

EMI NO PROEJA NO IFRN: NOVA FORMAÇÃO OU MAIS DO MESMO?

José Moisés Nunes da **Silva** – IFRN

Ana Lucia Pascoal **Diniz** – IFRN

Agência Financiadora: MCT/CNPq (Edital nº 014/2008 – Universal)

Resumo

O trabalho traz uma reflexão acerca dos cursos de EMI na modalidade EJA, ofertados pelo IFRN, no âmbito do PROEJA. O objetivo é analisar como vem se materializando a proposta curricular dos cursos de EMI em Edificações, Agroecologia, Alimentos e Informática ofertados, respectivamente, nos *campi* Mossoró, Ipanguaçu, Currais Novos e Natal Zona Norte, do IFRN, na perspectiva dos discentes. Trata-se de pesquisa exploratório-descritiva, tendo como fio condutor a dialética. As fontes de informações foram Leis, Decretos, Projetos Pedagógicos dos Cursos, questionário aplicado aos estudantes das turmas do último semestre de cada curso em seus respectivos *campi* e entrevistas realizadas com uma amostra desses sujeitos, ambos ocorridos entre 2009 e 2010. Caracteriza-se o PROEJA; aborda-se o perfil dos cursos de EMI; e identificam-se as (des)conexões entre as atividades didáticas e o EMI. Constatou-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos não favorecem a materialização do currículo integrado no IFRN e não concorrem para uma nova formação dos estudantes, no sentido integral e, sim, que a Instituição continua a perseguir uma formação estreita, fazendo mais do mesmo.

Palavras-chave: PROEJA. Educação profissional. EMI.

EMI NO PROEJA NO IFRN: NOVA FORMAÇÃO OU MAIS DO MESMO?

Introdução

Desde 2006, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) vem oferecendo cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio de seus *campi*.

Todos os cursos de EMI no IFRN são pautados no princípio da politecnia e da formação humana integral, tendo por finalidade formar técnicos de nível médio para atuarem no mundo do trabalho, com especificidade em uma habilitação técnica, além de possibilitar, ao mesmo tempo, o prosseguimento de estudos e a preparação para o exercício da cidadania.

Significa dizer que os cursos de EMI não possuem a profissionalização como objetivo único, mas são orientados à uma formação que possibilite ao estudante o domínio de diferentes linguagens, a compreensão dos conteúdos científicos e tecnológicos, o debate sobre os valores culturais, éticos e estéticos e o diálogo com as mudanças societárias, conferindo um maior sentido ao exercício profissional e à construção dos projetos de vida dos estudantes.

Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem deve se basear, conforme previsto no Projeto Político Pedagógico do IFRN, na problematização e sistematização dos saberes teórico-científicos dos processos de transformação da natureza, da sociedade e da cultura, na contextualização sócio-histórica do conhecimento, na compreensão das formas contemporâneas de linguagem, no desenvolvimento de saberes operatórios e na iniciação à investigação científica, por meio de atividades disciplinares e interdisciplinares.

Com base nesses pressupostos, objetiva-se analisar como vem se materializando a proposta curricular dos cursos de EMI em Edificações, Agroecologia, Alimentos e Informática, ofertados, respectivamente, nos *campi* Mossoró (MO), Ipanguaçu (IP), Currais Novos (CN) e Natal Zona Norte (ZN), do IFRN, no âmbito do PROEJA, na perspectiva dos discentes.

Metodologicamente, o estudo se insere na categoria exploratório-descritiva, tendo como fio condutor a dialética, em que as contradições se transcendem no movimento do real. (KOSIK, 1976). As fontes de informações foram Leis, Decretos, Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), questionário aplicado aos estudantes das turmas do último semestre de cada curso mencionado em seus respectivos *campi* e entrevistas realizadas com uma amostra desses sujeitos, 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 trabalhadores, por meio dos cursos do PROEJA. Nesse aspecto, destaca-se o triplo

desafio do IFRN: incluir a população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais, 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 e a possibilidade de instituir a formação humana integral.

O trabalho está organizado em três partes. Na primeira caracteriza-se o PROEJA; na segunda aborda-se o perfil dos cursos de EMI na modalidade EJA do IFRN; e na terceira, identificam-se as (des)conexões entre as atividades didáticas e o EMI.

1 O PROEJA

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foi instituído no arcabouço educacional brasileiro, em 2005, pelo governo Lula da Silva, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho.

Inicialmente denominado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, restringia-se às instituições federais de educação tecnológica, com duas formas de oferta: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e cursos de educação profissional técnica de ensino médio. (BRASIL, 2005).

Em 2006, mediante o Decreto n. 5.840, de 13 de julho, esse mesmo Governo ampliou o raio de ação do PROEJA do ensino médio para a educação básica, o âmbito das instituições ofertantes (incluiu as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculada ao sistema sindical) e a denominação do Programa, conforme prescrita no parágrafo anterior. (BRASIL, 2006).

Não é demais observar que até a aprovação da Lei n. 9.394, de 20.12.1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) — a EJA era concebida, pelo Estado brasileiro, como sinônimo de alfabetização de adultos, sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios, muitas vezes desenvolvidos em ambientes não 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.

A LDB/1996 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.

Todavia, o desenvolvimento da EJA, mesmo com a ampliação de ofertas por meio do programa *Brasil Alfabetizado*, continua circunstanciada. Majoritariamente, os cursos são ofertados no turno noturno, com a utilização de material didático inadequado (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.

O PROEJA, por sua vez, é uma alternativa inovadora, pois objetiva, no caso da oferta de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, associar a educação profissional ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade; e, no de cursos de educação profissional técnica de nível médio, articular a educação profissional ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, com o fim da formação orientada ao exercício de profissões técnicas. (BRASIL, 2006; MACHADO, 2006).

Dessa forma, o PROEJA visa atender a uma demanda de jovens e adultos excluída do sistema educacional, e que constitui uma parcela significativa da população brasileira economicamente ativa, oferecendo formação e qualificação profissional para uma melhor inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, bem como a ampliação da escolaridade e a possibilidade de continuidade de estudos.

O princípio norteador do PROEJA é a formação humana integral ou formação omnilateral, “[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo.” (RAMOS, 2008, p.3). 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).

A omnilateralidade representa uma ruptura com a formação unilateral decorrente da divisão do trabalho na sociedade capitalista, onde uns são destinados a pensar

(trabalho intelectual) e outros a executar (trabalho manual), pois diz respeito ao desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano – intelectual, laboral, social, ética, estética etc. – a fim de que possa compreender 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.

Uma formação omnilateral, portanto, sugere superar a histórica subordinação da educação ao mercado de trabalho, na preparação de trabalhadores especializados, centrando o processo educacional no próprio educando, o que implica considerar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico historicamente produzido e para além da estrutura dominante do capital.

A perspectiva omnilateral 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).

O PROEJA, assim, tem como perspectiva integrar a educação profissional à educação básica, buscando superar a dualidade trabalho intelectual e manual e a qualificação restrita ao mercado de trabalho, pois visa também a elevação de escolaridade e a formação para a cidadania. Isto impõe diversos desafios, tais como, o da formação de professores para atuar no Programa, o da organização curricular integrada e o da utilização de matéria didático e metodologias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes.

2 O perfil dos cursos de EMI na modalidade EJA do IFRN

O IFRN, por meio dos seus *campi* CN, IP, ZN e MO, e em atendimento à determinação do Decreto n. 5.840/2006, iniciou a oferta de cursos de EMI na modalidade EJA, no âmbito do PROEJA, no segundo semestre de 2006, todos em sintonia com as respectivas demandas de desenvolvimento local e regional de instalação de cada campus.

Esses *campi* ofertaram, respectivamente, os cursos de EMI EJA em Alimentos, em Agroecologia, em Informática e em Edificações. Os três primeiros cursos foram organizados em regime de seis semestres, com carga horária total de 3100 horas, incluindo 400 horas de prática profissional, enquanto o último, em oito semestres, com 3220 horas, também incluído 400 horas de prática profissional. (CENTRO FEDERAL

DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d).

De acordo com os PPCs, o perfil profissional dos quatro cursos é o de formar profissionais-cidadãos para: a) Alimentos, atuação no processamento, beneficiamento e conservação de matérias-primas, produtos e subprodutos da indústria alimentícia e de bebidas; b) Agroecologia, atuação na produção agropecuária e extrativista, fundamentada em princípios agroecológicos e técnicas de sistemas orgânicos de produção; c) Informática, desenvolver programas, executar projetos de redes locais e realizar manutenção em computadores; e d) Edificações, o desenvolvimento e execução de projetos de edificações, incluindo a elaboração de orçamento de obras e a instalação e gerenciamento de canteiros de obras.

A expectativa é que, ao final de cada um dos cursos, o estudante seja capaz de, entre outras ações específicas: a) em Alimentos – analisar a qualidade dos produtos, utilizando os fundamentos da bioquímica e da biotecnologia de alimentos; b) em Agroecologia – desenvolver projetos de produção agroecológicos e analisar ecossistemas relacionando-os à atividade agropecuária; c) em Informática – compreender o funcionamento de computadores e periféricos e instalar e configurar computadores, periféricos e softwares; e d) em Edificações – usar corretamente instrumentos e máquinas em escritórios e canteiros de obras, aplicar normas técnicas visando à qualidade dos processos construtivos e a segurança dos trabalhadores.

As matrizes curriculares dos cursos são constituídas por três partes: *núcleo comum*, o mesmo para os quatro cursos, com 1530 horas, abrangendo as disciplinas do ensino médio (EM); *parte diversificada*, também comum aos cursos, com 240 horas, as disciplinas voltadas à compreensão das relações existentes no mundo do trabalho; e *formação profissional* (FP), com 930 horas (e 1050 horas no caso do curso de Edificações), as disciplinas específicas do curso.

Ainda segundo o declarado nos PPCS, cada semestre é constituído por um conjunto de disciplinas fundamentadas na relação teoria-prática, conduzindo a um fazer pedagógico contextualizado e interdisciplinar, de modo que atividades como seminários, visitas técnicas, práticas laboratoriais e desenvolvimento de projetos, entre outras, devem estar sempre presentes.

Em tese, a pertinência das disciplinas em cada semestre, abalizadas na indissociabilidade do trabalho como princípio educativo, da ciência, da tecnologia e da cultura, coloca-as numa perspectiva relacional, exigindo um trabalho interdisciplinar e,

por conseguinte, possibilitando a materialização do currículo integrado e o resgate da formação humana integral.

Isto porque 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 devir. 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).

Assim, o sentido do currículo integrado é bem mais amplo do que o mero reunir, em um mesmo currículo, processos educativos com finalidades próprias (ensino médio e educação profissional) ou a conjunção de disciplinas de EM e de FP em blocos distintos ao longo de um curso. Implica considerar uma formação em que os dois tipos de conhecimentos estejam imbricados desde o início do curso, ou seja, os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais devem ser incorporados, integrados e contemplados de forma equânime.

Não sem razão 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, da ciência, da tecnologia e da cultura.”

Por isso, pode-se inferir que a formação omnilateral só pode se materializar por meio de um currículo integrado, mediante práticas pedagógicas pensadas coletivamente, objetivando proporcionar ao estudante a compreensão histórica das relações econômicas, políticas, sociais e culturais, bem como contribuir para a sua inserção no mundo do trabalho, o exercício da cidadania de forma participativa, ética e crítica e o prosseguimento de estudos.

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.”

Perscrutando as matrizes curriculares dos respectivos cursos referenciados, constata-se que em nenhum deles as disciplinas de EM e de FP estão presentes desde o início. Na realidade, os dois primeiros semestres são constituídos apenas por disciplinas do núcleo comum e da parte diversifica. A partir do terceiro são introduzidas as

disciplinas de formação profissional, de modo que no último, há a predominância destas.

Essa lógica curricular não contribui para a integração dos conhecimentos que a compõe já que esses estão segmentados em blocos distintos nem favorece à superação da dicotomia teoria-prática, revelando-se, pois, como um impedimento ao desenvolvimento do currículo integrado.

A presença de disciplinas de EM e FP em um mesmo currículo não implica, necessariamente, a existência de uma integração curricular, a menos que esses conteúdos estejam imbricados e dialogando continuamente ao longo do curso e, não é isso que as matrizes curriculares revelam que estaria acontecendo no PROEJA no IFRN.

Todavia, é imperioso investigar se as atividades didáticas dos professores conseguem superar essa limitação e convergem para a materialização da proposta institucional de EMI, o que se fará, a seguir, com base na percepção dos discentes.

3 Atividades didáticas e o EMI: identificando (des)conexões

No IFRN o desafio em materializar o currículo integrado em seus cursos começa pela desconstrução das históricas polarizações entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica, teoria e prática, presentes na Instituição desde o início do século XX, quando foi criado, uma vez que esse tipo de currículo requer um entrosamento entre os professores independente das disciplinas que ministram.

Ou seja, é imprescindível que haja interação, planejamento coletivo e reflexão conjunta dos docentes que atuam nas disciplinas do EM e da FP, em qualquer curso e ao longo dele, a fim de estabelecer práticas pedagógicas interdisciplinares¹.

Como assevera Machado (2010a), em um currículo integrado, os professores das disciplinas do EM são instigados a buscar relações entre a sua ciência e o sentido desta para a formação do profissional-cidadão em cada curso técnico que está atuando. Já os docentes da FP devem apropriar-se dos aspectos socioeconômico, cultural etc.

¹ 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, aulas, eventos científico-culturais, 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; na dimensão ético-política, funda-se na dialética da realidade social, isto é, decorre da compreensão dos elementos históricos, culturais e políticos presentes na sociedade, em seu caráter contraditório, a fim de reconhecer o ser social enquanto totalidade histórica. (FRIGOTTO, 2008; KRÜGER, 2010).

relacionando-as com os conhecimentos científico e tecnológico que estão na base de cada curso.

Assim, o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa à materialização do currículo integrado, não a única, uma vez que essa atividade didática dar sentido ao imbricamento das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura, bem como estimula, nos estudantes, a sociabilidade e o pensamento crítico e, por isso, a interação entre as diversas disciplinas deve ser desenvolvida sistematicamente, não havendo redução ou eliminação da autonomia de cada uma delas.

No caso específico do PROEJA no IFRN-*campi* Mossoró (MO), Ipanguaçu (IP), Currais Novos (CN) e Natal Zona Norte (ZN), o questionário aplicado aos estudantes do último semestre da primeira turma de cada curso ilustra as (des)conexões entre as atividades didáticas dos professores e a proposta do currículo integrado.

Primeiramente, 58% dos 60 estudantes apontaram que *os professores, nas aulas, no decorrer do curso, concedem importância à relação entre a disciplina que eles ministram e as disciplinas do EM e da FP.*

Como se percebe, os estudantes encontram-se divididos, de modo que pouco mais da metade deles consegue identificar a importância dada pelos professores à relação entre as disciplinas curriculares, o que sugere a ausência de um trabalho interdisciplinar e uma desconexão entre as atividades didáticas realizadas e a proposta de currículo integrado.

Como assevera Machado (2006, p. 52), o objetivo dos currículos integrados “[...] é a concepção e a experimentação de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, [...] ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas.”

Em seguida, buscando identificar as práticas pedagógicas que contribuíram, durante o curso, para a integração entre as disciplinas do EM e as da FP, 52% dos estudantes apontaram *a elaboração de trabalhos para apresentação em eventos científicos, tecnológicos ou culturais na Instituição; 53% a participação em atividades que integram professores e conteúdos de duas ou mais disciplinas; 47% a participação em projetos comunitários cujas atividades mobilizam conhecimentos relacionados com o curso realizado; 58% a realização de aulas de campo, envolvendo disciplinas do EM e da FP; 55% a realização da prática profissional sob a forma de estágio supervisionado ou de desenvolvimento de projeto; e 45% a participação em projetos de*

iniciação científica como bolsista ou como voluntário.

Decerto as práticas apontadas, todas de caráter pontual – a primeira é geralmente desenvolvida nas semanas que antecedem à realização da Exposição Científica, Tecnológica e Cultural (EXPOTEC), um evento anual promovido pelo IFRN; a segunda, diz respeito às desenvolvidas sob a forma de projetos integradores, realizados apenas no último semestre do curso; a terceira, decorre das atividades de extensão realizadas esporadicamente e não envolve todos os cursos; a quarta, também esporádica, possibilita a articulação da teoria de sala de aula com prática da atividade econômica visitada; a quinta, é realizada apenas a partir do quinto período, podendo ser desenvolvida no próprio IFRN, na comunidade e/ou em locais de trabalho; e a sexta, corresponde ao envolvimento dos estudantes na pesquisa desenvolvida por docente(s) da Instituição –, não esgotam as possibilidades de atividades didáticas interdisciplinares. Mesmo assim, constata-se que nenhuma delas representou uma significativa concordância entre os discentes, o que reforça a contradição entre o previsto para o currículo integrado e o concretizado nas práticas pedagógicas e, portanto, para uma formação integral praticamente inexistente.

E, com efeito, presume-se que os professores estão fazendo mais do mesmo, uma vez que não há diferenciação significativa em suas atividades didáticas de antes e depois da implantação do currículo integrado na Instituição e que fossem perceptível aos estudantes, de modo a interferir na formação desses.

Aparentemente são conferidos aos estudantes os conhecimentos técnico-científico-tecnológicos necessários para que o mesmo possa iniciar uma profissão na área do curso ou manter-se nela, dar continuidade aos estudos e exercer com efetividade a cidadania. Nesses termos, o currículo integrado no IFRN não corresponde ao conceito gramsciano de escola única entendida como uma escola elementar e média unitária, que eduque tanto para as atividades intelectuais, quanto para as manuais, no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais. (MANACORDA, 2007).

As entrevistas coletivas realizadas com os estudantes em cada um dos campus reforça o entendimento da não sistematização das práticas pedagógicas em cada curso, o que compromete a efetiva materialização do EMI na Instituição.

Em relação à *elaboração de trabalhos para apresentação em eventos científicos, tecnológicos ou culturais na Instituição*, 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, um dos estudantes de Informática, do campus ZN afirmou: “Eu participei da EXPOTEC ano passado [2009] com o professor de Física. Foi um trabalho sobre eletrostática envolvendo algumas teorias de eletricidade.”

Esse evento é potencialmente importante para a prática interdisciplinar, pois pode envolver distintas disciplinas e áreas do conhecimento no desenvolvimento das atividades. Todavia, esse potencial, de acordo com a pesquisa, não se concretiza, pois a participação na EXPOTEC é voluntária, não envolvendo todos os estudantes de uma turma e de um curso.

Para a participação em *atividades que integram professores e conteúdos de duas ou mais disciplinas*, os estudantes de Agroecologia, do campus IP mencionaram que, ao longo do curso, houve 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. Segundo um dos estudantes desse curso “eles [os professores] sempre diziam: gente essa matéria está ligada a esta outra matéria. [...] Eles estimulam para a gente perceber isso. Sempre as matérias estão ligadas umas às outras”.

Já os estudantes de Informática relataram que, ao longo do curso, houve apenas uma atividade planejada pelos professores no sentido de estabelecer diálogo entre as disciplinas. Um deles afirmou: “houve 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”.

Os estudantes de Alimentos, do campus CN também afirmaram que, ao longo do curso, ocorreram diálogos entre as disciplinas do currículo. Um dos estudantes afirmou:

[...] 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.

E, por fim, os estudantes de Edificações, do campus MO também expuseram que, ao longo do curso, existiram diálogos entre distintas disciplinas do currículo. Um estudante afirmou 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.” Um outro 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 pode-se deduzir que as práticas interdisciplinares acontecem esporadicamente e de forma assistemática, sem qualquer planejamento prévio e sem envolver o coletivo dos docentes que atuam em cada turma; o que há é o esforço de alguns professores em estabelecer uma relação entre o conteúdo que ministra e as demais disciplinas integrantes do currículo.

Ademais, a afirmação do último estudante corrobora que a segmentação do currículo dos cursos – primeiro as disciplinas de EM, depois as de FP –, não favorece o trabalho interdisciplinar.

É imperioso ressaltar que um dos pontos de partida para romper com a fragmentação dos conteúdos num 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.

No que diz respeito à *participação em projetos comunitários*, os estudantes revelaram um incipiente envolvimento, devido, segundo alguns professores, pelas lacunas cognitivas dos próprios alunos. Mesmo assim um estudante de Agroecologia afirmou que “realizou pesquisa envolvendo as disciplinas Biologia e Agroecologia que resultou na construção de um herbário, constituído de plantas de várias espécies da região [do campus IP], formando uma biblioteca de plantas.” E um outro destacou que participa do “projeto de biodigestor que está sendo desenvolvido para fornecer energia para o campus [IP].”

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

Em relação às de *aulas de campo envolvendo disciplinas do EM e da FP*, os estudantes revelaram que elas, de fato, acontecem esporadicamente. Todavia, segundo eles, as aulas envolvem mais disciplinas de FP, ainda que, eventualmente, possam contar com a participação de professores de EM ou até mesmo serem promovidas por esses. Um estudante de Edificações afirmou: “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.” E um outro do mesmo curso 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 podem ensejar um trabalho interdisciplinar e, conseqüentemente, a integração do currículo, pois a partir delas os estudantes podem apreender o imbricamento das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura fundantes do EMI, bem como o avanço dos sistemas produtivos e o reflexo deles na sociedade, já que elas proporcionam a aplicação prática do conhecimento teórico visto em sala de aula, o olhar crítico da realidade e a inserção futura no mundo do trabalho.

Contudo, em cada campus do IFRN, as aulas de campo são programadas por um único 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 que venham a participar 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, portanto, nem um trabalho interdisciplinar nem uma integração curricular.

A interdisciplinaridade, como afirma Frigotto (2008, p. 41), 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.” Por isso, ela exige, na dimensão metodológica, um diálogo entre as disciplinas em torno de um objeto de estudo comum e um planejamento coletivo dos docentes, no sentido de buscar conexões entre os conhecimentos envolvidos.

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, o estudante entra em contato direto 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, ainda que ela seja pontual, inclusive por permitir a problematização dos eixos fundantes do EMI – trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Pelo exposto, constata-se que as atividades didáticas promovidas pelos professores e relatadas pelos estudantes não demonstram que há, de fato, o desenvolvimento de um currículo integrado no IFRN e, sim, que em determinados momentos, muito específicos, ocorre o envolvimento de professores de diversas disciplinas, não necessariamente de todos, tampouco em um trabalho conjunto.

Considerações Finais

A educação de nível médio no Brasil é historicamente abalizada pela desarticulação entre educação geral e formação profissional, fruto da dualidade estrutural da sociedade brasileira. A histórica luta dos educadores progressistas reivindica a implementação de uma formação que transcenda essa dualidade; uma formação única, para todos, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico

local, regional e do país, com a ampliação das condições de acesso aos bens materiais e culturais historicamente produzidos, que permita aos estudantes adquirirem condições dignas para a produção de sua existência pelo trabalho, para o exercício consciente da cidadania e para prosseguirem os estudos.

No caso específica da EJA, a decisão ético-política para articular o EM à EP nessa modalidade é recente no país – 2005 – e sua materialização exige currículo integrado e fundamentado na indissociabilidade do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; condições materiais, técnicas e pedagógicas adequadas; desenvolvimento de atividades didáticas coletivas; e formação contínua dos professores.

No IFRN essa oferta de currículo integrado começou a ocorrer a partir do segundo semestre de 2006, com os cursos de EMI em Alimentos, Agroecologia, Informática e Edificações, no âmbito do PROEJA, nos *campi* CN, IP, ZN e MO, respectivamente.

Todavia, a própria organização curricular dos quatro cursos, que dispõe primeiro as disciplinas de EM e depois as de FP, inviabiliza o desenvolvimento do EMI no IFRN, tanto em relação ao diálogo entre as disciplinas de cultura geral e específica ao longo do curso quanto à realização da prática profissional antes dos períodos finais do curso.

Ademais, as práticas pedagógicas elencadas neste trabalho demonstram que, de fato, não há a materialização do currículo integrado no IFRN e, sim, que apenas em algumas atividades, muito específicas, não sistematizadas e não planejadas coletivamente, ocorre o envolvimento de professores de diversas disciplinas, não necessariamente de todas, mesmo assim sem que haja um trabalho conjunto, o que dificulta a integração nos termos exigidos por esse tipo de currículo.

De qualquer forma, no conjunto das práticas relatadas, ainda que estas sejam promovidas por um número reduzido de professores, conforme evidenciaram os estudantes, 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 interdisciplinar em sua dimensão metodológica, aspecto relevante, mas não o único, na construção do EMI.

Nesse sentido, é imprescindível a reorganização do currículo e dos tempos e espaços de atuação dos professores nos *campi* pesquisados, a fim de que possam incorporar à sua prática pedagógica, além do domínio técnico da ciência que professam, leituras que contribuam para uma maior apropriação dos princípios fundantes do currículo integrado e da sistematização do trabalho interdisciplinar, e conhecimento

tecnológico para situar sua disciplina em um contexto abrangente no curso em que atua, associando-a à formação acadêmica e profissional dos estudantes.

Só assim as práticas pedagógicas poderão incorporar as dimensões metodológica e ético-política do currículo integrado, de sorte a permitir aos estudantes 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.

Como as práticas pedagógicas estão sendo realizadas, em todos os *campi* investigados, privilegiando o trabalho disciplinar e autônomo dos professores, revelam pouca ou nenhuma compreensão desses acerca da concepção de EMI e, conseqüentemente, não atendem de maneira pertinente e oportuna aos desafios gerados pelo currículo integrado.

Com efeito, o dito EMI no PROEJA no IFRN não concorre para uma nova formação dos estudantes, no sentido integral; na realidade a Instituição continua a perseguir uma formação estreita, desconectada de um currículo que se diz integrado e, portanto, fazendo mais do mesmo.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005**. Brasília, DF, 2005.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Brasília, DF, 2006.

_____. 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. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em alimentos na modalidade de jovens e adultos**. Natal, RN, 2006a.

_____. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em agroecologia na modalidade de jovens e adultos.** Natal, RN, 2006b.

_____. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em informática na modalidade de jovens e adultos.** Natal, RN, 2006c.

_____. **Plano de curso do curso técnico de nível médio integrado em edificações na modalidade de jovens e adultos.** Natal, RN, 2006d.

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.

KRÜGER, Tânia R. Serviço social e saúde: espaços de atuação a partir do SUS. *Revista Serviço Social & Saúde.* UNICAMP, Campinas, v. IX, n. 10, p. 123-45, dez. 2010.

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.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.

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.