

O CURRÍCULO INTEGRADO NA MODALIDADE PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA: Um olhar a partir dos docentes

THE CURRICULUM INTEGRATED IN MODE PROEJA AT THE FEDERAL INSTITUTE FARROUPILHA: A LOOK FROM THE TEACHERS

Daniela Carolina Ernst¹

<https://orcid.org/0000-0002-6462-2867>

Luciano Gonçalves Soares²

<https://orcid.org/0000-0002-0779-9156>

Sandra Elizabet Bazana Nonenmacher³

<https://orcid.org/0000-0003-2735-5154>

Ana Rita Kraemer da Fontoura⁴

<https://orcid.org/0000-0003-4884-4563>

RESUMO

Apesar de diversas pesquisas educacionais apontarem a importância do Currículo Integrado (CI) para a formação de sujeitos omnilaterais, ainda existe descontinuidade entre o que se ensina e o que se pretende formar com o currículo integrado. Buscando caminhos para a superação dessas dualidades presentes na formação de Jovens e Adultos, estudantes de cursos PROEJA, desenvolveu-se essa pesquisa, realizada de maneira qualitativa com os professores de Ciências da Natureza, com o intuito de investigar possíveis caminhos para a implementação do Currículo Integrado em cursos de PROEJA, tentando identificar e entender seus processos formativos e de educação continuada, além de compreender e explicar os limites e reflexões desses professores e de seus processos dentro do CI. Os dados provenientes das análises dos documentos sobre CI Proeja foram categorizados seguindo o sistema de codificação proposto por Bogdan e Biklen (2006). Para isso, foram entrevistados 3 professores que trabalham com Ciências da Natureza no Instituto Federal Farroupilha na modalidade PROEJA: docentes de Química, Física e Biologia. Entendemos que o tempo-espço da sala de aula constitui o âmago da implementação desse currículo e esse entendimento pode direcionar à percepção do conjunto de diferenças que dele fazem parte e assim contribuir para a sua efetiva aplicação.

Palavras-chave: Currículo Integrado. Proeja. Saberes Docentes.

¹ Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Estudante. Canoas, RS. E-mail: daniela.ernst@ufrgs.br.

² Letrólogo, especialista em Ensino de Língua Materna pela UNIJUÍ. Professor no Colégio Estadual Missões, Santo Ângelo, RS. E-mail: Igirua@gmail.com.

³ Doutora em Educação nas Ciências pela UFRGS. Professora no PROFET, Jaguari, RS. E-mail: sandranonenmacher@iffar.edu.rs.

⁴ Doutora em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Professora aposentada do IFFAR. E-mail: anakfont@gmail.com.

ABSTRACT

Although several educational researches point out the importance of the Integrated Curriculum (CI) for the formation of omnilateral subjects, there is still a discontinuity between what is taught and what is intended to be formed with the integrated curriculum. Searching for ways to overcome these dualities present in the formation of Youth and Adults, students of PROEJA courses, this research was developed, carried out in a qualitative way with teachers of Natural Sciences, in order to investigate possible paths for the implementation of the Curriculum Integrated into PROEJA courses, trying to identify and understand their training and continuing education processes, in addition to understanding and explaining the limits and reflections of these teachers and their processes within the CI. The data from the analysis of the documents on CI Proeja were categorized according to the coding system proposed by Bogdan and Biklen (2006). For this, 3 professors who work with Natural Sciences at the Federal Institute Farroupilha were interviewed in the PROEJA modality: We understand that the classroom's time-space is the core of the implementation of this curriculum and this understanding can lead to the perception of the set of differences that are part of it and thus contribute to its effective application.

Keywords: Integrated Curriculum. Design. Teaching Knowl.

1. INTRODUÇÃO

Mesmo que pesquisas educacionais apontem a importância do currículo escolar na formação dos sujeitos (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009; SILVA, 2011), existe descontinuidade entre o que é trabalhado nas escolas e o cotidiano dos sujeitos diversos que estão nelas inseridos. Esta descontinuidade é ainda mais marcante na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (VILAR; ANJOS, 2014).

Os Institutos Federais (IFs), de acordo com sua lei de criação, são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Uma das suas principais metas é garantir o acesso e a permanência de estudantes, em especial os estudantes histórica e socialmente excluídos, como os que fazem parte do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA), tendo em vista que a educação privou e ainda priva a classe operária do domínio das ciências, da cultura em geral e de diferentes aspectos para a compreensão do meio e de si. Essa descontinuidade precisa ser superada para dar lugar à escola unitária, com formação omnilateral, articulando os princípios da EJA com a formação integral dos sujeitos.

O documento base do PROEJA, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), aponta algumas concepções e princípios que devem ser balizadores do programa. Talvez a principal seja romper com a dualidade entre ensino científico e ensino técnico e, assim, se propõe que o programa se desenvolva a partir do Currículo Integrado. Nesse sentido, a proposta do PROEJA ultrapassa o tecnicismo, auxiliando-os a serem críticos e reflexivos, portanto cidadãos completos (FRIGOTTO, 2012). De acordo com Lottermann, Hames, Rosmann (2016), o desafio consiste em introduzir ações capazes de construir um caminho que leve ao ensino integrado, ou seja, planejamento de ações que propiciem um itinerário formativo em que o aluno possa perceber que o conhecimento liga-se a um todo, complexo e vinculado às subjetividades que atravessam a todos nós.

Nessa perspectiva de superação das dualidades presentes na formação de Jovens e Adultos, estudantes de cursos PROEJA, pretendeu-se desenvolver a pesquisa base para a escrita deste artigo, a fim de descobrir possíveis caminhos para a implementação efetiva desse projeto. Para isso, o presente trabalho objetivou acompanhar os processos de definições do currículo integrado do Proeja que acontecem em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha (IFFar), a partir dos olhares dos docentes da área de Ciências da Natureza que atuam nessa modalidade de ensino e no curso de Edificações PROEJA. Assim sendo, delimitamos como problema da pesquisa: identificar, a partir da perspectiva dos professores de Ciências da Natureza que atuam em um curso PROEJA, caminhos possíveis para a implementação do Currículo Integrado.

A pesquisa foi desenvolvida de maneira qualitativa. Iniciou com a leitura de alguns documentos, tais como o documento base do PROEJA e Projeto Pedagógico do Curso e teóricos que problematizam a relação Educação e Trabalho. Além disso, foram realizadas observações de aulas e os planejamentos, e também uma entrevista, dos três professores da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) de um campus do IFFar que atuam no curso de PROEJA, buscando identificar e entender seus processos formativos e de educação continuada, compreender e explicar os limites e reflexões dos professores e de seus processos dentro do CI.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

É impossível que se entenda a constituição do CI dentro dos cursos Proeja integrados ao Ensino Médio nos Institutos Federais sem referência à dualidade histórica presente na educação brasileira e de como o conhecimento sempre foi utilizado para a implantação de castas sociais e como essa elitização da educação perpassa os tempos e perdura até hoje: ainda existe essa dicotomia entre o que seria apropriado para a classe trabalhadora aprender e o que é de direito da classe dominante. A compreensão do CI só tem sentido a partir do contexto histórico-cultural de luta por um ensino unitário, que compreende o trabalho como princípio educativo e que preze, acima de tudo, por uma educação emancipatória dos sujeitos nela acolhidos.

Nessa perspectiva e de acordo com Hypólito (2002), observa-se que a concepção dos projetos pedagógicos e dos currículos, no decorrer das últimas décadas, tem acompanhado as reformas neoconservadoras, sob a forma de uma proposta curricular que prioriza a relevância que conteúdos escolares possam ter para o mercado do trabalho e não para o mundo do trabalho.

No que tange à organização do trabalho docente, observa-se, ainda, que o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofreram profundas mudanças, com as novas formas de controle empresarial (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009). Hoje, vivenciamos as novas exigências importadas do campo produtivo para que se atenda o interesse do mercado e assim precisa-se que a classe operária adquira conhecimento científico, mas esse interesse, de acordo com Gramsci (1978), deve-se à necessidade de suprir as relações capitalistas de produção e, portanto, a escola se compromete em uma formação tecnológica/científica mais adequada à cultura industrialista, por isso o discurso educacional torna-se multifacetado.

De acordo com BERNSTEIN (1990), um discurso cada vez mais “especializado” e fragmentado, ocasionando rupturas entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido. Como se o conhecimento e os conhecedores não ocupassem o mesmo espaço, desumanizando a educação. A partir desse contexto, entende-se que a concretização do Currículo Integrado (CI) precisa

passar pela formação docente daqueles que atuam nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Schulman (2005) procurou definir os contornos da pedagogia própria de cada profissão. Segundo o autor, há sempre uma síntese de três aprendizagens: uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética.

A partir das palavras de Schulman, para que a verdadeira efetivação do CI se torne possível, demanda-se dos docentes que dela participam uma postura ética e comprometida com a transformação social a partir do engajamento e entendimento das desigualdades historicamente vivenciadas pelos trabalhadores-alunos da Educação de Jovens e Adultos, tanto em termos sociais, quanto em relação ao acesso e permanência na escola. De acordo com Moreira e Candau:

[...] como intelectual que é, todo(a) profissional da educação precisa comprometer-se com o estudo e com a pesquisa, bem como posicionar-se politicamente. Precisa, assim, situar-se frente aos problemas econômicos, sociopolíticos, culturais e ambientais que hoje nos desafiam e que desconhecem as fronteiras entre as nações ou entre as classes sociais (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 42).

Consideramos a possibilidade de existirem práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio.

Muitas vezes os professores tomam como referência, ao selecionar o conteúdo e as estratégias de ensino, as suas próprias trajetórias como estudantes. Isso dificulta o processo, ao considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de Ensino Integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

Esse entendimento precisa tornar-se aliado do desenvolvimento profissional de professor, uma opção política e ética de transformação social através da educação (GRAMSCI, 1978). A escola tornar-se-ia, assim, um local onde os educadores e as educadoras, junto com os educandos, se sentiriam partícipes de um projeto capaz de transformar a realidade, com alternativas que possibilitam melhorias para os próprios sistemas de suas vidas, de contínuas decisões, retornos, avaliações e diferentes reflexões.

O profissional que atua no PROEJA precisa estar consciente acerca do seu papel social, atuando nessa modalidade de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e, principalmente, como sua prática, bem como os conhecimentos selecionados para trabalhar com esse público-alvo, podem permitir que esses sujeitos explorem diferentes sentidos e outras formas de estar no mundo, além de refletirem sobre suas posturas em relação a si e as contribuições que têm oferecido às comunidades onde estão inseridos, auxiliando-os a serem cidadãos críticos e capazes de influenciar e de promover mudanças.

Para Arroyo (2006), priorizar nos processos de educação escolar as relações sociais na escola pode significar que, assim como reconhecemos que o trabalho conforma o ser humano, o trabalho, as práticas, os rituais, na escola, formam os educandos e os educadores.

2.1. Educação e Trabalho

A humanidade sempre esteve diretamente ligada ao trabalho e o último só existe em função do homem, que, ao longo de sua história, a fim de sobreviver, precisou criar formas de produção, instrumentos e métodos para seu sustento. Saviani defende que o homem, enquanto ser natural, para existir é obrigado a produzir sua vida e sua subsistência. Diferentemente dos outros organismos que se adaptam à natureza em si, os seres humanos agem sobre a natureza, transformando-a em relação às suas necessidades, e isso é conhecido pelo nome de trabalho (SAVIANI, 2007).

Simultaneamente à evolução humana, evoluíram também as relações. Ao longo da história, os humanos passaram a organizar-se em comunidades, praticando a agricultura, criação de animais e construção de instrumentos que

facilitam essas atividades. Engels chegou a afirmar que “O trabalho criou o próprio homem” (1999, p.4). Graças a essa capacidade de pensar, a espécie humana foi aprendendo com seus erros e com isso realizando mudanças em seus hábitos de vida.

Tudo muda com o surgimento da propriedade privada. Quando surge a possibilidade de uns viverem do trabalho dos outros, por exemplo os proprietários de terra fazendo uso do de escravos e pequenos agricultores. Essa dicotomia se estende até os dias de hoje e, apesar da resistência dentro dos movimentos sociais e dos espaços escolares, ela ainda não foi completamente superada.

Neste contexto, faz-se necessário uma educação que propicie aos sujeitos conhecimentos básicos que os preparem para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, para a cultura, pluralidade e cidadania, para que estes sujeitos se sintam inseridos e participem das tomadas de decisões e da vida social e política de seu país. Uma educação integral que prima pela formação humana em todas as suas dimensões.

Porém, por muito tempo, negou-se aos sujeitos das classes operárias o acesso a uma educação composta de possibilidades de desenvolvimento cultural, científico e emancipatório. Somente na última década, com as políticas educacionais dos governos de esquerda, é que se começou a pensar a educação profissional de Jovens e Adultos Trabalhadores como um direito social subjetivo. Essa perspectiva inclui a oferta de uma educação básica de qualidade, pois sem essa estaríamos ainda negando a esses sujeitos as condições mínimas de compreensão dos aspectos da evolução do mundo, de suas relações da ciência e de seus processos e, portanto, de acordo com Frigotto:

Nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, tem a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de promover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros (FRIGOTTO, 2012, p.60).

Contemplar o trabalho como princípio educativo é fundamental quando propomos um Currículo Integrado e, desta forma, estes dois pressupostos devem balizar as práticas pedagógicas nos cursos de formação profissional que visem à formação integral e à constituição de cidadãos comprometidos com uma sociedade justa e harmônica.

2.2. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Jovens e Adultos

Através do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, cria-se o PROEJA, que visa basicamente à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, para atender sujeitos historicamente excluídos e marginalizados pela mão do capital.

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, trouxe diversas mudanças para o programa, dentre elas a sua abrangência, admitindo-se instituições estaduais, municipais e particulares, e passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Porém, mesmo que as políticas públicas tenham se voltado para uma camada historicamente excluída do processo educacional, fazendo com que a formação básica deixe de ser elitizada, essa ainda não é eficaz, porque só o acesso não é capaz de dar conta do saber ler, escrever e do saber fazer, porque infelizmente os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais elitistas diferentes das dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão.

Trabalhar com Currículo Integrado possibilita que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem venha somar os conhecimentos científicos aos empíricos, trazidos pelo aluno, oportunizando outra visão de mundo, onde sentir, ser e estar se torna processo de busca por uma vida mais digna para si e para os outros. Com isso, o CI propõe o fim da dualidade de classes historicamente produzidas e impostas pelo sistema educacional. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a oferta de um ensino técnico integrado ao médio, com

base unitária, emancipatória, perpassa as diferentes realidades. Dessa forma, traz-nos para a vida, para a efetivação da política, do domínio dos diferentes fundamentos científicos e tecnológicos e dos processos de produção, com capacidade de entendimento aos sujeitos que dela participam.

Mas como trabalhar isso dentro da presente realidade extremamente desastrosa e ainda aliada a essa caótica conjuntura política e social pela qual o país está passando? Como fazer isso em um país tão grande que boa parte da população tem necessidades primárias que são reais e mais urgentes do que aprender e de se tornar crítico e reflexivo? Como pensar em CI com o trabalho enquanto princípio educativo na contemporaneidade, onde vivenciamos o trabalho com suas condições precárias e degradantes, com as terceirizações em massa, perda de direitos historicamente adquiridos pós golpe de 2016.

Na medida em que, mesmo que o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) apresente os pressupostos teóricos desta modalidade de ensino, ainda está distante de propor alternativas para a construção de um Currículo Integrado. O documento afirma, contudo, que a elaboração desse tipo de currículo deve ser tarefa desenvolvida por meio de discussões, debates e experiências que enriquecem as bases da reflexão. A afirmação de Silva (1999) de que se o currículo nos produz, nós também o produzimos assim como uns os outros, nunca foi tão importante para entender os estes processos.

Por isso, precisamos partir do princípio de que todo e qualquer trabalho que se queira implantar na rede pública depende dos professores, e das diversas relações que se estabelecem no ambiente escolar e com a comunidade escolar. Portanto, precisamos entender como o professor produz sua existência/saberes de docente e quais as condições necessárias para essa produção.

O PROEJA torna-se, assim, prolífico território para pesquisa, por ser um campo novo da Educação, pode e deve promover o desenvolvimento de metodologias e materiais didáticos e experimentações pedagógicas em sala de aula, e ninguém melhor do que os docentes que atuam e se constituem nessa modalidade de ensino para fazê-lo, compartilhando suas angústias, dúvidas, mas, principalmente, quais seriam as possíveis soluções.

3. A PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida de maneira qualitativa e envolveu professores de Ciências da Natureza de um IF (IFFar) e pretendeu identificar e entender seus processos formativos e de educação continuada, além de compreender e explicar os limites e reflexões dos professores e de seus processos dentro do CI (BOGDAN; BIKLEN, 2006; LUDKE; ANDRÉ, 2013). Essa ação requer do pesquisador uma metodologia híbrida, que conceba como fundamental e relevante o contexto em que ocorrem a construção e a reconstrução do conhecimento dos sujeitos, pois suas concepções e socializações são decorrentes de suas histórias de formação (BEDIN; DEL PINO, 2014). Os dados provenientes das análises das entrevistas serão categorizados seguindo o sistema de codificação proposto por Bogdan e Biklen (2006).

Quadro-Síntese 1: Perguntas norteadoras, objetivo específico e categoria de análise.

Questão	Objetivo Específico	Categoria de Análise
Você tem conhecimento como ocorreu o processo de construção do CI Proeja no curso que você atua?	Analisar de que forma ocorreu a construção do CI Proeja nesse campus	Condições em que o CI foi construído
De que maneira são selecionados os conteúdos das Ciências da Natureza para trabalhar em suas aulas?	Analisar quais foram os critérios para essa seleção e se eles abordam a interdisciplinaridade	Critérios de seleção
Delimitar as dificuldades para trabalhar na perspectiva do CI e como os professores de Ciências da Natureza dos IFs concebem esses processos formativos.	Que lacunas eles têm na própria formação, e quais os caminhos possíveis na perspectiva deles para minimizar essas lacunas para um trabalho com CI/interdisciplinaridade.	Delimitar dificuldades e as lacunas nos processos formativos dos docentes e apontar as possíveis soluções.

Fonte: Os autores (2020).

Para manter a identidade dos respondentes da pesquisa, optou-se por nomeá-los da seguinte forma: *F*, *Q*, *B*; para um melhor entendimento das perspectivas desses professores, optou-se pela transcrição literal de suas respostas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados desta pesquisa permite inferir sobre a importância da formação inicial e da constante reflexão dos docentes que atuam no PROEJA, portanto com público-alvo de adultos trabalhadores, como será possível observar na sequência deste artigo. A seguir, apresentamos e analisamos as falas transcritas com os depoimentos dos docentes que atuam na área de Ciências da Natureza nesta modalidade de ensino. Em relação às perguntas que versaram sobre as suas participações no curso, seleção e organização de conteúdos e suas dificuldades pedagógicas, as respostas foram organizadas em modelo de *Quadro Síntese 2: Respostas*.

Quadro-Síntese 2: Respostas.

Docente	Participou ou teve conhecimento do processo-Implantação do CI Proeja?	De que maneira são selecionados os conteúdos das Ciências da Natureza para aulas?	Quais foram os critérios para essa seleção dos conteúdos?	Quais as dificuldades para trabalhar na perspectiva do CI?	Quais os saberes docentes construídos por eles ao longo dos anos trabalhando com esse público EJA/PROEJA?
B	Não.	Busco sempre a realidade e o interesse dos estudantes,		B	Não.
	A integração com a atividade profissional, a qual eles estão buscando nos cursos da instituição.	É necessário muito estudo e alinhamento entre os docentes da área. Bem como incentivo pela parte da gestão proporcionando			A integração com a atividade profissional, a qual eles estão buscando nos cursos da instituição.

		espaços de discussão e estudo. Na minha formação não tive nenhuma disciplina que tratasse sobre estes assuntos, tudo o que aprendi foi na prática e nos estudos realizados por vontade própria.			
	Trabalhando com essas turmas aprendi a ser mais humana (humanização), desenvolvi a habilidade de transpor os conteúdos para a vivência dos estudantes.				Trabalhando com essas turmas aprendi a ser mais humana (humanização), desenvolvi a habilidade de transpor os conteúdos para a vivência dos estudantes.

Fonte: Os Autores (2020).

Quando questionados a respeito da sua participação e do conhecimento acerca da construção do projeto pedagógico de CI PROEJA na instituição, obtivemos respostas muito semelhantes dos três sujeitos entrevistados. Ao responder a esse questionamento o sujeito Q é o único que respondeu muito mais do que um não, e explica que, mesmo não sendo docente da instituição na data, ao adentrar no campus e saber que faria parte da equipe que trabalha nessa modalidade de ensino, fez questão de saber como o documento foi construído, conversando com colegas a respeito da sua implementação.

Em relação à seleção dos conteúdos das Ciências da Natureza, os docentes B e Q apresentaram respostas que se aproximam, quando demonstram preocupação e respeito envolvidos com a construção autônoma dos sujeitos, considerando seus prévios saberes, sua cultura, seus diferentes contextos sociais, assim como os conhecimentos empíricos e sua individualidade. Apontaram que essas experiências e vivências podem ser transformadas em conhecimento e investigações científicas, valorizando assim os processos de socialização que, via de regra, são, muitas vezes, esquecidos durante o processo de ensino/aprendizagem do ensino de Ciências da Natureza, em especial na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos Trabalhadores.

O que corrobora com a visão de Demo, quando define aprendizagem como “processo dinâmico, complexo, não linear, de teor autopoiético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento” (2004, p.60). Essa aprendizagem reconstrutiva é importante porque nos desafia reconstruir o conhecimento pelo processo educativo, porque aprendemos a partir do que já tínhamos apreendido.

Quando questionados sobre quais dificuldades encontram para trabalhar na perspectiva do CI e como eles, enquanto docentes de Ciências da Natureza dos Institutos Federais, concebem esses processos formativos, suas lacunas de formação e que caminhos apontam para solucionar possíveis problemas, obtivemos as seguintes respostas.

Só os professores de B e Q apontaram o que, segundo eles, seriam suas próprias falhas, durante as suas formações. Explicaram que, durante seu processo formativo, não foram oportunizadas situações de aprendizagem para trabalhar com EJA/PROEJA e principalmente CI, o último só tendo sido experienciado pelos docentes quando no seu ingresso no Instituto Federal de Educação, e tampouco receberam esse tipo de informação ao ingressar nos IF, algo que, segundo esses profissionais, seria importante. Pensamento que se aproxima de Gatti (2017, p. 723), quando afirma que “pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais”.

O docente F, acredita que não haja lacunas na sua formação que possam gerar dificuldades para trabalhar de forma integrada, ou com o CI. Esta perspectiva diverge da manifestada pelos outros dois colegas da área. Contudo, historicamente, é possível reconhecer uma série de condições na organização dos cursos de formação inicial de professores que se concretizam como situações fragmentadoras do processo de formação docente que geram dificuldades na concretização das práticas pedagógicas integradoras. Portanto, a resposta do docente F nos surpreendeu e nos levou a questionar: teria ele tido uma formação distinta dos demais ou uma seria uma visão simplista de interdisciplinaridade e integração?

Quando questionados acerca dos critérios para essa seleção dos conteúdos a serem trabalhados e quais critérios abordam a interdisciplinaridade, as respostas movimentam-se por fluxos de proximidade. Os docentes entendem a importância da integração. Os docentes B e Q têm respostas muito próximas: B afirma a importância da integração (entre os saberes propedêuticos) com a atividade profissional na qual estes sujeitos do PROEJA estão inseridos. O docente Q aponta a necessidade de se estudar os projetos pedagógicos de curso, assim como outros documentos, definição das possíveis abordagens dos diferentes conteúdo a serem trabalhados, apontando que as Ciências da Natureza perpassam questões relacionadas ao ambiente, saúde e tecnologia.

Apesar de há mais de três décadas se debata sobre as bases teóricas do currículo integrado, ainda assim essas mesmas bases teóricas nem sempre são bem compreendidas. Nas falas dos docentes de Q e B fica evidente a sua preocupação em debater CI em espaços de discussões, que podem e devem ser oportunizados pela gestão dos Institutos, assim como tempo de planejar em conjunto. O que chama atenção, na fala dos professores de B e Q, é que eles entendem como desafio essas preocupações de dar significado ao que se ensina. De acordo com Libâneo (1994), a aprendizagem escolar tem um vínculo com o meio social que circunscreve não só as condições de vida dos sujeitos aprendentes, mas as relações que eles estabelecem entre a escola, estudo e a percepção e compreensão das matérias.

Ainda na fala do professor de Q, percebemos sua preocupação com a formação social desses sujeitos e da sua convicção, que através das práticas

pedagógicas seja possível formar sujeitos sociais, críticos, reflexivos e participantes das tomadas de decisões em uma sociedade pensante, já que:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. (VÁZQUEZ apud SAVIANI, 2003, p. 73)

Quando questionados a respeito dos saberes docentes construídos por eles ao longo dos anos trabalhando com esse público EJA/PROEJA, os três docentes enumeraram o que, a partir das suas perspectivas, foram os saberes docentes acumulados ao longo de suas caminhadas, em especial trabalhando com a modalidade de ensino de jovens e adultos trabalhadores. O docente B refere-se à humanização, que aqui poderíamos entender como empatia, que é basicamente colocar-se no lugar do outro e assim transpor os conteúdos para a vivência desses sujeitos. O docente Q segue a mesma linha e entende que o ponto de partida deve ser sempre o conhecimento empírico de cada um. O professor F percebe sua construção de saberes docentes a partir das experiências de trabalho enquanto fundamento do saber, e foca os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e das competências profissionais, tendo em vista que nenhum profissional ou estudante de qualquer área consegue aprofundar seu saber, se esse conhecimento não tiver significado e se não fizer sentido.

Sabemos que haveria um número maior de reflexões e problematização, a partir das falas dos docentes, acerca da temática. Essa escrita é apenas um fragmento de pesquisa que não se reduz aos autores do artigo, mas a um coletivo de profissionais, docentes, técnicos e estudantes que se reúnem periodicamente, para estudar sobre o CI.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou uma gama de experiências e de sentidos. Pudemos observar as aulas dos docentes, ouvi-los e conhecer alguns dos desafios (que são muitos) enfrentados quando se trabalha na Modalidade de

Ensino de Jovens e Adultos Trabalhadores, em especial na modalidade PROEJA.

As experiências dos docentes aqui relatadas fortalecem a ideia de que precisamos pensar, em especial, o Currículo Integrado para os sujeitos do PROEJA, com metodologias que sejam significativas para eles e que levem em conta suas especificidades e suas trajetórias, contextualizadas com seu cotidiano, produzindo assim os conhecimentos científicos necessários.

Discutir Currículo Integrado no Proeja e entender o significado dessa proposta, suas bases, seus processos históricos; pensar e organizar as aulas em conjunto sempre que possível e primar pelo planejar a partir do que os alunos já sabem, pode tornar o processo mais significativo e mais propenso a ser internalizado por esses sujeitos. Dar significado é um dos caminhos apontados pelos docentes e, portanto, entende-se que o Currículo Integrado precisa, também, ser significado para os docentes.

As Ciências da Natureza estão mais próximas da realidade desses sujeitos do que eles mesmo imaginam e devem ser trabalhadas interdisciplinarmente (Química, Física e Biologia) e com outras disciplinas que compõem o currículo escolar, como História, Filosofia, Artes, Português.

É também importante lançar um novo olhar sobre as propostas político-pedagógicas das escolas e que estas estejam muito bem alicerçadas sobre uma proposta pedagógica crítica e que desafie os docentes a pensar criticamente a realidade social dos sujeitos, que são o público desse tipo de modalidade educacional. Trabalhar Currículo Integrado é entender que a efetivação do mesmo precisa de investimento na formação continuada dos docentes, com processos reflexivos de suas práticas e conteúdos. Uma escola e um ensino que seja fluído, que não contemple a estagnação e, portanto, compreende educadores críticos reflexivos e não conformistas com a realidade.

A sala de aula é o local que permite ao docente diagnosticar as fragilidades sociais e educacionais e se preparar para adaptar, aproximar a teoria da prática, pensar a atividade docente e se autoavaliar, identificar as suas próprias lacunas e fragilidades e transformar essa situação.

Essa pesquisa reforça nossa posição de pensar a Educação, e principalmente o Currículo Integrado, a partir do olhar dos docentes que nele

atuam, de construir espaços de construção de discussões sobre o CI e nossas próprias práticas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. L.,FRIGOTTO, G. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, 38, p.61-80, 2015.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, F.. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEDIN, E.; DEL PINO, J. C. A visão discente sobre o currículo: Avanços no Ensino Médio Politécnico. In: **Seminário Internacional de Educação em Ciências, SINTEC**. Anais do III Seminário Internacional de Educação em Ciências, 2014.

BERNSTEIN, B. **The structuring of the pedagogic discourse**: class, codes and control. London: Routledge, 1990.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto editora, 2006

BRASIL. **Documento Base PROEJA**. Brasília: MEC, 2007.

DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, Á. M. Controle e intensificação do trabalho docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M. (Org.). **A Intensificação Trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, p. 113-133, 2009.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Riolendo Castigat Mores, 1999.

FRIGOTTO, G.. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil**: concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs) **Ensino Médio Integrado- concepções e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez,2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739> . Acesso em 18/06/2018.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LOTTERMANN, O.; HAMES, C.;ROSMANN, M. A. Currículo Integrado na Educação Profissional de Nível Médio: o curso técnico em Agropecuária no Instituto Federal Farroupilha. In: Hames, C.; Zanon, L.; Pansera-de-Araújo, M. C. **Currículo Integrado, Educação e Trabalho: saberes e fazeres em interlocução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016. p. 91-106.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: epu, 2013.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, n.32, p. 152-180, jan/abr 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12n34/a12v1234.pdf acesso em 15/11/2018.

SCHULMAN, L. S.. **Those who understand: Knowledge growth in teaching. Educational Researcher**. 15(2), 4–14, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VILAR, J. C. ; ANJOS, I. R. S. Currículo e práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Espaço do Currículo** (Online), v. 7, p. 86-96, 2014.