

# A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DO PROEJA NO IF: CONSTRUINDO CAMINHOS PARA EFETIVAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO

Edna Graça Scopel – IFES/UFES

Edna Castro de Oliveira – UFES

Maria José Resende Ferreira – IFES

Agência(s) Financiadora(s): PROEJA/CAPES/SETEC/ES

## 1 Introdução

O artigo apresentado é um recorte do resultado da investigação que teve como objeto de estudo os movimentos e as experiências desencadeadas no processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) dos cursos técnicos ofertados aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal (IF), induzido pelo Edital Proeja/Capes/Setec nº 03/2006 que fomentou a produção de pesquisas nos Programas de Pós-graduação no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Ao nos apropriarmos dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2009, veremos que o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o Ensino Fundamental completo. Os números apresentados mostram que o atendimento de EJA é muito aquém do que deveria ser. A tabela 1 apresenta dados do Censo Escolar de 2011, que nos possibilita um diagnóstico dessa oferta nas redes de ensino e principalmente na Rede Federal.

**TABELA 1 – NÚMERO DE MATRÍCULA NA EJA\* POR ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2011**

<b>Dependência administrativa</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Total</b>
Federal	1.196	14.935	16.131
Estadual	986.259	1.206.737	2.192.996
Municipal	1.647.993	43.722	1.691.715
Privada	46.328	98.999	145.327
<b>Total</b>	<b>2.681.776</b>	<b>1.364.393</b>	<b>4.046.169</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Censo da Educação Básica – 2011: Resumo Técnico, 2012

Nota: \*Inclui matrícula de EJA presencial e semipresencial e a EJA integrada à educação profissional nível fundamental e médio.

Na perspectiva de ampliação da oferta e para responder ao desafio de atendimento aos jovens e adultos que não concluíram os seus estudos na faixa etária denominada *regular*<sup>1</sup>, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) convoca a Rede Federal para se assumir como *locus* de implantação de uma política pública voltada para esses sujeitos de direitos buscando a elevação da escolaridade associada a uma formação profissional, com vistas a contribuir para melhoria de suas condições de inserção no mundo do trabalho.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao fazerem um balanço sobre a escola pública brasileira, no início do século XXI, nos mostram o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Essa dívida se explicita de forma mais perversa no Ensino Médio, uma vez que, “apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo” (p. 7).

Os autores ainda pontuam que estes dados, quando desdobrados e analisados por regiões e pela classificação rural e urbana, assumem uma dimensão ainda mais constrangedora, pois demonstram como as desigualdades de condições e de oportunidades neste país condenam, *a priori*, milhões de jovens ao subemprego, ao desemprego, à exclusão social e à cooptação pelo mundo da criminalidade e da prostituição.

Os referidos autores ainda destacam que a literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante de que o Ensino Médio é sua maior expressão. Isso é detectado no falso dilema de sua identidade: oferecer formação propedêutica ou preparação para o trabalho, revelando a contradição fundamental entre o capital e o trabalho.

Nesse debate histórico, institui-se, então, o Proeja, como “inédito viável” (FREIRE, 2005) para atender às demandas de milhões de homens e mulheres, de 18 anos ou mais que não concluíram a Educação Básica. Esse movimento provocou a construção de propostas curriculares de EJA, no Ensino Fundamental, integradas às perspectivas da formação inicial e continuada de trabalhadores e, no Ensino Médio integrado à Educação Profissional

---

<sup>1</sup> Empregamos expressão *ensino regular* em itálico por entender a problemática que o termo revela, ao pressupor a existência de um ensino em estado de irregularidade (MOURA, 2006).

Técnica de nível médio, na perspectiva da formação integral do ser humano, defendida por Gramsci (1986).

Diante desse cenário, Moll (2010, p.19) afirma que o Proeja tem um enorme desafio epistemológico e de gestão e nos informa que a construção do Programa nasceu de diálogos fecundos com sujeitos representativos da sociedade civil e com atores sociais da educação profissional e tecnológica brasileira. Machado (2011) nos chama a atenção ao apontar que essa experiência tornou-se relevante no contexto da política educacional brasileira, por se tratar de um Programa a ser executado, obrigatoriamente, por toda a Rede Federal. Ou seja, “o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada de jovens e adultos trabalhadores nessas instituições” (MACHADO, 2011, p. 20).

O que se depreende, porém, é que a presença dos sujeitos da EJA na rede de ensino federal é causa de “estranhamentos” (MACHADO, 2011). Detectamos também, na dinâmica do processo pedagógico nesse espaço institucional investigado, junto aos alunos e aos professores, a persistência desses “estranhamentos” de muitos docentes e servidores para com o público do Proeja<sup>2</sup>.

Diante do cenário apresentado, das possibilidades delineadas, das tensões e das contradições que se configuraram nesse cotidiano escolar, nos sentimos desafiados a compreendê-lo enquanto pesquisadores inseridos no Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec. Assim, buscamos, primeiramente neste texto, historicizar as aproximações entre a EJA e a Educação Profissional (EP), evidenciando as contradições e disputas de projetos distintos de formação do trabalhador para dar visibilidade a oferta da EJA em uma instituição federal de educação profissional e os desafios da implementação do Proeja no contexto da dualidade que caracteriza a educação no Brasil. Posteriormente, trazemos os aspectos teóricos-metodológicos que orientaram a pesquisa e logo após, compartilhamos a experiência do trabalho pedagógico na elaboração do PPP's dos cursos do Proeja, na perspectiva do currículo integrado.

---

<sup>2</sup> Além de detectar essa problemática em diversos trabalhos acadêmicos, encontramos também nos depoimentos de docentes, de discentes e de gestores, essa tensão latentes no IF (DIÁRIO DE CAMPO DO GRUPO DE PESQUISA - DCGP, 2008).

## **2 A Educação Profissional integrada à EJA: desafios na implementação do currículo integrado**

Ao nos determos para refletir como as modalidades de EJA e EP são tratadas na Lei de Diretrizes e Base – LDB nº 9394/96, verificamos que elas tiveram ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas, porém, com algumas semelhanças que as aproximam devido ao público a quem se destinam: enquanto a EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de erradicação do analfabetismo e de ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da Educação Profissional foi redirecionado para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial (MACHADO, 2009).

Na busca da compreensão do processo histórico das duas modalidades, nos atentamos para a análise do (des)compromisso do Estado com a formação dos trabalhadores brasileiros. Para Kuenzer (2007) a formação de trabalhadores e de cidadãos no Brasil constitui-se, historicamente, a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que em nossa sociedade sempre houve uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre o capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo, como ruptura entre as atividades de planejamento e de supervisão por um lado, e de execução por outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas.

Ciavatta (2010, p. 16) destaca que a década de 1980 do século passado foi marcada por lutas pela redemocratização do país e em defesa de uma escola pública durante o debate da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96. Um dos temas mais polêmicos, nesses momentos, foi a inclusão do debate de uma educação politécnica no Ensino Médio. Em 1997, o Decreto 2.208 e outros instrumentos legais vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

Somente em 2004, essa situação foi revertida. Com o Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto 2.208/1997, foram retomadas as discussões em âmbito nacional acerca do ensino

médio integrado, com a possibilidade histórica de compreensão do trabalho como categoria ontológica e não apenas reduzido à força de trabalho (FRIGOTTO, 2005). Isso trouxe para o campo da EJA uma nova expectativa no que se refere às possibilidades de reconfiguração dos seus currículos.

A partir de 2005, por meio do Decreto nº 5.478/2005, foi criado o Proeja. Após ampla discussão, o Programa foi revisto, resultando na revogação do anterior pela promulgação do Decreto 5.840/2006. Embora ampliando a abrangência do Programa, manteve-se, contudo, a oferta obrigatória para a Rede Federal. Nesse sentido, Moura (2006, p.8) afirma a aposta do Documento Base na “perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”.

Com esse mesmo posicionamento, Moll (2010, p. 134) considera que entre os desafios para possibilitar a construção do Proeja como política pública educacional está a aproximação de campos concebidos e desenvolvidos, historicamente, por trajetórias acadêmicas e políticas distintas: a EJA, a EP e a Educação Básica, nos níveis fundamental e médio e defende que “aproximá-los significa produzir um campo epistemológico, pedagógico e curricular novo” (2010, p. 134).

Isso demanda viabilizar projetos adequados à diversidade das culturas e modos de vida dos sujeitos jovens e adultos e às suas especificidades, no que se refere ao processo de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade. Demanda desafiadora, ao novo ver, uma vez que segundo Paiva (2006), nossas escolas ainda não adequaram sua oferta para atender as singularidades desse público estudantil, no que diz respeito aos espaços e aos tempos escolares. Os IF's enquadram-se nesse contexto, desconsiderando, em grande parte, as diretrizes traçadas pelo Grupo de Trabalho das DCNEPTNM<sup>3</sup> (BRASIL, 2010) que destacam que as atuais políticas educacionais brasileiras devem se pautar na valorização da diversidade dos sujeitos.

---

<sup>3</sup>O Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, foi constituído pela Setec para debater e formular subsídios ao parecer do conselheiro Francisco Aparecido Cordão das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional.

Nesse sentido, a discussão, a materialização e a implementação da integração curricular envolvendo a EP e a EJA, demandada pelo Documento Base (BRASIL, 2007) necessita de um projeto político pedagógico que possa

atender às reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007, p.26).

Para tanto, precisamos de algumas pistas e apontamentos que nos possibilitam refletir sobre um projeto de educação profissional integrada ao ensino médio, que tem como eixo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Esta formulação bastante conhecida na produção do campo Trabalho e Educação, busca superar o histórico conflito em formar para o exercício pleno da cidadania ou para a inserção no mercado de trabalho em sua concepção mais restrita no sentido de adestramento profissional. Sua intencionalidade é romper com o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para ciência e tecnologia, por meio de uma proposta curricular na perspectiva de formação integrada baseada na concepção materialista dialética de conhecimento, conforme explorada por Ramos (2005).

Diante do exposto, a busca de uma formação integrada e a possibilidade de formação, vinculada aos princípios da escola unitária de Gramsci (1986), constituem compromissos ético-políticos da sociedade para com a formação dos trabalhadores. Nesse sentido, Ramos (2010) enfatiza a importância de discutir as possibilidades e os desafios de organização de uma proposta curricular na perspectiva integrada, destacando, então, que as relações entre educação básica e educação profissional vão muito além da forma, envolvendo princípios e conteúdos.

Porém, quando se fala em formação integrada, é necessário problematizar o que seria tal integração, uma vez que as práticas escolares refletem múltiplas formas de realizá-las, e, portanto, colocam em diálogos vários conceitos (CIAVATTA, 2005). Nesse direcionamento, Ciavatta e Rummert (2010) tangenciam a complexidade em torno das implicações políticas e pedagógicas do currículo, afirmando que ele exige uma reflexão que possa contribuir para a superação da “marca social da escola<sup>4</sup>”, que rege as ofertas educativas para os jovens e

---

<sup>4</sup> “Essa marca é dada pelo fato de que cada grupo social possui um tipo de escola próprio, ‘destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental’ (Gramsci, 2000, p.

adultos trabalhadores. Dessa forma, a construção de uma proposta de formação integrada, pretende ser

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, 2007, p.41).

As questões levantadas perpassam a necessidade de superar a dicotomia entre formação geral e formação profissional, de maneira que possam contribuir para a formação integral dos alunos e que essa integração não fique apenas no campo das possibilidades. Para entender esse movimento, Ramos (2011) salienta que no fazer pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto possa ser conhecido e revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. A autora ainda sugere que no currículo integrado a organização do conhecimento e o desenvolvimento dos processos de aprendizagem aconteçam de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Portanto, a reflexão sobre os fundamentos da prática pedagógica e da gestão da sala de aula da EJA no contexto do Proeja, nos coloca a perceber o aluno jovem e adulto trabalhador como aquele que tem experiências a socializar e que essas experiências, além de contribuírem para que os alunos contextualizem os conceitos trabalhados, a partir do diálogo e de reflexões, transformam-se em saberes a serem construídos. Pensar o cotidiano escolar dos cursos do Proeja, na perspectiva da integração, é um grande desafio e constitui-se em um momento rico de experiências pedagógicas que têm provocado mudanças significativas em nossas práticas como educadores.

---

49). A questão das assimetrias de poder, tal como se explicitam na educação, foi objeto de rica análise empreendida por Manacorda (1989), que demonstra como as múltiplas formas da distribuição desigual do conhecimento em favor dos dominantes marcam a história da educação” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p. 464).

### 3 O cenário teórico-metodológico e o diálogo com os dados produzidos

Buscamos o entrelaçamento de duas abordagens metodológicas, a etnografia escolar e a pesquisa-ação para compor a pesquisa de cunho qualitativo. Conforme André (1995), a etnografia é uma tentativa de captar e de descrever os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Ao tentar compreender como variadas situações são interpretadas por diversas pessoas, o pesquisador não busca uma realidade uníssona, mas a pluralidade de vozes e olhares mesmo que contraditórias entre si, nas quais se inclui as dos próprios pesquisadores. Assim, na análise etnográfica, as categorias decorrem do próprio processo de investigação, “não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 1995, p. 45).

Considerando nosso envolvimento como sujeito-pesquisador, a pesquisa-ação se tornou outra estratégia que passou a compor a abordagem metodológica. No percurso da investigação, fomos levados a intervir nos processos de decisão sobre os rumos do Proeja na Instituição, o que implicava mudanças nas práticas de gestão político-pedagógica do Programa e que demandava ação colegiada por parte da equipe responsável. Essa reflexão nos remete ao questionamento sobre os limites de se realizar a investigação científica pautada na pesquisa-ação, orientada pela lógica da produção coletiva, “como uma experiência séria e confiável, ao mesmo tempo em que plural, criativa e sempre aberta ao diálogo” (BRANDÃO, 2003, p. 15) com e entre todos os participantes.

Os dados produzidos são frutos do rastreamento de registros que constam do acervo do Grupo de Pesquisa, do Núcleo Pedagógico e da Coordenação do Proeja que selecionamos para integrar a análise do objeto de estudo<sup>5</sup>. O contexto de abordagem desses sujeitos envolveu situações singulares, individuais e coletivas, em relação aos cursos ofertados, sendo que as reuniões de Formação Continuada e das comissões, bem como as reuniões

---

<sup>5</sup> Utilizamos também, outros instrumentos como: o diário de campo dos pesquisadores sobre as observações *in loco* acerca dos processos de construção dos PPP's do Proeja e sua implantação, as entrevistas semiestruturadas e os questionários realizados com professores, gestores e alunos, bem como fontes primárias (dados do Sistema Acadêmico, Editais dos Processos Seletivos de 2008 a 2012, Relatório de Gestão do IF de 2012, Regulamentação Didática) dentre outros que foram utilizados em função de sua relevância para as análises em curso.



intermediárias se constituíram *lócus* por excelência de escuta e troca de experiências e olhares sobre o Programa na Instituição.

Importa ainda demarcar que todas as análises foram pautadas nas reflexões advindas da observação, da participação e da intervenção nos espaços/tempos escolares, na complexidade do cotidiano e no tensionamento das relações produzidas pelos sujeitos no interior dos processos que envolveram a construção dos projetos.

### **3.1 A experiência de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja no IF**

Ao nos determos nos estudos de Ferreira, Raggi e Resende (2007), o qual nos relatam a experiência, desde de 2001, do curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (Emjat) no IF, depreendemos que a partir de 2005, inicia-se sua transição para o Proeja. Nesse contexto da transição, a proposta dos cursos foi organizada em dois ciclos: um básico e outro profissional. O ciclo básico correspondia à mesma organização inicial proposta do Emjat (as disciplinas de cunho propedêutico). O Ciclo Profissional era organizado em módulos equivalentes aos dos atuais cursos técnicos/subsequentes, devendo proporcionar a continuidade da aprendizagem das disciplinas de formação geral, entendidas como aplicações em contextos específicos de tecnologia. A integração seria construída durante todo o curso como atividades integradoras. Cabe assinalar, portanto, que a proposta curricular desses cursos não se deu pela perspectiva da integração, e sim pela justaposição da área técnica ao curso já existente na instituição.

Outras mudanças que aconteceram nesse processo de transição, diz respeito aos Encontros de Formação Continuada<sup>6</sup>. Esse espaço de reunião passou a ser um local no qual acontece a análise crítica e construtiva do papel do professor na escola. Esse papel colaborativo da formação fica explícito na fala dos docentes de 2007 e 2009<sup>7</sup>. Quando indagados se os Encontros de Formação Continuada trouxeram contribuição e crescimento para sua

---

<sup>6</sup> Esse espaço-tempo de formação teve seu início como uma experiência instituinte pela mobilização dos professores do Emjat que buscavam qualificação para trabalhar com jovens e adultos. Esses encontros foram ressignificados, ganharam força e legitimidade e assim, passaram a ser um espaço semanal sistemático de reunião dos docentes e contando com o apoio e a presença de outros atores, pela parceira interinstitucional com a Universidade.

formação, temos o seguinte depoimento: *“A riqueza das diferenças de pontos de vista me ajudaram a refletir sobre minha prática”* (PROF<sup>a</sup>. APARECIDA, 2009). Trazemos outro excerto: *“Foram de grande importância, pois quando assumi as turmas, não sabia até onde eu poderia ir e com a troca de experiências, o trabalho ficou mais interessante”* (PROF. GERALDO, 2007).

É neste cenário apontado até agora, que em 2007 surgiu a necessidade de delinear novos projetos pedagógicos, impulsionados pelos debates nesses Encontros<sup>8</sup>. O passo seguinte para a concretização desse trabalho foi a organização e a sistematização dos trabalhos das comissões<sup>9</sup>. Destacamos que o diálogo freireano (FREIRE, 2005) foi tomado como uma das estratégias na organização do trabalho das comissões, exigindo, também, a esperança que mobiliza a paciência pedagógica.

As Comissões de elaboração dos Projetos Político Pedagógicos para os cursos de Edificações e Metalurgia foram instituídas em junho de 2008 pelas portarias de nº 421 e 422. Posteriormente, foi constituída a comissão do curso de Segurança do Trabalho. Tais portarias implicaram não apenas no aumento do prazo, mas também na reorganização das comissões, agora com a presença de professores das áreas de formação técnica e de formação básica, juntamente com as pedagogas que atuavam junto aos cursos. Na captura de elementos, encontramos indícios do trabalho coletivo do grupo de professores a partir do relato da Presidente das Comissões no Memorando direcionado para Direção, no qual é ressaltado:

[...] o empenho dos professores das coordenadorias dos cursos técnicos e do Proeja que, independente de participar ou não das comissões, contribuíram de forma muito positiva nas discussões e na busca de uma proposta político-pedagógica coerente, que pudesse contemplar a legislação, as necessidades apontadas pelas coordenadorias, sem deixar de considerar o perfil do aluno atendido pelo programa. Pudemos também, nesse processo, contar com o apoio do Grupo de Pesquisa Interinstitucional [...] e com o acompanhamento indispensável das pedagogas dos cursos (2009, p. 1).

---

<sup>7</sup> Extraídas da tabulação dos dados referente à avaliação dos Encontros de Formação, nos anos de 2007 e 2009. Este período compreende o momento que aconteciam às discussões sobre os PPP's dos cursos do Proeja.

<sup>8</sup> O trabalho de Formação Continuada desenvolvido, contou com a participação efetiva de 37 professores, na sua maioria contratados, com predominância de professores da área de formação geral. Os professores representantes das coordenadorias dos cursos técnicos foram chamados a se integrar durante todo o processo. Além dos professores, houve a participação de 2 pedagogas, da coordenadora e dos alunos do Proeja.

<sup>9</sup> O processo de construção dos PPP's iniciou-se efetivamente durante o ano de 2008, embora a percepção sobre a necessidade de mudanças das propostas curriculares tenha começado bem antes, nos diálogos estabelecidos entre os professores durante os Encontros de Formação Continuada.

Nos registros do DCGP do dia 16/06/2008, encontramos o relato do Encontro de Formação Continuada, no qual foi discutida a composição das comissões. Mesmo limitados por algumas regras, contou-se com a participação e contribuição de diversos professores.

[...] as discussões foram enriquecidas com a chegada de outros profissionais, das diversas áreas de conhecimentos, interessados em contribuir com o processo e participar das Comissões. Tal contribuição é fundamental para que os Projetos sejam discutidos amplamente, como sugere a legislação e, principalmente seguindo a prática corrente em nossa Instituição (DCGP, 2009, p. 95).

Uma das primeiras estratégias de diálogo entre os professores, na busca de construção do currículo integrado, foi a análise das propostas e das práticas curriculares desenvolvidas nos três cursos. No encontro supracitado, o grupo de professores avaliou esse movimento de forma positiva. Nesse diálogo entre eles e com eles, destacamos a preocupação deles com a formação humana dos alunos, a busca pelo diálogo entre as disciplinas e entre os docentes, e principalmente, a importância desse momento para quebra dos paradigmas e a necessidade de conhecimento do trabalho desenvolvido pelo colega.

Percebemos que os professores, cada vez mais, incorporam a concepção que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25). Portanto, esse grupo de professores tem produzido reflexões sobre as especificidades desses sujeitos e da oferta de educação integrada, buscando possibilidades para se desvincular do currículo fragmentado existente, mesmo admitindo suas dificuldades para realizar este trabalho. Ampliando a questão, Ciavatta (2011, p.46) partilha a ideia de que a construção do projeto político pedagógico “também é processo formativo para todos que nele se envolvem”.

Na busca de interlocuções, encontramos nos registros da reunião do dia 24/07/2008, narrativas dos membros das Comissões, com reflexões sobre o tempo de duração dos cursos; como seria organizado o projeto integrador, sua estrutura e principalmente, vislumbrando a integração das disciplinas do núcleo básico e do técnico desde o 1º módulo; como seria organizada a estrutura curricular para que as disciplinas técnicas ficassem integradas desde o 1º módulo nos cursos.

Depois de diversas reuniões e Encontros, ficou estabelecido que, a partir do mês de outubro de 2008, seriam apresentadas pelas comissões, nos nossos Encontros, as primeiras

propostas dos cursos em questão. Os movimentos desencadeados entre os professores mostravam uma multiplicidade de informações e expressavam a necessidade cada vez maior da dialogicidade entre eles para que pudéssemos, efetivamente, produzir um currículo integrado. As questões levantadas perpassaram a necessidade de superar a dicotomia entre formação geral e formação profissional, de maneira que pudessem contribuir para a formação integral dos alunos e que essa integração não ficasse apenas no campo das possibilidades.

Esse trabalho, desenvolvido em 2008, culminou em 2009. Consumado o tempo dos debates em torno das propostas dos cursos, os professores do grupo de Formação Continuada se reuniram por área para revisar e propor alterações nas ementas das disciplinas, resultando em propostas de ensino apoiadas em eixos temáticos. Essa sistematização dos trabalhos possibilitou uma série de avanços no sentido da concepção e da prática curricular, por exemplo, em algumas disciplinas da formação básica. Ao invés de se limitarem ao tradicional plano de ensino, os professores elaboraram propostas que englobavam os pressupostos do currículo integrado na perspectiva da formação humana (RAMOS, 2005).

Focamos agora no encontro do dia 01/06/2009, no qual os professores de Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Português e Empreendedorismo, estiveram reunidos para discutir acerca da organização das ementas. Inicialmente, os professores levantaram questões relacionadas à matriz curricular. Destacamos abaixo alguns diálogos:

O professor Olavo diz que a proposta de História ao longo de um ano do curso de Edificações, buscará articulações por temas bimestrais, ou seja, cada bimestre um tema. Afirmou que eles tentaram não fazer uma ruptura radical. A proposta está organizada por eixos integradores, não precisam aparecer em forma de conteúdos, pois eles podem emergir. Devem ser apontados no trabalho, os conteúdos (DCGP, 2009).

Professora e Membro do Grupo de Pesquisa pela Universidade, Patrícia afirmou que essa proposta muda o percurso. O professor pára de elencar conteúdos. Lembrou o professor Olavo em outro momento que apresentou ementa. Considerou a proposta, como sendo uma das conquistas do Projeja [...] (DCGP, 2009).

Apoiarmos-nos em Ramos (2005), quando ela coloca que é preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção dos conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular. A integração seria a unidade que

se deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares. Para a autora

Apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real (2005, p. 107).

Tal proposta de integração possibilita a formação de sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfretamento consciente da realidade dada para além de sua aparência fenomênica, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por ação criativa. A autora, ainda destaca que essa discussão vai além das dimensões epistemológicas e pedagógicas do currículo integrado. Essa discussão é política, insiste a autora, pois interfere nos fundamentos e nos sentidos da educação para jovens e adultos trabalhadores, por isso, a necessidade de se resgatar a centralidade do ser humano.

Ressaltamos como bastante significativa a participação, em todas as experiências e em todos os movimentos da construção dos PPP's, dos professores e dos alunos<sup>10</sup> do Proeja como sujeitos que animam e dão sentido à continuidade da busca pela efetivação do Programa como política de integração da EJA à Educação Profissional.

#### **4 Considerações Possíveis**

As reflexões apresentadas nesse texto teve como objetivo analisar o processo de construção dos PPP's dos cursos do Proeja no IF, a partir dos movimentos e das experiências desencadeados pelos sujeitos implicados no processo. Portanto, são frutos de certos olhares e sob determinadas lentes e não pretendemos que constitua uma visão final dos fenômenos analisados.

Sabemos que a construção do Proeja no IF foi um percurso permeado de contradições e de discussões acaloradas, que nos levaram a um debate profícuo sobre os PPP's, perpassando pela gestão pedagógica, administrativa e financeira do Instituto. Depreendemos que o

---

<sup>10</sup> Nessa dinâmica apresentada até então, é necessário destacar a importância e o ineditismo da participação do corpo discente do Programa nesse processo. Em outubro de 2009, foi realizado o II Encontro dos Alunos do Proeja, com o tema Discutindo o Projeto Político Pedagógico do Proeja. Nesse encontro, estabeleceu-se um profícuo diálogo envolvendo os alunos, os docentes e toda a comunidade escolar acerca da elaboração dos PPP's dos cursos (DCGP, 2009).

envolvimento dos profissionais ligados às áreas de formação básica e de formação profissional é um pressuposto fundamental para o processo de elaboração e discussão dos PPP's dos cursos do Proeja, o que se evidenciou de forma explícita nos Encontros de Formação mediada por conflitos, tensões, posturas de rejeição ao Programa e aos seus sujeitos. Nesse sentido, o espaço da Formação Continuada se fez nas suas contradições como espaço de entendimento, de discussão e de aprendizado mediados pelo encontro das ideias, do exercício do diálogo entre os conflitos e da prática da construção coletiva.

O movimento de construção dos projetos se mostrou, nos seus vários movimentos, muito mais como um processo de formação e de partilha. Várias foram as questões que orientaram, mantiveram ativo e desafiaram esse movimento de construção. Uma das principais questões que pautaram a ação dos sujeitos nos diferentes momentos foi à busca de apreensão dos sentidos da integração. A proposta de formação integrada como uma das principais ênfases do Proeja, apesar de ter mobilizado de forma significativa a comunidade escolar, não logrou o alcance de seus objetivos, na leitura dos próprios professores, embora não possamos negar os resultados positivos do processo no interior da Instituição.

Outra leitura que se evidencia no movimento de construção dos projetos é a busca da construção de uma proposta de currículo. O que não se pode deixar de destacar é que, se inicialmente na transição do Emjat para Proeja o desafio era romper a dualidade entre a formação geral e técnica, o que se colocou no percurso como desafio, foi tornar essa integração materializada no currículo dos cursos em construção.

No entanto, ficou evidenciado nas discussões travadas no âmbito no grupo de Formação Continuada que o movimento de formulação das propostas dos cursos resultou numa justaposição de disciplinas da área técnica numa tentativa de buscar a integração. Os próprios docentes ao refletir sobre essa questão problematizam que a integração vai além das disciplinas técnicas a serem aplicadas simultaneamente às demais disciplinas do Ensino Médio. O que se pode apreender das reflexões dos docentes é que a integração não se restringe a dimensão epistemológica do conhecimento, mas implica a necessidade de dialogicidade entre os pares na mesma área e entre as áreas para então se buscar a integração pretendida pela proposta do Programa. Isso significa que os desafios persistem para efetivação da proposta.

## 5 Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208**, 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em 05 jan 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996 e dá outras providências. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 05 jan 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, o Proeja. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em 10 nov. 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Edital Proeja/Capes/Setec**, n.03/2006. Brasília: MEC/Setec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Setec/MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Contribuições ao debate sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília: Setec, 2010. (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Censo da educação básica: 2011 – Resumo técnico**. – Brasília : Inep, 2012.

CIAVATTA, Maria. Arquivos da memória do trabalho e da educação – Centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro. In CIAVATTA, Maria; REIS, Ronaldo Rosas. **A pesquisa histórica em Trabalho e Educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

\_\_\_\_\_. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

\_\_\_\_\_.; RUMMERT, Sonia M. As implicações políticas e pedagógicas do Currículo na educação de jovens e adultos Integrada à formação profissional. . **Educação e Sociedade**, Campinas: Educso, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.

FERREIRA, E. B., RAGGI, D., RESENDE, M. J. **A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições**. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. ; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **Pnad**, 2009. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 30 nov 2010.

KUENZER, Acácia (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

\_\_\_\_\_. A pesquisa com foco na educação de trabalhadores a partir do Proeja. In MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. **Educação dos trabalhadores: políticas e projetos em disputa**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio: In: BRASIL. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 16. Set. 2006.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas Insuficientes. In: BRASIL. **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Programa Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Boletim 16. Set. 2006.

36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO



RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. O currículo para ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Educso. V. 32. 116, p. 761-788, jul/set/2011.