudantes não podem ser considerados sujeitos passivos, como repositórios ou recipientes de informações. Assim como os professores, eles possuem papel ativo como produtores e construtores de conhecimento. Dessa maneira, o PPC nos informa que o Proeja do IFC *Campus Camboriú*

[...] adotou um “modelo” curricular organizado por Temas, na tentativa de promover a integração curricular entre as diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, avalia-se que as mudanças institucionais ocorridas, estruturais e de pessoal, acarretaram na inviabilidade de planejamentos coletivos, condição para a implementação de propostas integradas, reconduzindo ao retorno à disciplinaridade na abordagem cotidiana e também na estrutura curricular (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 58-59).

A decisão tomada de adotar esse modelo é indicada como uma estratégia de superação de uma estruturação tradicional que compreendia as matrizes curriculares como caixinhas fechadas, neutras e totalmente estáticas. Essa mudança se destaca, principalmente, por trazer aquilo que Silva (2000) e Arroyo (2013) declararam sobre o currículo ser um espaço de poder, disputa e um documento de identidade.

Neste ponto, está a questão de maior impacto para a nossa reflexão sobre: “Como o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), do Proeja FIC – Agroindústria/Ensino Médio, compreende ou não a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva?”, uma vez que não é possível perder de vista o fato de que a proposta de currículo integrado do Proeja incorpora e movimenta especificamente a EJA. O que constatamos ao chegarmos a este ponto de análise do documento diz respeito ao fato de que ele propõe

[...] a desconstrução e reconstrução de modelos curriculares pautados nas trajetórias de “vida” e de “trabalho” dos sujeitos educandos, ou seja, nas suas identidades culturais. Isso significa dizer que essa concepção de currículo permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas que valorizem os saberes adquiridos em espaços de educação não-formal como também o respeito à diversidade (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 60).

Diante desse posicionamento percebemos que o documento está, de certa forma, incorporando a proposta de Educação Inclusiva ao indiretamente enfatizar aquilo que temos chamado de educação pelas diferenças, ou como foi apresentado por Silva (2000), pedagogia da diferença. Entretanto, assim como enfatiza o autor, essa pedagogia é caracterizada por ter

como base a multiplicidade, e não a diversidade. Precisamente porque uma educação baseada nesta última tende a apresentar a diferença e a identidade como “[...] naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (Silva, 2000, p. 73).

Por esse motivo, o autor nos leva a refletir sobre o caminho de pensar uma pedagogia e, conseqüentemente, a construção do currículo da diferença nessa perspectiva de multiplicidade. Desse modo, dizer não às hierarquizações simbólicas e discursivas produzidas culturalmente, e não naturalmente. Diante disso, a normalização apresentada por Silva (2000) é uma das formas pelas quais os sujeitos sociais são levados à incorporação de uma identidade normal como positiva e uma anormal como negativa. Assim, se faz necessário estabelecer uma proposta de pedagogia e currículo com base na multiplicidade, uma vez que a “diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural” (Silva, 2000, p. 99-100).

Essa diferença do múltiplo, que é contrária ao diverso, é apresentada pelo autor como um processo de movimento. Ela se diferencia da diversidade, que é estática e estéril, por ser ativa e produtiva. Além disso, a multiplicidade produz diferenças, enquanto a diversidade fixa-se apenas no existente. “A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura [...]. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (Silva, 2000, p. 100-101).

Ademais, percebemos um grande avanço na proposta mostrada pelo PPC com as metodologias de ensino, as quais são dinâmicas e possuem eixos transversais de referência, que deverão ser contemplados em todos os campos de conhecimento. Estes são os três eixos: 1º Eixo: Relações Sociais e Trabalho; 2º Eixo: Ciência, Tecnologia, Natureza e Trabalho; e 3º Eixo: Política, Direitos Humanos, Cidadania e Trabalho.

Ainda, outro ponto demarcado neste tópico 14 são as estratégias metodológicas. Essas também giram em torno dos eixos transversais, são bem estruturadas e trazem como pressuposto algo que está presente na Educação Inclusiva: o “respeito às especificidades dos estudantes e seus tempos de aprendizagem, o diálogo com os conhecimentos que os estudantes trazem

consigo, construídos por meio de inserções educacionais anteriores ou mesmo por meio de experiências não-formais ao longo da vida” (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 65).

Assim, as estratégias metodológicas são: estudo de texto, seminário, mapa conceitual, estudo de caso, resolução de problemas, explosão de ideias (*brainstorming*), júri simulado, fórum, aula expositiva dialógica, oficina (laboratório ou *workshop*), estudo do meio e estudo dirigido. Além dessa diversificação de estratégias, um dos pontos que consideramos inovador dentro da proposta é a presença do professor mediador. Segundo o PPC:

Com vistas a estabelecer um elo de ligação entre as diferentes áreas do conhecimento e identificar as principais especificidades de aprendizagem dos estudantes, o Proeja do IFC – *Campus* Camboriú incorporou na sua metodologia de trabalho a figura do Professor Mediador (Univali, 2003). Trata-se de um profissional especializado em Educação de Jovens e Adultos, responsável por atuar em conjunto com os demais professores das disciplinas, com vistas a condução de um trabalho integrado no que se refere ao desenvolvimento dos Eixos Transversais de Referência. Concretamente, o Professor Mediador acompanha 4 (quatro) aulas por semana, podendo transitar por variadas disciplinas dentro desta carga horária, no intuito de contribuir para que a abordagem das disciplinas remetam-se [*sic*] a um desenvolvimento lógico do Eixo. É importante destacar que o planejamento coletivo garantirá ao Professor Mediador condições para atuar em conjunto com os professores das disciplinas, instrumentalizando-o a promover intervenções em sala de aula que destaquem os pontos de aproximação entre as disciplinas e o Eixo em desenvolvimento (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 68-69).

Percebemos que esse professor mediador tem um papel fundamental nessa proposta do PPC, uma vez que por meio dele é possível construir vínculos mais sólidos que proporcionem um diálogo mais consistente entre estudantes e instituição, o que é visto pelo documento como uma estratégia efetiva para reduzir o número de evasões. Sobre isso o documento ainda declara:

Sendo assim, é fundamental que o Professor Mediador (e claro, todo o corpo docente) dedique-se a compreender os percursos educacionais vivenciados pelos estudantes antes do ingresso no Proeja, que tenha uma escuta apurada em relação aos motivos que causaram interrupções precoces, para então garantir que estas situações semelhantes não se repitam ou que sejam conduzidas diferenciadamente, de forma a garantir a permanência e o sucesso educacional de todos os estudantes (Instituto Federal Catarinense, 2017, p. 69).

A acessibilidade de pessoas com deficiência é o penúltimo item apresentado nesse tópico 14. Inicialmente, o PPC expõe as mudanças na infraestrutura necessárias para atender as

adequações legais solicitadas pela Lei n.º 10.098/2000 (Brasil, 2000b) e do Decreto n.º 5.296/2004 (Brasil, 2004b), para que pudessem contribuir com o processo de inclusão de pessoas com deficiência. Além disso, o PPC destaca o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001 e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 (Brasil, 2001), que estabelecem objetivos, metas e alguns pontos centrais para os enfrentamentos dos desafios da incorporação de uma educação para atender os diferentes participantes da educação.

Algo presente no PPC e que está em concordância com a perspectiva da Educação Inclusiva é a conscientização de que não são os estudantes que devem se adaptar à escola, e sim a escola que deve buscar a efetivação do processo de inclusão de seus estudantes ao adaptar-se a ele/a. Outra contribuição apresentada pelo PPC e que demonstra uma iniciativa para contribuir com uma perspectiva da Educação Inclusiva foi a criação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Napne). Embora o documento não destaque como o Napne esteja estruturado e qual sua articulação para a efetivação de um processo inclusivo dentro do Proeja, o PPC cita alguns projetos/metasp institucionais que podem contribuir para esse estabelecimento. Esses projetos/metasp estão no Quadro 5:

Quadro 5 - Projetos/metasp institucionais

(continua)

| N.º | METAS/PROJETOS |
|-----|---|
| 1 | Eliminação das barreiras físicas por meio de um melhor controle dos projetos arquitetônicos (novas construções) e reforma/adaptação da parte antiga |
| 2 | Sugere-se a realização de uma avaliação das condições gerais da estrutura física do <i>Campus</i> e encaminhamento de relatório à Direção-Geral, para que sejam tomadas as medidas necessárias para atender às exigências da ABNT 9050 |
| 3 | Quebra de barreiras atitudinais por meio da oportunização da comunidade interna na participação em cursos, seminários, palestras, projetos etc., que tenham por objetivo fortalecer o espírito inclusivo |
| 4 | Criação de uma Sala Multifuncional para atendimento dos Portadores de Necessidades Específicas (PNEs), equipada com recursos didático-pedagógicos e condições de criação de material específico, de acordo com as necessidades educacionais dos alunos matriculados, orientado pela demanda dos professores |
| 5 | Implementação de política de acesso mediante divulgação dos cursos em espaços específicos de frequência de PNEs, como as associações e escolas da região, além da adaptação do Processo Seletivo aos possíveis candidatos |

Quadro 5 - Projetos/metasp institucionais

(conclusão)

| N.º | METAS/PROJETOS |
|-----|--|
| 6 | Regulamentação das funções do Napne na Instituição e, em caráter emergencial, a complementação deste com a agregação de outros servidores, pais, alunos etc., atendendo às indicações do projeto Tecnep do Setec/MEC, que orienta a criação de Núcleos com uma média de cinco membros |
| 7 | Levantamento e acompanhamento periódico de PNEs por meio do NAPNE, inclusive no que se refere a possíveis sugestões de adaptações do Currículo e avaliação |
| 8 | Valorização da cultura e singularidade surda, buscando propiciar o serviço de intérprete/tradutor de Libras, bem como a adoção de estratégias didático-metodológicas que considere o conteúdo semântico da escrita do surdo. Nesse sentido, também procurar oferecer cursos, palestras e oficinas acerca da Libras e aspectos da cultura surda para a comunidade escolar |
| 9 | Sinalização da instituição com a colocação de placas indicativas, inclusive com escrita em Braille, onde for possível |
| 10 | Indicação de espaços específicos de estacionamento para PNEs |
| 11 | Solicitação e instalação de TDD, telefone com teclado para surdos |

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir do documento PPC do Proeja FIC (Instituto Federal Catarinense, 2017).

Com base no Quadro 5, acima, verificamos que, dos onze projetos/metasp, cinco (1, 2, 9, 10 e 11) se referem a adaptações pontuais e que pedem alteração da estrutura física da instituição. Já outras cinco (3, 5, 6, 7 e 8) tratam de questões de posicionamentos atitudinais. Por fim, temos um projeto/meta, o 4, que faz referência à criação de uma sala multifuncional que evoca não apenas mudanças na estrutura física, mas também uma mobilização maior para um trabalho efetivo, com profissionais especializados.

Ao fim desse tópico, o documento pontua algumas considerações sobre a estrutura da biblioteca e como ela estará disponível para a utilização de estudantes do Proeja. Os tópicos 15, 16 e 17 trazem de maneira geral os/as docentes que compõem o Curso, como ocorrerá a certificação dos formandos e, por fim, as considerações finais que sinalizam em poucas palavras o desejo de que os estudantes se sintam não apenas acolhidos, mas também tenham sucesso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto no decorrer desta discussão, constatamos que, de maneira geral, o PPC do Proeja FIC com qualificação em Agroindústria/Ensino Médio, ofertado no IFC *Campus* Camboriú, tem se movimentado para de alguma forma favorecer o cumprimento de políticas de inclusão e possibilitado, mesmo diante dos desafios de uma educação que dialogue com a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, sinalizamos que

[...] pensar em um projeto de educação inclusiva, com todos os recursos necessários, para todos que dela necessitam, a curto prazo, na realidade de nosso sistema educacional, parece extremamente utópico. Mas é possível pensar em um projeto de inclusão consciente, a ser construído dentro das possibilidades e das estruturas educacionais disponíveis atualmente (Mendes, 2002, p. 69).

Miron e Reis (2017) trazem aspectos que caracterizam a EJA na perspectiva da Educação Inclusiva e nos ajudam a pensar sobre o que foi refletido até o momento. Por meio das autoras, compreendemos que, por trabalhar com sujeitos excluídos, a modalidade tem em si sua construção voltada à ação inclusiva, seja em seu início, ao possibilitar a educação escolar a quem não teve acesso na idade própria, ou para quem saiu por problemas em suas trajetórias de insucesso e a ela retornaram.

Também sobre isso Gouveia e Silva (2015) afirmam a necessidade de propor práticas e estratégias de ensino com a finalidade de promover uma Educação Inclusiva para todos/as e que estas devem permear os documentos curriculares que são propostos. Para as autoras, essa perspectiva de educação “não só abre possibilidades para se alcançar direitos iguais de acesso, mas principalmente iguais condições e motivações para que os alunos possam dar continuidade aos estudos, fazer suas escolhas e não ficar às margens da sociedade” (Gouveia; Silva, 2015, p. 752).

Jardilino e Araújo (2014, p. 185) ilustram bem essa perspectiva da Educação Inclusiva ao afirmarem que os participantes da EJA e, conseqüentemente, do Proeja são de “diferentes condições sociais e culturais; de gênero e religiões distintas [...] buscam na educação e com a educação estabelecer um diálogo com a sociedade e mercado de trabalho”.

Por essa razão, como vimos por meio do próprio documento PPC do Proeja FIC com qualificação em Agroindústria/Ensino Médio, ofertado no IFC *Campus* Camboriú, a instituição

compreende que precisa avançar nos próximos anos para uma efetiva construção de diretrizes para a Educação Profissional que esteja voltada a uma perspectiva inclusiva. Portanto, verificamos a partir do PPC demonstra o comprometimento com uma educação para todos/as e sinaliza sua compreensão da EJA na perspectiva da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Beyer, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Brasil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=Escola. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2000]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm#:~:text=L10098&text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. **Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.154%20DE%2023,

[nacional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](#). Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. **Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. **Decreto n.º 5.478, 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. Brasília: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.478%2C%20DE%2024%20DE%20JUNHO%20DE%202005.&text=Institui%2C%20no%20%C3%A2mbito%20das%20institui%C3%A7%C3%B5es,de%20Jovens%20e%20Adultos%20%2D%20PROEJA. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. **Decreto n.º 5.840. 13 de julho 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. Brasília: Presidência da República, [2006]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5840&ano=2006&ato=7b3MTQq50MRpWT298#:~:text=INSTITUI%2C%20NO%20%C3%82MBITO%20FEDERAL%2C%20PROEJA%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Brasil. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Documento-Base, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Ciavatta, Maria; Rummert, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Chizzotti, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2011.

Contini, Roseli M. de Fátima. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos**. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1861-6.pdf>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Fávero, Altair Alberto; Centenaro, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, 2019, p. 170-184. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 1.º ago. 2020.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 47, São Paulo: Paz e Terra, 2013.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Gouveia, Daniele da Silva Maia; Silva, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio**, v. 17, n. 3, p. 749-767, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n3/1983-2117-epec-17-03-00749.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Instituto Federal Catarinense. *Campus Camboriú*. **Projeto Pedagógico do Curso Proeja FIC – Agroindústria/Ensino Médio**. Camboriú, 2017. Disponível em: <http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/PPC-AGROIND%3%9ASTRIA.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

Jardilino, José Rubens de Lima; Araújo, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

Mantoan, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Mendes, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. *In*: Palhares, Marina Silveira; Marins, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 61-85.

Miron, Kerén Talita Silva. **Estado do conhecimento**: discussões sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da educação inclusiva. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2021. Disponível em: https://pergamumweb.ifc.edu.br/pergamumweb_ifc/vinculos/00001a/00001a42.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

Miron, Kerén Talita Silva; Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos: algumas discussões. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/6545/6370>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Miron, Kerén Talita Silva; Schardosim, Chris Royes. Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Práxis Educacional**, [S.l.], v. 16, n. 40, p. 592-611, jul. 2020. ISSN 2178-2679. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6580>. Acesso em: 3 jul. 2020.

Miron, Kerén Talita Silva; ScharDOSim, Chris Royes. Estado do conhecimento: um mapeamento de estudos sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X69851>. Acesso em: 3 jul. 2023.

Oliveira, Ivanilde Apoluceno de. Políticas de educação inclusiva nas escolas. *In*: Jesus, Denise Meyrelles; Baptista, Claudio Roberto; Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa; Victor, Sonia Lopes (org.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 32-40.

Pereira, Josué Vidal. Reflexões sobre o processo seletivo para admissão ao Proeja nos IFETs. *In*: XII Encontro de Pesquisa em Educação – Anped Centro Oeste, 2014, Goiânia. **Anais...** 2014. v. 1.

Ropoli, Edilene Aparecida; Mantoan, Maria Teresa Eglér; Santos, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; Machado, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

Silva, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: Silva, Tomaz Tadeu da *et al.* (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

Recebido em: 20/05/2021

Aprovado em: 09/04/2023

Publicado em: 30/04/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.