



O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PROEJA NO IFRN NA PERSPECTIVA DOS DISCENTES

José Moisés Nunes da Silva (IFRN)

Antonio Cabral Neto (UFRN)

INTRODUÇÃO

O trabalho traz uma reflexão acerca dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos (EJA), ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O objetivo é analisar o processo de implementação dos cursos técnicos integrados de Edificações, Agroecologia, Alimentos e Informática, na modalidade EJA, oferecidos, respectivamente, pelos *campi* Mossoró, Ipanguaçu, Currais Novos e Natal Zona Norte, do IFRN, na perspectiva dos discentes.

Metodologicamente, o estudo se insere na categoria exploratório-descritiva, tendo como método de análise o materialismo histórico dialético, em que as contradições se transcendem no movimento do real. (KOSIK, 1976). As fontes de informações são o questionário aplicado à turma do último período de cada curso mencionado em seus respectivos *campi*, e as entrevistas coletivas realizadas com uma amostra dos discentes de cada turma, ambos ocorridos entre 2009 e 2010.

A relevância do trabalho decorre da necessidade de compreender como estão sendo concretizadas as iniciativas educacionais delineadas pelo Governo Federal, no tocante à formação profissional e à ampliação da cidadania dos jovens e adultos, por meio dos cursos

do PROEJA. Nesse aspecto, destaca-se o duplo desafio do IFRN: o de incluir a população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais, e o de compreender que a EJA tem especificidades que demandam ações educativas baseadas em princípios que resultem em um corpo teórico-metodológico bem definido, com identidade própria e respeito às dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas dos estudantes dessa modalidade, as quais são distintas daquelas que fundamentam as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes.

O trabalho está organizado em duas partes. Na primeira caracterizam-se o PROEJA e o Ensino Médio Integrado (EMI); e na segunda, as práticas pedagógicas que, na perspectiva dos discentes, contribuem para a materialização do EMI.

1 O PROEJA e o EMI

Até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a EJA era concebida, pelo Estado brasileiro, como sinônimo de alfabetização de adultos, sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios, muitas vezes desenvolvidos fora de ambientes escolares: na família, na igreja, nas associações, nos locais de trabalho etc. Eram momentos isolados de educação, sem qualquer articulação com a educação básica e com a educação profissional, em particular.

Na verdade nunca existiram políticas públicas de financiamento capazes de atender a uma parte significativa da população que não teve acesso à escola na dita *idade própria* ou que dela se evadiu.

As experiências brasileiras no desenvolvimento dessa modalidade de educação são circunstanciadas. Majoritariamente, os cursos são ofertados no turno noturno, com a utilização de material didático inadequado (geralmente, o mesmo utilizado para os adolescentes), com currículos que não atendem às expectativas dos estudantes e com professores sem formação específica para atuar com esse público.

A Constituição Federal de 1988, no Art. 208, incisos I, estabeleceu como dever do Estado a garantia da oferta do ensino fundamental (estendida a toda à educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade, pela Emenda Constitucional n. 59/2009), obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na *idade própria*. (BRASIL, 1988). Assim, a Carta Magna, ao assegurar a oferta de educação básica a todos que não possuem escolaridade, independentemente da idade, reconhece, efetivamente, o direito dos sujeitos da EJA à educação escolar. Ou seja, mais do que alfabetizar é imprescindível promover a expansão da escolarização dos jovens e adultos.

A LDB/1996 ratificou esse preceito constitucional e definiu a EJA como modalidade de educação, o que requer uma metodologia própria, ou seja, a formulação de propostas curriculares e metodológicas apropriadas, de acordo com a identidade (perfil, faixa etária, saberes e experiências de mundo) dos jovens e adultos atendidos, o uso de material didático apropriado e uma política de formação de professores para atuar com esse público.

Em 2005, o governo Lula da Silva passou a conceber a EJA de forma inovadora, articulando-a com a educação profissional. Para tanto, instituiu, pelo Decreto n. 5.478, de 24 de junho, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, restrito às instituições federais de educação tecnológica, e com duas formas de atendimento: cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores e cursos de educação profissional integrada ao ensino médio.

No ano seguinte, esse mesmo Governo, promulgou o Decreto n. 5.840, de 13 de julho, revogando aquele, ampliando o raio de ação do Programa – para a educação básica –, o espectro de abrangência das instituições ofertantes – para as instituições federais de educação profissional, instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical (Sistema S) – e denominando-o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (BRASIL, 2006).

O objetivo do PROEJA é oferecer a jovens e adultos cursos e programas de educação profissional nas categorias formação inicial e continuada ou educação profissional técnica de nível médio. A primeira categoria associa a educação profissional ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando qualificar e assegurar a elevação do nível de escolaridade. A segunda, articula a educação profissional ao ensino médio, com o fim da formação orientada ao exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2006; MACHADO, 2006).

Dessa forma, o Programa visa atender a uma demanda de jovens e adultos excluída do sistema educacional, mas que constitui uma parcela significativa da população brasileira economicamente ativa, oferecendo qualificação profissional para uma melhor (re)inserção no mundo do trabalho e formação para a ampliação da escolaridade, para o desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a continuidade dos estudos.

O princípio norteador do Programa é a formação humana integral. Ou seja, “[...] uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais.” (BRASIL, 2007, p. 7).

O sentido é, pois, de uma formação onilateral, “[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.” (RAMOS, 2008, p.3).

A onilateralidade representa uma possibilidade de ruptura com a formação unilateral, alienada, decorrente da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, onde uns são destinados a pensar (trabalho intelectual) e outros a executar (trabalho manual), pois visa a formação mais completa possível do ser humano, tanto no aspecto laboral quanto no intelectual, social, moral, ética etc. – a fim de que possa compreender criticamente as relações que se estabelecem nas atividades socioculturais e no mundo do trabalho, ampliar sua leitura de mundo e exercer de forma autônoma e ativa sua cidadania em todos os processos sociais.

A perspectiva onilateral se coaduna com o pensamento freireano de autonomia, do sujeito que não apenas constata o que ocorre para se adaptar, mas avalia e intervém para transformar a realidade. (FREIRE, 1996).

Uma formação onilateral também sugere superar a histórica subordinação da educação ao mercado de trabalho, centrando o processo educativo no próprio educando, o que implica considerar o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade e, para além da estrutura dominante do capital, assumir, entre o trabalho como princípio educativo, isto é,

[...] como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-2).

Como possibilidade de materialização da formação onilateral tem-se o currículo integrado, que coloca as diferentes disciplinas e formas de conhecimento numa perspectiva relacional, de forma a combater a tradicional hierarquia do conhecimento e buscando contemplar uma compreensão global do conhecimento. (SANTOMÉ, 1998).

A ideia de currículo integrado é, portanto, bem mais amplo do que o mero reunir, em um mesmo currículo, processos educativos com finalidades próprias (ensino médio e educação profissional, por exemplo) ou a conjugação de disciplinas de conhecimentos geral e técnico em blocos distintos ao longo de um curso. Ela implica pensar uma formação em que os dois tipos de conhecimentos estejam imbricados, de modo que os aspectos científicos,

tecnológicos, humanísticos e culturais sejam incorporados, integrados e contemplados de forma equânime.

A esse respeito, Ramos (2005, p. 122) afirma: “[...] a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho [como princípio educativo], da ciência e da cultura.”

Um currículo integrado que tem o trabalho como princípio educativo,

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu agir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO, 2000, p. 97).

O currículo integrado possibilita maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção, isto é, práticas pedagógicas pensadas coletivamente, objetivando proporcionar ao educando a compreensão histórica das relações econômicas, políticas, sociais e culturais para além de sua aparência e o desenvolvimento de condições para transformá-las em benefício de uma sociedade mais justa. Afinal, como afirma Machado (2010, p. 81), “[...] se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender.”

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN implementado a partir de 2005, contemplou uma compreensão ampla de homem, sociedade, educação, ciência e cultura; estabeleceu a formação humana integral do profissional-cidadão como concepção de formação; concebeu os cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio; e colocou as disciplinas numa perspectiva relacional materializadas em práticas pedagógicas organizadas a partir do princípio da interdisciplinaridade. (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2004).

Por prática pedagógica entendem-se as ações que acontecem na escola desde as práticas de organização discursiva até a ação do processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, planejamento, reuniões pedagógicas, conselho de classe, eventos científico-culturais, aulas, visitas técnicas etc. E por interdisciplinaridade, na dimensão metodológica, a interação recíproca, o diálogo permanente, entre duas ou mais disciplinas ou campos de conhecimento, de modo a romper as estruturas fragmentadas de cada uma delas e alcançar a unidade do saber, a formação integral do educando.

No IFRN, o desafio em implementar o currículo integrado começou, em tese, pela desconstrução das históricas polarizações entre cultura geral e cultura técnica, entre teoria e prática, e pelo planejamento coletivo e reflexão conjunta dos docentes que atuam nas disciplinas do Ensino Médio (EM) e da Educação Profissional (EP), em todos os cursos, para estabelecer práticas pedagógicas interdisciplinares.

No caso específico dos cursos do PROEJA, mesmo a despeito dos docentes que neles atuam, tanto do EM quanto da EP, não terem formação específica para trabalhar na EJA, os discentes do último período de cada curso, que participaram de pesquisa realizada no IFRN, em 2010, apontaram algumas práticas pedagógicas que sugerem à materialização da proposta de ensino médio integrado (EMI) na Instituição.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE, NA PERSPECTIVA DOS DISCENTES, CONTRIBUEM PARA A MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE EMI

O questionário aplicado aos discentes na mencionada pesquisa era composto de oito blocos, sendo que o sexto – constituído pelas questões relacionadas no Quadro 1 – buscava identificar as práticas pedagógicas que contribuíram, durante o curso, para a materialização da proposta de EMI, na perspectiva desses sujeitos.

Quadro 1: Questões destinadas a identificar as práticas pedagógicas que contribuíram para a integração do currículo.

No seu curso, para a integração entre as disciplinas do ensino médio e as da educação profissional contribuíram:
1. a elaboração de trabalhos para apresentação em eventos tecnológicos, científicos ou artístico-culturais.
2. a participação em atividades que integram professores e conteúdos de duas ou mais disciplinas
3. a participação em projetos comunitários (na própria Instituição ou externamente) cujas atividades mobilizam conhecimentos relacionados com o curso realizado por você
4. a realização de aulas de campo, envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional
5. a realização da prática profissional sob a forma de estágio supervisionado
6. a realização da prática profissional sob a forma de projeto
7. a participação em projetos de iniciação científica como bolsista ou como voluntário

Fonte: Questionário aplicado aos estudantes dos cursos do PROEJA.

Decerto as questões propostas não esgotam as possibilidades de intervenção pedagógica para a materialização do currículo integrado, porém são atividades que apontam para tal.

Anualmente, o IFRN promove em todos os *campi* a Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (EXPOTEC), cujo objetivo é estimular, ampliar e aprofundar a

integração das diversas áreas de conhecimento e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Esse evento é constituído de palestras, minicursos, oficinas, mostras de vídeos, exposição de projetos e apresentações artístico-culturais e visa apresentar à sociedade trabalhos de caráter científico, tecnológico e cultural desenvolvido pela comunidade acadêmica.

A participação em atividades que integram professores e conteúdos de duas ou mais disciplinas dizem respeito àquelas desenvolvidas sob a forma de projetos integradores, do diálogo entre as disciplinas na sala de aula e de seminários.

A participação em projetos comunitários decorre das atividades de extensão, inclusive a prestação de serviços, que articulam ensino e pesquisa, e envolvem alunos e professores, mobilizando conhecimentos gerais e específicos de cada curso.

As aulas de campo se constituem num recurso didático para o ensino aprendizagem dos estudantes de todos os níveis de ensino e para a própria formação do técnico, uma vez que possibilitam a articulação dos conhecimentos científicos de sala de aula com a realidade observada, numa perspectiva interdisciplinar; a análise dos principais impactos sociais e ambientais decorrentes da implementação da atividade econômica visitada; a problematização de fatos e situações relevantes para compreender a relação sociedade e natureza; e o desenvolvimento do conhecimento a partir de diferentes vivências.

A prática profissional, conforme previsto nos Planos de Cursos, pode ser realizada a partir do quinto período, por meio de estágio curricular supervisionado ou de desenvolvimento de projetos integradores, de extensão ou de pesquisa, podendo ser desenvolvido no próprio IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho, objetivando a integração teoria e prática e o princípio da interdisciplinaridade, visando à intervenção no mundo do trabalho e na realidade social, de forma a contribuir para a solução de problemas.

A participação em projetos de iniciação científica corresponde ao envolvimento dos estudantes na pesquisa, a fim de despertar a sua vocação científica e uma nova mentalidade, bem como estimular o aumento da produção científica na Instituição.

As respostas dos estudantes dos campus Mossoró (MO), Ipangaçu (IP), Currais Novos (CN) e Natal Zona Norte (ZN) a essas questões, em percentual, são as constantes do Quadro 2:

Quadro 2: Práticas pedagógicas que contribuíram para a integração das disciplinas segundo os discentes, por campus.

QUESTÃO	CAMPI				TODOS (%)
	MO (%)	IP (%)	CN (%)	ZN (%)	

1. Trabalhos para eventos	67	63	50	39	52
2. Mais de uma disciplina	61	50	50	50	53
3. Projetos comunitários	35	13	50	64	47
4. Aulas de campo	55	88	50	54	58
5. Estágio supervisionado	55	64	33	57	55
6. Prática de projetos	44	38	67	54	50
7. Iniciação científica	44	25	50	50	45

Fonte: <http://www.sisnuped.ifrn.edu.br/admin/>. Acesso em: 10 fev. 2013.

Analisando o quadro 2 pode-se afirmar que das sete questões propostas, no conjunto dos *campi* pesquisados, quatro, em potencial, são apontadas pelos estudantes como práticas pedagógicas realizadas e que contribuíram para a integração do currículo em seus respectivos cursos: as questões um, dois, quatro, cinco e seis, com 52%, 53%, 58% e 55%, respectivamente. Contudo, nenhuma dessas questões representou unanimidade de concordância dos discentes de todos os *campi*.

Observando cada campus, constata-se que os estudantes do campus MO distinguiram quatro práticas que contribuíram para a integração do currículo: um, dois, quatro e cinco, com 67%, 61%, 55% e 55%, respectivamente. Da mesma forma, os do campus ZN assinalaram quatro práticas: três, quatro, cinco e seis, com 64%, 54%, 57% e 54%, respectivamente. Já os discentes do campus IP apontaram apenas três práticas: um, quatro e cinco, com 63%, 88% e 64%, respectivamente. E, os alunos do campus CN disseram que apenas a questão seis, com 67% de concordância, contribuiu mais efetivamente para a integração do currículo; na realidade os estudantes desse último campus mostraram-se divididos em relação às outras questões, menos a quinta, de modo que somente a metade deles (50%) acreditava que as práticas relacionadas concorreram para a integração do currículo.

Excetuando-se o campus CN, as questões quatro e cinco foram as práticas de integração de maior destaque reveladas pelos estudantes nos demais *campi*, sobretudo os do campus IP, com 88% e 64% de concordância, respectivamente.

Assim sendo, pode-se inferir, com base nas respostas dos estudantes ao questionário aplicado, que os cursos do PROEJA no IFRN se desenvolvem de forma integrada, ou seja, há o diálogo das áreas de conhecimento do EM com a EP, por meio das práticas pedagógicas elencadas. Todavia, as entrevistas coletivas com os estudantes (E1, E2, E3, ...) em cada turma (T2, T4, T5 e T8) apontaram para a não sistematização nos *campi*, dessas práticas, o que compromete a efetiva materialização do EMI na Instituição. (RELATÓRIO..., 2011).

Em relação à participação em atividades que integram professores e conteúdos de duas ou mais disciplinas, os estudantes de T5, de Informática, do campus ZN relataram que, ao longo do curso, houve apenas uma atividade planejada pelos professores no sentido de

estabelecer diálogo entre as disciplinas. O estudante E4T5 afirmou: “houve sim três professores de disciplinas diferentes que trabalharam juntos que foi Geografia, Física e Eletricidade. Não me recordo de outro trabalho assim focado para a turma da gente”. Essa atividade, segundo E1T5 “era [sic] fontes de energia alternativas. Aí a gente teve que fazer um trabalho para os três: Geografia, Física e Eletricidade”.

Enquanto os estudantes de T2, de Agroecologia, do campus IP mencionaram que, ao longo do curso, houve várias aulas em que estava presente o diálogo entre diferentes disciplinas, como Biologia e Matemática, Filosofia e Matemática, História e Filosofia, Geografia e Cartografia, Agroecologia e Biologia e Português e as demais disciplinas com que dialoga por meio dos textos, relatórios de aulas de campo ou visitas técnicas etc.

Segundo o estudante E1T2: “eles [os professores] sempre mostram: gente essa matéria está ligada a esta outra matéria [...] tem muito [...] eles fazem muito isso aí. Eles estimulam para a gente perceber isso. Sempre as matérias estão ligadas umas às outras”. Como exemplo, E2T2 cita a “Agroecologia com Biologia, que estudam o meio ambiente, as plantas e os animais”, e a “Biologia com a Matemática. Na aula eles deram exemplos de como a Matemática está bastante presente em Biologia”. E3T2, por sua vez, diz: “a gente também pode ver que a Filosofia está ligada à Matemática. Nós também tivemos aulas de Filosofia falando sobre a relação da Filosofia com a Matemática”. E para E5T2 “Português, eu acho que está ligado a todas as matérias. Porque sempre todas as matérias precisam de textos que a gente tem que ler. Há também, além da leitura, a escrita”.

Os estudantes de T8, de Alimentos, do campus CN também narraram que, ao longo do curso, ocorreram diálogos entre as disciplinas do currículo. O estudante E4T8 falou do estudo sobre alimentos da antiguidade desenvolvido na disciplina História que, de certa forma, reflete nas disciplinas técnicas do curso, pois “no passado não tinha essa coisa de preservação e conservação de alimentos e hoje a gente já tem. [...] Eu acho que tem muito a ver quando no caso a História traz o passado da Alimentação do povo antigo para agora, e a gente vê as diferenças.” E2T8 acrescentou:

O professor de História faz muita associação mesmo de alimentos que eram consumidos antigamente e a conservação nas civilizações antigas, o que eles comiam, qual era a comida típica deles e a associação de hoje. A professora de Embalagens também, com os primeiros tipos de embalagens e as embalagens de agora. Outros professores também trabalharam isso aí.

Já E5T8 lembrou que “o professor de Língua Inglesa sempre chamava a atenção dos alunos para a importância de se compreender a língua estrangeira na área de Alimentos”.

Complementando, E11T8 afirmou: “o professor de Inglês trabalhou a questão de frutas, alimentos, nos ensinando a pronunciar os alimentos em inglês. E ele fez essa associação”.

E, por fim, os estudantes de T4, de Edificações, do campus MO também expuseram que, ao longo do curso, existiram diálogos entre distintas disciplinas do currículo. O estudante E1T4 assegurou que a “professora de Língua Portuguesa que nos acompanhou até o 6º período, preocupou-se em trabalhar os conteúdos, relacionando-os à área da Construção Civil. Ela nos ensinou a fazer relatórios e cartas comerciais que estão relacionadas à área na qual vamos trabalhar.”

De acordo com E2T4 “os professores de Língua Portuguesa, Física, Matemática, Geografia, sempre estavam voltados a relacionar os conteúdos a nossa área.” E E4T4 acrescentou que os professores dizem em sala de aula que “na reunião pedagógica eles conversam sobre o que cada um vai dar e de acordo com isso, eles se juntam e procuram focar da seguinte forma. A gente vai dar isso aqui agora então todo mundo procura trabalhar. Uns se aprofundam mais e outros menos.” Já o estudante E5T4 foi enfático: “as disciplinas do ensino médio foram dadas antes e as disciplinas técnicas depois. Agora [no final do curso] não tem mais nada de ensino médio. Se tivessem dado junto, seria mais fácil para nós associarmos os conteúdos de umas disciplinas com as outras.”

Pelas falas dos estudantes dos *campi* investigados pode-se deduzir que as práticas pedagógicas de integração reveladas pelo questionário, particularmente as que dizem respeito à participação em atividades que integram professores e conteúdos de duas ou mais disciplinas, na realidade acontecem de forma assistemática, sem qualquer planejamento efetivo para o desenvolvimento dessas ações, no sentido de envolver um conjunto de disciplinas e docentes; a iniciativa nessas atividades é de alguns professores, que buscam estabelecer o diálogo entre o conteúdo de suas disciplinas integrantes do currículo.

De toda forma, essa iniciativa é importante para a materialização do EMI na Instituição, ainda que a organização das matrizes curriculares dos cursos – primeiro as disciplinas de cultura geral, depois as técnicas –, não favoreçam o diálogo entre as disciplinas gerais e técnicas. Como se pode observar nos depoimentos, há um esforço individual de alguns professores em estabelecer diálogos entre as disciplinas do EM e algumas disciplinas da EP.

É imperioso destacar que, um dos pontos de partida para que se possa romper com a fragmentação dos conteúdos, na busca de interrelações no currículo integrado, é a superação do distanciamento entre conhecimentos gerais e específicos. A esse respeito, Machado afirma:

Não é mais aceitável, por exemplo, a afirmação de que conteúdos considerados gerais não seriam profissionalizantes; isto porque uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante. Se a realidade existente é uma totalidade integrada não pode deixar de sê-lo o sistema de conhecimentos produzidos pelo homem a partir dela, para nela atuar e transformá-la. Tal visão de totalidade também se expressa na práxis do ensinar e aprender. Por razões didáticas, se divide e se separa o que está unido. Por razões didáticas, também se pode buscar a recomposição do todo. (MACHADO, 2010, p.81).

No mesmo sentido, Oliveira e Cezarino (2008, p. 15), ao se referirem à integração entre EM e EP, afirmam: “Torna-se necessário repensar a concepção de integração vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral”.

O currículo integrado vai mais além! Ele requer práticas compartilhadas e de equipe, tendo o diálogo como elemento fundante para a participação e a capacidade de trabalhar coletivamente, bem como para construir e reconstruir o conhecimento continuamente em conjunto. Isso exige uma ruptura com um modelo cultural vigente e uma mudança de postura pedagógica, tanto no agir dos professores quanto dos estudantes.

Em relação à realização de aulas de campo envolvendo disciplinas do ensino médio e da educação profissional, os estudantes também revelaram que elas, de fato, acontecem e, assim, contribuem para a integração do currículo. Todavia, segundo eles, as aulas envolvem mais disciplinas de caráter técnico, ainda que, eventualmente, possam contar com a participação de professores de formação geral ou até mesmo serem promovidas por esses.

O estudante E1T4 destacou: “as aulas de campo das quais participam mais de um professor, mas somente professores das disciplinas técnicas. Nessas aulas a gente tem mais clareza do que é a área de Construção Civil: terreno, solo, fábricas de materiais de construção etc.” Já E3T4 observou: “tivemos mais aulas de campo das disciplinas técnicas. Mas houve uma aula de campo de Geografia para que se observassem as rochas. Houve uma aula de campo relativa a meio ambiente, em que o professor relacionou construção com o meio ambiente.”

De fato, as aulas de campo ensejam a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, a integração curricular, pois sempre abrangem a participação de mais de um professor. Entretanto essa não garante que aquela ocorra, uma vez que a interdisciplinaridade, na dimensão metodológica, exige um diálogo entre as disciplinas em torno de um objeto de estudo comum e um planejamento coletivo dos docentes que participam dessas atividades, no sentido de buscar conexões entre as disciplinas envolvidas.

A interdisciplinaridade não é “[...] uma questão de método de investigação e nem de

técnica didática, ainda que se manifeste enfaticamente neste plano. [Ela] se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico.” (FRIGOTTO, 2008, p.41). Essa perspectiva conduz para a concreta integração do currículo, pois é a partir dela que se pode dar sentido ao embricamento das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, fundantes do EMI, bem como compreender as mudanças nos sistemas produtivos e o reflexo delas na vida social dos seres humanos.

No entanto, em cada campus, as aulas de campo são programadas por um professor, o qual define o local de realização, elabora os objetivos e a metodologia da aula, a fim de explorar o conteúdo da sua disciplina. Os demais professores participantes dessas atividades também definem seus próprios objetivos, ou seja, não há qualquer diálogo prévio entre os docentes para a execução conjunta da tarefa, não ocorrendo, de fato, um trabalho interdisciplinar.

Em relação à elaboração de trabalhos para apresentação em eventos tecnológicos, científicos ou artístico-culturais, a pesquisa revelou o envolvimento dos estudantes de todos os *campi*, especialmente, na EXPOTEC. Para esse evento institucional, os discentes, orientados por professores de uma ou mais disciplinas, desenvolvem experimentos, protótipos e jogos didáticos, como também apresentam pôsteres, comunicações e minicursos sobre assuntos relacionados com a temática do evento. Como exemplo, o estudante E1T5 afirmou: “Eu participei ano passado [2009] com o professor de Física. Foi um trabalho sobre eletrostática envolvendo algumas teorias de eletricidade.”

Esse evento é importante para a materialização do EMI na Instituição, pois é uma prática que, além de envolver mais de uma disciplina no desenvolvimento das atividades, contribui para a integração curricular ao promover o diálogo entre as distintas disciplinas e áreas do conhecimento. Todavia, esse potencial, de acordo com a pesquisa, não se concretiza efetivamente, pois a participação na EXPOTEC é voluntária, de modo que as atividades são pontuais e desenvolvidas apenas nas semanas que antecedem o evento.

No que diz respeito à participação em projetos comunitários cujas atividades mobilizam conhecimentos relacionados com o curso, aí incluídos a iniciação científica, a pesquisa e a extensão, a investigação revelou uma incipiente participação de estudantes dos cursos do PROEJA. O estudante E4T2 relatou que “realizou pesquisa envolvendo as disciplinas Biologia e Agroecologia que resultou na construção de um herbário, constituído de plantas de várias espécies da região, formando uma biblioteca de plantas.” E E3T2 lembrou que participou do “projeto de biogestor que estava sendo desenvolvido para fornecer energia para o campus.”

Convém ressaltar que o desenvolvimento de atividades que envolvem várias disciplinas no ensino, na pesquisa e na extensão, por si só, não garante a interdisciplinaridade, tampouco a integração curricular, ainda que sinalize nessa direção.

Enfim, em relação à prática profissional na forma de estágio supervisionado ou de projetos, todos os estudantes a realizam, pois é condição para a obtenção do diploma de técnico. No estágio, espaço em que se realizam as conexões entre as disciplinas estudadas e a prática, o estudante entra em contato com a realidade na qual atuará, e tem a oportunidade de apropriar-se do conhecimento propiciado pela prática. No projeto, que pode ser integrador, de extensão ou de pesquisa, o discente deverá contemplar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, tendo em vista a intervenção na realidade social e a solução de problemas. Em quaisquer das formas, o estudante tem o acompanhamento e supervisão de um orientador.

Assim, a prática profissional caracteriza-se como um momento de análise e apreensão do contexto real, sendo, por excelência, uma atividade de materialização do currículo integrado, inclusive por permitir a problematização dos eixos fundantes do EMI – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de nível médio no Brasil é historicamente abalizada pela desarticulação entre educação geral e formação profissional, fruto da dualidade estrutural presente na sociedade brasileira. A histórica luta por essa superação reivindica a implementação de um currículo integrado, tendo como eixos estruturantes a indissociabilidade dos elementos fundantes da vida em sociedade – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Ou seja, uma formação humana que transcenda a estrita preparação para o mercado de trabalho ou para o academicismo; uma formação, a mais completa para todos, independente da classe social, que abranja todos os aspectos do desenvolvimento humano, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico da região e do país, com a ampliação das condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos e permita aos jovens e adultos adquirirem condições dignas para a produção de sua existência pelo trabalho e para prosseguirem seus estudos em nível superior.

A decisão ético-política para integrar a EP ao EM na modalidade EJA, é recente no país – 2005 – e sua realização exige currículos integrados, conhecimento dos discentes (suas necessidades, aspirações e possibilidades); condições materiais, técnicas e pedagógicas

adequadas; formação continuada dos professores; e desenvolvimento de atividades coletivas, o que requer estudo, debate e democracia para a sua efetivação. No IFRN essa integração começou a ocorrer no segundo semestre de 2006, com a oferta de cursos do PROEJA nos *campi* Mossoró, Currais Novos, Ipanguaçu e Natal Zona Norte.

Nesses *campi*, sob a ótica dos discentes, há o desenvolvimento de práticas pedagógicas que apontam para a materialização da proposta de EMI. No entanto, essas práticas não ocorrem de forma sistematizada e mediante ação planejada coletivamente e, sim, por iniciativa individual ou de alguns professores, o que dificulta efetivamente a integração dos conhecimentos nos termos exigidos por um currículo integrado.

A própria organização curricular dos cursos, que dispõe primeiro as disciplinas de formação geral e depois as de formação profissional, é um elemento impeditivo da materialização do EMI no IFRN, tanto em relação ao diálogo entre as disciplinas gerais e técnicas quanto à realização da prática profissional antes dos períodos finais do curso, como mencionaram os estudantes de T5.

De qualquer forma, no conjunto das práticas relatadas constata-se o potencial que elas têm de contribuir para a realização do trabalho coletivo e o estabelecimento de diálogos entre as disciplinas, na perspectiva da interdisciplinaridade em sua dimensão metodológica, aspecto relevante, mas não o único, na construção do EMI.

Nesse sentido, merecem destaque as práticas relativas à elaboração de trabalhos para eventos técnico-científicos, à realização de aulas de campo e à participação em outras atividades que integram professores de duas ou mais disciplinas, ainda que essas ações sejam promovidas por um número reduzido de professores, conforme evidenciaram os estudantes de T2, T4, T5 e T8, nos *campi* investigados.

Enfim, pode-se inferir, a partir das falas dos estudantes, que as práticas pedagógicas da forma como são realizadas, em todos os *campi* investigados, revelam pouca ou nenhuma compreensão dos docentes acerca da concepção de EMI e, conseqüentemente, prejudica a materialização concreta dessa proposta de currículo.

Nesse sentido, é imprescindível a reorganização dos tempos e dos espaços de atuação dos professores nos *campi* pesquisados, a fim de que possam incorporar à sua prática pedagógica, além das discussões do cotidiano escolar, leituras e outras formas de estudo que contribuam para uma maior apropriação dos princípios fundantes do currículo integrado e da sistematização do trabalho interdisciplinar, de modo a incorporarem o sentido da participação coletiva na criação, na interposição decisória e nas formas de materialização do EMI. Só assim as práticas pedagógicas poderão incorporar as dimensões epistemo-ético-política do

currículo integrado, de sorte a permitir aos discentes não só se apropriarem dos conhecimentos técnicos inerentes ao curso, como também compreender a sociedade em que vivem e dela participar de forma autônoma, crítica e solidária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base**. Brasília, DF, 2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico do CEFET-RN: um documento em construção**. Natal, RN, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. v. 5, n. 8, jan.-jun. 2011, p. 27-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. In: FREITAS, Wilma Bulhões Almeida de; KULLER, José Antonio (Org.). **A construção da proposta pedagógica do Senac Rio**. Rio de Janeiro: Senac, 2000, p. 90-108.

_____. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras (UNIOESTE)**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1. sem. 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, Lucília R. S. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **TVescola: Programa Salto para o Futuro. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim 16, Rio de Janeiro, set. 2006.

_____. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2010, p. 80-95.

OLIVEIRA, E. C.; CEZARINO, K. R. de A. Os sentidos do Proeja: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores. **Anais...** 31. Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005, p.106-127.

_____. **Concepção de ensino médio integrado.** [S.l.: s.n.], 2008, p. 1-30. Disponível em: <http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2009.

RELATÓRIO da pesquisa **Investigando a implementação do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio no CEFET-RN a partir de 2005: o currículo e a gestão.** Natal, 2011.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.