



# O OLHAR DO DOCENTE EM TORNO DO CURRÍCULO INTEGRADO

Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi\*  
Edaguimar Orquizas Viriato\*\*

\* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), professora efetiva da rede estadual de ensino do Paraná e membro integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Escolar (GPGE/Unioeste), Campus Cascavel.  
E-mail: sandreanajp@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, professora Associada da Unioeste e membro integrante do GPGE/Unioeste – Campus Cascavel.  
E-mail: edaquimar@gmail.com

*Recebido para publicação em:*  
6.04.2013  
*Aprovado em:* 20.01.20134

## Resumo

O artigo traz reflexões acerca do currículo integrado, tomando como referência a pesquisa bibliográfica e empírica. Entre outros aspectos, evidencia um esforço colossal dos professores para darem conta da efetivação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) com qualidade e comprometimento com a formação dos trabalhadores. Os professores buscam inteirar-se, comunicar-se e estudar, muitas vezes sozinhos, como forma de enfrentar as dificuldades da sua prática docente para garantir que a proposta de Currículo Integrado realmente se efetive.

**Palavras-chave:** Currículo integrado. Docentes. Trabalho como princípio educativo. Proeja.

## Abstract

**Teacher's view regarding the integrated curriculum.** The article brings reflections on the integrated curriculum, taking as a reference the bibliographical and empirical research. Among other aspects, it evidences the teachers' colossal effort to be able to accomplish the National Vocational Education Integration Program with the Basic Education in the Youth and Adult Mode (Proeja) with quality and commitment, and integrated with the workers' education. Teachers seek to learn, communicate and study, often alone, as a way to face the difficulties of their teaching practice to ensure that the Integrated Curriculum proposal is really effective.

**Keywords:** Integrated Curriculum. Teachers. Work as an educational principle. Proeja.

## Resumen

**La mirada del profesor acerca del currículo integrado.** El artículo aporta reflexiones acerca del currículo integrado, tomando como referencia la investigación bibliográfica y empírica. Entre otros aspectos, manifiesta un esfuerzo colosal de profesores para lograr la ejecución del Programa Nacional de Integración de la Educación Vocacional con la Educación Básica en la Modalidad de Jóvenes y Adultos (Proeja), con calidad y compromiso, integrado con la formación de los trabajadores. Los maestros tratan de aprender, comunicarse y estudiar, a menudo solos, como una manera de enfrentar las dificultades de su práctica docente para asegurar que la propuesta del Currículo Integrado realmente tenga efecto.

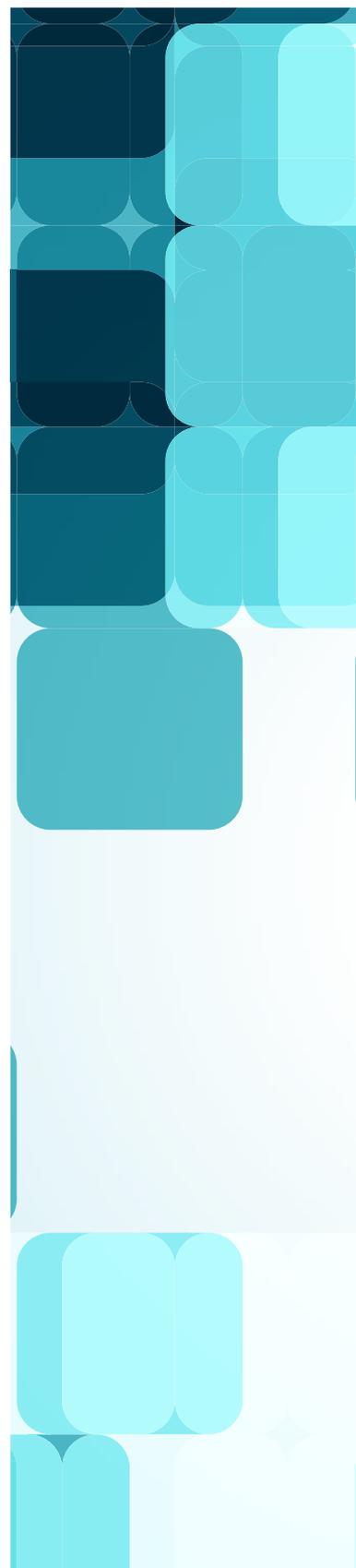
**Palabras clave:** Currículo Integrado. Docentes. Trabajo como principio educativo. Proeja.

## Introdução

O artigo resulta da dissertação intitulada “O programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Proeja: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado”. Apresenta reflexões em torno do currículo integrado, considerando o trabalho como princípio educativo. Toma como referência a revisão bibliográfica de autores que discutem a temática e pesquisa empírica com dezessete professores que ministram aulas nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo vinculado ao Proeja, no município de Cascavel, Paraná.

No estado do Paraná, o Proeja, implantado a partir de 2007, e sua proposta supõem um modelo de ensino integrado, que presume formação profissional e formação para a continuidade dos estudos direcionada a alunos da Educação de Jovens e Adultos, excluídos do processo de ensino regular, tomando o trabalho como princípio educativo. A concepção de Currículo Integrado é apresentada nos documentos oficiais como possibilidade de romper com a dicotomia histórica entre trabalho manual e intelectual:

Tomar o trabalho como princípio educativo implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, teórica e prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sociohistóricos. Essa política concebe a educação como direito de todos, num processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. [...] A integração curricular é, portanto, uma possibilidade de inovar pedagogicamente a concepção de Ensino Médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais aos quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho, levando em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se, assim, a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos como forma de compreender e se compreender no mundo (PARANÁ, 2007, p. 25).



Partimos do pressuposto de que a implementação de uma política exige diversos investimentos como a formação continuada de professores e a compreensão pelos mesmos da proposta pedagógica que fundamenta o curso que exercem a docência. Sob esta ótica, entendemos que o artigo fornece subsídios para refletir sobre a proposta de currículo integrado presente na política educacional inerente ao ensino médio e educação profissional, particularmente ao Proeja.

## Currículo integrado

Conforme Ramos (2008), a integração curricular precisa ser entendida segundo três sentidos. O primeiro refere-se à formação omnilateral do homem, compreendendo o trabalho em seus sentidos histórico e ontológico, na relação com ciência e cultura, tomando o trabalho como princípio educativo. O segundo sentido compreende a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica. E o terceiro apresentado é a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

## Formação omnilateral

A formação omnilateral é caracterizada por Ramos (2008) como:

Concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. [...] possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social (RAMOS, 2008, p. 2-3).

Nesse sentido, a autora aponta a necessidade de pensar a formação tendo a relação intrínseca entre as categorias Trabalho, Ciência e Cultura. Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva:

O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si (RAMOS, 2005, p. 114).

O trabalho é elemento central para se compreender o homem na produção da sua existência por meio da transformação da natureza, e ao produzir a sua existência o homem produz conhecimentos, os quais serão apropriados por outros homens em locais e tempos distintos. Marx e Engels (1998) destacam que podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por vários outros aspectos,

Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo a frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS 1998, p. 11, grifos do autor).

O processo de constituição do trabalho no sentido ontológico é descrito por Marx, o qual caracteriza como um processo de desenvolvimento natural do ser humano.

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por meio da sua própria ação, media, regula e controla o seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la ele modifica ao mesmo tempo a sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças ao próprio domínio (MARX; ENGELS, 1998, p. 296).

Ao caracterizar que o trabalho distingue o homem dos animais, que apenas se adaptam a natureza, Marx e Engels (1998) nos possibilitam o entendimento de que o trabalho tem sentido ontológico ao homem, pois é por meio do trabalho que se constitui homem, o trabalho é inerente ao ser. Portanto, não podemos entender o trabalho apenas como prática laboral, mas como elemento constituinte de todas as dimensões humanas:

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde a produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitante, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Temos o entendimento que, historicamente, como *prática econômica*, o trabalho assume formas e características diferenciadas conforme tempos e locais distintos, mas antes de adquirir essas formas ou características:

O trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e a produção de liberdade. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Pensar o currículo integrado a partir desse pressuposto filosófico nos ajuda a entender o ser humano não simplesmente como mero executor de ordens e atividades no processo produtivo. Por meio do trabalho, o homem produz sua existência, se produz e produz conhecimento, superando a perspectiva de “homo economicus”.<sup>1</sup>

Conforme Ramos (2008), ciência é compreendida como:

Conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção nela. Portanto, trabalho e ciência tornam-se uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza e se

apropriando. A ação humana é então uma ação produtora de conhecimentos (RAMOS, 2008, p. 4).

No conceito de ciência apresentado pela autora, percebemos que há um aspecto diferente do proposto pela lógica do capitalismo. A ciência, nessa perspectiva, é elemento construído por meio do trabalho, o qual se constitui uma unidade, produção de conhecimento que possibilitará a intervenção na realidade. Na lógica capitalista, a ciência tem também essa perspectiva, porém, os conhecimentos produzidos socialmente não são apropriados por todos. O conhecimento que é elaborado pela ciência é apropriado por uma minoria de indivíduos, vendida e adquirida por um grupo pequeno de pessoas. A apropriação por uma grande quantidade de pessoas só é possível quando já está obsoleto.

Nesse sentido, como tudo na sociedade do capital, a ciência, em primeira instância, tem caráter mercantil, contrapondo-se a sua primazia, que é a produção de conhecimento para melhorar as condições de vida dos homens por meio de avanços em medicina, robótica, engenharia química, entre outros. Em um sentido contrário à perspectiva capitalista, “a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p. 60), ampliando os limites humanos por meio da apreensão do conhecimento elaborado pelo homem.

A cultura também se torna elemento central na proposta de currículo integrado, pois se constitui como dimensão inerente aos processos formativos humanos. O conceito de cultura pode ser apreendido como “valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais e simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística etc.” (RAMOS, 2008, p. 4).

Gramsci amplia o entendimento de cultura, diferenciando-a da ideia de que significa apropriação do conhecimento da classe hegemônica, sendo a cultura indissociada do trabalho. Para o autor:

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual devem ser depositados dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] Essa forma de cultura é realmente prejudicial, sobretudo para o proletariado.[...] Essa não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela, com razão, se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue-se compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida (GRAMSCI, 1976 apud NOSELLA, 1992, p. 15).

Compreender que existe uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura é tomar o trabalho como princípio educativo, que parte do entendimento de que o homem produz sua realidade, se apropria dela e pode transformá-la (RAMOS, 2008). Portanto, o trabalho é “práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

## Indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica

O segundo sentido destacado por Ramos (2008) para pensar o currículo integrado compreende a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica. As marcas da dualidade entre as classes sociais são expressivas na dualidade da educação ao possibilitar formações distintas para classes sociais distintas, ao aferir na legislação brasileira a possibilidade dos alunos da classe trabalhadora poderem deixar *a posteriori* o término da Educação Básica ou a formação superior.

Na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9394/96 prevê a possibilidade da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Depois de descaminhos e retrocessos com o Decreto nº 2.208/97, que separa obrigatoriamente a Educação Profissional e o Ensino Médio, temos, após intensa discussão e luta dos movimentos e intelectuais, a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que prevê a possibilidade de integração da Educação Básica e da Educação Profissional.

A grande maioria dos jovens trabalhadores tem na formação profissional possibilidade de se inserir na atividade produtiva, garantindo meios para produzir a sobrevivência. Outros param os estudos e se inserem no mundo produtivo com formação básica bem incipiente e, muitas vezes, retomam os estudos várias vezes no período noturno, porém, não concluem devido ao trabalho que lhes rouba a condição física de frequentar uma sala de aula após longa jornada laboral.

O segundo sentido da integração curricular anunciada por Ramos (2008) contempla essa problemática, uma vez que possibilita ao jovem trabalhador a aquisição dos conhecimentos produzidos socialmente para poder intervir e compreender a realidade. Longe de significar apenas uma porta para o mercado de trabalho, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Ensino Médio tem como objetivo “possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica, também possibilite a formação para o exercício profissional” (RAMOS, 2008, p. 12).

## Integração dos conhecimentos

O terceiro sentido que Ramos (2008) propõe para a efetivação da integração curricular é a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade, pois “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (RAMOS, 2005, p. 114).

No contexto escolar, geralmente, há hierarquia de uma disciplina sobre outra ou de um conhecimento sobre outro. Isso se deve ao fato de que, com a separação do conhecimento em disciplinas, privilegiou-se o entendimento de que os saberes são separados por áreas, as quais se ligariam umas as outras em um processo de interdisciplinaridade. O conceito de interdisciplinaridade fora tomado como junção dos conteúdos das disciplinas por aproximações de características.

A integração curricular que entende a relação entre o conhecimento geral e específico parte da premissa de que “os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos [...] são conceitos e teorias que constituem sínteses de apropriações históricas material e social do homem” (RAMOS, 2005, p. 114).

Isso decorre da compreensão de que os conhecimentos produzidos não são fatos isolados ou descolados da realidade social, mas fazem parte de uma totalidade histórica, que deve ser compreendida em suas múltiplas relações.

Para a apreensão da categoria totalidade, Kosik anuncia: “A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas” (KOSIK, 1976, p. 41). E ainda aponta duas questões centrais para compreender essa categoria: 1) O que é realidade?; 2) Como conhecer a realidade?.

Ao anunciar que o conceito de totalidade passa a ter ressonante notoriedade no século XX, o autor alerta que:

Ao mesmo tempo, se viu continuamente exposta ao perigo de ser entendida unilateralmente ou de se transformar francamente no seu oposto, isto é, deixar de ser um conceito *dialético*. O sentido principal das modificações introduzidas durante os últimos decênios no conceito de totalidade foi sua redução a uma exigência *metodológica* e uma regra metodológica na investigação da realidade. Essa degeneração do conceito resultava em duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo e que o todo é mais que as parte (KOSIK, 1976, p. 42, grifos do autor).

Partindo do pressuposto de que a totalidade não significa todos os fatos (KOSIK, 1976), o currículo que pensamos deve “possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2008, p. 17). Nesse sentido, a perspectiva de formação humana que pressupõe o currículo integrado, ao propor compreenderem a realidade para além do fenômeno, volta à questão central proposta por Kosik (1976): o que é realidade?

A realidade só é possível de ser apreendida em primeira instância por meio dos fenômenos ou, como o autor denomina, do *mundo da pseudoconcreticidade*. Porém, para compreender o fenômeno é necessário atingir sua essência. No mundo sensível, o fenômeno é apreendido como essência. No entanto, a essência da coisa é algo diferente do fenômeno. Isso não significa dizer que fenômeno é contrário de essência, e essência não é algo diverso de fenômeno. O fenômeno, ao mesmo tempo que esconde, apresenta a essência, pois realidade é a unidade entre fenômeno e essência. Destruir a *pseudoconcreticidade* e atingir a *concreticidade* não significa negar o fenômeno, mas destruir sua independência (KOSIK, 1976):

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade e atinge a concreticidade é, ao mesmo tempo, um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás

do fenômeno, a existência. O que confere a esses fenômenos o caráter da pseudoconcreticidade não é sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói sua pretensa independência, demonstrando seu caráter mediato, e apresentando, contra sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado (KOSIK, 1976, p. 20-21).

A análise do fenômeno deverá reconhecer os múltiplos determinantes que o produziram e que foram produzidos por ele. O entendimento de que o conhecimento é resultado de vários determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, culturais e jurídicos, privilegiando o conhecimento da totalidade de relações. Portanto, os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem se tornar compreensíveis se analisados dentro de uma totalidade.

A compreensão dessa totalidade, por outro lado, não pode prescindir da análise de como as partes integram esse todo, mas sim pela análise do fenômeno e de suas determinações para, a partir dessa análise, recompor o fenômeno, tendo já descoberto suas determinações:

Essa concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica, ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano (RAMOS, 2008, p. 19).

A superação da fragmentação do conteúdo e da compreensão da realidade passa pela fundamentação da nossa prática e a concepção de interdisciplinaridade. Se tomarmos a interdisciplinaridade sem os pressupostos que embasam a totalidade por meio do método dialético, estaremos reproduzindo, ainda mais, apenas o mundo das aparências.

Partindo dessa premissa, compreendemos que a integração curricular apresentada nos três sentidos anunciados por Ramos pressupõe que a unidade do conteúdo ocorre apenas na perspectiva do método dialético. Isso decorre, segundo Kosik (1976), porque a realidade é dialética. Assim, “as tentativas de criar uma nova ciência unitária tem origem na constatação de que a própria realidade, na sua estrutura, é dialética” (KOSIK, 1976, p. 45).

A apreensão da realidade só se efetiva ou só será desvelada se compreendermos que:

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, do qual ou no qual um fato qualquer (classes de fatos ou conjuntos de fatos) pode vir a ser relacionalmente compreendido. Acumular todos

os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] e são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 1976, p. 44).

Nesse sentido, os fatos devem ser compreendidos como parte do todo que se integram, não são isolados da realidade concreta, mas se configuram como elementos essenciais na composição do todo.

## Concepção de currículo integrado para os professores

Os dados coletados pela pesquisa empírica revelaram aproximação entre a discussão teórica apresentada nos documentos oficiais relativos ao Proeja e a narrativa dos professores. Os professores mostraram a necessidade de articulação entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade do conhecimento; a necessidade de que a formação perpassasse os conhecimentos gerais e específicos de forma articulada, ou seja, em uma relação que ultrapassasse a visão de que os conhecimentos das disciplinas da base comum são melhores, piores ou independentes dos conhecimentos das disciplinas específicas.

Provavelmente, essa aproximação seja justificada pelo fato de que os professores realizaram no início da implementação do Proeja diversos cursos de formação. Ademais, alguns professores afirmaram que organizaram grupos de estudos nas escolas com a finalidade de compreender a proposta de currículo integrado. No entanto, também é importante destacar que uma pequena minoria dos professores entrevistados compreende a integração curricular apenas na relação entre formação para atuação no e para o mercado de trabalho, distanciando-se das orientações que constam nos documentos relativos ao Proeja.

Não ficou evidente nas respostas dos professores como a integração dos conhecimentos gerais e específicos podem se materializar no processo de ensino e aprendizagem. A interdisciplinaridade foi a alternativa apresentada pelos professores, entretanto, sem clareza de como isso poderia ocorrer. Conforme Frigotto (2008), a interdisciplinaridade pode caracterizar-se como um problema ou como necessidade. Se os conhecimentos forem abordados dentro de uma lógica de fragmentação sem estarem relacionado com a realidade concreta ou ainda com os conhecimentos das demais disciplinas, intensifica-se muito mais a fragmentação do conhecimento e de sua apreensão por parte do aluno. Porém, se abordado compreendendo e evidenciando que existe uma realidade concreta social, e que os conteúdos são provenientes dessa condição que é histórica e devem ser compreendidos nessa totalidade, com formulações teóricas e aplicações práticas no mundo produtivo, independentemente de serem classificados como gerais ou específicos, e que há uma relação entre o todo, que é a realidade concreta, e os conteúdos ensinados e aprendidos, a interdisciplinaridade possibilitaria o desvelamento do real, do que é *essência* e *da aparência* conforme denominação de Kosik (1976).

Outro aspecto importante destacado pelos professores ao discutirem a integração curricular diz respeito à necessidade de debaterem em planejamento ou na hora-atividade a melhor forma ou como fazer para integrar os eixos propostos (cultura, ciência, tecnologia e tempo). Isso demonstra que troca de experiências e planejamento coletivo entre os professores são atividades necessárias para garantir conhecimento de como fazer ou ainda como viabilizar a proposta de integração, ao mesmo tempo que demonstra certa fragilidade ou limite na compreensão e efetivação da proposta de integração curricular.

É de extrema importância destacar que essa fragilidade não decorre da capacidade intelectual ou muito menos da vontade e dedicação de implementar a proposta de integração curricular, mas sim pela precária condição de trabalho que os professores têm, pouca ou nenhuma formação inicial e continuada oferecida, exaustivas horas de trabalho, hora-atividade insuficiente para dedicação aos estudos, preparação de aulas e correção de provas.

Por meio dos dados coletados, é possível entender que os professores percebem a necessidade de garantir que o conhecimento seja apreendido em sua totalidade, no sentido de que o aluno tenha condições de compreender o conteúdo em suas relações na sociedade em que vivem, porém, sentem necessidade de formação continuada e mais tempo para grupo de estudos e planejamento coletivo. Percebemos que o problema da evasão ou excessivo número de faltas dos alunos, que marcam o histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), permaneceu sem discussões e ações efetivas no planejamento e na implementação do Proeja, tornando-se um grande problema na efetivação do programa.

Outro aspecto muito mencionado nas entrevistas foi a rotatividade dos professores que ensinavam no programa. Muitos dos que lecionavam no Proeja não eram professores com carreira efetiva, por isso, a cada ano, estavam em estabelecimentos de ensinos diferenciados, com turmas diversas ou, outras vezes, nem conseguiam aula, como é o caso de professores chamados de PSSs, contratados pelo regime de Processo de Seleção Simplificado.

Com relação aos problemas enfrentados na implementação do programa, os professores citaram ainda que havia uma lacuna entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os conhecimentos definidos no currículo do Proeja ou ainda que os conteúdos não contemplavam as necessidades dos alunos. Compreendemos por meio dos relatos dos professores que havia uma discrepância entre o que havia sido definido como conteúdo básico para os cursos do programa e o que os alunos tinham de conhecimento e, ainda, como utilizá-lo no mercado de trabalho.

Talvez, essa condição ou o limite trazido pelo aluno e a dificuldade de apreensão do conteúdo ensinado nos cursos sejam fatores que vão gerar outro problema apontado pelos professores: a desmotivação dos alunos. Sabemos que, historicamente, esses alunos vivem condições de exclusão decorrentes da sua origem e dos problemas oriundos de sua situação social. Ainda, depois de descompassos no processo de sua escolarização, têm dificuldades de inserção no sistema produtivo por conta da não qualificação profissional exigida hoje pelo mercado como forma de conter a demanda de mão de obra disponível.

Esses fracassos na trajetória dos sujeitos que buscam a formação exigida pelo Proeja configura-se como fator de grande relevância na concretização de sua baixa-estima. Diante de tantos percalços, a dificuldade de assimilar e acompanhar os conteúdos torna-se mais um dilema integrado a tantos outros. Além das dificuldades expostas, a maioria dos alunos que frequentam os cursos do Proeja são trabalhadores que tiveram uma exaustiva jornada de trabalho diário, tornando-se a terceira jornada cansativa e maçante, corroborando para o descrito pelos professores como “desmotivação”.

Observamos ainda angústias e anseios que perfazem a trajetória dos docentes que trabalham no Proeja, principalmente no que diz respeito à formação defasada do aluno que ingressa no programa, a necessidade de formação continuada oferecida e pleiteada pelo Estado e tempo para planejamento e estudos coletivos sobre diretrizes legais, teóricas e metodológicas que fundamentam a proposta de integração da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de EJA, a necessidade de garantir condições de trabalho adequadas aos professores e plano de carreira, garantindo a permanência deles nos cursos ofertados, e a responsabilidade do poder público em viabilizar os recursos necessários para a efetivação do programa com qualidade.

## Considerações finais

Identificamos em vários momentos que uma das questões que deveriam ser contempladas para a efetivação do programa era a formação continuada dos professores. A formação dos professores, neste caso específico, formação continuada para os professores do Proeja, como qualquer ação de política pública, configura-se dentro de um contexto maior em que vigoram interesses divergentes entre Estado e trabalhadores. Como resultado das contradições entre capital e trabalho, torna-se amarrada a um jogo de interesses e tem como consequência o pouco ou o não investimento em questões cruciais para a qualidade da educação.

A partir dessa primeira constatação com relação à formação dos professores, e ao analisarmos os dados referentes aos conceitos que fundamentam a proposta do programa, constatamos que a compreensão dos docentes a respeito de Currículo Integrado, bem como demais conceitos e categorias que fazem parte da discussão teórica do Programa, se aproximam em alguma medida da concepção apontada pelos teóricos estudados e das diretrizes legais da proposta, porém, de forma generalista. Percebemos que os apontamentos e as conceituações feitas pela maioria dos professores partem de conceitos gerais da educação ou de conhecimento e experiências de sua prática docente. Questões mais específicas sobre o Currículo Integrado explicitaram-se como lacunas ou barreiras para a efetivação do trabalho de alguns professores, por exemplo, ao definirem que integração curricular era relacionar os conteúdos de determinada disciplina com o mercado de trabalho.

É necessário reiterar que durante a realização das entrevistas e com base nos dados apresentados percebemos um esforço colossal dos professores para darem conta da efetivação do programa com qualidade e do comprometimento com a formação da classe trabalhadora. Percebemos professores que, apesar de terem limites em sua formação e fragilidades em prática docente,

buscavam inteirar-se, comunicar-se e estudar, muitas vezes sozinhos, para suprir defasagens da sua atividade como forma de garantir que a proposta de Currículo Integrado realmente acontecesse.

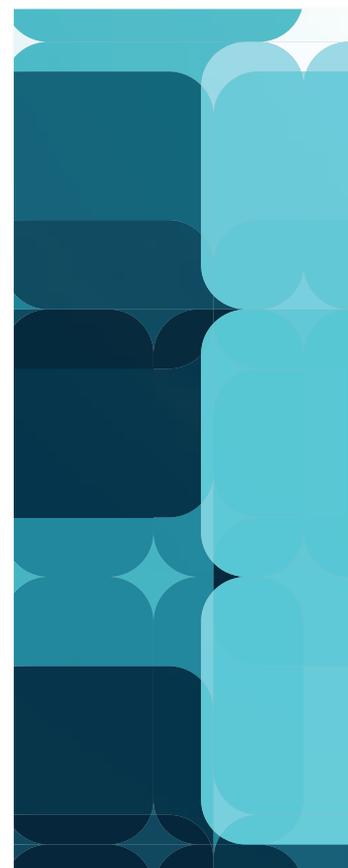
Outro aspecto que observamos ao conversar com os professores durante a aplicação dos questionários é que eles demonstraram ter bom conhecimento dos problemas sociais, com postura crítica frente à realidade e à condição de trabalhadores, sendo sua prática docente imbuída de um discurso que procura problematizar os dramas da realidade.

Presenciamos a dificuldade que os professores têm para colocar em prática a proposta do Proeja, dadas as condições de trabalho que se encontram como trabalhadores pertencentes a um sistema dual de educação. A questão da evasão dos alunos, que se constituiu como um problema na EJA, permanece um drama no Proeja. Problemas oriundos do processo de divisão da riqueza social que exclui a maioria da população da possibilidade de acesso à riqueza material e intelectual, e insere professores e alunos na condição de trabalhadores, sendo a maioria na informalidade, vítimas de um percurso escolar truncado e um mercado de trabalho perverso. Ao mesmo tempo que são segregados e excluídos do processo de formação regular, por necessitarem desde muito pequenos trabalhar para sobreviver, lhes é cobrada formação profissional para poderem concorrer a uma vaga no mercado de trabalho.

São esses *alunos-trabalhadores* que esperam condições melhores de vida e com esforço imenso dentro dos limites das suas condições reais e de seu *tempo* poder concluir um curso que dê a possibilidade de lhes tirar da condição de marginalizado social e da pobreza cultural e material e do estigma que carregam por não terem concluído os estudos. Para tanto, percebemos a necessidade de o Estado garantir que os mestres que estão à frente do processo de ensino tenham condições de trabalho condizentes com as pretensões do Proeja, sendo este um dos aspectos essenciais para que a proposta de Currículo Integrado se concretize. Não temos a ingenuidade de pensar que apenas a formação continuada dos professores garantiria a efetivação da proposta de currículo integrado, principalmente por que as condições sociais revelam grandes contradições para sua efetivação desta proposta. Entretanto, deve ser uma ação estatal, entre tantas outras. ■

## Notas

<sup>1</sup> “[...] conceito de *homo economicus*, isto é, homem econômico, segundo o qual toda pessoa é profundamente influenciada por recompensas salariais, econômicas e materiais. Assim sendo, este plano faz o trabalhador desenvolver o máximo de produção que é fisicamente capaz de atingir para obter um ganho maior. Nessa visão, o operário é um indivíduo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e pelo desperdício das empresas e deveria ser controlado por meio do trabalho racionalizado e do *tempo padrão*. Seguindo esse raciocínio, as condições de trabalho passam a ser muito valorizadas, não porque as pessoas o merecessem, mas porque o conforto do operário e a melhoria do ambiente físico aumentavam sua *eficiência*” (COLTRO, 2006, p. 12).



## Referências

BRASIL. Decreto-lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: documento base. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em: 17 ago. 2010.

COLTRO, Alex. **A racionalização do trabalho**. Piracicaba: USP, 2006. Apostila. Disponível em: <<http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/1458.doc>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**: revista do Centro de Educação da Unioeste, Foz do Iguaçu, v.10, n. 1, p. 41-62, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de cárcere**. 5. ed. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. v. 2.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Livro 1, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: M. Fonte, 1998.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos**. Curitiba, 2007.

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

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio dos os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. **Concepção de ensino médio integrado à educação profissional**. Curitiba, 2008. Mimeografado.