

A ARTICULAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO BÁSICO E ESPECÍFICO NA MODALIDADE EJA: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Angela Maria Corso

INTRODUÇÃO

A defesa e a discussão conceitual e epistemológica de um ensino médio integrado vêm sendo realizada no campo da educação, no Brasil, por diversos autores. Com pontos divergentes ou convergentes estes autores têm defendido um ensino médio que articule ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes da organização curricular integrada.

Assim, este texto pretende apresentar um recorte de uma pesquisa realizada no âmbito da escola pública, com objetivo de desvelar as manifestações mais recorrentes sobre a integração curricular nas falas de professores que atuam no ensino médio integrado, tendo em vista a relevância dessa temática para a proposição de práticas pedagógicas e curriculares para essa proposta de ensino.

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como uma modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Esta se constitui historicamente para atender o jovem e adulto que por diferentes motivos não frequentou a escola na idade regular. A integração entre conhecimento básico e específico para essa modalidade de ensino aparece no cenário educacional como novidade e impõe a necessidade de que se ampliem as discussões acerca da integração entre educação geral e profissional no contexto do ensino médio.

O curso tomado como estudo de caso foi o curso técnico em Administração. O critério estabelecido para escolha do curso foi a abrangência da sua oferta em todo o estado, já que o curso de Administração foi implantado no primeiro semestre de 2008 em 12 municípios do estado do Paraná, totalizando 14 escolas e 14 cursos. Destas 14 escolas, duas delas foram selecionadas para participar desta pesquisa: uma escola no município de Palmeira e uma escola no município de Curitiba. Com a intenção de estabelecer uma amostragem de dados, o grupo pesquisado foi composto por 10 professores do referido curso, que se dispuseram a participar da entrevista.

Portanto, na primeira parte desse artigo, elegemos de forma ainda que sucinta falar dos princípios do ensino médio integrado, especialmente, o que se refere à proposição da articulação entre trabalho, ciência e cultura. Por último, apresentamos a análise das entrevistas

realizadas com os professores do curso técnico em Administração. Buscamos abstrair destas, as categorias de conteúdo presente nas falas dos professores.

1. OS PRINCÍPIOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A proposta do documento *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná* (PARANÁ, 2005), bem como o próprio *Documento Orientador do PROEJA no Paraná* - têm tomado o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como princípios da organização curricular integrada do Ensino Médio. Este fato, portanto, chama a atenção para a nossa discussão e desencadeia a necessidade de buscar respaldo teórico nos autores clássicos e contemporâneos.

As proposições dos documentos oficiais do Proeja incorporam, no limite, as formulações de Antonio Gramsci acerca do princípio educativo do trabalho, na tentativa de uma formação que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia, além da integração entre a educação básica e o conhecimento específico do mundo do trabalho, e a relação teoria-prática na educação, subjacentes ao que se compreende como formação unitária ou, ainda, como formação para o trabalho.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, estabelecidas pela Resolução nº 02/2012, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012), também propõem uma formação mais ampla para o sujeito, a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Também considera o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como um princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas da prática educativa, o que pode ser interessante se comparado com o modelo anterior proposto pelas diretrizes de 98, que tinha ênfase no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

Ramos (2005) tem levantado alguns pressupostos para discutir as possibilidades e desafios na organização do currículo de ensino médio integrado ao ensino técnico. Entre estes pressupostos destacamos: a formação humana como formação básica e para o trabalho; o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; um currículo baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a

cultura. Estes pressupostos nos dão a idéia da complexidade desta integração e, ainda, o reforço à idéia central desses debates, ou seja, a incorporação das categorias imersas ao entendimento do “trabalho como princípio educativo”.

Frigotto (2004), preocupado em discutir os fundamentos do ensino médio, afirma enfaticamente que a articulação entre ciências e conhecimentos, cultura e trabalho efetiva-se mediante um modo ou método de pensar ou de compreender a construção das determinações dos fenômenos da natureza e da vida social, cultural, estética e política de determinada sociedade:

O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar [concepção histórica do processo formativo para a classe trabalhadora] apontam que o ensino médio, como educação básica, tem aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico. (FRIGOTTO, 2004, p.58)

Neste sentido, entendemos que a articulação entre ciência, cultura e trabalho não se dá, apenas, pela opção metodológica¹, mas também, pela opção de método. Entendemos por método, aqui, como um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento em si. Seu caráter histórico não é neutro, mas, ao contrário, exprime, em certa medida, o momento ou as condições históricas que tal conhecimento é produzido. O método é, então, o movimento do pensamento, o percurso do pensamento na forma de exposição da realidade objetiva, e não deve ser confundido com a metodologia em si, que é o percurso, ou o caminho necessário para adquirir o conhecimento. (ANDERY, 1999). Isto implica, pois, para o que se refere a nosso objeto de pesquisa, um grande desafio: o desafio de se pensar na proposta do PROEJA para além da questão metodológica, pondo em pauta então a questão do “como fazer”. Para isso, pensamos ser necessário compreender os fundamentos da articulação entre trabalho, cultura, ciência, tecnologia.

Portanto, pensar na concepção de “cultura” dentro da organização curricular dentro dos cursos do PROEJA faz-se necessário, pois é dentro de um contexto cultural determinado que a proposta do PROEJA se insere (ainda que a questão do que é cultura do ponto de vista conceitual extrapola os limites deste trabalho). Por isso, o que pretendemos aqui é apenas apontar qual o sentido dado à cultura ao tomá-la como uma referência para a concepção curricular do ensino médio integrado para jovens e adultos. Ramos define cultura de uma sociedade em um sentido amplo:

¹ A questão metodológica aparece nos encontros do Proeja como uma das principais dúvidas e preocupações dos professores, a qual pode se resumir pela sempre presente questão: Como fazer?

A concepção de cultura que embasa a síntese entre a formação geral e específica compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. (RAMOS, 2004, p.48)

Assim é que Manacorda (1990), explica que para Gramsci é o entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna que cria a necessidade de uma escola que seja também de cultura como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. É essa a ênfase dada à cultura por Gramsci, ao pensar na escola unitária, ou seja, uma escola de cultura e de trabalho que se articulem ao mesmo tempo.

Assim, podemos dizer que em Gramsci a cultura não substitui o “trabalho” como fundamento primeiro da constituição da humanidade, da ciência e tecnologia, mas visualiza a ciência, a tecnologia e o trabalho, também, como elementos culturais:

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário para poder então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, gente que crê ser superior ao resto da humanidade (...). (GRAMSCI, 1916, p.)

Para Ramos (2004), associado ao sentido do trabalho como princípio educativo, também a ciência se faz presente como um dos eixos quando se a pensa como resultado de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pelo homem na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Por essa razão, a ciência e a tecnologia adquirem sentido nesta proposta porque possibilitam ao sujeito trabalhador a compreensão dos conceitos fundamentais dos fenômenos naturais e sociais e, ao mesmo, tempo, da técnica específica da formação profissional de um referido curso técnico. Isto se aproxima da avaliação realizada por Manacorda (1990) em sua obra *O Princípio Educativo em Gramsci*, onde aponta que teria sido através da experiência cultural e política que Gramsci via na ciência uma perspectiva para o futuro, além do que o faz pensar no trabalho e na ciência como os elementos que mais têm contribuído para o avanço da humanidade.

Portanto, ao defenderem que o ensino médio deveria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem que a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, o horizonte do ensino médio integrado seria o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das

técnicas diversificadas utilizadas na produção, rompendo assim com o mero adestramento das técnicas produtivas para a exigência do mercado.

Mais do que isto, uma formação integrada que tenha como horizonte a possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de uma profissão técnica não pode deixar de considerar a presença da ciência e da tecnologia (juntamente com suas contradições) no mundo do trabalho. Pois a ciência e a tecnologia, vistas em seu aspecto genérico enquanto formas de aperfeiçoamento do conhecimento humano da natureza em proveito da melhoria das condições de vida da humanidade, aparecem como um elemento fundamental ao aperfeiçoamento da própria força produtiva humana, como condição de extensão elaborada das habilidades humanas neste processo de transformação dos elementos da natureza em arte humana. A crítica intelectualizada a esta questão da ciência e da tecnologia, porém, enfatiza que no modo de produção capitalista a ciência e a tecnologia estão voltadas para benefício e melhoria das condições de vida apenas de uma minoria da totalidade da população mundial.

Esta discussão sobre o incremento tecnológico nos remete, enfim, a *O Capital* de Marx onde o autor mostra que a consolidação da sociedade burguesa somente teria sido possível mediante uma grande revolução nas técnicas de produção, e que a utilização das máquinas e seu aperfeiçoamento tecnológico estão na base da forma do trabalho assalariado como princípio norteador da relação de transformação da natureza conforme aos fins humanos no modo de produção capitalista:

Marx mostra também que o incremento tecnológico na produção, via aperfeiçoamento proporcionado pelo aprofundamento do conhecimento científico, ao mesmo tempo em que possibilita uma mudança quantitativa na produção, fazendo com que a natureza potencialize muitas vezes sua capacidade de produzir frutos, produz também uma mudança qualitativa profunda nas relações de trabalho. Marx explica que a intensificação do trabalho assalariado leva a uma precarização do próprio trabalho, pois o trabalhador, condicionado por uma divisão social do trabalho cada vez mais limitadora das potencialidades humanas, torna o indivíduo especialista em apenas uma função, fazendo com que o mesmo, em contrapartida, perca a capacidade de pensar o processo produtivo em sua totalidade.

Diante desta contradição, Silva afirma que o ensino médio integrado, ao possibilitar uma educação como formação científica e tecnológica a partir do trabalho, poderia,

(...) propiciar uma educação capaz de contemplar os diferentes elementos de mediação que explicam a prática produtiva, na medida em que propicia a compreensão dos princípios e fundamentos da atividade produtiva, por exemplo, ao propiciar o entendimento que a tecnologia não contém em si apenas uma dimensão

técnica, mas é marcada pela relação social que lhe dá origem e a converte, em nossa sociedade, em elemento de dominação. (SILVA e COLONTONIO, 2008, p.5)

Diante disso, é preciso ainda considerar que em Gramsci, o tratamento dado a estes eixos – trabalho, cultura, ciência – aponta para uma integração plena, onde cada eixo implica necessariamente a incorporação dos outros. Assim, a indissociabilidade entre ciência, cultura e trabalho é necessária, em toda proposta pedagógica que pretende uma formação unitária.

Portanto, pretendemos mostrar que na defesa do ensino médio integrado ao ensino técnico para jovens e a adultos trabalhadores é primordial que a incorporação dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, em sua compreensão múltipla e diversificada (contraditórias) se façam presente na integração da educação básica à educação profissional.

2. A PESQUISA COM OS PROFESSORES

Como dissemos para a realização das entrevistas buscamos fazer uma adaptação da técnica utilizada por Auler e Delizoicov (2002). A técnica consiste em elaborar um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão, sendo que tais situações podem ser criadas, ou retiradas (em forma de citações) de jornais, livros científicos, livros didáticos e documentos oficiais. No nosso estudo, elaboramos o roteiro a partir de trechos do documento orientador do PROEJA e dos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná. Pois, acreditamos que os professores tiveram alguma forma de contato prévio com os textos reguladores, já que estes são os documentos que subsidiam a proposta de ensino do curso pesquisado.

Para análise dos dados consideramos as manifestações que foram unânimes ou recorrentes nas falas dos 12 professores que participaram dessa pesquisa, isto é, aceita por todos, ou pela maioria dos sujeitos entrevistados. Apenas em um ou outro caso, também se considerou as manifestações isoladas, mas que geraram algum dado importante para nossa análise.

No conteúdo das entrevistas aparecem exemplos significativos sobre a integração curricular. Manifestações que surgiram em decorrência das categorias estabelecidas para cada trecho, as quais tiveram sempre o trabalho como categoria orientadora, quais sejam: i) a educação profissional e a relação entre educação e trabalho; ii) a articulação entre conhecimento básico e específico iii) organização curricular, e iv) integração curricular. Estas

categorias foram analisadas pelo seu conteúdo, restringindo-se apenas aos seus aspectos gerais

2.1 Relação entre trabalho e educação

A primeira situação apresenta o seguinte enunciado:

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação profissional.

Após a leitura deste trecho a grande maioria dos entrevistados discorreu sobre o sentido da educação e da qualificação profissional para os alunos do PROEJA. Todos os professores consideram o programa como uma oportunidade para os alunos que ficaram muito tempo afastado da escola. Porém não salientam qual o diferencial em relação a outros cursos ou a especificidade deste Programa. Observamos também, em algumas falas, o reconhecimento de que a própria necessidade de trabalhar acabou por privar esses alunos, no passado, de uma qualificação profissional segundo as exigências do mercado de trabalho. No entanto, em alguns casos, as representações dos professores levam-nos a acreditar que tais privações não estariam ligadas à própria lógica excludente da sociedade capitalista, mas que esta não-escolarização profissional básica do trabalhador estaria ligada à própria má vontade e ou desinteresse do mesmo:

(...) Onde muitos jovens, muitas pessoas adultas hoje, por motivo do trabalho, ou porque não levaram a sério o estudo lá, não terminaram a educação e hoje, talvez, até por necessidade eles estão precisando estudar e eles procuraram a escola com intuito que isso venha ajudar eles a resolver os problemas deles, a melhorar a vida deles, e é neste sentido que a gente vê a educação. (Entrevista P4)

Se tratando do PROEJA, o resgate deles, eu acho importante no sentido de estarem afastados a muito tempo, de sentir a necessidade de se profissionalizar por conta do cargo que ocupam, ou se não estão no mercado de trabalho ainda por não ter qualificação. Então eles estão mais neste quadro de resgate para se profissionalizar. (Entrevista P5)

Bom, a oportunidade o governo está dando, agora eles precisam correr atrás, fazer a parte deles. (Entrevista P1).

Apesar de a situação tratar da relação trabalho e educação e focar esta proposta de ensino numa concepção de trabalho como princípio educativo é importante notar que nenhum dos professores se manifesta abertamente sobre o tema. Ainda que falem o que acham, o discurso é direcionado para o aluno, para o governo. Em nenhuma vez o professor assume a

sua responsabilidade no processo, ou a perspectiva conceitual de uma escolarização que tenha como referência o trabalho como base da produção material e intelectual para estes alunos.

Por outro lado, ainda em torno desta primeira situação, a maioria dos entrevistados considera importante que a qualificação dos alunos se dê em situação real de trabalho, pois entendem que isto facilita a relação entre a teoria e a prática:

Então, toda parte técnica que a gente vai passando a gente já aproveita a experiência que eles já têm lá fora. Todo conteúdo que você vai repassando você vai adequando à situação prática de cada um no seu dia. (...) Então, a experiência que eles têm do trabalho contribui com a formação deles. Quando é o contrário, quando você só tem a teoria, quando você chega na prática às vezes assusta, porque nem sempre pode ser colocada em prática já de cara como diz a teoria. Mas neste caso eles já têm esse referencial prático; então ele já pode melhorar sua atividade com o referencial teórico. (Entrevista P3)

(...) sempre relacionando com o trabalho que eles fazem na prática, porque a grande maioria dos nossos alunos do PROEJA trabalha, então nós trazemos a realidade de onde ele trabalha para dentro da sala de aula. (Entrevista P7)

(...) A escola tem que priorizar ou amarrar esta situação entre a teoria que a escola fornece e a prática que o aluno traz de fora, traz da vida. Eu acho que este é um dos pontos bastante complexos, bastante difícil do próprio professor também lidar com isso. (...) (Entrevista P9).

Saviani (2007) aponta que prever uma formação que unifique teoria e prática é opor-se à própria divisão específica do modo de produção capitalista. Para o autor, o modo como se organiza o processo de produção, reflete a organização da escola como um espaço separado da produção. Assim, para o autor o papel do Ensino Médio deve consistir em recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Para isso, é preciso explicitar como o conhecimento se converte em potência material no processo de produção. “Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo”. (SAVIANI, 2007, p. 160). Porém, vimos nos enunciados acima que os professores pleiteiam essa unidade, mas parecem não entender quais são as reais condições para que isso aconteça. Os professores não explicitam como a atividade prática pode contribuir para a compreensão da relação entre conhecimento/ciência e produção, apenas discutem no abstrato uma relação entre a experiência da prática e o conhecimento teórico. Portanto, parece-nos que o avanço que o Programa demonstra ao propor a formação do trabalhador em outros parâmetros, deve ser ponderado na forma como isso se concretiza na escola.

Ainda na primeira situação foram quase unânimes os depoimentos que afirmam que o trabalho adquire um sentido positivo quando nele está contida a possibilidade de ascensão

social ou a melhora de qualidade de vida financeira, acenadas por via do estudo e do trabalho. Apenas um professor afirma que para “a formação de vida deles o curso não vai ter importância, porque a maioria dos alunos não sabe o que está fazendo aqui.” (Entrevista P1).

2.2. Educação profissional e a articulação entre conhecimento básico e específico

Na segunda situação, afirma-se:

A educação profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos enquanto “lócus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional.

Os professores tiveram dificuldades de comentar esta segunda situação. A maioria deles, 70%, não entraram na discussão sobre a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico, mas falaram da articulação entre teoria e a prática. Um afirmou não ter conhecimento desta articulação na sua disciplina, nem nas demais:

“Mas como eu trabalho com o núcleo comum, não sei o que vem na parte prática, eu não tenho essa visão” (Entrevista P1).

Os outros seis entrevistados fizeram comentários rápidos e objetivos com relação à articulação da experiência profissional do aluno com a teoria ensinada em sala de aula. Estes reafirmam a importância de que a qualificação dos alunos aconteça em situação real de trabalho, porque facilita a relação da teoria com a prática. Apenas dois professores fizeram menção à articulação do conhecimento básico com o conhecimento específico, porém somente tangenciaram o tema. Um deles relacionou esta articulação com o momento das correções de trabalho:

“Temos que ter sempre esta preocupação de não apenas passar o lado técnico, mas estar corrigindo. A gente tem que estar corrigindo, verificando uma situação que é de uma outra disciplina também (...)”. (Entrevista P3).

E o outro professor falou do conhecimento básico e específico, mas sem mencionar a articulação entre eles:

“(…) Assim como eles devem conhecer os conhecimentos da educação base, também devem ter este conhecimento específico para que eles possam ter uma educação profissional.” (Entrevista P6).

Ainda aqui fica evidente a dificuldade dos professores em discutir a articulação do conhecimento básico e específico e retomar a discussão sobre unidade ou sobreposição dos conteúdos. Parece-nos que diante da dificuldade discutem a relação teoria e prática de forma genérica e abstrata. Esta constatação também foi realizada por Silva, Corso e Almeida (2008) ao analisar as discussões do grupo de professores que participaram dos Encontros promovidos pela SEED para Implantação do PROEJA no estado do Paraná.

2.3 Organização Curricular

A terceira situação teve como foco a organização curricular:

A organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos, tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.

No primeiro capítulo deste estudo mostramos que as discussões conceituais e epistemológicas de um ensino médio integrado que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores têm defendido a articulação entre ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes da organização curricular. No entanto, os depoimentos dos professores revelam as suas dificuldades em discutir e concretizar esta forma de organização curricular. Foram comuns as manifestações vazias de sentido, ou ainda posicionamentos que mostram o despreparo tanto do professor quanto da escola em lidar com tal questão. A título de exemplificação selecionamos alguns deles:

“Eu não conheço o todo deste currículo. Eu recebi um cronograma para mim trabalhar. Essa organização eu vejo dentro da minha disciplina, eu não conheço o currículo deles.” (Entrevista P1)

“Outro professor comentou: é bastante difícil, bastante complicado, até porque, nem sempre os professores conseguem compreender isso, nem sempre chega à escola uma discussão completa desses quatro elementos.” (Entrevista P9).

Um dos professores não falou sobre a organização curricular que considere a unidade dos conhecimentos gerais e dos conhecimentos específicos. Mas manifestou-se com relação à fragilidade do Documento Orientador que não toma posicionamento claro, segundo ele, com relação à concepção dos eixos trabalho, ciência, cultura.

Então! Isto eu acho que não é claro nem para a SEED. Por que não toma uma postura dizendo: eu penso a ciência assim, eu penso cultura assim, eu penso trabalho assim? Muito menos entre os professores; na área de humanas também tem esta dificuldade, mas

eu vejo que na área de exatas tem mais dificuldade ainda, mais que nas humanas. Então, com relação desta terceira situação, assim como as duas primeiras está muito bonito o texto, mas não tem definição do que deve ser pensado, e quando eu não tenho definição o texto bonito pode dar vertente para várias coisas, inclusive para que o professor continue com a concepção neoliberal que este governo se botou contra (...) (Entrevista P8).

Em outro caso, nos deparamos com um depoimento onde o professor desloca para o aluno a dificuldade de uma organização curricular centrada no trabalho:

[É] bastante difícil, porque você conseguir nortear como eixo norteador o trabalho, todos os conteúdos, não é fácil. Talvez por problemas culturais deles, é difícil você conseguir com que eles entendam isto totalmente, porque eles foram criados de uma maneira diferente. (Entrevista P4).

2.4 A integração entre conhecimentos

A quarta situação faz novamente referência a uma das dimensões da organização curricular do PROEJA, a integração de conhecimentos:

a) A integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento.

Nesta situação, quatro entrevistados fizeram comentários que não possuíam relação com a temática em questão e dois professores optaram em não comentar esta situação. Destes dois, um justificou já ter falado desta questão na situação anterior, apesar de ali ele ter feito apenas um breve comentário a respeito dos eixos:

“É necessário ter dentro de todo este contexto de cultura, ciência, ter o trabalho como princípio, porque em qualquer setor vai se fazer necessário.” (Entrevista P5).

O outro revela ao não querer falar sobre o trecho selecionado, uma visão pragmática do conhecimento:

“Essa questão é muito abstrata, não sei o que falar, minha disciplina é muito prática essas questões pedagógicas não é comigo.” (Entrevista P10).

Ainda sobre esta situação, um dos professores deixa entrever um desabafo instigante para a discussão da integração curricular. Instigante, primeiro, por que o professor relata que o processo de integração curricular é marcado, por vezes, por disputas “territorializadas”. Segundo, porque relata que as escolas, muitas vezes, acabam fazendo apenas uma apropriação

formal das proposições de uma reforma curricular e não incorporam estas proposições em sua prática pedagógica:

Ai, eu não sei falar de tudo isso aqui não. Eu sei o básico, apesar de ter participado dos encontros. Bom, acho que essa situação tem uma relação com as demais, e entendo como uma questão bastante complexa de na prática acontecer. O professor tem dificuldade de perceber essa integração, por ficar preso a questões pessoais, de qual disciplina é mais importante, e sempre a disciplina de um professor é a mais importante que a outra. Também, por exemplo, trabalhei um ano no ensino médio integrado e eu não sabia o que era isso. Trabalhava a Geografia da mesma forma que eu trabalhava em outra escola que não era integrada. Esses elementos da situação anterior em nenhum momento foram discutidos ou compreendidos pelos professores. Nunca ninguém me chamou para conversar sobre isso, para me explicar. Hoje eu sei o quanto isto é importante. (Entrevista P.9).

Outro professor ateu-se à repetição do conteúdo do trecho selecionado. O professor leu em voz alta a situação e comentou: “É isso que eu vejo.” Então a pesquisadora interferiu e perguntou, o que você vê: o professor respondeu: “é que a junção do conhecimento exige um tratamento diferente, além dos outros conhecimentos que eles têm que receber. É isso que eu vejo!” (Entrevista P1).

Dois professores falaram sobre a integração curricular. No primeiro exemplo, o professor questiona o Documento Orientador sobre a concepção teórica explicitada no documento. Ao se referir à integração o faz como forma de juntar conteúdos e sinteticamente conclui uma relação da integração curricular por área de conhecimento, através de temas interdisciplinares. O segundo depoimento revela um direcionamento da integração curricular entre a matemática e as outras disciplinas técnicas:

O que seria juntar conteúdos? Nesta situação aqui, eu acho que: primeiro o que eles devem estar querendo falar é o conceito de interdisciplinaridade, que é o que uma matéria tem a ver com a outra.” [Mas afirma que:] “o Documento Orientador não se posiciona claramente, cada um acaba fazendo o que quer e o texto de novo acaba ficando só no papel. (Entrevista P8)

Deve ter esta integração entre o conhecimento geral e a formação profissional, e caminhar junto, não só o núcleo comum, mas também esta parte da profissionalização, e tentar integrar a matemática com as outras disciplinas técnicas, para que eles desenvolvam e tenham um conhecimento profissional dentro da área em que estão tentando estudar e que tenha uma definição destas disciplinas para que norteie todo o conjunto; para que eles tenham o conhecimento básico não só de matemática, mas de todas as disciplinas. (Entrevista P6).

Visualizamos, pois, na análise das entrevistas, as dificuldades que os professores têm em discutir a integração curricular. As tentativas de explicar a concretização desta integração revelam os limites da compreensão dos professores a respeito desta subcategoria, seja talvez

pela restrição da divisão social do trabalho também na formação dos professores – que não permite que os mesmos compreendam o sentido da totalidade/parcialidade do conhecimento – seja pela falta de elementos explicativos nos documentos que subsidiam esta proposta, como bem afirma o entrevistado acima (ver Entrevista P8.)

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Há muitos exemplos significativos que mostram como os professores têm pensando a integração curricular. No entanto, aqui foram abordados apenas os aspectos mais gerais relacionados a essa temática.

A redução ou esvaziamento da categoria trabalho evidenciada no percurso da pesquisa nos permite sinalizar os limites para a efetividade do *trabalho* como centralidade da Proposta do PROEJA. Primeiro, os limites na apropriação do trabalho como princípio educativo, conceitualmente, já é um dado significativo para a não compreensão, por parte dos professores, de como esta proposta poderia ser materializada na prática pedagógica. Segundo, a incorporação do trabalho como princípio educativo no discurso dos professores, é ainda mais fragilizada, pois a maioria dos professores não incorporou nem a nível formal esta proposição.

Estes limites aparecem, em especial, nas manifestações dos professores sobre as subcategorias estabelecidas para cada trecho da entrevista: i) a educação profissional e a relação entre educação e trabalho; ii) a articulação entre conhecimento básico e específico e, iii) organização curricular e a centralidade do trabalho. Os professores ao falarem sobre estas subcategorias revelaram uma ausência de compreensão da proposta do PROEJA, ou ainda um esvaziamento teórico, em especial, sobre a integração curricular entre a EJA e a educação profissional, indicando-nos, pois, uma possível problemática para outros estudos.

Destas subcategorias foi-nos possível visualizar, por exemplo, que, ao tratar da relação entre teoria e prática, os professores freqüentemente sustentam a importância dessa unidade, porém parecem não compreender quais seriam as reais condições para que isso aconteça. Ou seja, apesar da relação entre a teoria e prática ter tido espaço significativo nas manifestações verbais dos professores, percebemos que discutem esta relação apenas de forma bastante abstrata – como uma relação entre a experiência da prática e o conhecimento teórico – sem demonstrar compreensão do sentido concreto desta relação.

Por outro lado, percebemos que alguns dos entrevistados (ainda que a parte minoritária deles), ao falarem sobre a organização curricular – especialmente a partir da consideração da unidade dos conhecimentos gerais e específicos – elementos que contestam e colocam em dúvida a eficácia da aplicabilidade do Documento Orientador, destacando sua fragilidade (do Documento) ao mostrar um tomar posicionamento claro com relação à concepção dos eixos trabalho, ciência e cultura.

Por fim, os dados das entrevistas apontam também limites na forma como os professores têm pensando a integração curricular. Entre os principais limites apresentados pelos entrevistados aparecem aquelas que evidenciam as “disputas territoriais” do espaço escolar, onde a questão curricular propriamente acaba ficando em segundo plano, bem como o fato de haver certa apropriação *formal* das proposições da reforma curricular por parte de algumas escolas sem que o *conteúdo* propriamente dito da proposta do Proeja seja efetivamente aplicado em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AULER, Décio & DELIZOICOV, Demetrio. Ciência Tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciência. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol.5, N°2, 2006. Acesso em 10.11.2007, em http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *PROEJA. Documento Base*. Brasília, 2006.

_____. Presidência da República. *Decreto 2.208/97*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5840* de 13 de julho de 2006 institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 5.154* de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20-12-1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: In: Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. Mediações do Mundo do Trabalho. A fotografia como fonte histórica. In: Capitalismo: trabalho e educação. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luiz Sanfelice (orgs.). 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos*. IN: Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador/Carlos Minayo Gomes...[et al.]. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.*/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: 2000.

_____. Americanismo e Fordismo. In: *Cadernos do Cárcere*. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2001.

MANACORDA, Mario A. O princípio educativo em Gramsci. trad. Por Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 2.ed. Vol. I (1983), Vol. II (1985). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os economistas).

_____. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. Tomos I e II. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe.

PARANÁ. SEED/DET. *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, 2007. (Documento Orientador). 1ª versão.

PARANÁ, SEED/DET. *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*. Curitiba, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.*/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n. 34. Jan/abr. 2007.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado. In: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construção a partir da implantação na rede pública estadual. Paraná: SEED, 2008.

SILVA, Mônica R.; CORSO, Angela M., ALMEIDA, Adriana. O princípio educativo do trabalho no âmbito do Documento Base do PROEJA – Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Itajaí: ANPED, 2008.