

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.128

CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROEJA

Maria Cristiane Correia Maia¹

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender, de forma propositiva, as relações entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto dos processos formativos de professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na Rede Pública Estadual de Senhor do Bonfim – BA. A questão-problema norteadora foi: “Até que ponto se articulam, de forma analítica, os conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo na complexidade da formação continuada dos professores do PROEJA/Ensino Médio dessa rede?”. De natureza qualitativa e orientação etnográfica, a pesquisa buscou uma descrição densa do fenômeno investigado, adotando a análise de conteúdo de base hermenêutica como método interpretativo. Foram utilizados três dispositivos de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. A tríade conceitual conhecimento-cultura-trabalho foi empregada como parâmetro de análise. Os resultados indicam que os professores participantes articulam suas práticas a um conhecimento teórico sistematizado e comprometido com a formação docente. Contudo, a implementação efetiva de um currículo integrado ainda se apresenta como um desafio. Os sujeitos

1 Mestra em Educação de Jovens e Adultos – UNEB-BA, Doutoranda em Ciências da Educação – Assunción PY, cristiane.maia1968@gmail.com;

investigados reconhecem a necessidade de criação de espaços-tempos para o planejamento coletivo, na perspectiva do pensar juntos, possibilitando uma formação continuada mais ampla, dialógica e emancipatória. Tal proposta deve considerar as práticas pedagógicas, concepções, certezas e incertezas construídas ao longo da trajetória docente, em interação com seus etnométodos e com o contexto social e cultural em que atuam. Conclui-se que a articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo demanda não apenas estratégias pedagógicas, mas também políticas públicas institucionais que reconheçam e valorizem a formação continuada, bem como a construção coletiva do conhecimento reconhecendo esses profissionais, enquanto sujeitos produtores de saberes, a partir das suas respectivas leituras, pesquisas e experiências refletidas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Currículo integrado, Trabalho, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

Pensar o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo no contexto da formação continuada de professores do PROEJA implica reconhecer a complexidade epistemológica, política e ética que atravessa os processos formativos contemporâneos. Essa reflexão demanda compreender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos organizados, mas como um espaço de produção de sentidos, de reconfiguração de saberes e de disputa de projetos societários. Nessa perspectiva, a integração curricular se afirma como possibilidade de superação da fragmentação entre teoria e prática, entre cultura geral e cultura técnica, entre educação básica e educação profissional.

Para tanto, (Morin, 2004) nos convoca a superar o paradigma do pensamento simplificador, fragmentado e reducionista, que historicamente conduziu a educação a dissociar o conhecimento em compartimentos estanques. Em seu lugar, propõe um pensar complexo, capaz de articular o todo e as partes, o global e o local, o uno e o diverso, reconhecendo as inter-relações e as incertezas que constituem o real.

Pensar complexamente, nesse sentido, significa assumir a incerteza como princípio cognitivo e compreender que o conhecimento é tecido em rede, atravessado por múltiplas dimensões: culturais, sociais, históricas e afetivas. Tal perspectiva epistemológica desafia a escola e o currículo a transcender dicotomias históricas (como teoria/prática, razão/emoção, sujeito/objeto), instaurando um novo modo de compreender e agir no mundo, mais aberto, solidário e interdependente. Assim, a proposta moriniana sustenta a necessidade de uma formação docente reflexiva e crítica, comprometida com a construção de um saber integrado e contextualizado, sensível à complexidade do tempo presente.

O trabalho, enquanto categoria ontológica fundante do ser social, é compreendido como princípio educativo capaz de articular as dimensões do conhecimento, da cultura e da vida em sociedade. Como afirmam (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005, p. 42), “a centralidade do trabalho no

currículo integrado reside na sua potência de formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade concreta em que vivem”. Assim, o trabalho, longe de ser mera atividade produtiva, torna-se mediação formativa e emancipatória, na qual se constituem sujeitos críticos, criadores e conscientes de sua inserção no mundo.

No município de Senhor do Bonfim (Ba), o PROEJA configura-se como território pedagógico privilegiado de formação de jovens e adultos trabalhadores, situado no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves (CEEPS), atualmente Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado. Nesse contexto, emergem questões fundamentais acerca de como o trabalho em sua dimensão ontológica, ética e política pode orientar o currículo integrado em suas múltiplas dimensões: epistemológica, social e cultural, promovendo a articulação entre saberes escolares, experiências laborais e práticas de vida dos sujeitos da EJA. Como diria (Freire, 1996, p. 67), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e é nessa intervenção que se funda a práxis docente transformadora.

A problemática que norteou este estudo foi: até que ponto se articulam analiticamente os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da formação continuada dos professores do PROEJA/Ensino Médio da rede estadual de Senhor do Bonfim?

Nessa perspectiva, o objetivo geral foi compreender de forma propositiva as inter-relações entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo na formação docente do PROEJA. Os objetivos específicos foram: estabelecer relações entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo no contexto da formação continuada dos docentes; compreender as concepções dos professores acerca desses conceitos, a partir de suas itinerâncias aprendentes e formativas; e propor subsídios e oficinas formativas voltadas à prática docente integrada.

Desse modo, busca-se contribuir para a formação e reflexão crítica dos docentes que integram o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves, atualmente Centro Estadual de Educação Profis-

sional Professor Paulo Batista Machado Paulo Batista Machado, instituição em que o PROEJA se consolida como um processo de itinerância formativa, marcado pela interlocução entre saberes, práticas e experiências docentes. Essa itinerância é compreendida como movimento contínuo de (re)significação das práticas educativas, que exige problematizar quais sujeitos aprendentes se pretende formar, quais fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos sustentam o Currículo Integrado, e como se dá a implicação desses princípios nos processos de formação continuada do professor. Trata-se, portanto, de uma proposta que tensiona as fronteiras entre formação e ação pedagógica, reconhecendo que a docência se constitui no entrelaçamento de dimensões éticas, políticas, cognitivas e afetivas, num espaço de construção permanente de sentidos e de compromisso com a emancipação humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão sobre o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo inscreve-se em uma concepção de educação que busca articular teoria e prática, conhecimento e cultura, técnica e ética, na perspectiva da formação humana integral. Tal compreensão desloca o foco da simples transmissão de saberes para a construção coletiva e contextualizada do conhecimento, reconhecendo a indissociabilidade entre o fazer e o pensar, o aprender e o transformar. Essa perspectiva rompe com a lógica instrumental da educação tecnicista e assume o compromisso de formar sujeitos críticos, autônomos e solidários, capazes de intervir no mundo de maneira consciente e ética.

Para (Morin, 2004), é urgente transcender o pensamento simplificador que fragmenta o saber e reduz o real a partes desconexas. O autor propõe o pensamento complexo como via para compreender a diversidade e a unidade do mundo, afirmando que “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” (Morin, 2004, p. 36). Essa epistemologia da complexidade sustenta a ideia de currículo como tecido de inter-relações,

no qual as dimensões cognitivas, culturais e existenciais se entrelaçam. O pensamento complexo, ao reconhecer a incerteza e a incompletude como constitutivas do processo de conhecer, convida a educação a abandonar certezas absolutas e a promover o diálogo entre saberes, valorizando as experiências humanas em sua totalidade. Nesse sentido, (Morin, 2004), ressalta que,

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente, (Morin, 2004, p. 46).

Nessa direção, o currículo integrado emerge como expressão concreta dessa complexidade. Para (Ciavatta, 2005), tal concepção curricular visa superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, resignificando o conhecimento como práxis. A integração curricular não se resume à justaposição de conteúdos, mas implica uma articulação orgânica entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, possibilitando ao educando compreender os processos sociais e produtivos de modo crítico. Como ressaltam (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005), o trabalho, enquanto princípio educativo, constitui “mediação entre a formação humana e a construção da sociedade”, conferindo ao currículo uma dimensão política e emancipatória.

Sob essa perspectiva, o currículo é compreendido como território simbólico e político, no qual se constroem sentidos, identidades e pertencimentos. (Macedo 2010, 2012) amplia essa visão ao conceber o currículo como território de significações, tecido pelas práticas e experiências dos sujeitos. A partir da etnopesquisa crítica, o autor propõe uma metodologia implicada e dialógica, que reconhece o saber da experiência como legítima forma de produção de conhecimento. Trata-se de um fazer científico que recusa a neutralidade epistemológica e afirma a implicação do pesquisador como ato ético e político de compromisso com os sujeitos e com a transformação social. Nesse viés, (Macedo, 2011) explicita que:

[...] o que é importante é indagar como deveríamos efetivar nossas escolhas formativas levando em conta o mundo do trabalho, da produção, e suas contradições, cientes de que a cultura técnica e sua existência secular devem ser refletidas nas ações formativas, colocando como centralidade a história do trabalho e suas experiências de aprendizagem, a sua emergência específica, contraditória e integralmente humana, (Macedo, 2011, p.104).

No mesmo horizonte, (Freire, 1995; 1996) reafirma que toda prática educativa é um ato político, pois toda educação se inscreve em um projeto de sociedade. O autor defende que a formação do educador deve se ancorar no diálogo, na problematização da realidade e na consciência crítica como caminhos para a libertação. Educar, nesse sentido, é criar condições para que os sujeitos leiam o mundo e atuem sobre ele, transformando-o. Assim, o trabalho como princípio educativo assume um papel fundante: é pelo trabalho compreendido não como alienação, mas como criação, que o ser humano se reconhece como sujeito histórico capaz de transformar sua própria existência, (Manfridi, 2003).

Ao adotar essa concepção, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) propõe articular a educação básica e a formação profissional sob a ótica da emancipação humana. O trabalhador, nesse contexto, não é visto como objeto da formação, mas como sujeito histórico portador de saberes, memórias e experiências. Tal perspectiva distancia-se da lógica mercadológica da empregabilidade e aproxima-se de um projeto educativo contra-hegemônico, que entende o trabalho como dimensão ontológica, ética e social, capaz de integrar conhecimento, cultura e vida como eixo estruturante do currículo. Sobre isso (Moraes, 2008) conclui que:

Precisamos elaborar novas propostas que enfatizem a reconstrução da dignidade humana, a tessitura social, ecológica e planetária, bem como a presença de Inter-relações entre os diferentes domínios da natureza e da vida, a interdependência entre ambiente, ser humano e desenvolvimento (Moraes, 2008, p.180-181).

Dessa forma, a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa evidencia que o currículo integrado, orientado pelo trabalho como princípio educativo, constitui-se como um campo de disputa simbólica e política, no qual se confrontam diferentes racionalidades e projetos de formação. Inspirado pela epistemologia da complexidade (Morin, 2002), pela pedagogia emancipatória (Freire, 1996) e pela etnopesquisa crítica de (Macedo, 2012), esse paradigma busca uma formação continuada que ultrapasse a fragmentação disciplinar e a subordinação do conhecimento às exigências produtivistas. Em seu lugar, propõe uma educação integral, pautada na autonomia, na práxis e na justiça cognitiva, capaz de formar sujeitos que não apenas compreendam o mundo, mas que também o reinventem.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA (EJA) E DO PROEJA: DESAFIO A SER ENFRENTADO.

Compreende-se a formação docente como um processo contínuo e permanente, que integra, de modo indissociável, as dimensões inicial e continuada. Em uma perspectiva ampliada, tal formação transcende as ofertas e práticas formais delineadas pelas políticas públicas e educacionais, materializando-se também nas vivências cotidianas do fazer pedagógico. Assim, constitui-se como prática educativa concreta e reflexiva, inscrita no próprio exercício profissional, o que torna imprescindível ressaltar sua natureza dinâmica, processual e historicamente situada. Portanto, é pertinente enfatizar que,

A formação jamais seria dádiva ou doação, mas construção conquistada por seres que se responsabilizam, se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, ao dizer do que precisam como alimento da alma e da carne, como forma de se alterar com-o-outro, se alterar-com-o-mundo (Macedo, 2011, p.144).

Nessa perspectiva, é inconcebível conceber uma proposta formativa que não se alicerce em fundamentos e princípios éticos capazes de reconhecer

e valorizar a pluralidade dos saberes, dos modos de vida, das culturas, das linguagens e das experiências que permeiam o cotidiano escolar. Trata-se de compreender a formação docente como um processo que se constrói na diversidade e na dialogicidade, incorporando as múltiplas dimensões humanas, sociais e culturais que configuram o espaço educativo.

Sob essa vertente, a formação docente, inicial ou continuada, deve ser compreendida como um processo que se desenvolve a partir da problematização da realidade, tomando a educação como um projeto histórico, cultural e socialmente situado. O educador em formação é chamado a refletir criticamente sobre essa realidade, reconhecendo-se como sujeito que pensa e transforma o mundo em que atua. A formação, nesse sentido, não pode ser concebida como algo pronto e acabado, mas como um processo em constante construção, aberto à emancipação intelectual, ética e política dos sujeitos envolvidos. Aprender, pensar e refletir criticamente tornam-se, assim, atos indissociáveis da prática educativa. Trata-se de instaurar um movimento permanente de reflexão e ação, no qual o educador elabora sentidos sobre sua prática e, ao mesmo tempo, aprende a pensar e agir com ética, compromisso e responsabilidade diante de si, do outro e da coletividade escolar.

Esse processo formativo requer, de modo imprescindível, a escuta atenta e sensível de todos os sujeitos envolvidos na formação docente, em seus diferentes níveis e contextos. Escutar, nesse horizonte, significa mais do que ouvir: é reconhecer o outro como portador de saberes, experiências e narrativas que precisam ser legitimadas e integradas ao processo educativo. Trata-se de uma escuta comprometida com o diálogo, que confere voz e vez aos sujeitos e que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada. Nessa perspectiva, a formação docente se funda na heterogeneidade, na pluralidade de percursos e itinerâncias formativas, e na disposição ética de aprender e ensinar a partir da escuta recíproca. Assim, o ato de escutar transforma-se em um princípio pedagógico essencial, capaz de promover uma educação que valoriza o encontro, a alteridade e a coautoria na construção do saber.

Para Freire,

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (Freire, 1991, p. 135).

Nessa perspectiva, a organização da formação continuada, entendida como modalidade de educação ao longo da vida no âmbito do PROEJA, deve configurar-se como um movimento de ressignificação profunda da Educação de Jovens e Adultos. Tal proposta requer uma postura de ousadia intelectual e pedagógica, orientada pela curiosidade crítica que impulsiona o educador e o educando à aventura coletiva da construção do conhecimento. Trata-se de conceber a formação como um processo dialógico e colaborativo, em que formadores e formandos se constituem mutuamente em sujeitos aprendentes, partilhando saberes, experiências e inquietações. Nesse horizonte, a formação continuada se transforma em um território vivo de itinerâncias e errâncias formativas, espaços de criação, experimentação e reinvenção histórica nos quais se produz uma educação comprometida com a emancipação, a autonomia e o inédito viável freiriano.

ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

A pesquisa, de natureza qualitativa, inscreve-se na abordagem etnográfica e hermenêutica, conforme (Macedo, 2010), buscando compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências. O universo da pesquisa constituiu-se de cinco professores atuantes no curso técnico de Enfermagem do PROEJA, no CEEPS Tancredo Neves, atualmente, Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado, em Senhor do Bonfim, Bahia.

Os dispositivos de coleta de informação utilizados foram: entrevistas semiestruturadas, para apreensão das concepções docentes sobre currículo e trabalho; grupo focal, com vistas à construção coletiva de compreensões sobre a prática formativa; e análise documental, envolvendo o Documento Base do PROEJA/Ensino Médio (Brasil, 2007) e registros institucionais do CEEPS.

A interpretação das informações foi realizada mediante análise de conteúdo de base hermenêutica, orientada pela tríade conceitual: conhecimento, cultura e trabalho, buscando evidenciar as relações entre teoria e prática nas falas docentes, visando descobrir os possíveis entrelaçamentos entre os conceitos de currículo integrado e trabalho enquanto princípio educativo nos contextos de formação continuada do professor do PROEJA. Ressaltamos, nesse contexto, que a potencialidade formativa da pesquisa etnográfica se volta para a construção de um saber indexalizado às pautas sociais concretas. Assim, (Macedo, 2010) afirma que:

A etnopesquisa é um modo intercítico de fazer pesquisa, porque no processo de construção do conhecimento não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel de co-constitutivo central (Macedo, 2010, p.10).

Nessa direção, as palavras e os etnotextos que emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa foram analisados considerando o contexto vivo de sua produção e as condições históricas, culturais e simbólicas que os atravessam. Sabemos pois, que o propósito central do pesquisador não é apenas registrar discursos, mas compreender e descrever, de forma analítica e interpretativa, os significados que neles se inscrevem, bem como os significados que ultrapassam o dito e se projetam na complexidade do vivido. Assim, reconhece-se o caráter provisório e inacabado da verdade, assumindo-se a interpretação como exercício ético e reflexivo de

aproximação ao sentido, sempre atento à pluralidade e à polissemia que configuram os etnotextos enquanto expressões da experiência humana.

Quanto às oficinas foram planejadas e desenvolvidas com base no corpo de conhecimentos produzidos pela presente pesquisa, constituindo-se como espaços de experimentação e reflexão crítica. Nesse contexto formativo, busca-se articular os saberes docentes a uma racionalidade construída a partir da realidade concreta dos sujeitos históricos envolvidos, reconhecendo as tensões, lacunas e condicionantes que atravessam suas práticas. Trata-se de compreender que tais saberes se forjam em meio a normas institucionais, relações de poder e discursos hegemônicos que permeiam os processos formativos e os próprios documentos regimentais que estruturam e legitimam os cursos. Assim, as oficinas assumem um caráter emancipatório, voltado à ressignificação dos conhecimentos e à construção coletiva de novas possibilidades de formação, mais coerentes com a complexidade e a historicidade dos contextos educativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões revelam que os professores reconhecem a importância do currículo integrado como proposta que ultrapassa a formação técnica e promove a formação humana integral. Contudo, evidenciam que a efetivação dessa proposta ainda encontra entraves, sobretudo pela carência de formação continuada sistemática, bem como pela ausência de espaços para o planejamento coletivo, que envolva efetivamente os saberes técnicos, científicos, as ciências humanas, os saberes experiências, e demais componentes curriculares que compõe o contexto do PROEJA/ Ensino Médio.

Os docentes compreendem o trabalho como dimensão educativa, associada à construção de saberes práticos e reflexivos. Entretanto, destacam que, na rotina institucional, o trabalho tende a ser reduzido à técnica, em detrimento de sua dimensão criadora e emancipadora. Tal constata-

ção reforça a necessidade de repensar as práticas formativas e as políticas de formação docente na perspectiva da integração e da autonomia.

A análise dos discursos evidencia ainda que o PROEJA representa, para esses sujeitos, um espaço de ressignificação da docência. O diálogo entre saberes técnicos, científicos e experienciais emerge como princípio integrador do processo educativo, reafirmando a centralidade da práxis e da reflexão crítica. Conforme (Freire, 1996), é na articulação entre teoria e prática que se realiza o verdadeiro ato de conhecer e de transformar a realidade.

Os professores reconhecem que o currículo integrado deve possibilitar ao educando compreender o mundo do trabalho como espaço de humanização e não de mera reprodução econômica. Essa compreensão implica o fortalecimento de uma pedagogia que valorize os saberes da experiência e o compromisso com uma educação que emancipe, não que adestre.

É necessário reconhecer que a discussão sobre currículo e formação docente exige o engajamento em um debate ético-político mais qualificado e participativo, compreendendo que ambos são campos historicamente situados, atravessados por disputas de poder e projetos de sociedade. O currículo e a formação não são neutros nem imparciais; refletem valores, ideologias e escolhas que orientam o que se ensina, como se ensina e a quem se destina o ato educativo. Assim, torna-se imprescindível que os processos formativos e a própria qualidade da formação sejam amplamente debatidos e assumidos como responsabilidade coletiva, tanto pelos sujeitos históricos envolvidos, quanto pelas instituições formadoras, em seus diferentes níveis e modalidades.

Dessa forma, impõe-se a necessidade de repensar a formação de professores sob a ótica de uma construção de conhecimento entendida como dimensão essencial da existência humana. Essa formação deve inspirar-se no pensamento complexo, conforme proposto por (Morin, 1995) articulando criticidade, integralidade e diálogo entre saberes, de modo a superar visões fragmentadas e reducionistas. Trata-se de promover uma

formação que, ao mesmo tempo, realize uma reflexão epistemológica sobre os conhecimentos considerados formativos e uma reflexão pedagógica que acolha novas concepções de sujeito, de subjetividade e de mundo. Nesse movimento, a itinerância formativa assume um caráter emancipatório, pois convoca à constante reinvenção dos modos de ser, saber e ensinar.

COMPREENDENDO A FORMAÇÃO A PARTIR DAS COMPREENSÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS NO CEEPS - ATUAL CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFESSOR PAULO BATISTA MACHADO

Para tanto, propomo-nos a exercitar uma escuta ampliada e sensível, capaz de compreender não apenas o que é dito; compreender as compreensões (Macedo, 2010), mas também o que se revela nos silêncios, nas pausas e nas entrelinhas das falas dos sujeitos. Tal postura hermenêutica parte do reconhecimento de que o conhecimento não se limita à palavra pronunciada, mas também se manifesta nas expressões sutis das experiências vividas e nas formas singulares de significar o mundo.

A partir da interação dialógica com os atores sociais que integram este contexto de pesquisa e produção de saberes, buscamos apreender as singularidades que constituem suas subjetividades e modos de leitura da realidade. Essas compreensões, marcadas pela complexidade, pela historicidade e pela diversidade de trajetórias, enriquecem a tessitura da investigação, permitindo-nos construir uma escrita que não apenas descreve, mas constrói, coletivamente, sentidos com os sujeitos reconhecendo neles não objetos de estudo, mas coautores do processo de produção do conhecimento. Vale mencionar ainda, nesse contexto de diálogo coletivo, algumas colocações fundantes:

Eu acho que temos algum tipo de formação, mas não podemos chamá-la de formação continuada, visto que é mínima. Acontece apenas durante a semana pedagógica. É muito boa, mas é insuficiente (Professor A).

Não consigo entender como estamos trabalhando com uma proposta de integração curricular e a Instituição não nos dá condição de trabalharmos em parceria com os demais professores. Não há tempo para planejar! (Professor B)

Esse curso de especialização é de Metodologia do Ensino da Educação Profissional. Eu digo que, enquanto metodologia esse curso foi um faz de conta! Criou uma expectativa de que iríamos aprender metodologias diferenciadas para se trabalhar com a Educação Profissional - o PROEJA, e acabou gerando um desconforto e uma frustração porque foi só teoria (Professor C).

As demandas são tantas, mas seria importante que os gestores tivessem autonomia de baixar portarias para organizar comissões de trabalho que permitissem um planejamento coletivo (Professor D).

Nunca ouvir falar em currículo integrado, ninguém nunca me explicou o que era currículo integrado, cai de paraquedas no PROEJA, não tive nenhuma formação continuada, apenas recebi a ementa que deveria ser trabalhada. Fica difícil estabelecer um diálogo entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas. (Professor E)

Pouco tenho a dizer. Nunca obtive nenhuma formação aqui! Cheguei, recebi uma ementa com os conteúdos que deveria trabalhar e o número das respectivas aulas durante a semana. O que sei hoje vem da minha busca particular. Dos meus estudos. (Professor F)

À luz dessa realidade, evidencia-se a fragilidade de um sistema educacional que, ao designar profissionais para atuar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto do PROEJA, o faz sem assegurar que esses educadores compreendam a concepção e os princípios da proposta integrada. Tal lacuna constitui não apenas uma falha institucional, mas um profundo desrespeito tanto para com o docente, que é privado das condições formativas adequadas, quanto para com o educando, sujeito de direitos que traz consigo um vasto repertório de saberes construídos nas práticas comunitárias, nas experiências laborais e nas dinâmicas familiares.

Desconsiderar essa bagagem cultural e existencial significa perpetuar uma lógica excludente e desumanizadora, contrária aos pressupostos da educação emancipatória. Por isso, é imperativo que o espaço escolar se

configure como território de reconhecimento e valorização dos saberes prévios dos estudantes, possibilitando que o processo formativo se estabeleça em diálogo com suas trajetórias de vida. Assim, em respeito a esses sujeitos que, muitas vezes, retornam à escola após longos períodos de negação do acesso ao conhecimento sistematizado, torna-se indispensável a presença de profissionais conscientes, politicamente comprometidos e intelectualmente preparados para mediar aprendizagens significativas, capazes de articular teoria e prática, experiência e reflexão crítica. Até porque, numa prática educativa que se diz séria, boniteza e decência precisam andar de mãos dadas, (Freire, 1996, p. 33).

No âmbito das reflexões aqui apresentadas, constata-se que os sujeitos históricos entrevistados reconhecem, de forma convergente, que o processo de apreensão do saber-fazer docente vinculado à articulação entre o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo se realiza de modo concreto em suas práticas cotidianas. Tal constatação revela que a formação continuada dos professores do PROEJA, no CEEPS, tem se configurado como espaço fecundo de construção de uma verdadeira epistemologia da prática profissional, aquela que busca compreender os modos pelos quais o conhecimento é produzido, reelaborado e ressignificado no exercício pedagógico.

A finalidade dessa epistemologia, portanto, reside na tarefa ética e política de tornar visíveis os saberes docentes que emergem das experiências concretas, analisando como são apropriados, aplicados e transformados em resposta às demandas e desafios do trabalho educativo. Ao mesmo tempo, permite compreender de que maneira esses saberes, enraizados na prática, contribuem para a consolidação das identidades profissionais dos educadores, fortalecendo-as como identidades reflexivas, críticas e comprometidas com um projeto de educação emancipatória e socialmente referenciada. Nesse viés de interpretação, é pertinente ressaltar que,

Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria,

então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (Tardif, 2013, p. 257).

A partir das percepções emergentes no diálogo coletivo com os sujeitos entrevistados, evidencia-se a necessidade de superar qualquer compreensão reducionista que conceba os profissionais da educação em especial os professores, como “idiotas cognitivos”, na acepção crítica de (Macedo, 2011). Tal concepção desconsidera a complexidade do agir docente que, embora enraizado em saberes de natureza prática, é atravessado por múltiplas dimensões: as estruturas sociais, as formações do inconsciente e os condicionamentos da cultura dominante.

Reconhecer essa tessitura significa compreender que as ações dos educadores não são meramente reprodutivas, mas resultam de um entrelaçamento entre determinações contextuais e iniciativas criadoras. Ainda que parte de suas práticas seja influenciada por condicionantes externos, os professores, enquanto sujeitos históricos, revelam continuamente, em suas experiências cotidianas, um conjunto expressivo de competências, estratégias e saberes situados, mobilizados com intencionalidade para enfrentar os desafios concretos de seu trabalho e alcançar objetivos pedagógicos, éticos e políticos no interior das instituições educativas.

Em síntese, constata-se que, ao longo da análise das compreensões construídas, das tessituras informacionais e da desenvoltura gradual dos docentes, especialmente no que concerne aos seus saberes experienciais e às reflexões que elaboram acerca da articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, no âmbito da proposta formativa do PROEJA, tornou-se evidente que o olhar desses sujeitos históricos sobre o referido Programa não se dissocia de um conhecimento teórico sistematizado, sólido e implicado com a própria formação. Observa-se que tais professores não apenas se apropriam criticamente das bases teóricas mediadas pelo Curso de Especialização, mas também aprofundam suas

elaborações por meio de estudos autônomos e trajetórias formativas singulares.

Importa salientar, contudo, que é a partir do movimento dialógico e dialético engendrado entre as práticas cotidianas e os referenciais teóricos que sustentam seus estudos que esses profissionais se reconhecem como sujeitos implicados na construção de uma hermenêutica crítica forjada no interior de suas relações sociais. Essa postura interpretativa, ancorada na práxis e na reflexão, conforme defende (Freire, 1996), ao afirmar que “não há docência sem discência” e que ensinar exige refletir criticamente sobre a prática, permite-lhes apreender as especificidades necessárias ao desvelamento das condições históricas que ainda sustentam a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre cultura geral e cultura técnica.

Nesse processo, o professor emerge como profissional reflexivo, nos termos de (Schön, 1992), ao transformar a experiência em fonte de conhecimento e aprimoramento ético-político de sua ação pedagógica. Ao mesmo tempo, reafirma-se, com (Tardif, 2013), que os saberes docentes são construídos no entrelaçamento entre os saberes da formação, da experiência e do contexto, constituindo-se como um capital cognitivo plural e situado. Assim, superar a dualidade histórica entre saber e fazer, entre teoria e prática, constitui não apenas um imperativo epistemológico, mas também um compromisso ético-político com uma educação que se quer emancipatória e socialmente referenciada; horizonte no qual o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) se inscreve e se renova como projeto de humanização e de totalidade formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e reflexões construídas neste estudo, que tratou da articulação entre Currículo Integrado e Trabalho como princípio educativo no âmbito do PROEJA, apresentamos um conjunto de proposições

que expressam o movimento de síntese e de abertura que caracteriza o processo investigativo e formativo aqui empreendido.

Inicialmente compreendemos que, diante das tessituras teóricas e empíricas socializadas ao longo do texto, a articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, no contexto da formação continuada de professores do PROEJA, revela-se como eixo estruturante para uma concepção de educação comprometida com a formação humana integral. O Programa, ao promover a preparação para o mundo do trabalho em uma perspectiva formativa e emancipatória, reconhece a centralidade dos sujeitos da EJA, estudantes trabalhadores, e propõe superar a cisão histórica entre trabalho manual e intelectual, entre ação e pensamento, entre execução e administração. Nessa direção, o currículo integrado fundamenta-se na indissociabilidade entre conhecimento, cultura e trabalho, compreendidos como eixos de uma totalidade formativa que articula teoria e prática, técnica e ética, ciência e sensibilidade.

Na sequência da análise, os dados empíricos indicam que os sujeitos históricos com os quais interagimos no CEEPS, embora enfrentem limitações de tempo e de condições institucionais, demonstram apropriação teórica e prática dos fundamentos que articulam o currículo integrado ao trabalho como princípio educativo. Esses educadores revelam-se capazes de reconhecer a interdependência entre formação humana e formação profissional, ainda que afirmem que a efetivação dessa integração permanece como desafio e tarefa inacabada. Tal constatação evidencia que a concretização do currículo integrado requer o fortalecimento de espaços-tempo destinados ao planejamento coletivo, aqui entendido como prática formativa, que envolva todos os atores sociais da Educação Profissional, independentemente de sua condição funcional. O reconhecimento da pluralidade dos tempos e ritmos de aprendizagem exige uma negociação coletiva e dialógica entre pares, respeitando os etnométodos, as trajetórias, as experiências e os contextos de vida que conformam as identidades docentes.

Ademais, os diálogos com os professores evidenciaram que suas experiências cotidianas são compreendidas como dispositivos formativos, nos quais se expressam os saberes da prática e as múltiplas subjetividades que atravessam a itinerância formativa. Esses profissionais constroem e mobilizam seus saberes a partir de contextos de tensão e de criação, em meio a um sistema educacional que ainda insiste em reproduzir reducionismos disciplinares e paradigmas epistemológicos descolados das práticas concretas. Tal contradição reforça a necessidade de reconhecer os saberes docentes como saberes legítimos, plurais e socialmente situados, constituídos na intersecção entre o fazer pedagógico, a experiência social e a reflexão crítica, compreendendo-os como fundamentos essenciais da formação docente.

Nesse horizonte, torna-se necessário indexalizar que a desvalorização dos saberes dos professores ultrapassa a esfera cognitiva ou epistemológica, configurando-se como uma questão eminentemente política. Historicamente, o magistério tem sido submetido a estruturas institucionais e normativas que o reduzem à execução de práticas prescritas, desconsiderando o professor como sujeito produtor de conhecimento. No entanto, os educadores do PROEJA demonstram o desejo e a urgência de participar de processos de formação continuada ancorados em seus contextos de trabalho, articulando conhecimentos específicos da profissão com saberes da experiência, sem negar a lógica disciplinar, mas superando seus limites em direção a uma formação que reconheça o docente como sujeito epistêmico e político.

Dessa forma, as considerações aqui apresentadas não pretendem se encerrar em conclusões estanques, mas em inferências compreensivas, que apontam para a necessidade de que toda formação continuada implicada com a proposta de integração curricular do PROEJA seja pautada na problematização dos saberes e das visões de mundo que os sujeitos históricos elegem como formativos. Nesse sentido, é indispensável que as instituições e seus professores construam coletivamente uma consciência crítica de suas necessidades formativas e, a partir delas, dialoguem

de modo intercrítico com os diversos aportes teóricos e com os sujeitos coletivos com os quais interagem, reconhecendo a cultura e a experiência desses sujeitos como construtos curriculares legitimadores e constitutivos de um novo paradigma epistemológico.

Por fim, a relevância social desta pesquisa reside na oportunidade de reflexão crítica que ela proporcionou a todos os envolvidos, pesquisadora e docentes, ao tomar como referência o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o pensamento dos educadores que o materializam em suas práticas cotidianas. Considera-se, assim, este estudo como um movimento de inacabamento fecundo, que se abre à continuidade e ao desdobramento de novas investigações capazes de aprofundar as discussões aqui instauradas sob outros olhares, perspectivas e contextos, reafirmando a educação como prática social transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA**. Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.).

Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de *saberes* e afirmação. Prefácio de Nilda Alves. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo**: formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Prefácio de Marie-Christine Josso; apresentação de Jaqueline Monbaron-Hourient. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana / WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.