

# **CURRÍCULO INTEGRADO NO PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-PROEJA**

INTEGRATED CURRICULUM IN THE NATIONAL PROGRAM FOR THE INTEGRATION OF PROFESSIONAL EDUCATION WITH BASIC EDUCATION IN THE MODALITY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION-PROEJA

Josué Lopes  
Maria Rita Neto Sales Oliveira  
Silvani dos Santos Valentim

## **Resumo**

O objetivo deste texto é contribuir, com base em dados de pesquisa qualitativa, para o entendimento da materialização, no âmbito escolar, do *currículo integrado* presente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. Analisam-se as concepções de currículo integrado por parte de dirigentes e professores e como ocorre a integração do ensino médio com o técnico nos cursos do PROEJA. A discussão é feita tendo como eixo norteador o conceito de currículo integrado em documentos oficiais e em estudos nas áreas de Trabalho e Educação e de Currículo. Evidencia-se que para a efetiva implantação do PROEJA alguns desafios devem ser superados. Estes desafios envolvem o estabelecimento de metas específicas para que o PROEJA se torne uma política de Estado que ocorra, de fato, nas escolas, como uma modalidade inclusiva, fundamentada no campo do direito coletivo à educação.

**Palavras-chave:** Currículo Integrado; Educação de Jovens e Adultos-EJA; PROEJA; Formação Profissional.

## **Abstract**

*The goal of this text is to contribute, based on qualitative research findings, to the understanding of the materialization, in school settings, of the integrated curriculum proposal that is presented in the National Program for the Integration of Technical Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education – PROEJA. Conceptions of integrated curriculum in the voices of principals and teachers are analyzed as well as the ways by which secondary education and technical education content knowledge can be integrated. The discussion is guided by the conception of integrated curriculum in official documents and studies in the area of Work*

*and Education and Curriculum. It becomes evident that to make the implementation of PROEJA effective some challenges need to be addressed. These challenges include the establishment of specific goals aimed at transforming PROEJA in State policy and an inclusive modality, rooted both in school settings and in the field of collective educational rights.*

**Keywords:** *Integrated Curriculum; Youth and Adult Education-EJA; PROEJA; Professional Development.*

## **Introdução**

Neste texto, analisa-se a proposta de *currículo integrado* presente no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Contextualizações e análises são apresentadas tendo como eixo norteador o conceito de currículo integrado em documentos oficiais e em estudos nas áreas de Trabalho e Educação e de Currículo.

A ideia de integração entre formação geral e a formação profissional não é recente, porém o debate sobre currículo integrado ganhou destaque no campo do ensino técnico no final da última década, particularmente, no âmbito das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Isso é reforçado, mais recentemente, com a implantação do PROEJA, em 2005, precedida pela promulgação do *Decreto n. 5.154/04* (BRASIL, 2004). Em conformidade com a *Lei n. 9.394/96* (BRASIL, 1996), o Decreto prescreve que a educação profissional técnica de nível médio se articule com o ensino médio. Isso pode ocorrer por meio das formas integrada, concomitante e subsequente<sup>1</sup>.

## **Aspectos do discurso oficial do PROEJA e da produção intelectual sobre currículo integrado**

O PROEJA foi lançado oficialmente em 24 de junho de 2005, por meio do *Decreto n. 5.478/05*, modificado, posteriormente, pelo *Decreto n. 5.840/06* (BRASIL, 2006), que revoga o anterior. O Programa contempla uma oferta educacional que proporciona formação profissional com elevação do nível de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores, por meio de uma proposta de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica. Assim, o Programa revela uma política educacional que pretende ampliar os espaços públicos da educação profissional para jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade considerada própria, pela oferta do ensino médio integrado com a educação profissional, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A proposta do PROEJA abrange oferta de cursos, mas também de programas de Educação Profissional articulados ao ensino médio, a partir

de um único projeto pedagógico integrado. Segundo o *Documento Base PROEJA*, essa integração é caracterizada como a seguir.

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2006, p. 37).

Entende-se que a construção da organização curricular é contínua, processual e coletiva, envolvendo todos os sujeitos que participam do Programa e observando sempre as necessidades de contextualização frente à realidade do educando.

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. Essa concepção permite a abordagem dos 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, 2006, p. 45).

Verifica-se, também, que a organização do currículo integrado no PROEJA é definida a partir de uma proposta pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo e tendo por objetivo uma formação omnilateral. Esse currículo contempla a inter-relação entre as dimensões do trabalho, do conhecimento científico-tecnológico, da política e da cultura.

A concepção de uma política, cujo objetivo de formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. [...] Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional e a formação integral do educando, capaz 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 da classe trabalhadora. (BRASIL, 2006, p. 32).

O currículo é, sobretudo, uma construção histórica, marcada por questões políticas, sociais e culturais. Implica a seleção e organização dos conhecimentos na educação formal. Portanto, à palavra currículo podem-se associar diferentes concepções e perspectivas que se interdependem em

relação às concepções e perspectivas relacionadas, no mínimo, ao conhecimento e à educação escolar.

A proposta de currículo integrado, defendida pelo PROEJA, encontra fundamento em estudos como os de Ciavatta (2005) e Kuenzer (1997). A integração tem o sentido de completude, de compreensão e tratamento das partes no e pelo todo e deste nas partes e por elas. No currículo integrado, o que se propõe, segundo Ciavatta (2005), é:

que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Nesse sentido, cabe

superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Coerente com o estudo mencionado, a proposta pedagógica de Kuenzer para o ensino médio, já delineada nos anos 80 (KUENZER, 1997), engloba aspectos relacionados ao conteúdo e ao método de uma formação que tem o trabalho como princípio educativo. Do ponto de vista do

Conteúdo, será politécnico, enquanto propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador; do método, será teórico/prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual tomando o trabalho, enquanto forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social, como ponto de partida. (KUENZER, 1997, p. 130).

O critério para a seleção e organização dos conteúdos não seria a estrutura lógica própria de cada disciplina curricular.

O ensino politécnico se concretiza através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas e que, supostamente, por algum passe de mágica e em algum momento, recomponham a unidade do conhecimento. (KUENZER, 1997, p. 140).

Discutindo questões curriculares, Ramos (2005) ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares para

possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos do ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem. (RAMOS, 2005, p. 114).

Dessa forma, o currículo integrado organizaria o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender. O termo currículo integrado, portanto, nomeia ações curriculares que visam promover a integralidade dos processos de ensino-aprendizagem. A noção de interdisciplinaridade é apresentada como chave para superação da esterilidade presente nas práticas pedagógicas que promovem a compartimentalização e a ausência de comunicação entre os diversos campos.

Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionados entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2005, p. 116).

Assim, para Ramos (2005), o conceito apreendido por uma determinada disciplina ou área de conhecimento deve ser compartilhado por outras disciplinas ou áreas do conhecimento. Conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais distinguem-se metodologicamente e em suas

finalidades situadas historicamente, porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

De fato, o conceito de currículo integrado, na perspectiva de estudos na área de currículo, enfatiza os conteúdos dos campos de saberes ancorados na ideia de interdisciplinaridade e, também, da denominada transdisciplinaridade.

Santomé (1998) utiliza o conceito de interdisciplinaridade pressupondo a reorganização dos conteúdos, algumas vezes para recuperar e outras para construir uma rede integrada entre conceitos, modelos e estratégias de investigação. O trabalho curricular é visto a partir da ótica de relações e agrupamentos de conteúdos que podem ser feitos por matérias, por áreas de conhecimento e experiência, entre outras possibilidades.

De acordo com Santomé (1988), contemplar uma compreensão global do conhecimento e possibilitar práticas interdisciplinares podem ser considerados objetivos centrais das propostas de currículo integrado presentes nas instituições escolares.

Ao lado da interdisciplinaridade, o autor defende a existência de peculiaridades cognitivas e afetivas que influenciam os processos de aprendizagem, como é o caso da criança em consonância com as múltiplas modalidades de inteligência e sabendo que estudantes aprendem, memorizam, integram e compreendem de modos diferentes. Além desse aspecto, o conceito de currículo integrado, nos moldes propostos por Santomé leva em consideração, também, dimensões contextuais e sócio-históricas das crianças.

Na visão de Hernández (1998), o currículo integrado propõe uma transgressão com a visão de educação escolar baseada nos conteúdos. A questão central proposta pelo autor é a de organizar um currículo escolar não por disciplinas acadêmicas, mas por temas e problemas com os quais os estudantes se sintam envolvidos e aprendam a pesquisar para, depois, aprender a selecionar, ordenar, interpretar e tornar público o processo seguido.

Para o autor, é fundamental a perspectiva que trata de explorar as relações entre problemas-objeto de pesquisa em diferentes áreas de conhecimento, por meio de projetos de trabalho. O fio condutor desses projetos é a noção de globalização que, segundo Hernández (1998), não é a mesma de interdisciplinaridade, mas mantém com esta última um eixo comum, centrado na busca de relações entre as disciplinas, no momento de se tratarem temas de estudo. Aprender a compreender e a interpretar a realidade é o foco da globalização em que o estudo se direciona para a relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações. Trata-se de unir o que está separado, estabelecendo novas formas de colaboração e de interpretação da relação entre o simples e o complexo.

O autor discute ainda a concepção de transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado, e que se caracteriza pela definição de um fenômeno de pesquisa tratado por meio de uma abordagem nova compartilhada por várias disciplinas e que transcenda as tradições de campos de estudos concebidos de maneira isolada.

A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas que vêm acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

Bernstein, citado por Forquin (1992, 1993) e Silva (2007), aborda as relações entre os elementos que compõem o currículo, definindo dois tipos de organização estrutural: o *código serial*, que seria relativo ao currículo tipo coleção, e o *código integrado* relativo ao currículo integrado. Para o autor, pelo *código serial*, as áreas de conhecimento são mantidas fortemente isoladas, não havendo permeabilidade entre elas; há forte compartimentação entre as matérias ou as unidades de ensino; professores e alunos têm pouca iniciativa, e os conteúdos e métodos são fortemente prescritos; há ênfase nos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente e imposição de visão hierárquica e dogmática do conhecimento e da cultura.

Por outro lado, pelo *código integrado*, as distinções entre as áreas de conhecimento são menos nítidas, muito menos marcadas; a organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem; o ensino favorece relações mais abertas, menos autoritárias e menos hierárquicas, deixando mais oportunidades para as iniciativas individuais e a autonomia do grupo.

Isso posto, importa perguntar qual a concepção de currículo integrado vigente na materialização do PROEJA nas escolas?

### **A concepção de currículo integrado por parte de dirigentes e professores em uma escola agrotécnica federal**

Para compreender melhor concepção de currículo integrado realizou-se uma pesquisa em uma escola agrotécnica que oferece PROEJA, vinculada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. Ao longo de 100 anos, as escolas da Rede Federal foram se ampliando e constituindo, no nível médio de ensino, um *sistema* de ensino técnico e médio respeitado no cenário nacional. Além disso, essas escolas foram as primeiras instituições a implementarem o PROEJA.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho de campo contou com a realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo dirigentes e

professores num total de 10 dos 14 sujeitos envolvidos com o Programa, na escola. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, a partir da leitura dos textos, foram identificados aspectos referentes às concepções de currículo integrado e a como ocorre a integração entre a educação profissional técnica e o ensino médio na modalidade de EJA.

No caso da instituição pesquisada, em fevereiro de 2006, ela passou a oferecer o curso técnico em Gestão integrado ao ensino médio, com habilitação em Gestão Administrativa, no período noturno.

O Projeto Político-pedagógico do curso foi elaborado pelos dirigentes da escola pesquisada, não havendo a participação de professores na sua construção, pelo menos de forma sistemática e significativa. O Projeto foi adaptado, considerando outros modelos dos cursos técnicos ofertados na instituição, dentro dos preceitos estabelecidos pelo *Decreto n. 5.840/06* (BRASIL, 2006).

No depoimento de um entrevistado:

Nós, enquanto administração mesmo, diretor pedagógico, diretor de ensino e supervisão, elaboramos, trabalhamos ali em cima de uma proposta que fizesse, construísse o currículo e o processo avaliativo e todos os requisitos necessários pra que se estruturasse o PROEJA. Mas não houve, eu posso adiantar pra você, nem tempo. Porque foi tudo rápido demais pra gente estar fazendo uma discussão, digamos assim, profunda sobre o assunto, para que nós pudéssemos elaborar um projeto político-pedagógico adequado. Então, o PROEJA foi inserido no nosso projeto político-pedagógico que já existia [...] depois ele foi absorvido por aquilo que já existia dentro da escola. (SUJEITO 2)

Assim, a falta de tempo dos dirigentes e professores teria contribuído para que o Projeto político-pedagógico fosse elaborado apenas pela equipe pedagógica na forma de uma adaptação de outros projetos de cursos técnicos ofertados pela escola.

Sobre a rapidez da implantação do Programa, ressalta-se que as normas estabelecidas via decreto demandavam prazos considerados exíguos para serem cumpridos e pode-se dizer que as escolas da Rede Federal sentiam-se na obrigatoriedade de implantarem o PROEJA. Não se pode esquecer que o ano de 2007 – data estabelecida para que essas Instituições implantassem o Programa –, era ano de eleição para a Presidência da República. É possível inferir que ao governo federal interessava garantir a implantação do PROEJA, em cumprimento a um dos seus objetivos na área da Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse contexto, o tratamento do currículo integrado no PROEJA, na escola pesquisada, obviamente, sofre as limitações próprias das condições em que foi proposto e implantado.

Para os sujeitos entrevistados, a ideia de currículo integrado está relacionada a um entrelaçamento desejável do ensino técnico com o médio

no âmbito do discurso, mas que é difícil de ser materializado, tal como explicita um dos entrevistados:

É tentar trabalhar a disciplina do ensino médio com a participação do técnico. Trabalhar junto essas duas. E eu tenho procurado fazer isso [...] Ah, eu acho que é meio, não sei. Parece que é uma coisa tão... no papel é bonito, mas na hora de você praticar é complicado. (SUJEITO 8)

O caráter *ideal* do currículo integrado é enfatizado por outro sujeito, segundo o qual

o currículo integrado é tão interessante porque o currículo integrado, teoricamente, filosoficamente falando, é maravilhoso! Ele é assim, puxa vida, é isso que precisa realmente acontecer, né? Porque é o ideal! Eu penso assim. Esse é o currículo ideal, é assim que deveriam ser trabalhadas todas as disciplinas, de forma integrada, articulada, se complementando, né? Então, o currículo integrado, teoricamente, ele traz essa possibilidade. (SUJEITO 2)

Ao lado disso, entende-se que o currículo integrado possui vantagens pedagógicas e tem um sentido de *compensação*. Assim, a área da Educação Básica e a da Educação Profissional devem ser intrínsecas, partes constitutivas de um mesmo processo, ou seja, havendo sempre um aspecto de complementariedade, para que a solução de dificuldades que o aluno tem em uma área possa ser facilitada pela outra.

Eu acredito que deveriam acontecer mais reuniões entre os professores tanto da área do ensino básico, quanto da área profissionalizante. Pra realmente as duas coisas serem intercaladas, estarem trabalhando junto [...] Então, as duas têm que estar, mais ou menos, uma dando suporte pra outra pra resolver algumas questões de dificuldades que os alunos têm... (SUJEITO 9)

A parte profissionalizante, a parte do ensino médio tem que discutir. [...] Eu acho que, ao integrar, fica muito mais fácil pra aprender, compreender, pra ele (o aluno) fazer aquela ponte entre ensino médio e ensino profissionalizante, uma coisa casando com a outra, do que duas coisas totalmente adversas. (SUJEITO 6)

Observe-se que, ao se expressarem sobre o que entendem por currículo integrado, os sujeitos entrevistados dizem também sobre as dificuldades para se materializar a integração desejada e oferecem sugestões para tal. Além da falta de reuniões, os entrevistados mencionam as dificuldades de a escola ter de se adaptar, constantemente, às mudanças propostas pelas políticas públicas que ficam à mercê da conjuntura governamental, ao lado de dificuldades de entendimento, por exemplo, da ideia de interdisciplinaridade própria do currículo integrado como evidencia o entrevistado:

O Governo anterior, eu falo, antes do Lula, mandou separar. [...] Agora esse governo, quer integrar. Então a gente fica meio assim sem saber pra onde que vai. Cada hora um quer que faça alguma coisa, né? [...] Mas, na verdade, eu acho que não funcionava porque acho que o próprio professor não vê essa parte, essa parte de como que a integração... até mesmo aquela parte que fala de interdis... como que é? Interdisciplinaridade, né? Até hoje, a gente, profissional de educação, a gente não consegue enxergar isso, né? (SUJEITO 5)

Ao lado da caracterização de currículo integrado como algo ideal, relacionado à integração disciplinar, que facilita a aprendizagem e que tem a ver com a concepção de interdisciplinaridade, aparece também a ideia de *algo maior* que o ensino médio e o técnico possam estar integrados à realidade dos alunos, fortalecendo o conjunto.

E pra mim essa integração tem que ser algo maior. Tem que ser integrada à realidade do curso técnico com a vida deles (dos alunos); o ensino médio ensina a trabalhar nesses dois conjuntos, né? Não distantes, isolados. [...] Integrado com a parte profissional, né? Que não acontece. E o ensino médio, também, fortalecendo o conjunto, né? Aí você vê qualidade! [...] Com, o planejamento, no geral, a integração maior das disciplinas. (SUJEITO 3)

Nota-se, nas concepções dos sujeitos entrevistados, a presença de características da concepção do currículo integrado na produção intelectual da área de Currículo. Percebe-se, ainda, nos depoimentos a ênfase dada quer a conteúdos quer a métodos para a integração. Entretanto, a despeito de se referirem à integração do currículo com a vida, os sujeitos não se referem à concepção de *trabalho como eixo norteador* de uma proposta pedagógica integrada, no campo da Educação Profissional, tal como é corrente nos estudos da área de Trabalho e Educação.

Além disso, ficam claras as dificuldades para que a política de integração proposta no PROEJA possa se tornar realidade. Colocar em prática o currículo integrado ainda é um obstáculo a ser superado pela escola pesquisada. Assim, mesmo considerando o esforço e a dedicação do trabalho docente na escola, constata-se, a partir das manifestações dos sujeitos entrevistados, que a denominada integração no *chão da escola* deixa muito a desejar.

Nesse sentido, por essas manifestações, encontram-se oito afirmações contundentes na direção de que a integração ou não existe, sendo algo utópico, um *sonho*, ou existe de forma muito incipiente.

Assim, o Sujeito 3 refere-se à situação pela qual o conteúdo de cada área é dado, normalmente, como acontece no curso técnico regular e a integração só existe no papel. Em suas palavras:

Essa integração, em particular, é uma opinião minha, pode existir no papel. Na prática, não existe, tá? Na prática não existe. São estanques mesmo. São módulos quase... separados, que poderiam ser feitos é... não concomitantes, poderiam ser subsequentes. [...] Não acontece. Não acontece. [...] Não existe pelo próprio conteúdo que é dado. É um conteúdo normal. [...] Então, não tem essa integração. (SUJEITO 3)

Já outro entrevistado argumenta o seguinte:

precisa trabalhar um pouquinho pra isso, tá? Ela tem o propósito, mas eu acho que ela ainda não está 100% concretizada, ainda não. Por que eu falo isso? Porque nós não estamos tendo mais reuniões. Então, por exemplo: o que o professor de Matemática está dando, eu não estou sabendo. Eu não sei como interagir a matéria dele com a minha. [...] O que o Professor de Português está dando... eu também não estou sabendo o que eu posso fazer ou usar da matéria de Português dentro da minha disciplina, ou se tem condições de usar ou não. Então, eu acho que deveria haver mais reuniões. (SUJEITO 10).

A necessidade da existência de reuniões de professores para a materialização da integração também é reiterada por outro sujeito. Segundo ele,

Como deveria ser feita a integração? É pela união entre os dois, e os professores estarem discutido realmente, né? Essa, essa união, essa mobilidade de estar tendo uma flexibilidade também, né? Pra estar modificando o conteúdo, pra ver se está bem ou não. Fazer um levantamento sempre que necessário, né? De... de estar ajustando essa integração. [...] Eu acredito que deveriam acontecer, periodicamente, reuniões entre eles para eles poderem estar conversando entre si e estar trabalhando juntos, nessa integração. (SUJEITO 9)

O Sujeito 2 concorda com a falta de encontros entre os professores, mas ressalta as dificuldades para tal.

Em termos práticos, isso é realmente quase utópico. Porque a dificuldade de se fazer isso é muito grande. Por quê? Nós não temos oportunidades: primeiro, o tempo nosso de estarmos juntos pra se fazer essa integração. Como é que eu vou fazer a integração com um Professor de Contabilidade se eu não me encontro com ele? Nós temos a consciência de que quando eu estou trabalhando com ele (o aluno) ali e ele está sendo formado pra ser técnico em Gestão Administrativa, e sou Professora de XXX, eu sei que estou preparando um técnico. Mas não está articulado como deveria. Currículo integrado, na teoria, é um sonho, você sabe. Você estudou mais do que eu currículo integrado. Você sabe do que eu estou falando. Ele é um sonho, não é? (SUJEITO 2)

Além da ausência de reuniões, os sujeitos entrevistados enfatizam questões conceituais relativas ao entendimento, por exemplo, do que é interdisciplinaridade, conforme já se registrou anteriormente, ou mesmo do que é integrar. Ao lado disso, mencionam disputas entre as áreas, corroborando os resultados de estudos sobre a hierarquia dos saberes escolares (FORQUIN, 1992; 1993). Nesse sentido, encontram-se manifestações como as que se seguem.

Isso aí tem que vir na cabeça, é integrado ou separado. Enquanto os professores não tiverem cientes mesmo do que é isso, de como funciona, não vai funcionar. Eu vejo aqui, não sei se na sua escola é assim [...]. Quando integra, o que acontece? Existe aquela lei lá que fala que tem a..., tem que ter tanta carga horária, né? Daí, o pessoal do ensino médio: *“ah, mas é muito pouco. Como que o menino não vai se preparar para o vestibular?”*. Mas o governo, parece que ele fala assim: *“não, mas a gente está ensinando é um técnico. É pra colocar ele (o aluno) logo no mercado de trabalho. Daí, se ele quiser, ele vai lá e faz o vestibular”*. Então, a gente fica num impasse. Daí, eu vejo isso: fica aquela briga de foice do ensino médio com o ensino técnico, que cada um quer que seja o melhor. Não chega num consenso. Eu não vi isso ainda. E daí, por esse lado é ruim, né? Mas, por outro lado, é que fica num descompasso, porque daí a gente fica, assim, com duas matrículas. Então, tem um menino lá no 1º ano, às vezes, no técnico e, no 2º, no médio. [...] Então, daí, acontece isso. E nem no integrado nem no médio eu não vejo essa interdisciplinaridade, os professores não trabalham com isso. Porque, às vezes, até vejo, eu até tento, eu não sei se não se faz porque não se sabe... Eu acredito que é mais por isso mesmo, porque a gente não sabe o que é isso. (SUJEITO 5)

Esse mesmo sujeito afirma:

Acontece que os professores do ensino médio, às vezes, não querem ir lá à fazenda, para ver como que é a fazenda, como é que é. Não sei o que acontece. Às vezes, agora, a gente fala assim, que a escola acabou tendo três escolas agora, com a implantação do curso superior. Daí tem professor no ensino médio, professor do ensino técnico e o professor do ensino tecnológico. Porque agora tem o professor de ensino tecnológico que não quer dar aula para o técnico. (SUJEITO 5)

Entre os vários aspectos apontados pelo Sujeito 5, aparece também a questão das condições da escola pesquisada relativa às ofertas diferenciadas de Educação Profissional. De fato, na escola em pauta, somente o PROEJA é ofertado na modalidade integrada enquanto os demais cursos técnicos são ofertados na modalidade concomitante e um mesmo professor acaba trabalhando nas duas modalidades. Além disso, a escola oferta o nível superior da Educação Profissional, ou seja, a educação profissional tecnológica de graduação, pelos Cursos de Tecnólogos.

Em síntese, todo o exposto evidencia que a política de Educação Profissional relativa ao PROEJA encontra dificuldades de diversas ordens na sua materialização.

Diante dessa constatação, fez-se para os sujeitos entrevistados a questão específica de quais fatores dificultam a implementação do currículo integrado na EJA. Segundo os sujeitos, uma das dificuldades refere-se à falta de disponibilidade de tempo dos professores para conversarem, no *dia a dia*, que se soma à falta de planejamento ou à dificuldade para a elaboração de planos, nesse contexto.

É, acho que falta planejamento. Dificuldade de elaborar um... elaborar não, colocar em prática, esse currículo integrado mesmo com todos os professores. [...] Ah, é a... o dia a dia, né? A correria, o sistema. Você conseguir ter disponibilidade pra conversar com os outros professores. O difícil é colocar em prática. [...] Os de cima mandam, os de baixo obedecem. A gente não consegue reunir, não consegue colocar em prática o projeto aqui. É um tentando e cinco boicotando. Então, a integração é complicada. O que deveria ocorrer em todas as áreas, não acontece com agropecuária, não acontece com agrimensura, não acontece com ninguém. (SUJEITO 3)

De fato, o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade local de trabalho, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas pela administração interna, pela política curricular, pelos órgãos de governo, pelas suas tradições que se aceitam sem discussão, e, obviamente, pelo contexto social mais amplo.

As instituições de ensino se constituem cada qual com suas especificidades, onde se travam interações sociais e relações de poder. Nesse cenário, a prática pedagógica representa um trabalho complexo que envolve conteúdos e atividades que representam tradições culturais e pedagógicas. E, no sistema educativo, as atividades dos professores se desenvolvem em um campo em que se destaca autonomia do professor. Nesse sentido, convém resgatar Sacristán (2000, p. 175), “por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas salas de aula”.

De acordo com outro entrevistado:

olha, eu acho que a integração dificulta se nós tocarmos como nós estamos tocando agora. De que maneira. Nós estamos dando aula, nós não temos uma parada pra discutir a integração, pra discutir o processo, pra discutir a modalidade EJA, pra... não tem essa parada, não está havendo essa discussão. E você não faz integração se não discutir. Na minha visão, não existe uma fórmula pronta, uma receita pronta pra se fazer a integração. [...] Agora, só acontece, se as pessoas realmente se integrarem, começarem a discutir o assunto. Entendeu? [...] Agora, quando não esta se conversando isso, eu acho que a integração está só naquilo que você coloca: que primeiro horário é ensino médio e o segundo é ensino técnico. (SUJEITO 6)

Na fala do Sujeito 6, não discutir a integração, o processo de integração e a EJA, e *tocar* a integração, como está ocorrendo, acaba dificultando a integração entre o ensino técnico e o ensino médio. Ressalte-se, para ele, que não existe uma *fórmula pronta, uma receita pronta* para se fazer a integração e que esta só acontece se as pessoas se integrarem.

Para outro entrevistado, o desconhecimento do que vem a ser currículo integrado é um aspecto que também dificulta a integração, pois o que se verifica, na escola, é a oferta concomitante, com matrículas separadas. Recorde-se que a escola investigada contempla o currículo integrado apenas para o PROEJA. Em sua manifestação, o entrevistado volta a se referir à falta de discussão ocorrida durante o processo de implantação do PROEJA.

O desconhecimento do que vem a ser currículo integrado, entendeu? Até que ponto nós sabemos de fato o que é um currículo integrado, tá? Então, nós... até porque a nossa realidade aqui é oferta concomitante, né? Então são matrículas separadas, caminhos separados, né? Então essa é a nossa experiência no dia a dia. [...] Não sentou, não se discutiu e nós começamos a trabalhar. (SUJEITO 2)

O entrevistado levanta a questão sobre o desconhecimento do que seja currículo integrado e sobre a sua conseqüente materialização na escola. Contudo, conforme discutido anteriormente, os dados coletados sugerem, também, que dirigentes e professores têm noções do que vem a ser currículo integrado e estas se aproximam tanto dos estudos da área Trabalho e Educação como da área de Currículo. A rigor, existe uma diferença entre a noção e o domínio de um tema. Nessas condições, o que é questionado pelo Sujeito 2, e por vários outros, é a existência do domínio teórico da concepção de currículo integrado e a sua materialização na escola.

Outro aspecto mencionado é a demarcação das disciplinas na escola, o que nos remete à questão do isolamento dos saberes escolares. Isso implica, novamente, a falta de diálogo entre as disciplinas que dificulta o processo de integração entre o ensino técnico e o ensino médio na escola.

Que dirá você fazer com que o português transite com a prática e técnicas lá de baixo, entendeu? Ou então que a matemática caminhe junto com a produção de ração, com trato do alimento do bichinho, lá da agricultura. Tem tudo a ver, se você fizer. Porque o professor de matemática está preocupado com o planejamento que ele tem que cumprir ou não. Não sei como é que tá a cabeça dele, entendeu? E outro tá lá preocupado em ensinar a técnica pro menino: ele tem que sair daqui sabendo balancear uma ração pra uma ave. (SUJEITO 2)

E ainda:

you already must have attended meetings in which you see the professor of chemistry, physics, biology and mathematics and, from here a little, they start to get burnt. You already must have seen this, I think that this is not a bad thing for my school. Now, it is that we are going to make these things talk to each other. In a way that the subject of chemistry complements the physics and the physics complements the mathematics. (SUJEITO 2)

## **À guisa de conclusão**

Como os dados apresentados evidenciam, a materialização do currículo integrado na escola pesquisada se constitui quase apenas na matrícula única pela qual o aluno faz o ensino técnico e o médio de forma simultânea. Os conteúdos ministrados em sala de aula são tratados de forma isolada e disciplinar, com cada professor/professora trabalhando sob a ótica do conhecimento da sua disciplina.

Além disso, os sujeitos escolares não evidenciam domínio dos fundamentos legais e teóricos de currículo integrado, embora expressem o conhecimento de noções gerais sobre a matéria. Isso ocorre em um contexto em que, de um lado, os sujeitos afirmam o valor do currículo integrado e, de outro, manifestem suas dúvidas sobre o próprio significado do que seja esse currículo e de outras noções a ele correlatas, como a de interdisciplinaridade.

Assim, não se pode negar que a proposta de currículo integrado implica problemas para a escola, pois pressupõe modificar práticas e alterar, sobretudo, relações de poder. É isso num contexto em que, qualquer que seja a proposta curricular, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas.

Dentro disso, a implementação do currículo integrado na EJA não será tarefa fácil, pois implica melhoria das condições objetivas de trabalho nas escolas ao lado de mudanças nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos escolares, cuja cultura disciplinar, numa sociedade como a nossa, também não favorece o trabalho coletivo. É uma tarefa para ser cumprida em longo prazo, para ser construída no dia a dia, exigindo esforços contínuos de um trabalho em equipe.

À luz do exposto, sinaliza-se que, para a efetiva implantação da proposta de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de EJA, nas escolas, alguns desafios devem ser superados envolvendo, pelo menos as seguintes metas: (a) prover condições objetivas facilitadoras do processo de discussão coletiva sobre o PROEJA nas escolas; (b) promover capacitação para as comunidades escolares sobre o significado de currículo integrado e formas de sua operacionalidade; (c) realizar diagnósticos sobre o PROEJA nas escolas, identificando experiências exitosas; (d) fortalecer as ações que já vêm sendo desenvolvidas pelo Governo, no sentido da oferta de Cursos de Especialização para formação de profissionais na área e dos projetos de formação e produção científica sobre o PROEJA, em desenvolvimento no país, pelo convênio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior e da Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – Capes/Setec.

O PROEJA ainda tem uma grande trajetória a percorrer para se tornar uma política de Estado, pela qual a EJA, integrada à Educação Profissional, ocorra, de fato, nas escolas, como uma modalidade inclusiva, em relação ao acesso e à permanência do aluno, fundamentados no campo do direito coletivo à educação.

## Notas

<sup>1</sup> A forma integrada compreende matrícula única, por parte do aluno, no ensino médio e no técnico, por meio de um currículo único, contemplando a formação geral e a formação profissional. Na forma concomitante, há duas matrículas, uma para o ensino médio e outra para o técnico podendo cada um ser ofertado em instituições distintas, ou seja, o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional em uma escola e, em outra, o ensino médio. Para isso, as instituições podem celebrar convênio visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados. Na forma subsequente, o ensino técnico é ofertado para os concluintes do ensino médio.

## Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 jul. 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 5.478**, de 24 jun. 2005. Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 5.840**, de 13 jun. 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com a educação básica**: o caso do currículo integrado do PROEJA. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LOPES, Josué; VALENTIM, Silvani dos Santos. Educação Profissional integrada à EJA: o perfil do aluno do PROEJA. **Cadernos Camilliani/Centro Universitário São Camilo**. Cachoeiro do Itapemirim, v. 9, n. 2, p. 141-149, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 58-74.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.