

Adriano Larentes da Silva

ESPECIALIZAÇÃO

**Educação Profissional Integrada à
Educação Básica na Modalidade de
Educação de Jovens e Adultos - PROEJA**

CURRÍCULO INTEGRADO



**INSTITUTO FEDERAL
SANTA CATARINA**

2014

S586c Silva, Adriano Larentes da
Currículo integrado / Adriano Larentes da Silva. --
Florianópolis : IFSC, 2014.
97 p. : il. ; 28 cm

Inclui Bibliografia.
ISBN: 978-85-64426-82-5

1. Currículo integrado. 2. Ensino médio integrado.
3. PROEJA. I. Título.

CDD: 370

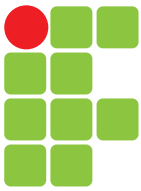
Catalogado por: Laura da Rosa Bourscheid CRB14/983

2014, Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC.

Edição adaptada ao novo projeto gráfico e instrucional do
Departamento de Educação a Distância - EaD - IFSC.



Esta obra está licenciada nos termos da Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal 4.0 Brasil, podendo a OBRA ser remixada, adaptada e servir para criação de obras derivadas, desde que com fins não comerciais, que seja atribuído crédito ao autor e que as obras derivadas sejam licenciadas sob a mesma licença.



**INSTITUTO FEDERAL
SANTA CATARINA**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD**

Ficha Técnica e Institucional

[Reitoria]

Maria Clara Kaschny Schneider

[Pró-Reitoria de Ensino]

Daniela de Carvalho Carrelas

[Diretoria do Centro de Referência em Formação e Ead]

Gislene Miotto Catolino Raymundo

[Chefia do Departamento de Educação a Distância - Ead/IFSC]

Fabiana Besen

[Coordenação do PROEJA]

Elenita Eliete de Lima Ramos

[Coordenação do Curso de Especialização em PROEJA]

Paula Alves de Aguiar

[Coordenação Adjunta do Curso de Especialização em PROEJA]

Paula Oliveira Camargo

[Coordenação de Tutoria]

Anderson Carlos Santos de Abreu

[Coordenação - Produção de Materiais Didáticos - Ead/IFSC]

Ana Karina Corrêa

[Projeto Gráfico e Instrucional - Livros didáticos - Ead/IFSC]

Aline Pimentel

Carla Peres Souza

Daniela Viviani

Elisa Conceição da Silva Rosa

Sabrina Bleicher

Créditos do Livro

EDIÇÃO 2014

[Conteúdo]

Adriano Larentes da Silva

[Conselho Editorial]

Elenita Eliete de Lima Ramos

Ivanir Ribeiro

[Design Instrucional]

Stefany Bueno Miguel

[Design Gráfico]

Franciele Rupolo Gomes de Oliveira

[Revisão Gramatical]

Sandra Beatriz Koelling

[Fotografias]

Adriano Larentes da Silva

[Ilustrações]

Gerson Witte

[Gráficos e Tratamento de Imagens]

Franciele Rupolo Gomes de Oliveira

[Imagens]

Shutterstock

<<http://www.shutterstock.com/>>





Ser **PROEJA**

É acreditar que tudo pode
Na transformação do ser...
Ser que busca horizontes
No virar das páginas dos livros
Conhecimento que nasce
No levar a argamassa ao tijolo
No bailar da linha, na roupa, na máquina de costura
É ter educação no viver do passado
Marcado pelo suor do trabalho
Na fisionomia dos filhos
Ao ver os pais indo para escola.
É criar sonhos
É conhecer o mundo
É participar de políticas
É superar limites
É ter oportunidades de viver
Mais consciente
Mais saudável
Mais confortável...
Mais feliz.

Orleilson Agostinho Rodrigues Batista
Educador de PROEJA do Instituto Federal do Acre




Prezado estudante, Seja bem-vindo!

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), preocupado em transpor distâncias físicas e geográficas, percebe e trata a Educação a Distância como uma possibilidade de inclusão. No IFSC são oferecidos diferentes cursos na modalidade a distância, ampliando o acesso de estudantes catarinenses, como de outros estados brasileiros, à educação em todos os seus níveis, possibilitando a disseminação do conhecimento por meio de seus campus e polos de apoio presencial conveniados.

Os materiais didáticos desenvolvidos para a EaD foram pensados para que você, caro aluno, consiga acompanhar seu curso contando com recursos de apoio a seus estudos, tais como videoaulas, ambiente virtual de ensino aprendizagem e livro didático. A intenção dos projetos gráfico e instrucional é manter uma identidade única, inovadora, em consonância com os avanços tecnológicos atuais, integrando os vários meios disponibilizados e revelando a intencionalidade da instituição.

Bom estudo e sucesso!

Equipe de Produção dos Projetos Gráfico e Instrucional
Departamento EaD/IFSC



Currículo
Integrado

Sumário

- 1. Currículo Integrado: Debatendo o Conceito **09**
- 2. Planejamento Coletivo e Político-Pedagógico da Escola **21**
- 3. O Currículo Integrado na Prática Cotidiana da Escola **29**
- 4. Pesquisas, Oficinas de Acolhimento e Histórias de Vida **39**
- 5. Visitas Técnicas, Materiais e Seleção de Conteúdos **49**
- 6. Projetos Integradores e Oficinas de Integração **63**
- 7. Processos Avaliativos no Currículo Integrado **77**
- 8. Sistematizando o Processo Vivido **85**
- Considerações Finais **91**
- Sobre o Autor **92**
- Referências **93**



A Unidade Curricular de Currículo Integrado

O livro que você tem em mãos aborda o currículo integrado, mostrando as possibilidades e os desafios para sua implementação. O currículo integrado é um conceito-chave para todos que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre o Ensino Médio Integrado e o PROEJA (fundamental e médio). Através deste material, você saberá mais sobre os fundamentos epistemológicos, os principais teóricos, as estratégias e os desafios para a implementação, avaliação e sistematização desse conceito no cotidiano escolar. Sempre que possível, os assuntos abordados terão exemplos de experiências já realizadas, visando uma maior aproximação com a realidade concreta do trabalho com o currículo integrado. Boa parte dos exemplos citados é de experiências realizadas em Institutos Federais, em especial no Instituto Federal de Santa Catarina, com destaque para os câmpus que têm oferta de PROEJA. Tal escolha se deve muito mais vivência e proximidade com essas experiências, do que a inexistência de inúmeras outras práticas pedagógicas inovadoras no PROEJA em diferentes lugares do Brasil.

Espero que este livro contribua para você construir novos conhecimentos sobre o currículo integrado e lhe instigue a buscar e a viver novas experiências integradas e interdisciplinares na escola e fora dela.

Bons estudos!

Adriano Larentes da Silva

Currículo Integrado: Debatendo o Conceito

Os debates e as produções acadêmicas sobre o currículo integrado ampliaram-se significativamente nos últimos anos no Brasil. Isso ocorreu especialmente a partir dos anos 2000, com a publicação do Decreto-lei nº 5.154/2004 e a possibilidade de o ensino técnico ser novamente ofertado de forma integrada com o ensino básico. Desde então, as redes de ensino têm sido desafiadas a pôr em prática, “com a didática”, o currículo integrado e a materializar o sonho de diferentes gerações de educadores e pensadores da educação. Mas o que é o currículo integrado? Quais as origens desse conceito? Nesta unidade, você conhecerá melhor o conceito de currículo integrado, suas origens e os embates nos quais está inserido atualmente.



Currículo Integrado: **Debatendo o Conceito**

*“Integrar Ação,
Motivação,
A ação de integrar,
Gerar,
A prática,
Com a didática.
Mas venha comigo,
Meu irmão,
Meu amigo,
Integrar Ação...”*

Daniel Zanini Severo
Educando do Ensino Médio Integrado
em Informática do IFSC

The background of the page is a photograph of a desk. In the upper right, a portion of a silver laptop keyboard is visible. Below it, a blue mouse mat holds a grey computer mouse and a yellow pen. The desk surface is a light-colored wood. The text is overlaid on a semi-transparent white box with a thin black border.

O que é o **currículo**?

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias (...) É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há que comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

O que é **Integrar**?

É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disso que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...] (CIAVATTA, 2005, p.84).

POLITECNIA

[SAIBA MAIS]

Politecnia é um conceito que tem sido trabalhado principalmente por autores ligados ao campo da Educação e Trabalho, está associada a uma perspectiva de Educação Integrada e tem sido usada como contraponto à pedagogia das competências.

Ao contrário do que muitos pensam, a politecnia **não é sinônimo** de “ensino de muitas técnicas” ou de polivalência, mas significa “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p.03). Ou seja, politecnia é o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005). Além disso, o debate sobre politecnia está voltado à construção de práticas educativas visando à superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral e cultura técnica.

Para saber mais, consulte:

<<http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html>>.

As origens do **conceito**

Conforme mostrou Santomé (1998), ao longo do século XX, muitos termos apareceram, desapareceram e reapareceram com certa frequência com o objetivo de chamar a atenção para a necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos e para a falta de diálogo entre o currículo e a realidade cotidiana. Foi nesse século também, segundo o autor, que o conhecimento escolar tornou-se ainda mais fragmentado, acompanhando a tendência imposta pelos novos padrões produtivos e pela superespecialização do trabalho.

Visando superar o modelo educacional vigente, surgiu, no início do século XX, uma das principais formulações educacionais que, mais tarde, fundamentariam o conceito de currículo integrado. Seu autor foi o pensador e líder comunista italiano Antonio Gramsci, que durante sua prisão escreveu a obra **Cadernos do Cárcere**, na qual faz uma dura crítica ao modelo educacional italiano, propõe o conceito de “Escola Unitária” e aprofunda o conceito de **Politecnia**.

Para Gramsci, a “Escola Unitária” deveria formar os trabalhadores de maneira integral, instrumentalizando-os para o exercício da profissão e o domínio das técnicas, dando-lhes acesso ao conhecimento geral produzido pela humanidade e preparando-os para serem os novos dirigentes da sociedade.



A Escola Unitária, segundo Gramsci

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p.118).

Outro autor que teve grande influência nas definições do conceito de currículo integrado foi o filósofo húngaro György Lukács e seus escritos sobre a ontologia do ser social. Para Lukács, os seres humanos transformam-se e constroem novos conhecimentos à medida que transformam a natureza por meio do trabalho. De acordo com esse autor, o ser social se desenvolve a partir do ser natural em sua práxis social. “(...) Esse ser não apenas se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, mas também se reproduz constantemente nesse quadro e não pode jamais se separar de modo completo” (Lukács, 1979, p. 19). Em sua dimensão ontológica, portanto, Lukács apresenta o trabalho a partir de uma dimensão criadora e transformadora, diferente da **dimensão histórica**, que gera exploração e alienação.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

[SAIBA MAIS]

Trata-se de uma perspectiva que tem como foco o ser humano, entendido como produtor de sua realidade e, por isso, capaz de se apropriar dela e transformá-la. O sentido ontológico do trabalho é princípio e organiza a base unitária do ensino médio (BRASIL, 2007b). A dimensão histórica do trabalho orienta na preparação para o exercício de profissões. O conhecimento sobre os múltiplos aspectos da dimensão histórica permite um posicionamento crítico e uma intervenção qualificada no mundo do trabalho. Para saber mais, consulte: <www.epsvv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>.

Dimensões do Trabalho

O trabalho é a primeira mediação entre o Homem e a realidade material e social. Pelo trabalho os seres humanos se constituem como tal, distanciando-se dos outros animais. O trabalho possui uma dimensão ontológica e outra histórica.

Ontológica – condição inerente a todos os seres humanos. Trabalho como produto da relação Homem-Natureza e da interação entre os seres humanos. O Homem faz descobertas, cria e produz conhecimentos à medida que transforma a natureza por meio do trabalho. “Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana” (RAMOS, 2008, p.04).

Histórica – mediada pelas relações econômicas de produção e pela venda da força de trabalho pelos trabalhadores. Emprego. Relação de assalariamento própria da sociedade capitalista. Produção de novos conhecimentos a partir de conflitos de classe.

Tanto Lukács quanto Gramsci foram fortemente influenciados pelas obras de Karl Marx e Friedrich Engels e pelo projeto de construção de uma sociedade socialista. De acordo com Ciavatta (2008), esses quatro autores tornaram-se referência para muitos pensadores da educação brasileira, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Foi principalmente a partir deles que foram produzidos por educadores brasileiros e pesquisadores da área de trabalho e educação diversos escritos sobre o **trabalho como princípio educativo** e sobre a educação politécnica e integrada.

Em um primeiro momento, segundo Ciavatta (2008), ganhou visibilidade a vertente marxista e gramsciana com autores como Frigotto, Kuenzer, Machado e Saviani, em um segundo, sem abrir mão da vertente gramsciana, um grupo seguidor da ontologia do ser social desenvolvida por Lukács com autores como Konder, Chasin, Ciavatta Franco, Antunes, Lessa, Ramos, entre outros.

Esse conjunto de autores contribuiu para que se ampliassem no Brasil, a partir da década de 1980, as publicações sobre a educação politécnica e integrada e para que várias proposições nessa área fossem feitas no contexto dos debates da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Ao mesmo tempo, muitas das ideias propostas foram implementadas em experiências educacionais desenvolvidas pelos movimentos sociais e sindicais ao longo da década de 1990, servindo, inclusive como contraponto às correntes pedagógicas que propunham uma educação instrumental e **tecnicista**.

Um dos exemplos nesse sentido foram as formulações e experiências ligadas à educação integral dos trabalhadores, desenvolvidas pela Central Única dos Trabalhadores – CUT – em diversos locais do Brasil a partir de meados da década de 1990.

Tais experiências e formulações foram retomadas mais tarde, a partir de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva como presidente da república e serviram de referência para a implantação do currículo integrado em todo o Brasil a partir de 2004.

TECNICISMO

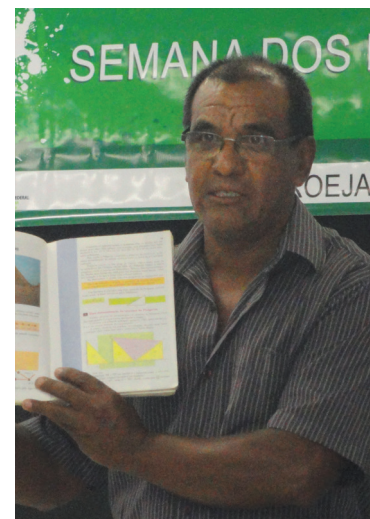
[SAIBA MAIS]

Esta concepção educacional ganhou força a partir da década de 1920 nos Estados Unidos e logo se espalhou para outros países. Tem como característica principal a subordinação dos objetivos educacionais aos objetivos do mercado e da produção. Pauta-se por uma educação instrumental, operacionalizada através do treinamento dos alunos e da organização da escola para atingir metas e resultados.

Currículo Integrado e PROEJA

“O tempo que você fica parado, fica longe da escola, no começo é muito difícil de você retornar, de você seguir o trecho, mas quando se tem uma turma boa então a gente vai seguindo em frente. Quem teve essa ideia de curso PROEJA estava pensando mesmo no pessoal que não teve oportunidade de estudar quando era novo e que hoje tem de estudar, fazer o ensino médio e o técnico juntos, eu acho que é uma coisa muito boa que deve ser mantida e aperfeiçoada cada vez mais.”

Valmor de Lima
Educando de PROEJA





PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

[SAIBA MAIS]

A perspectiva da Pedagogia das Competências se difundiu no Brasil a partir da década de 1990, num momento em que o país passava por inúmeras transformações nos padrões produtivos e no mundo do trabalho. Segundo Ramos (2008a), é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar. Se pauta em uma lógica gerencial e empresarial, acabando por reforçar uma perspectiva tecnicista de educação profissional.

Para saber mais, consulte:

www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html.

No Brasil, o debate sobre a EJA e a Educação Profissional acirrou-se na década de 2000, identificada por Ramos (2011), como o período do “movimento contra-hegemônico dos anos 2000”. Segundo a autora (2011), esse movimento contra-hegemônico ganhou força a partir do início do governo Lula em 2003 e se explicitou na contraposição entre a **Pedagogia das Competências** e o Currículo Integrado.

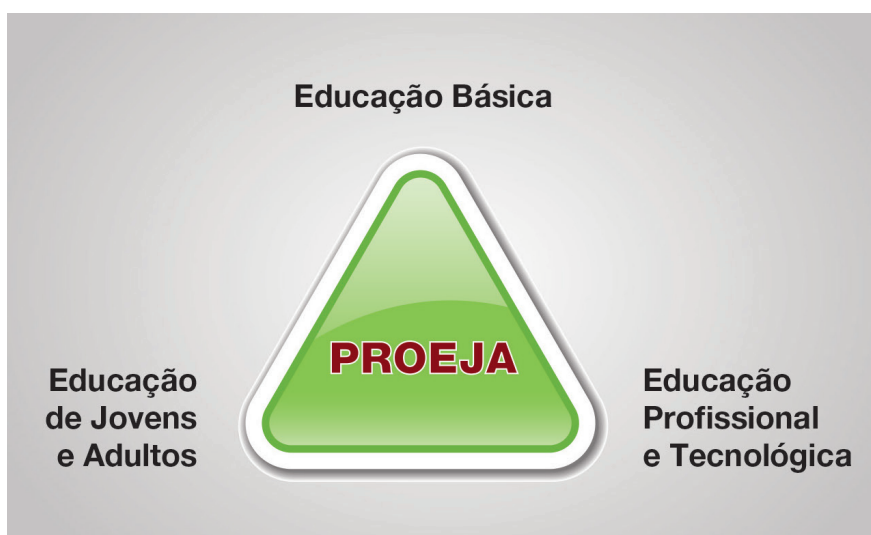
A primeira manifestação desta contraposição ocorreu, de acordo com Ramos (2011), com a revogação do decreto 2.208/1997 e a publicação do decreto 5.154/2004 pelo governo Lula. Com o decreto 5.154/2004, abriu-se a possibilidade de integração efetiva da educação básica com a educação profissional. A efetivação dessa integração, no entanto, tinha pela frente inúmeros desafios e disputas que acabariam por se explicitar, entre outros espaços, nas instituições federais de educação profissional e tecnológica.

Havia, como bem mostrou Frigotto (2005, p.77), “uma travessia complexa e contraditória a fazer”. Nesta “travessia”, era necessário, segundo esse autor, romper com a pedagogia das competências, apostar na “mudança no interior da organização escolar”, com estímulo à formação dos educadores e à melhoria de suas condições de trabalho, criando condições para mudanças na concepção curricular e prática pedagógica. De acordo com Frigotto (2005), para que as mudanças ocorressem era preciso o engajamento dos próprios educadores, construindo eles mesmos a concepção e a prática educativa contra-hegemônicas. Do contrário, segundo ele, qualquer proposta perderia sua viabilidade.

Neste cenário, uma das propostas para a materialização do currículo integrado foi o **PROEJA – Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Instituído em 2005 e reformulado em 2006, o PROEJA reflete o sonho de inúmeros educadores e pensadores da educação brasileiros e tem como base experiências diversas ligadas ao campo da Educação e Trabalho, Educação Popular, Movimentos Sociais, entre outros grupos. Com o PROEJA, buscou-se por em prática as formulações sobre politecnia, escola unitária, trabalho como princípio educativo e educação emancipadora e libertadora, ao mesmo tempo em que se procurou garantir o acesso de jovens e adultos a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Entre os documentos norteadores do PROEJA estão os Documentos Base do ensino fundamental e ensino médio de forma integrada. Nesses documentos, o currículo integrado é algo central e se materializa por meio do projeto político-pedagógico integrado e único para as ofertas de cursos ligados ao PROEJA. “O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas.” (BRASIL, 2007b, p.41). De acordo com esses documentos, o currículo pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino básico e para a formação profissional. A imagem a seguir mostra a interconexão pretendida.

Figura 1: Esquema mostrando a integração no PROEJA



O CURRÍCULO NO PROEJA

[SAIBA MAIS]

É o desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve (BRASIL, 2007b - adaptado).

Fonte: Elaborado por Adriano Larentes da Silva e Ângela Silva.

ÁREAS DO CONHECIMENTO

[SAIBA MAIS]

No Documento Base do PROEJA, as áreas do conhecimento sugeridas têm nomes distintos das três áreas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas). São exemplos de áreas, presentes no Documento Base: Natureza/Trabalho, Sociedade/Trabalho, Ciência e Tecnologia/Trabalho. A intenção é agrupar, sob essas áreas, distintos recortes do conhecimento visando superar a lógica disciplinar do currículo.

TOTALIDADE

[SAIBA MAIS]

Um dos conceitos-chave ligados ao PROEJA e ao Currículo Integrado é o de TOTALIDADE, aqui entendido como a interconexão das partes, do conhecimento, da vida cotidiana e do trabalho a partir de um projeto construído e reconstruído coletivamente.

DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

[LEITURA COMPLEMENTAR]

Dicionário da Educação Profissional em Saúde - uma produção de diferentes autores ligados à FIOCRUZ visando uma melhor compreensão de conceitos-chave no trabalho com a educação profissional e o currículo integrado. Disponível em: <<http://www.epsiv.fiocruz.br/dicionario>>.

Quanto à organização curricular, o que se busca, segundo o Documento Base do PROEJA, é a “superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos” e a construção de práticas que respeitem e considerem a realidade e as necessidades dos educandos jovens e adultos (BRASIL, 2007b, p.48).

De acordo com o Documento Base, o currículo do PROEJA deve considerar:

- A concepção de homem como ser histórico-social;
- A perspectiva integrada ou de totalidade;
- A incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares;
- A experiência dos educandos na construção do conhecimento;
- A participação, a autonomia e criatividade dos docentes;
- A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e interculturalidade;
- A prática da pesquisa (BRASIL, 2007b).

Quanto à estrutura do currículo, segundo o Documento Base, podem ser consideradas diversas estratégias metodológicas, entre elas:

- Abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos;
- Abordagem por meio de esquemas conceituais;
- Abordagem centrada em resoluções de problemas;
- Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade;
- Abordagem por **áreas do conhecimento** (BRASIL, 2007b).





Um dos grandes diferenciais do PROEJA é a perspectiva de oferta de educação integrada para um público historicamente excluído dos espaços escolares. Nesse sentido, o PROEJA dá continuidade às inúmeras experiências educativas desenvolvidas com jovens e adultos no Brasil há mais de um século.

O trabalho com o PROEJA é duplamente desafiador, pois exige que seja considerada a realidade e os modos de aprender de jovens e adultos ao mesmo tempo em que propõe a superação de modelos pedagógicos pautados na fragmentação do **conhecimento**.

DOCUMENTO BASE

[LEITURA COMPLEMENTAR]

Documento Base do PROEJA – Ensino Médio – criado em 2007 por uma equipe de pesquisadores da educação e pelo Ministério da Educação para subsidiar a estruturação de cursos e o trabalho em sala de aula no PROEJA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

A partir de suas leituras e dos debates em sala de aula, escreva um texto de até 500 palavras mostrando quais são hoje os maiores desafios para a implementação do currículo integrado nas escolas. Poste seu texto no seu portfólio digital.

Principais influências sobre as práticas no **Currículo Integrado**

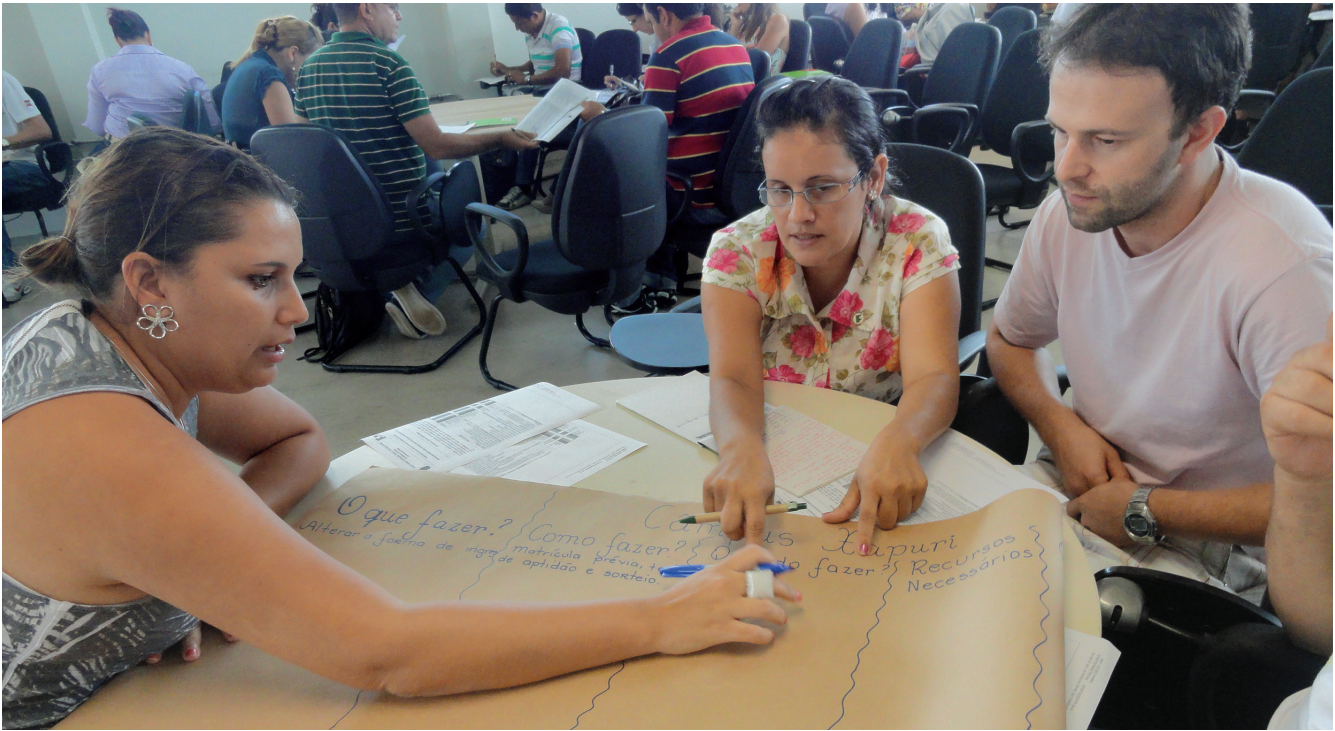
Figura 2: Influências sobre o currículo integrado



Fonte: Elaborado por Adriano Larentes da Silva.

Planejamento Coletivo e Projeto Político- Pedagógico

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a realização do planejamento coletivo são dois dos momentos mais importantes do trabalho escolar. Isso porque, nesses momentos, são definidos os objetivos, a metodologia, as concepções e os sonhos daqueles que vivem o cotidiano da escola, dentro e fora da sala de aula. Nesta unidade, você estudará as relações entre o currículo integrado, o PPP e o planejamento escolar, identificando como o PPP, a democracia na escola e o planejamento coletivo podem potencializar a integração curricular.



Planejamento Coletivo e Projeto Político-Pedagógico

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções (FREIRE, 2002, p. 110).

Currículo Integrado: uma construção coletiva

A construção do currículo integrado é, necessariamente, um ato coletivo, que requer o planejamento conjunto das ações, com metodologia e objetivos claros. Para ser construído, o currículo integrado exige que a escola seja, de fato, um espaço democrático e participativo. Se não for assim, grande parte dos esforços

empreendidos podem não resultar na efetivação do currículo integrado no cotidiano da sala de aula.

Exemplos dessa não efetivação podem ser encontrados em vários locais do Brasil em escolas recém-construídas, com diretores indicados e equipes técnicas nomeadas para a implantação. Estes, visando “agilizar” os processos para início do funcionamento da instituição e de novos cursos, por vezes, começam a construir os projetos de cursos integrados sem a participação dos professores que atuarão nos cursos a serem ofertados. O resultado dessa não participação é o não entendimento da concepção proposta, o sentimento de impotência diante do que foi projetado e a não compreensão do que é o currículo integrado. Diante disso, muitas equipes realizam esforços extraordinários para fazer cumprir o projeto escrito previamente, enquanto outros professores e professoras fazem do jeito que sempre fizeram e na perspectiva em que foram formados: de forma disciplinar e isolada. Nesses casos, os esforços e o tempo necessário para materializar o currículo integrado podem ser muito maiores, pois a não participação permitiu a existência de inúmeros entraves que não existiriam ou seriam minimizados se as equipes estivessem envolvidas desde o início do processo. Entre esses entraves está a manutenção e o reforço de práticas escolares conservadoras e desintegradoras, as quais são contrárias ao que se busca com o currículo integrado.

Para que o currículo possa ser de fato integrado é preciso que tenha sido debatido por toda a escola e que esteja previsto no seu Projeto Político Pedagógico. Esse debate ampliado articulando o curso ao PPP exigirá que a escola responda a algumas perguntas, tais como: Afinal, por que a escola deseja ofertar cursos integrados? Esta é uma ação estratégica da escola? Que estrutura a escola necessitará para essa oferta? Quem será o público atendido? Quem será a equipe técnica e de educadores envolvidos?

É praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações e intervenções e interações (VASCONCELLOS, 2009a, p.15).

Há, portanto, uma estreita relação entre o currículo integrado e o PPP da escola. Conforme mostrou Veiga (2008), o processo de construção do projeto pedagógico exige uma profunda reflexão sobre as finalidades da escola, do seu papel social e “a clara definição dos seus caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”.

De acordo com Veiga, o processo de construção do PPP tende a aglutinar “crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.” (VEIGA, 2008, p.9).

Outro aspecto a ser considerado é o fato de que a materialização do currículo integrado exige planejamento constante. Segundo Vasconcellos (2009b, p. 15), “o planejamento educacional é da maior importância e implica enorme complexidade, justamente por estar em pauta a formação do ser humano.” É por meio do planejamento coletivo, consciente, crítico e intencional que as dúvidas, tensões e dificuldades vão sendo superadas e que as equipes constroem relações de totalidade e vão se fortalecendo para avançar na efetivação do currículo integrado.

Figura 3: Reunião de planejamento dos professores e equipe pedagógica do Instituto Federal do Maranhão, Câmpus Barreirinhas



Fonte: Adriano L. da Silva.



O que é o Projeto Político-Pedagógico?

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Para que a construção do projeto pedagógico seja possível, não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente. E, para enfrentarmos essa ousadia, necessitamos de um referencial que fundamente a construção do projeto.

O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico (VEIGA, 2008, p.13).

Currículo Integrado e Planejamento Coletivo

No processo de construção do currículo integrado, o planejamento coletivo é fundamental, pois permite que os diversos envolvidos partilhem suas ideias e projetos educacionais. É por meio do planejamento que as estratégias são traçadas e que as etapas vividas são avaliadas. Só com planejamento é possível compreender a totalidade do processo escolar e materializar o currículo integrado.

Para que tenha efetividade, o planejamento coletivo precisa, entre outros aspectos:

- Partir da realidade escolar e dos diversos sujeitos que a conformam;
- Considerar os objetivos estratégicos da escola, definidos no PPP;
- Envolver os diferentes segmentos que fazem parte da escola;
- Definir a metodologia a ser utilizada;
- Ser realizado com base em um cronograma e em etapas com terminalidade definidas;
- Ser sistemático, rotineiro e permanente;
- Estar aberto a alterações, avaliações e ajustes;
- Deixar claras as diferentes responsabilidades;
- Ser cumprido por todos os atores envolvidos.

O PPP NO COTIDIANO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2009a. Nessa obra o autor trata, entre outros assuntos, das finalidades, das etapas de elaboração, dos sujeitos envolvidos e dos aspectos relacionados à concretização do projeto político-pedagógico no cotidiano da escola.

PLANEJAMENTO ESCOLAR

[LEITURA COMPLEMENTAR]

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Essa obra aborda os fundamentos, o processo de elaboração e as conexões do planejamento educacional. Com ela o autor pretende contribuir para a construção de processos, instrumentos, modelos e técnicas relacionados com o planejamento escolar.

Um aspecto importante do planejamento é o fato de que nem sempre acontecerá com o envolvimento de todos os membros da escola ou de um determinado curso. Assim, devem ser considerados também como parte do planejamento geral encontros por segmentos e grupos e o próprio planejamento individual. Da mesma forma, nos primeiros encontros para a construção do currículo integrado poderá existir uma demanda maior de tempo, já que tal construção será nova para muitos dos envolvidos. Caberá a cada grupo identificar suas demandas de tempo e a melhor forma de realizar o planejamento. Isto implica em que as equipes envolvidas tenham

tempo disponível em suas cargas horárias semanais de trabalho.

O ideal é que as equipes e seus coordenadores definam encontros periódicos, semanais ou quinzenais, com todos os envolvidos. Nesses encontros é preciso que haja uma sistemática de trabalho, com espaço para as intervenções dos envolvidos e o registro dos encaminhamentos e decisões tomadas. À medida que o trabalho inicie, é provável que o grupo sinta necessidade de aprofundar teoricamente algumas questões observadas na sala de aula e na escola, o que poderá demandar mais tempo ou um rearranjo nas pautas dos encontros semanais ou quinzenais.

O importante nesse processo de construção coletiva é superar a perspectiva do planejamento como uma “obrigação”, uma “burocracia desnecessária”, uma “utopia irrealizável”. Conforme mostrou Vasconcellos (2009b) há, muitas vezes, uma ambiguidade na prática dos professores, “pois ao mesmo tempo em que não negam a importância do planejamento, percebem sérias limitações em sua realização. (...) Planejar parece identificado a ‘preencher planos’, e, ainda, ‘para outros’ (supervisão, direção, secretaria).” (VASCONCELLOS, 2009b, p.16).

Um dos grandes diferenciais do currículo integrado é o fato de ser uma construção recente para muitos educadores e instituições. Por isso, as soluções para os problemas que surgem no cotidiano da escola terão de ser resolvidos a partir de cada realidade e das opções que deverão ser feitas pelos envolvidos nesse processo. Isso requer que haja clareza do que está sendo feito, dos objetivos a serem alcançados e do papel de cada integrante, o que só pode ser alcançado com estudo, planejamento coletivo, abertura às inovações necessárias e aceitação dos tempos e das diferenças no espaço escolar.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

Vá até uma escola de sua cidade e pesquise os seguintes aspectos:

- 1) Objetivos do PPP da escola;
- 2) Concepção pedagógica predominante no PPP e 3) No PPP estão indicadas ações escolares voltadas à interdisciplinaridade? Busque saber também como o PPP da escola foi construído e quais as pessoas envolvidas. Escreva suas respostas e poste-as em seu portfólio digital.

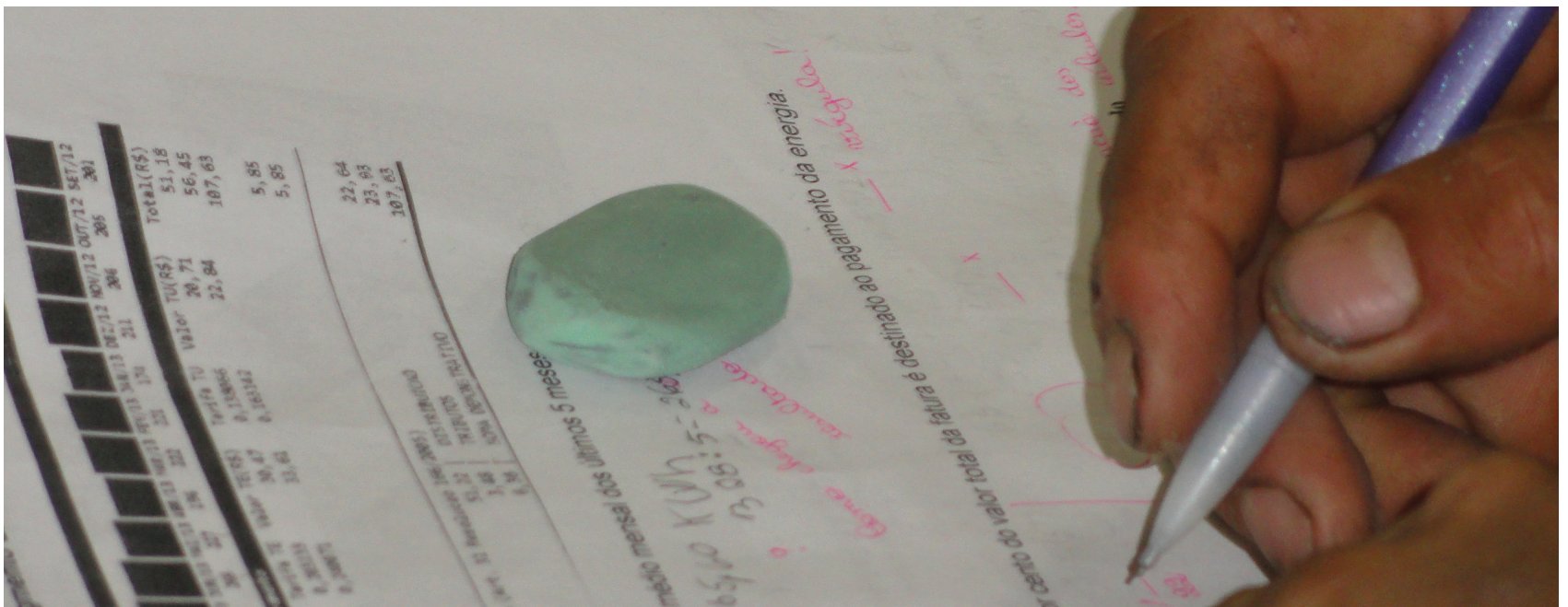
PENSE A RESPEITO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

Leia o artigo abaixo e anote o que lhe chamou atenção em relação ao processo de construção do currículo integrado na experiência relatada. Seus apontamentos servirão de subsídio para o debate em sala de aula e deverão fazer parte do seu portfólio digital.

O PROEJA no IFSC Câmpus

Florianópolis-Continente. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/944#UuqJrvidV44>>.



Desafios do **Currículo Integrado** – Parte 1

Figura 4: Equipe de educadores em busca do fio condutor no currículo integrado



Fonte: Ilustração feita por Gerson Witte especialmente para esse material.

Currículo Integrado na Prática Cotidiana da Escola

Elaborado, adaptado e transformado pelos seus praticantes, o currículo integrado ganha novos contornos no cotidiano escolar. Se por um lado é na escola e nas salas de aula que surgem grandes dificuldades para sua materialização, é também nesses espaços que são construídas novas possibilidades, estratégias e práticas integradoras. Nessa e nas próximas três unidades, você conhecerá algumas das possibilidades para a implantação do currículo integrado na prática cotidiana da escola.



Currículo Integrado na **Prática Cotidiana da Escola**

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida, em todos os momentos da escola (MACEDO et al, 2011, p.41).

Currículo integrado e Interdisciplinaridade

Como já destacado anteriormente, a construção do currículo integrado é um ato coletivo, que requer planejamento e engajamento da escola como um todo. Um dos grandes desafios propostos pelo currículo integrado é a **interdisciplinaridade**.

Segundo o Documento Base do PROEJA, a interdisciplinaridade é um princípio desse programa. Com base na interdisciplinaridade, busca-se substituir a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, “para assumir uma visão de processo, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas (BRASIL, 2007a, p. 30).

Para Ramos (2011, p.776), a interdisciplinaridade, como método, é “a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas”, tendo como objetivo a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Com essa perspectiva pretende-se substituir os processos de transmissão lineares, por estratégias organizadoras de (re)construção de conhecimentos a partir da relação teoria-prática. Não obstante, é preciso ter claro que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como fusão de conteúdos ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a (re)construção do conhecimento (BRASIL. **Documento Base do PROEJA – Ensino Fundamental.** Brasília: SETEC, 2007a, p.30).

Segundo Thiesen (2008, p.545), a discussão sobre a interdisciplinaridade tem sido feita a partir de dois grandes enfoques: o epistemológico e o pedagógico, “ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares”. De acordo com o mesmo autor, no campo da epistemologia, “toma-se como categorias para seu estudo o conhecimento em seus aspectos de produção, reconstrução e socialização; a ciência e seus paradigmas; e o método como mediação entre o sujeito e a realidade.” Já pelo enfoque pedagógico, “discutem-se fundamentalmente questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar.” (Ibidem).

No caso do currículo integrado, pensar em práticas interdisciplinares implica reconstituir totalidades entre as áreas da formação básica e as áreas da formação técnica. Trata-se de um trabalho árduo que rompe com a fragmentação e o isolamento da ciência, da técnica, dos conteúdos escolares e entre educadores e educandos.

Apesar dos diversos trabalhos publicados, dos debates acalorados sobre o tema e das inúmeras formações realizadas nas escolas, a adoção de práticas interdisciplinares é ainda bastante difícil para muitos educadores e educadoras. A maior dificuldade



talvez esteja não na compreensão dos seus significados, mas em como torná-la permanente no cotidiano escolar. A seguir, são apresentadas algumas estratégias e possibilidades para efetivar a interdisciplinaridade e o currículo integrado nas salas de aula.

Possibilidades de materialização do currículo integrado

Visando indicar possibilidades e contribuir para avanços metodológicos do currículo integrado, o Documento Base do PROEJA propõe uma série de abordagens metodológicas integradoras do conhecimento. Parte dessas abordagens será trabalhada nessa e nas próximas unidades, porém não necessariamente usando os mesmos nomes e ordenamento proposto pelo Documento Base. A intenção é dialogar com as referidas proposições a partir de experiências concretas desenvolvidas nos últimos anos no Brasil. Saliento que boa parte dos exemplos citados é de experiências realizadas em Institutos Federais, em especial no Instituto Federal de Santa Catarina, com destaque para os câmpus que têm oferta de PROEJA e nos quais atuo e atuei com educandos, educadores e equipes técnico-pedagógicas. Como já apontado, a escolha desses exemplos não significa a inexistência de inúmeras outras práticas pedagógicas inovadoras no PROEJA em diferentes lugares e instituições do Brasil.

Trabalhando com conceitos, temas e eixos integradores

O trabalho com conceitos, temas e eixos integradores possibilita aos participantes observar as relações entre a parte e o todo. Isto porque um conceito, tema ou eixo integrador quase sempre não se conforma à lógica disciplinar e cartesiana de grande parte dos currículos atuais. O ideal, segundo o Documento Base do PROEJA, é que os temas abranjam conteúdos mínimos de mais de uma área do conhecimento, que dialoguem com a realidade e o contexto de aprendizagem dos educandos, produzam nexos e sentidos e permitam o exercício de problematização e a ampliação dos conhecimentos (BRASIL, 2007b, p.50). O mesmo vale para os conceitos e eixos estruturantes.



Segundo Nébias (1999, p.133) “vemos o mundo e tentamos compreender seu funcionamento, com ‘óculos conceituais’. Inicialmente com conceitos *cotidianos, alternativos, espontâneos, ou pré-conceitos*, que vão dando lugar aos conceitos científicos”. Assim, por meio de conceitos realizamos a necessária passagem de um saber ingênuo para um saber epistemológico (FREIRE, 2002).

Um conceito é antes de mais nada uma palavra ou expressão carregada de sentidos e significados atribuídos e reconhecidos histórica e socialmente. Segundo Ramos (2008b), os conceitos são constituídos a partir de relações e de uma sistematização deliberada da ciência e da realidade concreta. “No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos”. Já um conceito específico, da área técnica, por exemplo, “configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo” (RAMOS, 2008, p.19). De acordo com o Documento Base do PROEJA, é recomendado que, ao trabalhar com conceitos, se busque o foco em conceitos amplos, que mantenham relação com vários campos da ciência e possam ser desenvolvidos em diversos contextos.

Por fim, a opção por eixos integradores é uma forma de conectar temas e conceitos, pois esses servem como ponto de partida e de chegada do processo de construção do conhecimento. Pode haver um ou vários eixos interligados entre si, como fios que tramam uma rede. Um eixo pode ajudar a conectar temas e conceitos de uma área específica, por exemplo, ou de um curso como um todo. Quanto mais amplo for o eixo integrador, mais abrangência terá.

Exemplos de temas, conceitos e eixos integradores:

Tabela 1: Trabalho com temas, conceitos e eixos integradores

Tema	Conceitos	Eixo Integrador
Avanços técnicos na área industrial	Tecnologia Industrialização Trabalho	Tecnologias e Mundo do Trabalho
Água	Recursos Hídricos Meio Ambiente Sociedade	Meio Ambiente e Sociedade
Diferenças entre homens e mulheres	Gênero Família Propriedade	Relações de Gênero na sociedade atual

Fonte: Elaborado por Adriano Larentes da Silva.

TEMAS TRANSVERSAIS

[SAIBA MAIS]

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com os temas transversais busca-se a integração das áreas convencionais (Ciências da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas) de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade, sendo orientadores também do convívio escolar e de ações interdisciplinares. Entre os temas presentes nos PCNs estão: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

MAPA CONCEITUAL

[SAIBA MAIS]

É uma técnica criada por Joseph D. Novak, visando ajudar educadores e educandos na organização e construção do conhecimento. Um mapa permite sínteses por meio da conexão hierárquica de conceitos.

EIXOS TECNOLÓGICOS

[SAIBA MAIS]

Segundo Machado (2010), o eixo tecnológico pode ser também traduzido por uma linha imaginária tendo à sua volta tecnologias que por ela são atraídas. Isso significa certa unidade e convergência dessas tecnologias, que devem ter poder de mútua aproximação, de dar uma direção ao movimento dessa linha imaginária.

A definição de temas, conceitos e eixos integradores não pode ser feita de forma mecânica e aleatória, sem nenhuma relação com os conhecimentos específicos e com a realidade concreta da sala de aula, pois, se isso ocorrer, pode haver uma integração apenas no papel.

No Brasil, o trabalho com temas, conceitos e eixos integradores é realidade em muitas escolas, inclusive naquelas que ofertam o currículo integrado. O trabalho com temas, por exemplo, aparece como uma das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais por meio dos **temas transversais**. No trabalho com conceitos é bastante presente a perspectiva de **mapas conceituais**. Já o trabalho com eixos ganhou grande impulso nos últimos anos, com destaque para a educação profissional, onde está presente a perspectiva dos **eixos tecnológicos**. Apesar desses diferentes usos, nem sempre isto tem sido feito de forma coletiva e sistemática, para viabilizar projetos interdisciplinares e integrados, o que faz com que permaneçam os desafios ligados a sua utilização enquanto ferramenta estratégica para o trabalho em sala de aula.

Trabalhando com Temas Geradores

O trabalho com Temas Geradores foi proposto originalmente por Paulo Freire a partir de diferentes experiências com jovens e adultos. Insere-se, portanto, na perspectiva de uma educação libertadora e transformadora, que rompe com práticas bancárias e conteudistas.

Na perspectiva freireana, os temas geradores surgem de uma situação presente, existencial e concreta do povo, dos seus problemas, de suas contradições e das suas **“situações-limites”**.

A definição desses temas exige investigação e vivência junto às comunidades, diálogo e diagnóstico da realidade. “É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.” (FREIRE, 2005, p. 114).

Relacionadas às vivências concretas, aos problemas cotidianos, a um tema dramático não explicitado e compreendido sem que haja uma investigação e uma problematização.

De acordo com Freire (2005), a investigação dos temas geradores não pode reduzir-se a um ato mecânico, pois é um processo de busca, de conhecimento e de criação. Além disso, não pode ser

realizada sem povo e nem para o povo, mas com o povo. É um trabalho que visa a decodificação da realidade para problematizá-la, entendê-la em sua totalidade e transformá-la. Este trabalho, segundo Freire, exige educadores dialógicos, politicamente comprometidos com o povo, atuando em equipes interdisciplinares visando construir os universos temáticos ou as redes temáticas que servirão para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os educandos.

De forma mais ampla, o que se buscam são elementos para compreender e problematizar as “**situações-limites**” e os “limites-explicativos” dos educandos a partir da constituição de múltiplas relações, visando à totalidade dos processos para, a partir dela, transformar as realidades existentes.

[Relacionadas às vivências concretas, aos problemas cotidianos, a um tema dramático não explicitado e compreendido sem que haja uma investigação e uma problematização.]





PEDAGOGIA FREIREANA

[LEITURA COMPLEMENTAR]

FFREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Este livro constitui-se em leitura obrigatória para todos os educadores e educadoras que buscam uma educação capaz de libertar e transformar seus educandos e a sociedade. Trata dos diferentes desafios relacionados ao ato de educar crianças, jovens e adultos.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. (...) Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (FREIRE, 2005, p.111-112).

Há, portanto, uma relação direta entre os temas geradores e o currículo integrado, uma vez que ambos têm como finalidade a compreensão da totalidade dos processos. No entanto, na perspectiva dos temas geradores, a totalidade não tem um caráter meramente pedagógico, metodológico, mas uma dimensão política visando a transformação social. Por outro lado, os temas geradores foram pensados na perspectiva de uma educação popular, que não necessariamente ocorreria em espaços formais, em salas de aula, em escolas. Transplantada e adaptada para esses locais, essa perspectiva, muitas vezes, enfrentou fortes resistências, seja por sua dimensão política, seja pela burocratização dos espaços escolares, seja pelas dificuldades em sua materialização.

Um dos grandes motivos de resistência aos temas geradores é o fato de, nessa perspectiva, o currículo escolar não estar pronto, de não haver sequências de conteúdos previamente definidas, de romper com a ideia de disciplina pura e de um único dono. De certa forma, são resistências que se apresentam também em relação ao currículo integrado.

Apesar das dificuldades para sua implementação, o trabalho com temas geradores continua motivando milhares de educadores e educadoras em todo o Brasil, inclusive aqueles e aquelas que atuam no PROEJA.



ENSINO MÉDIO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/>>.

Nesse texto a autora apresenta os fundamentos teóricos e epistemológicos do Ensino Médio Integrado e do currículo integrado sugerindo, inclusive, possibilidades de materializá-los no cotidiano escolar.

PARE PRA PENSAR

[LEITURA COMPLEMENTAR]

Leia o projeto de curso de PROEJA do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Santo Augusto, e tente identificar qual a perspectiva teórico-metodológica e qual a forma de organização curricular presentes nesse projeto.

Projeto do Curso Técnico em Operações Comerciais.

Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20130884242468ppc_curso_tecnico_em_comercio_integrado_-_proeja_-_campus_santo_augusto.pdf>.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

Faça um levantamento em seu local de trabalho ou em outros espaços e verifique se há o trabalho com temas, conceitos, eixos integradores e temas geradores. Faça um mapa conceitual para apresentar as informações encontradas. Lembre-se que os mapas conceituais servem para organizar de forma hierárquica os conceitos. Insira seu mapa conceitual em seu portfólio digital.

Desafios do **Currículo Integrado** – Parte 2

Figura 5: Equipe de educadores em busca do fio condutor no currículo integrado



Fonte: Ilustração feita por Gerson Witte especialmente para esse material.

Pesquisas, Oficinas de Acolhimento e Histórias de Vida

Construir o currículo integrado na prática cotidiana da sala de aula exige ousadia e disposição para novas experimentações. Ao ousar e experimentar, eu “experieço”, ou seja, vivo novas experiências que podem ser decisivas em minha trajetória individual de educador e educadora e no trabalho que desenvolvo em coletividade. As experiências, as inquietações, os saberes prévios e a vontade de explorar o novo ou o velho são fundamentais para a efetivação do currículo integrado. Nesta unidade, continuamos abordando as possibilidades de materialização do currículo integrado, agora enfocando o uso da pesquisa como desencadeador da busca de novos conhecimentos, as estratégias de acolhimento que favorecem o desejo de permanecer na escola e querer saber mais e as inúmeras possibilidades de integração que existem na realização de visitas técnicas ou de estudo.



Pesquisas, Oficinas de **Acolhimento e** **Histórias de Vida**

“Eu tenho a certeza de que nunca me senti, professora, efetivamente, assim, com esse poder que tem a palavra professora, de estar realmente transmitindo algo, mudando a vida de uma pessoa como foi a questão do PROEJA. Então pra mim a definição do PROEJA acho que é isso mesmo, é mudança, é promover mudança nas pessoas, é a realização de sonhos (...).”

Berenice Giehl Zanetti
Educadora de PROEJA do IFSC

O currículo integrado e a pesquisa

De acordo com o Documento Base do PROEJA, a pesquisa é um princípio que fundamenta a formação dos sujeitos ligados a este programa, pois é um modo de produzir conhecimentos, construir a autonomia intelectual e fazer avançar a compreensão da realidade (BRASIL, 2007b).

Como mostrou Freire (2002), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. “Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. (...) Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo” (FREIRE, 2002, p.32).

Para Demo (1990), a pesquisa é a base de qualquer proposta emancipatória, é desafio, é criação, é experimentação, é teoria e prática juntas, é diálogo com a realidade, é processo cotidiano, é princípio científico e educativo. “Ensinar e aprender se dignificam na pesquisa, que reduz e/ou elimina a marca imitativa. Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo” (DEMO, 1990, p.44).

A pesquisa, no caso do currículo integrado, é um poderoso instrumento da ação pedagógica. Isto porque, as explicações para nossas inquietações ou para entender um determinado fenômeno ou processo dificilmente se fazem completas sem o diálogo entre as áreas do conhecimento. O interesse por um assunto e a busca por respostas a perguntas aparentemente simples podem mobilizar grandes esforços de educandos e equipes de educadores. Nesse sentido, problemáticas ligadas à área técnica, por exemplo, para serem compreendidas em sua totalidade, necessitam de ferramentas das áreas de formação geral, assim como problemáticas ligadas à educação básica podem ser melhor compreendidas com o uso de conhecimentos técnicos específicos.

Uma experiência de uso cotidiano de ensino via pesquisa na Educação de Jovens e Adultos é o da rede municipal de Florianópolis-SC. Segundo Souto (2009), o ensino via pesquisa foi implantado na EJA do Município de Florianópolis a partir de 2001, e provocou o rompimento com a ideia, até então predominante, de EJA como ensino supletivo.

De acordo com Oliveira (2009), o ensino via pesquisa é baseado numa perspectiva não seriada e não disciplinar e tem como fatores estruturantes o interesse, os saberes e as perguntas dos educandos. A premissa fundamental, segundo Oliveira (2009, p.01), “é a de que pesquisa não é algo *elevado, sublime, difícil*, a ficar restrito às universidades (e mesmo lá, às pós-graduações), mas uma prática cotidiana: uma forma de se relacionar com o conhecimento”.

O ponto de partida dessa perspectiva é o interesse e as perguntas com que os educandos chegam à escola. A partir daí os educandos, com o acompanhamento dos educadores de diferentes áreas do conhecimento, definem suas problemáticas de pesquisa. Esta definição, segundo Oliveira (2009), precisa de tempo e se dá nas primeiras semanas de aula, quando também cada educando define seu mapa e roteiro de estudos a partir de sua problemática.

Nessa perspectiva, os conhecimentos disciplinares, os conteúdos escolares, não estão definidos previamente e são mobilizados para resolver as problemáticas levantadas pelos educandos, os quais definem seu percurso escolar e o próprio tempo de conclusão do curso. Durante a realização de suas pesquisas os grupos de educandos são acompanhados pelas equipes de educadores, os quais planejam coletivamente todas as semanas e também precisam se converter em pesquisadores para poder auxiliar os educandos em suas investigações.

Conforme mostraram Silva e Silva (2012), a perspectiva de ensino via pesquisa foi uma das referências utilizadas, a partir de 2011, quando foram construídos novos projetos de PROEJA por equipes de educadores da Prefeitura Municipal de Florianópolis e do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis-Continente. O esquema a seguir apresenta a estrutura do curso de PROEJA-FIC Auxiliar de Cozinha, realizado no contexto da referida parceria.

Tabela 2: Organização curricular do Curso de PROEJA-FIC Auxiliar de Cozinha

	1º sem	2º sem	3º sem	4º sem
EB	Pesquisa Básica	Pesquisa Básica	Pesquisa Politécnica	Pesquisa Politécnica
EP	Fundamentação Teórica + Prática	Fundamentação Teórica + Prática	Pesquisa Politécnica + Prática	Pesquisa Politécnica + Prática
Foco	Área de Hospitalidade e Lazer		Área da Formação Profissional	

Fonte: Silva e Silva, 2012, p.130.

Como mostraram Silva e Silva (2012), o curso foi estruturado em quatro semestres, com uma divisão entre Educação Básica (EB) e Educação Profissional (EP). De acordo com esses autores, para materializar a pesquisa e o trabalho como princípios educativos definiu-se por uma estruturação que contemplasse: a) Pesquisa Básica; b) Fundamentação Teórica e Prática; c) Pesquisa Politécnica; d) Pesquisa Politécnica e Prática. “Nos dois primeiros semestres, o foco do trabalho realizado pela Educação Básica e Profissional é a área de Hospitalidade e Lazer, enquanto nos dois últimos semestres o foco é a área de formação profissional de cada curso” (SILVA e SILVA, 2012, p.130).

A experiência acima, em termos de concepção pedagógica, pode ser considerada um avanço na materialização dos pressupostos e fundamentos teóricos do PROEJA. Sua construção, no entanto, foi objeto de tensões e embates, especialmente pela presença da perspectiva de ensino via pesquisa, exigindo uma longa etapa dedicada a esclarecimentos e à busca de consensos coletivos. Ao final, o que ficou claro para todos os envolvidos foi que esta perspectiva, para ser aplicada no PROEJA, precisa de diferentes momentos de formação, leitura, debates e planejamento coletivo. Além disso, para realizá-la, é necessário romper com a perspectiva tradicional de escola, abrindo espaço para que os educandos construam seus itinerários formativos sob novas bases.

O Acolhimento como estratégia de Integração

“Uma coisa que não vou esquecer foi a primeira aula no PROEJA, a apresentação dos professores e de nós, alunos. Nós fomos muito bem recebidos pelos professores com muito carinho e atenção. Eu, em particular, parecia um filho quando passa muito tempo fora de casa. A impressão era que nós estávamos perdidos e eles os professores tinham nos resgatados de volta para nossa casa, que é nossa escola, eu tenho como minha casa.”

Josenildo Braz
Educando de PROEJA

O acolhimento é uma etapa muito importante, tanto com crianças quanto no trabalho com jovens e adultos. Na escola, o acolhimento pode ocorrer em diferentes momentos e envolver várias pessoas antes que os educandos cheguem às salas de aula.



No trabalho com jovens e adultos o acolhimento é um ato de conquista, de aproximação, de convencimento e de levantamento de saberes. Para muitos jovens e adultos, voltar à escola depois de tê-la deixado, por vezes há vários anos, é algo difícil, já que exige uma reorganização familiar, uma diminuição do tempo livre e a superação de traumas e medos presentes na memória. Nesse sentido, o acolhimento é mais uma ferramenta visando garantir que jovens e adultos cheguem à sala de aula e nela permaneçam.

Como ato educativo, pedagógico, o acolhimento exige trabalho e planejamento coletivo. Projetar, por exemplo, as diferentes etapas do acolhimento é indispensável para que cada sujeito envolvido no processo possa contribuir, inclusive pensando nos possíveis desdobramento das ações realizadas inicialmente.

Se projetado como ferramenta estratégica para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem, o acolhimento tende também a trazer grandes contribuições para a materialização do currículo integrado. Uma das contribuições do acolhimento é possibilitar aos novos educandos uma primeira aproximação com o curso que estão iniciando, mostrando um de seus diferenciais: a integração curricular. Isso é importante porque, por vezes, as novas metodologias e concepções de ensino usadas pela escola causam grande estranhamento em jovens e adultos que voltam a estudar, já que, para muitos, a referência de escola é aquela que um dia deixaram e na qual os processos pedagógicos centravam-se no professor, nas notas e nos conteúdos. Outra contribuição do acolhimento é permitir que educandos e educadores se conheçam e compartilhem suas histórias e seus sonhos. Além disso, a partir do acolhimento, podem ser levantadas as expectativas dos educandos em relação ao curso, suas trajetórias escolares e de vida, seus conhecimentos e saberes prévios.

O levantamento de saberes prévios e das hipóteses dos educandos, por exemplo, pode ser um trabalho feito em conjunto pelos educadores, visando estabelecer conexões entre o que os educandos sabem e as respostas que podem ser dadas pelas diferentes áreas do conhecimento.

Um bom exemplo de acolhimento no PROEJA é o do curso técnico integrado em Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó. Neste curso, o acolhimento vem sendo realizado de forma sistemática e estratégica desde o segundo semestre de 2010. Conforme mostraram Silva, Greggio e Agne (2013), desde o início desse curso, em 2009, percebeu-se que a maior evasão acontecia nas

primeiras semanas e ponderou-se que um dos possíveis fatores que poderiam levar à evasão era o excesso de unidades curriculares e a sobrecarga de atividades logo no início do curso, que tinham impactos significativos para muitos alunos, principalmente para os que estavam retornando aos estudos depois de muitos anos parados.

Diante desse fato, concluiu-se que as primeiras semanas de aula precisavam ser diferentes, era preciso diagnosticar e trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, mas de uma forma diferente, realizando aulas em formatos diversos, nas quais os conhecimentos não fossem trabalhados de forma compartimentada. Ao contrário, as aulas teriam que integrar os conhecimentos de modo que o querer saber e aprender cativasse os alunos e os estimulasse a permanecer no curso (SILVA, GREGGIO E AGNE, 2013, p.07).

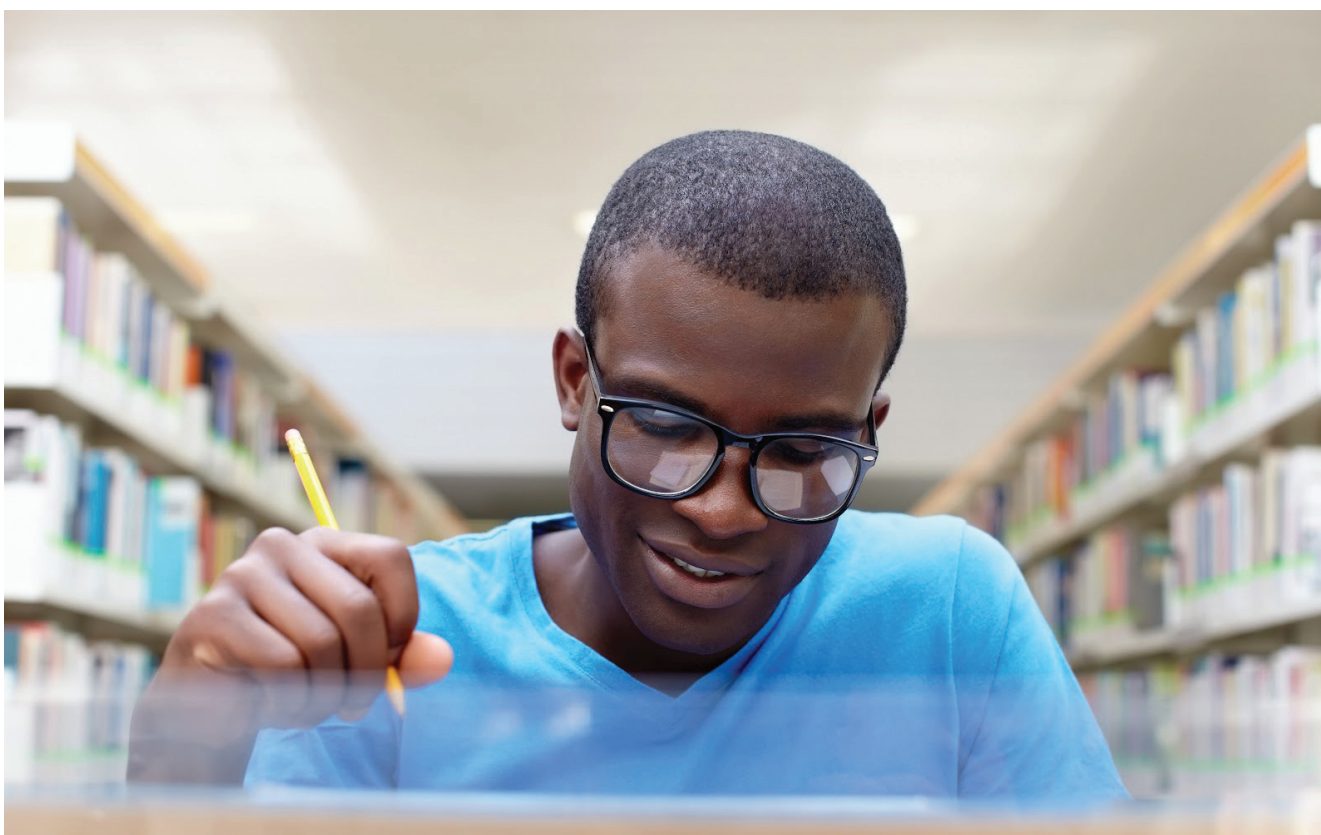
A experiência realizada pelo Câmpus Chapecó foi identificada como “Oficinas de Integração e Acolhimento”. Seu objetivo é combater a evasão e trabalhar de forma interdisciplinar as hipóteses dos educandos e seus saberes. Abaixo uma mostra da organização das oficinas de acolhimento no semestre 2014.1.

Exemplos como os das oficinas de acolhimento do curso de PROEJA em Eletromecânica mostram a importância e o papel estratégico que o acolhimento pode ter no cotidiano do trabalho escolar e para potencializar o currículo integrado no PROEJA.

Tabela 3: Organização das Oficinas de Acolhimento no Curso de PROEJA em Eletromecânica

Organização Semanal das Oficinas de Acolhimento – 2014.1					
Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
19:00-19:50	DINÂMICA DE ACOLHIMENTO (Coordenadoria Pedagógica e Professores)	BIOLOGIA, QUÍMICA E PORTUGUÊS (Gisela, Sandra e Talita)	MATEMÁTICA E HISTÓRIA (Luciane e Adriano)	APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA (Coordenadoria Pedagógica)	ELETRO-MECÂNICA (Wandrigo e Alencar)
20:40-20:50	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
20:50-21:40	APRESENTAÇÃO DO CURSO/ CÂMPUS (Fernando, Alencar e Coordenadoria Pedagógica)	MATEMÁTICA E HISTÓRIA (Adriano e Luciane)	ELETRO-MECÂNICA (Wandrigo e Alencar)	BIOLOGIA, QUÍMICA E PORTUGUÊS (Gisela, Sandra e Talita)	INFORMÁTICA (Roberta)

Fonte: Coordenação do Curso de PROEJA em Eletromecânica.



SUJEITOS DO PROEJA

[LEITURA COMPLEMENTAR]

GEVAERD, Esterzinha A.P. e OLIVEIRA, Sidnei D. **PROEJA – O ALUNO**. Florianópolis: IFSC, 2010.

Essa obra nasceu do trabalho realizado nas aulas de Português da professora Esterzinha. Nela o educando Sidnei conta sua emocionante e dramática história, mostrando suas percepções sobre o PROEJA no IFSC, Câmpus Florianópolis Mauro Ramos. A partir dessa história os autores debatem sobre os desafios na implantação desse programa.

As histórias de vida como ponto de partida para a integração curricular

Conforme mostrou Oliveira (1999), jovens e adultos estão inseridos no mundo do trabalho e nas relações interpessoais de um modo diferente de crianças e adolescentes e possuem uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. Quando chegam à escola, “trazem consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, 60-61).

O respeito aos saberes e às histórias de vida dos educandos jovens e adultos são princípios que orientam o trabalho no PROEJA. “Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva da aplicação prática” (BRASIL, 2007b, p.29).

Conforme o Documento Base do PROEJA, é preciso construir práticas pedagógicas que levem em consideração o contexto de vida dos educandos jovens e adultos, suas condições sociais, econômicas, psicológicas e culturais (BRASIL, 2007b).

No processo de construção do currículo integrado, levar em consideração as histórias de vida e os saberes prévios dos educandos, exige planejar individual e coletivamente estratégias para tal. As histórias de vida podem, por exemplo, serem parte das atividades de acolhimento e de levantamento de saberes prévios. A partir delas pode-se trabalhar com os processos de migração individual e coletiva, as relações campo-cidade, desenvolvendo noções de territorialidade, espaço e tempo. Por meio de histórias de vida podem-se desenvolver narrativas orais e posteriormente escritas, com a produção de memoriais, explorar os saberes populares, revelar costumes e práticas ligadas ao mundo do trabalho.

Trabalhar com histórias de vida, como mostraram Gevaerd e Oliveira (2010), permite historicizar e compreender os sujeitos que buscam a Educação de Jovens e Adultos, entendendo seus dramas, seus projetos de vida e suas percepções sobre o processo de aprendizagem e a sala de aula, planejando intervenções voltadas à sua permanência e êxito na escola. Tratá-los como personagens abstratos, segundo Gevaerd e Oliveira (2010, p.76), tende a contribuir para novas possibilidades de fracasso escolar, evasão, repetência e a novas exclusões da escola, cerceando mais uma vez o direito de jovens e adultos à educação, à cidadania, ao trabalho e à ascensão social.

No ensino das ciências exatas, por exemplo, o trabalho com histórias de vida contribui para desconstruir medos e bloqueios construídos ao longo do tempo, para que conteúdos trabalhados há muito tempo sejam revistos e trazidos para os contextos atuais, para que o dia a dia seja desvelado e trabalhado como ponto de partida na construção de outros conhecimentos.

Pensadas estrategicamente, as histórias de vida podem relacionar-se ao trabalho com temas, conceitos, eixos integradores, temas geradores, pesquisas ou outras perspectivas definidas por cada escola.

Para contribuir com a materialização do currículo integrado é preciso que o trabalho com histórias de vida seja uma prática constante e que envolva diferentes áreas do conhecimento a partir de ações planejadas coletivamente.

A PESQUISA

[LEITURA COMPLEMENTAR]

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Auditores Associados, 1990.

Nesse livro, o autor apresenta a pesquisa como descoberta, criação, princípio científico e educativo e como possibilidade de produção de novas experiências no interior da escola.

EXPERIÊNCIA DE ACOLHIMENTO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

SILVA, Adriano L.; GREGGIO, Saionara; Agne, Sandra A. **Currículo integrado e materiais didáticos no ensino de jovens e adultos - uma análise a partir da experiência com oficinas de acolhimento no curso de PROEJA em Eletromecânica**.

In: III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação, 2013, Gramado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

Nesse artigo os autores apresentam pesquisa realizada entre 2010 e 2013 com as oficinas de acolhimento no PROEJA, mostrando os materiais didáticos utilizados e as percepções dos educandos sobre o trabalho integrado e de acolhimento em sala de aula.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

Leia o texto **A pesquisa como princípio educativo**, disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=233>>, e aponte quais os maiores desafios para a implantação de um currículo tendo como referência o ensino via pesquisa. Construa um texto de até 500 palavras e poste-o em seu portfólio digital.

Desafios do **Currículo Integrado** – Parte 3

Figura 6: Equipe de educadores com o fio condutor



Fonte: Ilustração feita por Gerson Witte especialmente para esse material.

Visitas Técnicas, Materiais Concretos e Seleção de Conteúdos

Segundo Antunes (2002), é papel dos professores estimular seus alunos a falar por meio de múltiplas linguagens, sepultando aquela escola apenas textual e numérica. Neste sentido, cabe aos professores fazerem uso de estratégias pedagógicas e materiais que ajudem a materializar abordagens, temas, conceitos e conteúdos com os quais estão trabalhando ou pretendem trabalhar. Isso pode ser feito por meio de visitas técnicas ou de estudo, de materiais concretos ou da escolha de conteúdos, conforme você compreenderá nesta unidade.



Visitas Técnicas, Materiais Concretos e **Seleção de Conteúdos**

“Currículo Integrado é o caminhar juntos, a troca de experiências, o planejamento coletivo das unidades curriculares da formação geral e específica para formar um cidadão crítico e capaz de visualizar e aplicar suas especificidades nas diferentes áreas do saber.”

Elizangela Weber da Luz
Educadora de IF Farroupilha

As visitas técnicas e de estudo como estratégia de integração




De acordo com Silva (2010), as visitas técnicas ou de estudo são muito importantes para potencializar o currículo integrado no PROEJA. Segundo a autora, “através das visitas técnicas integradas, os conhecimentos das diversas áreas do conhecimento podem estar relacionados e possibilitam uma formação mais ampla, no sentido de completude, conforme previsto no Documento Base do PROEJA.” (SILVA, 2010).

Para que possam materializar o currículo integrado e produzir novos conhecimentos as visitas de estudos precisam, segundo Silva (2010):

- estar relacionadas às temáticas desenvolvidas no curso;
- de uma preparação prévia;
- de uma etapa de socialização posterior à visita;
- que os conhecimentos adquiridos com a visita sejam sistematizados por meio de relatórios, pôsteres, murais, etc.

Para não se transformar apenas em um momento de passeio e de lazer, as visitas de estudos precisam ter seus objetivos previamente definidos, a clareza em relação às áreas e professores envolvidos, a preparação de cada etapa a ser vivenciada ou conhecida. A preparação das visitas pode ocorrer em mais de um componente curricular ou momento de sala de aula, possibilitando que os educandos, ao chegar ao local definido, façam a problematização sob diferentes enfoques. Para aprofundar assuntos específicos, educandos e educadores podem ser divididos em grupos de observação e anotação. O importante é que, posteriormente, durante o fechamento e socialização da visita, todos tenham a dimensão do todo.

Para que a visita ajude a avançar na integração curricular, o ideal é que seja pensada em consonância com os propósitos do curso, que possibilite explorar as dimensões técnicas e gerais ligadas à área de formação, que envolva os educandos em todo o processo e que seja preparada com bastante antecedência.




Além de integrar conteúdos, uma visita de estudo pode ser um ótimo momento de aproximação entre educadores e educandos, de diálogo com os conhecimentos construídos em sala de aula, de fechamento ou de abertura de um trabalho interdisciplinar.

Pesquisas realizadas por Costa e Araújo (2012) em cursos integrados do Instituto Federal do Sertão Pernambucano mostram que as visitas técnicas na opinião dos educandos facilitam o processo de ensino e aprendizagem, são uma forma de rever e (re) significar conceitos teórico-metodológicos e expressar o diálogo produzido em sala de aula, possibilitando a construção de suas próprias interpretações. Além disso, os educandos apontaram que as visitas técnicas permitem também:

- Sair da sala de aula tradicional e interagir com outros ambientes que utilizam de uma maneira mais ampla o conhecimento apreendido em sala de aula, apresentado através de outros métodos.
- Relacionar teoria e prática e que a melhor forma de fazer isso é através das aulas práticas preparadas previamente e acompanhadas pelos professores.
- Criar uma ponte entre a escola e o mundo do trabalho, mostrando os ambientes onde os educandos aplicarão seus conhecimentos e os conteúdos apreendidos em sala de aula (COSTA; ARAÚJO, 2012, p.4-5).

De forma geral, as visitas técnicas ou de estudo podem potencializar e muito o currículo integrado e a perspectiva de educação politécnica proposta para o PROEJA. Para isso, precisam ser pensadas e planejadas coletivamente visando compreender as partes, sejam elas técnicas ou de conhecimento geral, e conectá-las de maneira crítica a processos mais amplos e complexos. No trabalho com jovens e adultos, trata-se de uma estratégia para desvelar e re (significar) o mundo em suas múltiplas dimensões.





Visitas técnicas integradas no Curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó

Definição

Entende-se por visitas técnicas atividades que se realizam em ambientes extraescolares, como empresas, indústrias, entidades e instituições públicas e privadas, comunidades, museus e outros espaços que permitam a ampliação dos conhecimentos sobre temas e conteúdos trabalhados em sala de aula.

Objetivo Geral

Estimular a construção de novos conhecimentos, por meio de vivências realizadas por educandos e educadores em espaços extraescolares.

Metodologia

As visitas técnicas privilegiarão espaços que mobilizem as diferentes áreas do conhecimento e que dialoguem diretamente com os objetivos do curso. Serão preparadas e viabilizadas previamente pelos educadores, preferencialmente em horários e datas que estimulem a participação do maior número possível de educandos. Caberá aos educadores definir a metodologia e as formas de avaliação de cada visita.

Avaliação

A avaliação das visitas técnicas poderá ocorrer em cada unidade curricular ou em conjunto pelos educadores envolvidos.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó.



O uso de materiais concretos no PROEJA

A sala de aula é o espaço da criatividade, da afetividade, da troca de experiências, da produção e sistematização de conhecimentos e da aprendizagem. Por outro lado, este também é o espaço da ansiedade, de conflitos, de autoritarismos e de frustrações. A sala de aula é produto da escola, da cultura e da sociedade nas quais estamos inseridos. É, portanto, o espaço da contradição que produz o novo e que mantém o velho.

Nesta seção, vamos refletir sobre o trabalho em sala de aula sugerindo possibilidades de um trabalho interdisciplinar e integrado a partir da produção e uso de materiais concretos por educandos e educadores.

O QUE É UM MATERIAL CONCRETO?

[SAIBA MAIS]

Por material concreto ou protótipo entende-se um objeto ou um conjunto de objetos que podem ser visualizados e manipulados pelos educandos, tendo a função de materializar conteúdos e conceitos trabalhados ou a serem trabalhados.

Ao tratar das possibilidades e potencialidades de utilização de materiais concretos em sala de aula, leva-se em consideração que estes materiais não estão desconectados de concepções pedagógicas adotadas pela escola e pelos educadores. De acordo com Fiorentini e Miorim (1993, p.02), por trás de cada material se esconde uma visão de educação, de homem e de mundo; “ou seja, existe, subjacente ao material, uma proposta pedagógica que o justifica”.

Assim, na produção e uso de materiais concretos é preciso que o educador ou o grupo de educadores o façam a partir de um trabalho conjunto e planejado, orientado por uma perspectiva pedagógica clara.

De forma geral, o trabalho com materiais concretos e objetos manipuláveis é bastante difundido no ensino da matemática. Porém, seu uso em outras áreas, na educação de jovens e adultos e na educação profissional, ainda não é tão intenso. Se utilizados a partir de um projeto educacional bem definido, o trabalho com materiais concretos pode contribuir para a materialização do currículo integrado, uma vez que sua construção e exploração são fatores potencialmente mobilizadores dos educandos e de conhecimentos de diferentes áreas.

Para exemplificar alguns usos e possibilidades dos materiais concretos no currículo integrado, apresenta-se a seguir um protótipo sobre o uso do fogo na Pré-História, construído em 2010



durante a realização do projeto de pesquisa Produções de Materiais Didáticos sobre a História da Técnica, no Instituto Federal de Santa Catarina. Um olhar mais aproximado sobre esse protótipo mostra que não é possível concebê-lo e entendê-lo em profundidade sem levar em conta os conhecimentos específicos de diferentes áreas, sejam elas técnicas ou gerais.

Protótipo sobre a importância do fogo desde a Pré-História

Durante milhares de anos o homem da Pré-História buscou dominar o fogo. Iniciou conservando o fogo produzido pelos raios e, em seguida, descobriu a técnica para produzi-lo.

O fogo, dominado no período Paleolítico, entre 500 mil e 80 mil anos atrás, foi fundamental para o desenvolvimento de novas técnicas e contribuiu para mudanças sociais e culturais que são sentidas até nossos dias. Sem o fogo, o desenvolvimento técnico-científico atual não teria ocorrido.

Sobre o uso do fogo no Paleolítico foram escolhidas duas cenas de um material concreto produzido: uma simbolizando a produção do fogo a partir de raios e outra mostrando a técnica de produzir o fogo por meio do atrito entre dois pedaços de madeira.

A reprodução do fogo a partir de um raio (figura 7) mobilizou uma série de conhecimentos e materiais específicos, além de necessitar de vários ajustes durante o processo de construção do protótipo. O primeiro passo, a concepção de como seria feito, envolveu conhecimentos ligados à Geografia e Física (como se formam os raios, trovões e relâmpagos), às Artes (noção estética e desenho do relâmpago) e à Matemática (escala, proporção, coordenadas cartesianas). O segundo mobilizou conhecimentos da Mecânica e Automação (uso do CNC – Controle Numérico Computadorizado), da Física (noções sobre eletricidade) e da Eletroeletrônica (ligação em paralelo, uso de temporizador, fonte, cooler, interruptores e LEDs - Diodos Emissores de Luz). O produto final é um raio que, quando acionado por meio de um interruptor, produz o fogo (simulado com plástico e LED vermelho).

Figura 7: Simulação da produção do fogo por um raio



Fonte: Acervo de Adriano Larentes da Silva.



Figura 8: Produção do fogo pelo Homem do Paleolítico



Fonte: Acervo de Adriano Larentes da Silva.

A segunda cena, presente no mesmo protótipo, mostra um boneco (simulando o Homem do Paleolítico) que se movimenta e produz o fogo a partir do atrito entre dois pedaços de madeira. A construção dessa cena (figura 8), a exemplo da anterior, também mobilizou conhecimentos específicos relacionados à História (definição de como eram e como se vestiam os Homens do Paleolítico), à Química (entendimento de como e a partir de que materiais ocorre a combustão que produz o fogo), à Mecânica (desenho técnico de mecanismo para simular a movimentação dos braços do boneco e transposição posterior do desenho para o programa Solidwork) e Eletroeletrônica (escolha do motor para acionamento do mecanismo visando movimentar os braços do boneco, ligação em paralelo, uso de resistores para alcançar a velocidade desejada, acionamento por meio de um interruptor e uso de diodo).

Ambos, raio e boneco, estão envoltos por um cenário de um tempo em que os seres humanos ainda habitavam em cavernas, eram essencialmente nômades, cobriam-se com peles de animais e produziam ferramentas de pedra lascada, ossos e madeira. Neste momento histórico o fogo surge como elemento que permite aos seres humanos se diferenciarem e dominarem os outros animais. É o momento em que, segundo Engels (2009), os seres humanos se constituem como tal a partir do trabalho e da mediação com a natureza. Com o fogo, os homens podiam assar a carne, o que exigiria mandíbulas menos poderosas, fabricar novas ferramentas, espantar outros animais, aquecer e iluminar os locais habitados.

Além disso, o domínio e a produção do fogo durante o Paleolítico exigiam um conhecimento técnico-científico que conferia poder àqueles que detinham esse conhecimento. Com o tempo, o fogo tornou-se objeto de disputas e guerras entre os seres humanos, como mostra o filme “A Guerra do Fogo”, de Jean-Jacques Annaud e como percebemos pelo mito grego de Prometeu, que roubou o fogo dos deuses para repassá-lo aos seres humanos, sendo por isso castigado.

Texto adaptado. Retirado de SILVA, Adriano L.; SANTOS, Tiago C. G. Produção de Materiais Didáticos para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <<http://professores.chapeco.ifsc.edu.br/adrianosilva/files/2012/03/producoes-de-materiais-didaticos-para-a-educacao-profissional2.pdf>>.

Como se pode perceber pelo exemplo acima, a produção de um protótipo ou material concreto mobilizou uma série de conhecimentos específicos e poderia mobilizar diferentes outros dependendo dos profissionais envolvidos. Se isso ocorreu no processo de produção do protótipo, o mesmo poderia se dar a partir da apresentação do protótipo pronto e do trabalho com os educandos em sala de aula. Esta apresentação e trabalho poderiam mobilizar os professores de todas as áreas visando explorar os conteúdos técnicos e gerais ligados à descoberta, produção e consequências do uso do fogo em nossa sociedade.

É interessante notar que a produção de materiais concretos é uma maneira de mobilizar educandos e educadores para o desenvolvimento da pesquisa, do raciocínio lógico-matemático, histórico-espacial, da leitura e da escrita, bem como é uma possibilidade concreta de aproximar professores da formação geral e professores da formação técnica.

Trata-se, portanto, de uma estratégia que pode ser usada no cotidiano das escolas e das salas de aula e que tende a ser bem sucedida quando sustentada por uma concepção pedagógica voltada ao aprendizado significativo e à emancipação e quando planejada e implementada coletivamente com o envolvimento dos diferentes profissionais que fazem a escola e os sujeitos para os quais a escola existe: os educandos.

A seleção de conteúdos para o currículo integrado

A seleção de conteúdos é mais uma das muitas tarefas desafiadoras no trabalho com o currículo integrado. Isto porque, quando selecionamos os conteúdos, realizamos não apenas uma ação rotineira e isolada, mas uma ação que pode potencializar muito do que foi planejado coletivamente.

Como mostrei em artigo publicado em 2012, a seleção de conteúdos é uma tarefa permanente de educadores e educadoras no cotidiano escolar. Normalmente, na escolha dos conteúdos, “consideramos aspectos como a necessidade de desenvolvimento do raciocínio lógico e a abstração dos nossos educandos, a melhoria na leitura e na escrita, o pensamento crítico, a continuidade dos estudos, entre outros aspectos” (SILVA, 2012).



E no caso do currículo integrado, o que se deve levar em conta na hora de selecionar os conteúdos a serem trabalhados? Quais os conteúdos que devem ser selecionados?

Um primeiro aspecto a ser considerado é que a seleção de conteúdos vai depender muito do projeto do curso, da concepção e dos princípios pedagógicos desse projeto. Se o projeto foi pensado, por exemplo, na perspectiva de temas geradores, os conteúdos não existem *a priori*, mas emergirão a partir da realidade concreta dos educandos e dos seus limites explicativos. Se a opção for por conceitos e eixos integradores, os conteúdos deverão contribuir para materializar essa perspectiva. E assim por diante.

Considerando que a materialização do currículo integrado ocorra com jovens e adultos é importante considerar as características e as formas de aprender do público de EJA.

Conforme demonstrado em Silva (2012), um dos aspectos que merecem nossa reflexão é a maneira como tem se estabelecido a relação entre a EJA e os conteúdos escolares. Associado ao fato de os cursos de EJA terem, em geral, carga horária diferenciada e envolverem um público jovem e adulto, tem ganhado força nas escolas discursos que, por vezes, estimulam percepções de que na EJA os conteúdos não são trabalhados ou são mal trabalhados, tornando os educandos menos qualificados do que outros que frequentam outras modalidades de ensino. Por outro lado, como mostrou Duarte (2005), permanece ainda hoje nas escolas uma visão negativa sobre os conteúdos e os professores ditos “conteudistas”, o que está relacionado, segundo ele, às críticas de autores ligados à escola nova e ao construtivismo ao que consideravam um modelo de escola que deveria ser superado, a “escola tradicional”.

No caso da EJA, a visão sobre esta escola, a “tradicional”, também está relacionada a aspectos negativos, pois foi desta escola que muitos educandos da EJA saíram ou foram estimulados a sair quando ainda eram crianças ou adolescentes.

O conjunto de percepções acima sobre os conteúdos, a escola e a EJA permanece no cotidiano de nossas escolas, inclusive naquelas que trabalham com educação profissional e tecnológica por meio do PROEJA. Nestas últimas, essas percepções estão associadas a visões distintas sobre formação, qualificação profissional e mundo do trabalho. Nelas, também estão presentes discursos sobre a importância de um ensino e de uma “escola de excelência”, que, em muitas partes do Brasil, estão associados à aquisição de “competências” para o mercado de trabalho.

ESCOLA NOVA

[SAIBA MAIS]

Influenciada pelas ideias do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e do educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), a Escola Nova foi movimento iniciado no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos e que ganhou força no início do século XX com diferentes educadores e pensadores da educação como Cecil Reddie, John Dewey, Maria Montessori e Celestin Frenet. Visava se contrapor a pedagogia e a escola tradicional, procurando romper com práticas conteudistas e centradas nos professores, passando a concentrar maior atenção aos educandos no processo de ensino, desenvolvendo sua autonomia e observando suas necessidades e campos de interesse.

Propunha uma escola ativa com os educadores sendo mediadores na construção do conhecimento pelos educandos. Para mais informações leia: GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (Org.) **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

Ao contrário do que muitos pensam, preparar os educandos para serem competentes profissionalmente e construir uma “escola de excelência” também são tarefas possíveis para educadores de EJA e do PROEJA. Da mesma forma, os conteúdos escolares fazem parte do ensino de EJA e do PROEJA. Isto, no entanto, não significa que devemos cair no maniqueísmo sobre a escola e os conteúdos das pedagogias **escolanovistas** e construtivistas ou reduzir o processo educativo à perspectiva da pedagogia das competências.

Trata-se então de considerar sim as especificidades do trabalho com jovens e adultos, mas com um enfoque em seus inúmeros saberes, em sua grande capacidade de aprender e criar o novo, de serem excelentes profissionais no mercado de trabalho e compreenderem criticamente o mundo. Neste trabalho, é fundamental que estejamos abertos à reflexão sobre a sequência tradicional dos conteúdos e os conteúdos mínimos a serem trabalhados, considerando que o mais importante é o processo de ensino como um todo, os objetivos que elencamos no projeto do curso e o perfil de educandos que queremos formar. Será que, se necessário, estaremos dispostos a abrir mão de nossas sequências tradicionais de conteúdos?

No trabalho com jovens e adultos, é preciso pensar os conteúdos de acordo com cada momento dos educandos na escola. Os primeiros meses e semestres de aula, por exemplo, são decisivos para a permanência ou desistência dos educandos. Estes, em geral, chegam à sala de aula com visões da escola que um dia deixaram e esperam que a nova escola reproduza parte daquilo que lhes é familiar. Por outro lado, já são mais maduros, trazem inúmeras experiências e saberes que esperam que a escola os considere ou, ao contrário, como afirma Fonseca (2005), negam os

CONSTRUTIVISMO

[SAIBA MAIS]

Influenciado pelos debates e experiências da Escola Nova, o construtivismo passou a ter grande influência na educação especialmente a partir da segunda metade do século XX. Um dos seus principais fundadores foi o suíço Jean Piaget (1896-1980), cujos trabalhos estiveram voltados às grandes etapas do desenvolvimento da inteligência humana. Segundo Legendre (2010, p.433), Piaget “considera a inteligência não como uma faculdade inata, mas como um processo adaptativo em constante evolução; procura compreender como ela se desenvolve progressivamente no esforço do sujeito para conhecer”. Piaget defende que um dos objetivos da educação é a organização social espontânea da criança, o que lhe possibilitará elaborar uma disciplina e novas descobertas a partir da própria ação. Propõe métodos ativos visando “levar a criança a construir ela própria os instrumentos que a irão transformar” (PIAGET, 2011, p.110). A partir dos estudos e escritos de Piaget, o construtivismo ganhou força em todo o mundo com inúmeras experiências voltadas ao “aprender a aprender” de crianças, jovens e adultos.



ENSINO DE MATEMÁTICA

[LEITURA COMPLEMENTAR]

FIorentini, D.; Miorim, M.A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática.** Boletim SBEM, São Paulo, ano 4, n.7, 1993.

Nesse artigo os autores fazem uma análise voltada ao ensino da matemática e às estratégias voltadas ao aprendizado em sala de aula. Problematizam o uso de jogos e materiais concretos, mostrando que durante a construção de um material, o aluno tem a oportunidade de aprender matemática de uma forma mais efetiva, mas que o uso desse instrumento deve estar associado a outras estratégias de ensino e ao projeto educativo definido pela escola ou curso.

CRÍTICA AO CONSTRUTIVISMO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval (Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas: Autores Associados, 2005.

O trabalho escrito por Duarte procura contribuir com as reflexões embasadas numa pedagogia marxista e constitui-se em uma crítica ao construtivismo. Para Duarte, o construtivismo pode ser associado a diferentes perspectivas ligadas ao “aprender a aprender”, entre elas a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia de projetos. Estas, pautadas na superação da escola tradicional, acabam, segundo ele, contribuindo para a manutenção da sociedade capitalista.

conhecimentos adquiridos em outras atividades de sua vida social por julgá-los menos “corretos” ou inconciliáveis com os saberes de sua formatação escolar.

Ao mesmo tempo, a dura realidade do mundo do trabalho na lógica do capitalismo, o fato de terem abandonado a escola e de terem que conciliar família, trabalho e estudo, os torna por vezes mais imediatistas, reproduzindo discursos vinculados a práticas pedagógicas mecanicistas e acríticas. Assim, muito do que para os educandos não faz qualquer sentido num primeiro momento, poderá ser (re)significado como conteúdo essencial para sua formação e atuação no mundo.

Neste universo de retorno e de continuidade dos estudos, o excesso de conteúdos e ausência de significado naquilo que está sendo trabalhado pelos educadores pode gerar em muitos educandos a sensação de incapacidade de aprendizado diante dos demais colegas, levando muitos a deixar novamente a escola com o discurso de que “a escola e os professores eram bons, mas ele é que não conseguia aprender”.

As escolhas que fazemos enquanto educadores são decisivas para o sucesso ou insucesso de nossos educandos. Por isso, levar em conta a realidade de nossos educandos e suas expectativas em relação ao nosso trabalho e à escola podem dar a eles possibilidades de reconstruírem positivamente os sentidos da escola e da educação em suas vidas.

Ao adotarmos esta postura enquanto educadores de EJA não significa que deixaremos de ter um papel central em sala de aula, inclusive transmitindo conteúdos, já que os conteúdos escolares nada mais são do que os saberes historicamente acumulados pela humanidade e que foram por nós sistematizados e apropriados durante nosso processo de letramento. Até porque, como mostrou Duarte (2005, p.210), a transmissão dos conhecimentos que temos “não tem como produto necessário a passividade do aluno e a aprendizagem mecânica”.

Porém, no trabalho com a EJA, é preciso considerar que também poderá acontecer a transmissão de conhecimentos e conteúdos no sentido inverso, numa relação dialógica entre educandos e educadores, organizada segundo o tempo, os espaços, os interesses e as estratégias definidas e construídas coletivamente.

Em se tratando de ensino de EJA na perspectiva do currículo integrado, muitos dos conteúdos virão não só dos educandos, mas da mediação e do trabalho com educadores de outras áreas, sejam eles da educação básica ou da educação profissional. É preciso ter claro, no entanto, que nesse diálogo e mediação entre as áreas não deve existir a priori conteúdos mais ou menos importantes, já que os conhecimentos serão mobilizados para atingir os objetivos traçados coletivamente, na perspectiva escolhida pelos envolvidos no processo. Isso não significa que no ensino integrado os conteúdos sejam trabalhados apenas superficialmente, mas, ao contrário, podem e devem ser aprofundados partindo não das disciplinas em si mesmas, mas das fronteiras entre as áreas do conhecimento.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

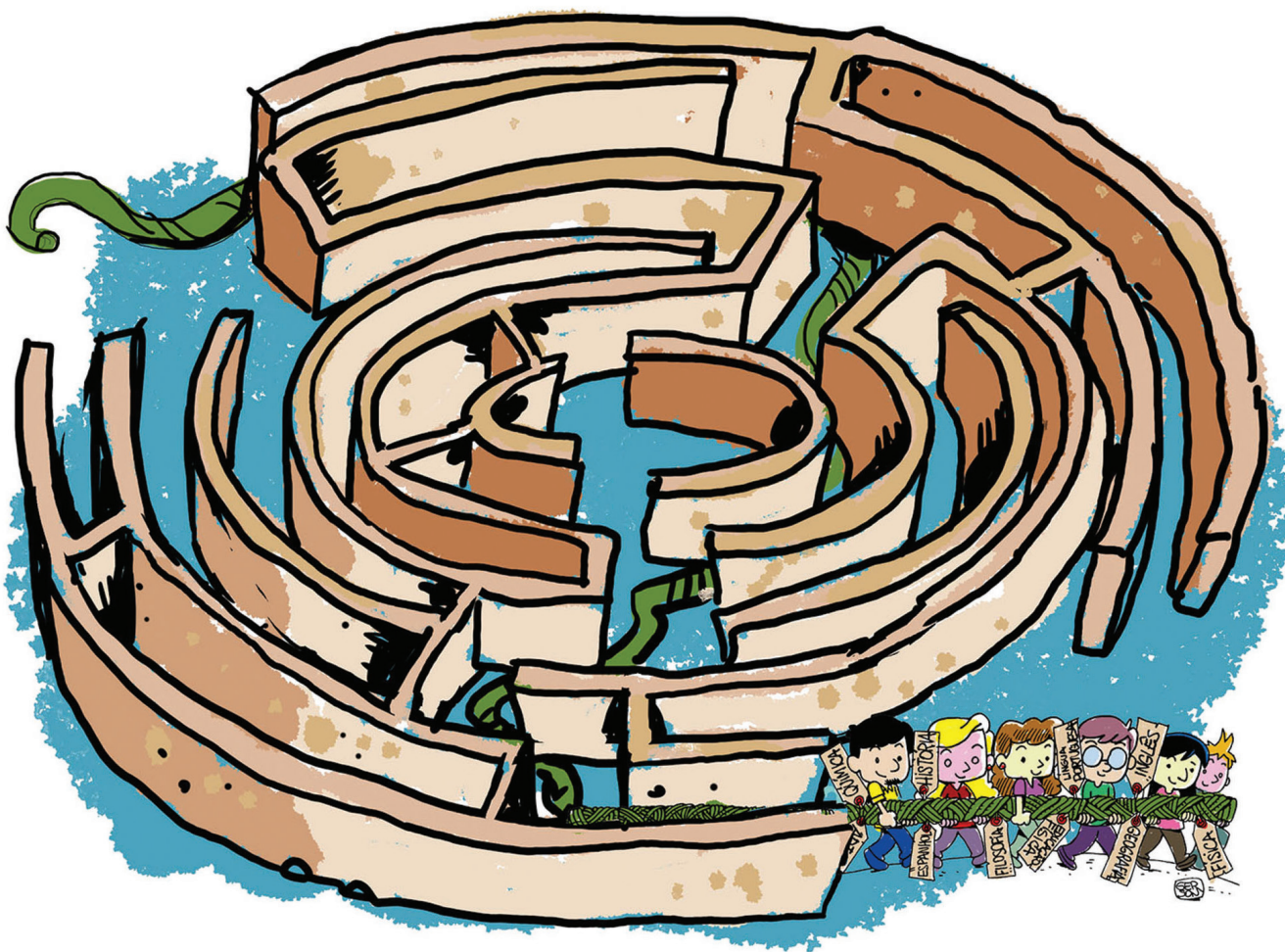
[ATIVIDADE]

Escolha um local para a realização de uma visita de estudo ou um material concreto a ser produzido e faça um planejamento interdisciplinar em que estejam envolvidos ao menos três professores de formações diferentes. Este planejamento deve conter: título da atividade, equipe envolvida, período de realização, objetivos, metodologia de trabalho e formas de avaliação do processo. Seu planejamento deve ser publicado em seu portfólio digital.



Desafios do **Currículo Integrado** – Parte 4

Figura 9: Saindo do labirinto do conhecimento com o fio condutor



Fonte: Ilustração feita por Gerson Witte especialmente para esse material.

Projetos Integradores e Oficinas de Integração

No processo de materialização do currículo integrado, experiências pedagógicas inovadoras têm sido desenvolvidas em todo o Brasil utilizando como ferramentas os projetos integradores e as oficinas de integração. Mas, o que são projetos integradores e oficinas de integração? De que forma contribuem para a efetivação do currículo integrado no PROEJA? Quais as maiores dificuldades para sua implementação no cotidiano escolar? Estas e outras perguntas serão objeto de análise na presente unidade.



Projetos Integradores e **Oficinas de Integração**

“O currículo integrado requer uma leitura da realidade e da totalidade dos educadores e educandos, suas relações e peculiaridades. Integra de forma dinâmica e contextualizada o trabalho e ensino, permitindo que educandos tenham acesso ao conhecimento científico e cultural através de um processo pedagógico que possibilite a vivência e o diálogo entre as áreas do conhecimento, formando um profissional crítico, capaz de refletir sobre suas ações e práticas.”

Sandra Aparecida Antonini Agne
Educadora de PROEJA do IFSC

Projetos Integradores e currículo integrado

“Isso aí despertou mais a curiosidade na gente. Nunca tinha visto essa interdisciplinaridade em nenhum curso que eu tivesse passado até hoje. Sempre foi bem específico de cada professor em sua matéria. Foi a primeira vez que eu vi esse Projeto Integrador. Mas eu gostei muito. Acho que mais cursos deviam usar esse Projeto Integrador. Isso ajuda tanto na preparação de aula e cursos dos professores como ajuda muito os alunos.”

Djoni Dittadi

Educando do PROEJA

Conforme mostraram Silva e Coser (2012), os projetos integradores têm sido utilizados como estratégia de integração e interdisciplinaridade em diferentes cursos e modalidades de ensino no Brasil. “São experiências que envolvem educandos e educadores tanto em cursos de nível básico quanto em cursos de nível superior em instituições de ensino públicas e privadas” (SILVA e COSER, 2012, p.09).

As concepções teórico-metodológicas que orientam os projetos integradores são as mais variadas, configurando-se em muitas escolas por uma perspectiva híbrida, embasando-se em diferentes autores.

De forma mais ampla, os projetos integradores, em sua configuração, ora se aproximam da perspectiva da pesquisa como princípio educativo e de uma educação problematizadora a partir de temas, conceitos e eixos integradores, ora vinculam-se ao que Hernández e Ventura (1998) identificaram como “projetos de trabalho” e Prado (2005), como “pedagogia de projetos”.

Assim como o processo educacional de maneira geral, os projetos integradores estão imersos em inúmeras contradições, embates teóricos e dificuldades. Seu uso pode estar voltado tanto para uma adaptação ao mercado e à competitividade quanto para a transformação social e a busca de superação da sociedade capitalista. No caso do currículo integrado e do PROEJA, os projetos integradores podem se converter em importantes instrumentos a serviço do trabalho coletivo e da construção de experiências transformadoras da realidade do público jovem e adulto.

Entre as grandes contribuições dos projetos integradores para o currículo integrado e o PROEJA estão: a) a mobilização da escola

O QUE SÃO PROJETOS DE TRABALHO?

[SAIBA MAIS]

Segundo Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho são “uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem”, considerando que os conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de uma forma rígida, “nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos”. De acordo com esses dois autores, os projetos podem organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada por si mesma (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 61).

O QUE É A PEDAGOGIA DE PROJETOS?

[SAIBA MAIS]

Vincula-se mais diretamente ao que Duarte (2005) chamou de “pedagogias do aprender a aprender”, identificando-as com outras perspectivas como o construtivismo e a pedagogia das competências. Na pedagogia de projetos “o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento” (PRADO, 2005, p.13). Nessa perspectiva, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações, para criar situações de aprendizagem como mediador da busca de conhecimentos pelo aluno (Ibidem). Além disso, segundo Prado (2005, p.14), a pedagogia de projetos “pode viabilizar ao aluno um modo de aprender baseado na integração entre conteúdos das várias áreas do conhecimento, bem como entre diversas mídias (computador, televisão, livros) disponíveis no contexto da escola”.

para um trabalho coletivo e para a superação da perspectiva disciplinar; b) a mobilização dos educandos visando aprofundar determinados temas e conteúdos da formação básica e técnica; c) a busca pela resolução de problemas científicos, do cotidiano e da sociedade; d) a iniciação à pesquisa e a capacidade de conectar saberes e informações; e) a relação entre teoria e prática e f) a busca pela superação individual e coletiva.

A importância dos Projetos Integradores

As vivências proporcionadas no desenvolvimento do Projeto Integrador, e os olhares produzidos a partir deste, levam a reafirmar a necessidade da valorização e do reconhecimento dos sujeitos e dos saberes por eles produzidos, como ferramenta que auxiliará no processo educativo dos sujeitos jovens e adultos. É uma forma de possibilitar um protagonismo que leva ao envolvimento do educando no seu processo de aprendizagem, além de fazer emergir elementos trazidos de suas experiências de vida.

O trabalho com o Projeto Integrador traz para o centro do debate a formação humana, já que prioriza o desenvolvimento de aprendizagens em detrimento do ensino conteudista, contribuindo para o desenvolvimento de práticas, de valores, de ações democráticas e de responsabilidade social, uma vez que a maioria dos projetos desenvolvidos busca solucionar problemas vividos cotidianamente pelos alunos, apontando assim, para o caminho da formação integral dos sujeitos: crítica, cidadã, participativa e coletiva. Não obstante, pode também contribuir para a superação da educação pautada no “libertar-reprimir”.

Pode-se apontar, portanto, que a experiência do trabalho com Projeto Integrador configura-se uma prática pedagógica positiva aos alunos, aos quais é possibilitada uma vivência escolar que contribui para seu desenvolvimento social, fazendo com que se percebam parte de uma comunidade e como tal agentes possíveis de intervir sobre a mesma (MACIEL; OLIVEIRA, 2012, p. 20).

Para seu desenvolvimento os projetos integradores, na perspectiva do currículo integrado, prescindem de uma série de fatores, tais como tempo para o planejamento coletivo, condições estruturais adequadas, disposição para o trabalho conjunto, reorganização do currículo e dos conteúdos. Esses e outros fatores estão relacionados também às principais dificuldades enfrentadas para a materialização dos projetos integradores no cotidiano escolar.



Por vezes, em muitas escolas e instituições, a principal dificuldade está na própria aceitação e compreensão de que o trabalho integrado exige instrumentos de integração, tempo e espaços concretos para sua materialização. Disto resultam projetos pedagógicos bastante avançados na concepção, mas que acabam sendo organizados a partir de inúmeros componentes curriculares fragmentados e descontextualizados. Em outros casos, os projetos integradores são projetados como um instrumento de integração, mas são incluídos como atividade extracurricular que acaba sendo realizada por um ou alguns poucos educadores num esforço individual e coletivo não reconhecido pelos demais colegas e não tratado como atividade estratégica do curso e da escola. Há também situações em que os projetos integradores são pensados como componente curricular de responsabilidade de apenas um educador e que tem como fim um produto específico ao final do semestre ou ano letivo. Nesses casos, há a mobilização de diferentes saberes e o trabalho desperta o interesse dos educandos, mas nem sempre vai além, no sentido da construção de um trabalho interdisciplinar e integrado por toda a escola ou curso. Em outras situações, os projetos integradores são pensados para trabalhar apenas com a metodologia científica e a iniciação à pesquisa e ao estudo, mas isto também é feito de forma isolada por apenas um educador sem alterar a lógica disciplinar e tradicional de ensino da escola ou curso.

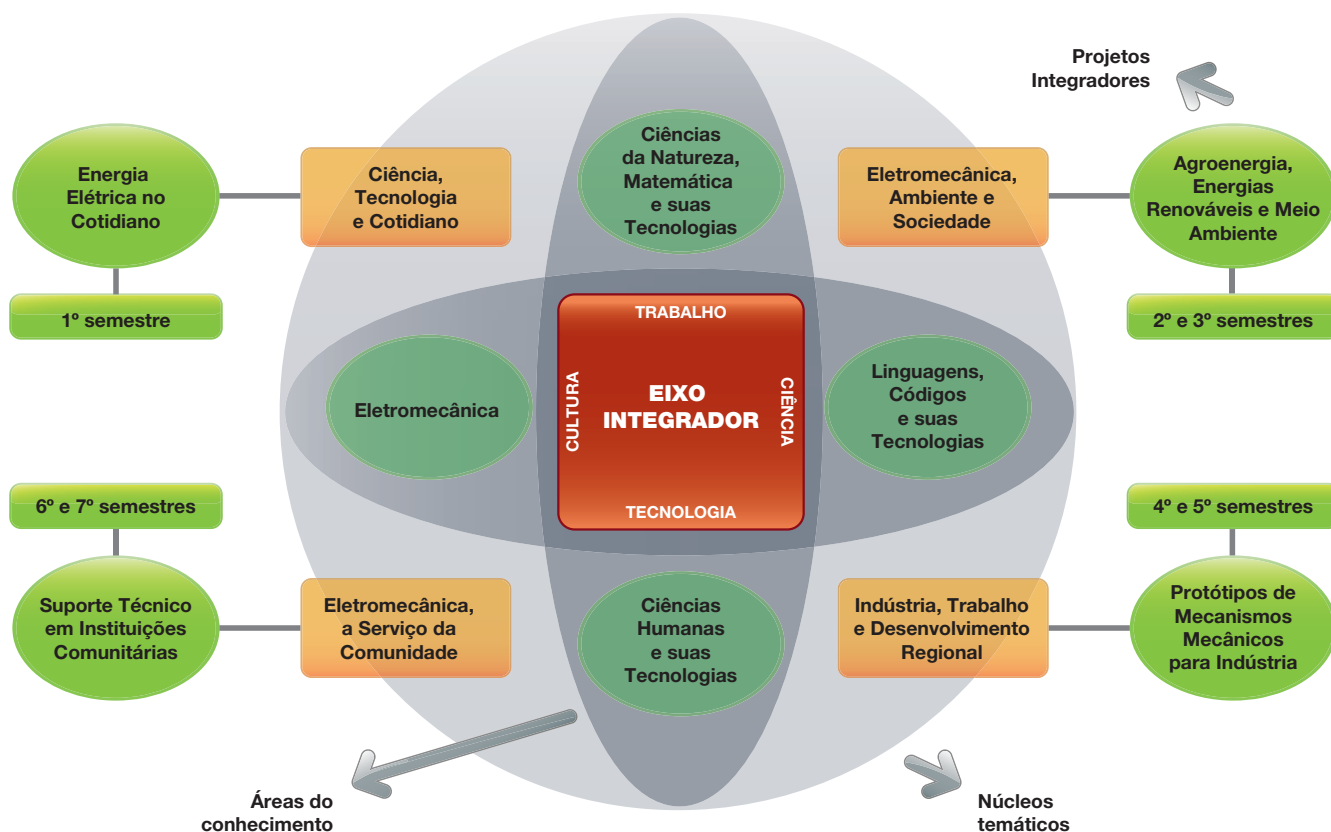
Nessas e outras situações acima, o problema não está em focar na metodologia, na iniciação à pesquisa, num produto específico ou em ações extracurriculares, mas no papel que os projetos integradores desempenham para materializar o currículo integrado. Para que possam contribuir nessa materialização, os projetos integradores precisam ser tomados não como o único instrumento de integração sob a responsabilidade de apenas uma ou poucas pessoas, mas como instrumento estratégico relacionado aos objetivos do curso e viabilizados a partir de um trabalho conjunto e cotidiano. Nessa perspectiva, contribuem para que todos, educandos e educadores consigam se perceber e perceber o processo em sua totalidade. Mesmo que seja de responsabilidade de um educador ou grupo de educadores precisa ser constantemente atualizado e debatido por todos, impactando no trabalho de todos, servindo como ponto de partida para o trabalho interdisciplinar, como espaço para a realização de sínteses de processos, de criação, de experimentação e de problematização da realidade vivida por educandos e educadores.

Dentre as experiências de projetos integradores em cursos de PROEJA, uma das referências nacionais é o curso de PROEJA em

Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó. Neste curso, conforme mostraram Silva e Coser (2012), os projetos integradores foram implantados após embates de concepções e “acaloradas discussões no segundo semestre de 2008”. “Três concepções de curso estiveram em disputa. Com a derrota da proposta inicial, baseada em Temas Geradores, ganhou força um grupo de professores e técnicos que propunham um currículo extremamente tradicional e fragmentado.” Foi nesse contexto, segundo Silva e Coser (2012), que foi formulada uma terceira proposta, intermediária, baseada em um eixo integrador, núcleos integradores, áreas do conhecimento e projetos integradores (SILVA e COSER, 2012, p. 10).

O esquema a seguir mostra como o curso de PROEJA em Eletromecânica foi organizado visando relacionar as partes com o todo.

Figura 10: Organização do curso de PROEJA em Eletromecânica



Fonte: Projeto do Curso de PROEJA em Eletromecânica, 2010, p. 21.

Neste curso, os projetos integradores contribuem para materializar a integração entre o eixo integrador, os núcleos temáticos e as áreas do conhecimento. Acontecem durante todo o curso no formato de um componente curricular, com carga horária específica e temas previamente definidos. Um dos diferenciais desses projetos integradores é o fato de ser de responsabilidade e projetados para serem trabalhados por todos os professores de cada módulo ou semestre, estando sob a coordenação de, no mínimo, um professor da área técnica e um professor da área básica.

Projeto Integrador no Curso de PROEJA em Eletromecânica

Definição

O Projeto Integrador é um instrumento que possibilita a articulação das áreas do conhecimento por meio de temáticas definidas para um ou mais semestres. Para a definição dessas temáticas, são considerados os objetivos do curso, o perfil de saída dos educandos e a necessidade de ações concretas que relacionem teoria, prática e cotidiano dos educandos.

Objetivo Geral

O Projeto Integrador tem por objetivo promover a interdisciplinaridade, relacionar as áreas geral e técnica e aproximar educadores e educandos através da pesquisa e de intervenções e práticas em empresas, entidades públicas e instituições sociais e comunitárias.

Metodologia

Concebe-se o Projeto Integrador como parte indissociável de cada área do conhecimento. Não deve, portanto, ser considerado como uma disciplina ou unidade curricular isolada e tampouco de responsabilidade de um único educador ou grupo de educadores. É, ao contrário, de responsabilidade de todos os educadores envolvidos no curso. Além disso, deve ser flexível, dinâmico e relacionado com a realidade da sociedade local e global, o que significa que pode ser redefinido e atualizado por educandos e educadores sempre que o processo educativo assim o exigir.



A organização destes projetos acontecerá por semestre e será coordenado de forma intercalada por, no mínimo, um professor da formação geral e um professor da área técnica e contará com a presença semestral de, pelo menos, dois professores de cada área do conhecimento. Caberá aos primeiros coordenar as atividades definidas em conjunto por todos os professores, garantindo a amarração entre as diversas etapas desenvolvidas e a execução do cronograma pré-definido.

A carga horária total do Projeto Integrador no curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica na Modalidade de EJA será de 320 horas-aula, garantido-se carga horária mínima de 40 horas-aula semestrais para a realização das atividades programadas. No sétimo e último semestre, a carga horária mínima será de 80 horas-aula.

O tempo destinado ao Projeto Integrador será distribuído em diferentes atividades, tais como: aulas e oficinas temáticas, palestras com professores e convidados, saídas de campo, visitas técnicas, participação em eventos, cujos temas tenham relação direta com o projeto, aulas práticas e de laboratório, entre outras atividades.

Avaliação

A avaliação de cada educando nas atividades relativas ao Projeto Integrador ocorrerá conforme o modelo de avaliação proposto para o conjunto do curso. A atribuição dos conceitos a cada educando é de responsabilidade dos coordenadores do projeto em cada semestre e considerará a opinião de todos os educadores envolvidos no curso.

Fonte: Projeto do curso de PROEJA em Eletromecânica do Câmpus Chapecó, 2010.

Além do Câmpus Chapecó, os projetos integradores fazem parte dos projetos de diferentes outros cursos do IFSC e de vários institutos federais, como é o caso do exemplo a seguir, onde se pode observar a presença dos projetos integradores no Curso de PROEJA Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal do Rio de Janeiro.



Períodos e Componentes Curriculares do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática

Figura 11: Organização do curso de PROEJA Técnico em Manutenção e Suporte em Informática do IFRJ

1º Período:

PROJETO: Ciência, Tecnologia e Cotidiano
Carga horária no período: 405 horas

Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária Semanal (h/a)	Carga Horária Semestral (horas)
O aluno inserido em sua casa	Artes	2	30
	Biologia I	3	45
	Filosofia	2	30
	Física I	3	45
	Geografia I	2	30
	Introdução à informática	3	45
	L. Portuguesa / Literatura I	3	45
	Matemática I	3	45
	Projeto Integrador (orientação) I	2	30
	Qualidade de vida I	2	30
	Química I	2	30
	Total	27	405

2º Período:

PROJETO: Tecnologia para a Inclusão Social
Carga horária no período: 405 horas

Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária Semanal (h/a)	Carga Horária Semestral (horas)
O aluno inserido em sua comunidade	Arquitetura e Montagem de Computadores I	2	30
	Biologia II	2	30
	Física II	3	45
	Geografia II	2	30
	História I	3	45
	L. Portuguesa / Literatura II	3	45
	Matemática II	3	45
	Operação de Computadores I	3	45
	Projeto Integrador (orientação) II	2	30
	Qualidade de vida II	2	30
	Química II	2	30
	Total	27	405

3º Período:

PROJETO: Ética e Cidadania
Carga horária: 405 horas

Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária Semanal (h/a)	Carga Horária Semestral (horas)
O aluno inserido na sociedade	Arquitetura e Montagem de Computadores II	2	30
	Biologia III	2	30
	Física III	3	45
	Geografia III	2	30
	História II	3	45
	L. Portuguesa / Literatura III	3	45
	Matemática III	3	45
	Operação de Computadores II	3	45
	Princípios de Gestão I	2	30
	Projeto Integrador (orientação) III	2	30
	Química III	2	30
	Total	27	405

4º Período:

PROJETO: Ciência, Tecnologia e Trabalho
Carga horária: 405 horas

Eixo Temático	Disciplinas	Carga Horária Semanal (h/a)	Carga Horária Semestral (horas)
O aluno inserido no mundo do trabalho	História III	2	30
	Inglês I	3	45
	Instalação de Periféricos	2	30
	L. Portuguesa / Literatura IV	3	45
	Manutenção de Hardware I	3	45
	Matemática IV	3	45
	Princípios de Gestão II	2	30
	Projeto Integrador (orientação) IV	2	30
	Segurança de Computadores I	2	30
	Sistemas Operacionais	3	45
	Sociologia	2	30
	Total	27	405

Fonte: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_<?>send/2431>.

Como se percebe, no caso do curso de PROEJA Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, os projetos integradores são uma unidade curricular presente em todos os semestres (ao todo são seis semestres de curso), com duas aulas semanais e uma carga horária total de 30 horas. Além disso, em cada semestre há um tema a ser trabalhado e este se vincula ao eixo temático definido para cada semestre.

Tem sido a partir de experiências como as descritas acima que vêm ocorrendo muitos avanços na materialização do currículo integrado em diversos espaços e instituições, inclusive com a concepção de novos instrumentos metodológicos como as oficinas de integração, que serão apresentadas a seguir.



As Oficinas de Integração no PROEJA

Assim como os projetos integradores, o termo oficinas de integração é utilizado para nomear distintas atividades, dentro e fora da escola. É usado, por exemplo, para se referir às atividades de recepção de educandos em diferentes níveis de ensino, para integrar equipes de trabalho de uma empresa ou instituição, para integrar família e escola ou para estreitar as relações entre instituições e entre grupos comunitários.

No contexto do currículo integrado, o princípio que orienta as oficinas de integração guarda muitas relações com os projetos integradores. Porém, no caso das oficinas de integração, busca-se avançar na coerência com a concepção de currículo integrado, enfatizando a construção de uma educação politécnica.

O trabalho no formato de oficinas não é novo no espaço escolar e educativo. As primeiras experiências foram realizadas provavelmente por educadores influenciados pelo movimento da Escola Nova a partir do final do século XIX. Já o trabalho com oficinas pedagógicas, oficinas temáticas, oficinas de formação, entre outros termos relacionados, dá continuidade, direta ou indiretamente às inúmeras experiências de educação popular realizadas em toda a América Latina desde meados do século XX. Assim como nessas experiências, busca-se com as oficinas de integração a criação de um ambiente que favoreça o diálogo e o aprendizado entre educadores e educandos, a experimentação, a reflexão e a teorização, a resolução de problemas do cotidiano e a participação efetiva de todos os envolvidos.

No âmbito do currículo integrado e na perspectiva da politecnicidade, uma das primeiras experiências com oficinas de integração surgiram em 2010 com a elaboração do projeto do curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFSC Câmpus Chapecó, tendo como referência as experiências anteriores com projetos integradores no PROEJA e as Oficinas Temáticas realizadas pela Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha/CUT de Florianópolis-SC. A partir daí nasceram o que são, provavelmente, as primeiras experiências com oficinas de integração também no PROEJA, desenvolvidas em cursos ofertados em parceria entre o IFSC, Câmpus Florianópolis e Florianópolis-Continente, a rede municipal de Florianópolis e a rede estadual de Santa Catarina.

No processo de realização das oficinas de integração no âmbito do currículo integrado, é fundamental que os envolvidos planejem, debatam e construam coletivamente os passos de cada etapa. Da mesma forma, devem estar previstos momentos de socialização, sistematização e avaliação do que foi feito por educadores e educandos.

O trabalho das oficinas de integração pode ser estruturado a partir de diferentes perspectivas, com foco na pesquisa, por temas, conceitos, eixos estruturantes, temas geradores, projetos de trabalho, entre outros. Pode, portanto, ser materializado tendo as oficinas como componente curricular específico, mas o trabalho não necessariamente precisa seguir nessa perspectiva. O que é importante é que o foco e a metodologia de trabalho estejam claros e que as oficinas estimulem o diálogo constante entre todos os envolvidos com o processo de ensino. Nesse sentido, as oficinas podem ocorrer semanalmente, quinzenalmente ou em outros tempos definidos pelo grupo. Porém, é preciso que desde o projeto do curso esteja claro quem, como e quando serão trabalhadas.

OFICINAS DE INTEGRAÇÃO

[SAIBA MAIS]

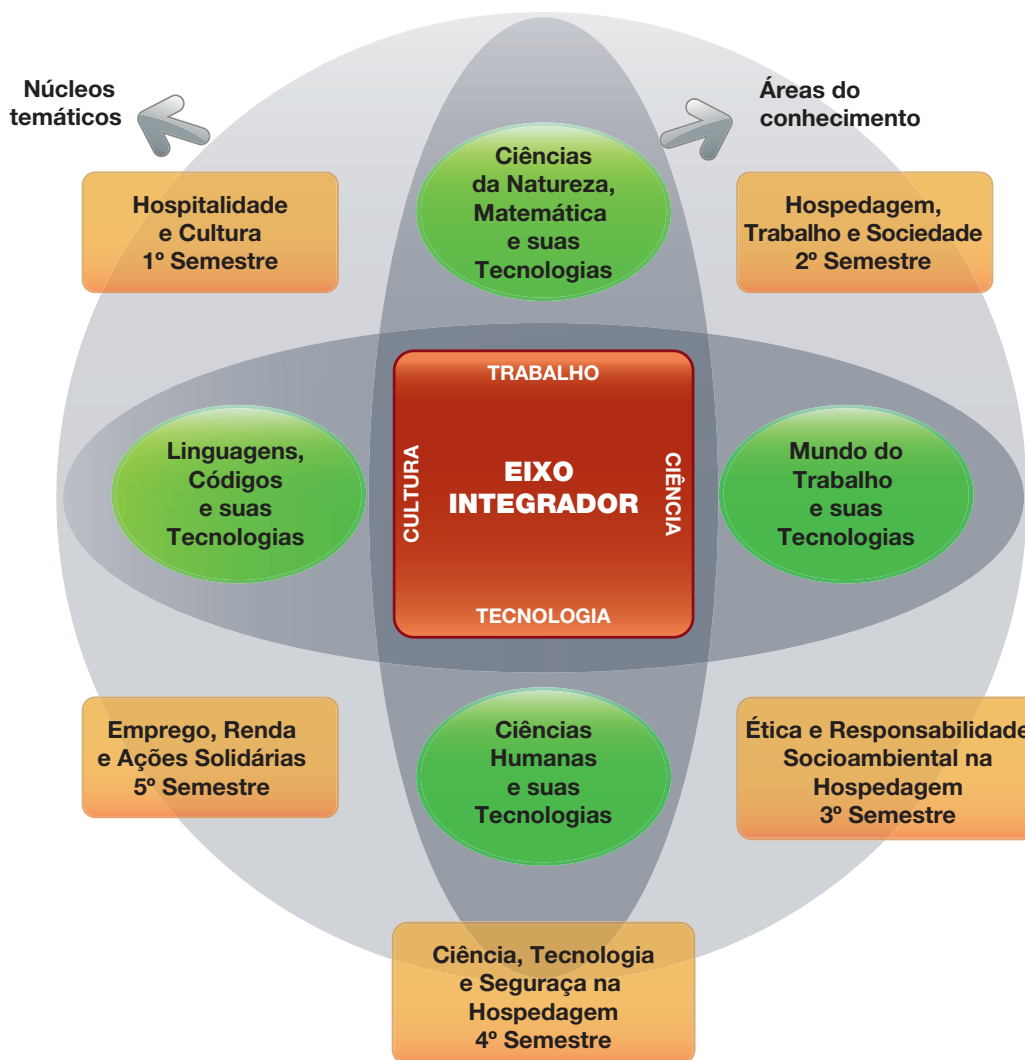
“As Oficinas de Integração são momentos de encontro entre educadores e educandos do curso, visando retomar e relacionar os temas e conteúdos trabalhados nas unidades curriculares e nas quatro áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Informática). São espaços voltados à síntese de processos vivenciados e a uma perspectiva interdisciplinar e integradora que permite aos educandos perceber em sua totalidade os conhecimentos técnicos e gerais.”

Projeto do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFSC, Câmpus Chapecó.



A imagem a seguir mostra a estrutura curricular do curso de PROEJA Técnico em Hospedagem do IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente em parceria com a rede estadual de Santa Catarina. Nesse caso, as oficinas de integração ocorrem por meio de temas integradores, definidos a partir dos núcleos temáticos, áreas do conhecimento e eixo integrador. Entre as quatro áreas do conhecimento, três estão relacionadas à formação básica e aos Parâmetros Curriculares Nacionais e uma, identificada como “Mundo do Trabalho e suas Tecnologias”, agrupa conhecimentos ligados à formação técnica.

Figura 12 - Projeção da Organização Curricular para o Curso de PROEJA-Técnico em Hospedagem



Fonte: Silva e Silva, 2012, p. 131.



Na experiência acima, as oficinas de integração foram projetadas para ser um componente curricular de síntese e desencadeador do trabalho dos demais componentes curriculares, com encontros semanais entre os educandos e educadores do IFSC e da rede estadual. Isto implicou uma grande luta, tanto por parte dos educadores da rede estadual quanto da rede federal, para garantir que tivessem tempo pago para planejar e trabalhar juntos. Os espaços pensados para a materialização das oficinas de integração foram os mais variados como as salas de aula, laboratórios, visitas de estudo, feiras e exposições, entre outros.

De forma geral, o que se percebe pelas experiências concretas é que, apesar das inúmeras dificuldades encontradas, tanto o trabalho com projetos integradores quanto com oficinas de integração apresentam grande potencial para a materialização do currículo integrado. Ambos têm desafiado várias equipes de educadores e educadoras que vão, aos poucos, aprimorando e inovando a cada dia em turmas de PROEJA e em outros cursos em todo o Brasil.

No âmbito do currículo integrado tanto as oficinas de integração quanto os projetos integradores exigem:

- planejamento semanal ou quinzenal das atividades envolvendo a todos, inclusive as equipes técnicas ligadas ao trabalho escolar;

PROJETOS DE TRABALHO NA ESPANHA

[LEITURA COMPLEMENTAR]

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ª ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

Nesse livro os autores aprofundam o conceito de projeto de trabalho a partir de um diálogo com experiências realizadas por diferentes educadores e educadoras de uma escola da cidade de Barcelona, na Espanha. Mostram que o trabalho nessa perspectiva exige escolhas coletivas e mudanças por parte da escola e dos educadores.

PROJETOS INTEGRADORES

[LEITURA COMPLEMENTAR]

SILVA, Adriano L.; COSER, Joni. A experiência do projeto integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó. **Revista Técnico-Científica do IF-SC**. Florianópolis, nº 3, v. 1, dez.2012.

Nesse artigo os autores apresentam a primeira experiência com projetos integradores no curso de PROEJA em Eletromecânica, mostrando as dificuldades iniciais e a maneira como os educadores desse curso tentaram materializar a integração curricular.

O artigo é resultado da tentativa dos dois autores de entender e comunicar suas próprias práticas como coordenadores do Projeto Integrador.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

Escreva um texto de até 500 palavras sobre as maiores vantagens e as principais dificuldades para efetivar as atividades ligadas a projetos integradores e oficinas de integração no cotidiano escolar. Poste seu texto em seu portfólio.

- tempo para que equipes de educadores aprofundem o planejamento geral a partir de ações específicas;
- revisão das famosas “grades curriculares”;
- conexão com os objetivos e estratégias do curso e da escola como um todo;
- exercício interdisciplinar entre formação básica e formação técnica;
- avaliação e sistematização constante das experiências vividas;
- que os educadores sejam valorizados como sujeitos de direito, como trabalhadores da educação, como agentes de transformação e materializadores de utopias;
- que os educandos sejam tratados como sujeitos do processo de construção do conhecimento, tendo seus conhecimentos e suas realidades considerados e incorporados ao currículo.

Para que tudo isso se efetive é preciso que os envolvidos na construção do currículo integrado tenham ousadia, esperança e disposição para trabalhar e lutar juntos pelas condições objetivas necessárias. Isto, por vezes, é projeto de longo prazo, construído a cada dia com intencionalidade e ação política.

Processos Avaliativos no Currículo Integrado

A avaliação faz parte do cotidiano escolar e é um dos grandes desafios dos educadores no trabalho em sala de aula. Como parte integrante do trabalho escolar, de que forma a avaliação pode potencializar o currículo integrado e o trabalho com jovens e adultos? Nesta unidade, você conhecerá as relações entre os processos de avaliação e o currículo integrado, entendendo a avaliação como uma ferramenta que pode estar a serviço da integração e do trabalho coletivo.



Processos Avaliativos no **Currículo Integrado**

Figura 13: Considerações sobre avaliação escolar



Fonte: <<http://acaointerdisciplinar.blogspot.com.br/2008/06/ol-turma-desculpe-demora-na-postagem.html>>.

Avaliação e currículo integrado

De acordo com o Documento Base do PROEJA, a avaliação abrange todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo principal

o acompanhamento do processo formativo dos educandos, “verificando como a proposta pedagógica vai sendo desenvolvida ou se processando, na tentativa da sua melhoria, ao longo do próprio percurso” (BRASIL, 2007b, p.53).

Para Luckesi (2011), os processos de avaliação exigem como ponto de partida uma ação intencionalmente planejada, que defina aonde se deseja chegar com a ação e quais os meios para chegar aos resultados desejados. Além disso, segundo Luckesi (2011), trabalhar com a avaliação na perspectiva de processo e numa concepção construtiva do ensino e da aprendizagem requer o rompimento com a Pedagogia Tradicional.

A Pedagogia Tradicional fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido -, mas não a prática da avaliação da aprendizagem, que opera subsidiando o que está por ser construído ou em construção (LUCKESI, 2011, p.21).

Tomando como referência a perspectiva acima, de Luckesi (2011), é importante salientar que um currículo voltado à interdisciplinaridade e à integração curricular é incompatível com processos avaliativos estanques, fragmentados e não relacionados ao planejamento individual e coletivo.

É por isso que, segundo o Documento Base do PROEJA, a avaliação “deve ser desenvolvida numa perspectiva processual e contínua, que busca a (re)construção do conhecimento coerente com a formação integral dos sujeitos” (BRASIL, 2007b, p.53). Ainda segundo este documento, no trabalho com jovens e adultos é fundamental que se considerem quatro dimensões importantes da avaliação:

- a)** Diagnóstica, que caracteriza o desenvolvimento do educando no processo de ensino-aprendizagem, visualizando avanços e dificuldades e realizando os ajustes necessários;
- b)** Processual, que reconhece os diferentes tempos, ritmos e lógicas da aprendizagem;
- c)** Formativa, na qual o sujeito tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, expressando seus erros como hipóteses de aprendizagem;
- d)** Somativa, que expressa o resultado referente ao desempenho do educando no processo (BRASIL, 2007b, p.54-55).



Além de considerar as quatro dimensões descritas acima, os processos avaliativos no currículo integrado exigem a construção de instrumentos específicos, os quais contribuirão para aprofundar as conexões entre as áreas do conhecimento, a síntese das diferentes etapas, uma visão de totalidade sobre o que foi vivenciado e para a avaliação do processo.

Entre os instrumentos utilizados na escola para o acompanhamento, coleta de dados e avaliação do percurso formativo dos educandos estão os Portfólios de Atividades, os quais permitem que educandos e educadores construam os registros de cada etapa do trabalho pedagógico. No currículo integrado, os portfólios são muito importantes, principalmente para o registro de atividades e aulas integradas, quando é necessário trabalhar com vários materiais a partir de diferentes enfoques.

No trabalho com o currículo integrado pode haver portfólios individuais e coletivos. Uma turma que está trabalhando com um tema, uma pesquisa ou outro trabalho interdisciplinar, por exemplo, pode ter apenas um portfólio coletivo, organizado por todos, mas sob a responsabilidade dos educadores ou educadoras daquela turma. Da mesma forma, uma turma que trabalhe com Projetos Integradores ou Oficinas de integração, pode ter um portfólio coletivo e um portfólio individual, nos quais cada etapa vai sendo registrada por escrito, com imagens e esquemas. Seja qual for a opção feita, nunca haverá portfólios iguais, sejam eles individuais ou coletivos, já que os processos pedagógicos são sempre singulares, mesmo que guardem inúmeras relações com outros processos.

A partir do trabalho com portfólios é possível realizar momentos de autoavaliação, de avaliação entre os educandos e educadores, de avaliação de cada educando pelos educadores e de avaliação do processo por todos. Também se pode partir dos portfólios para realizar outras formas de coleta de dados sobre o percurso formativo de cada educando. É o caso, por exemplo, de sínteses individuais em que os educandos precisam relacionar os conhecimentos trabalhados pelas áreas envolvidas no trabalho interdisciplinar.

A seguir, apresenta-se um exemplo de síntese/avaliação integrada no PROEJA. Tal síntese serviu para finalizar uma etapa do trabalho integrado no Projeto Integrador I da turma do segundo semestre de 2013 e posteriormente também compôs o portfólio individual dos educandos do curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó. O tema trabalhado pelos educadores neste projeto integrador foi Energia Elétrica no Cotidiano. A partir desse tema foram realizadas aulas integradas sobre: 1) A Exclusão Elétrica

PROEJA PALMAS-TO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

SANTOS, Sóstenes Fernandes.

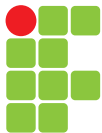
O processo avaliativo no Proeja: um estudo de caso no IFTO campus – Palmas.

V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. 2011. Disponível em: <<http://vcoloquio.com.br/>>.

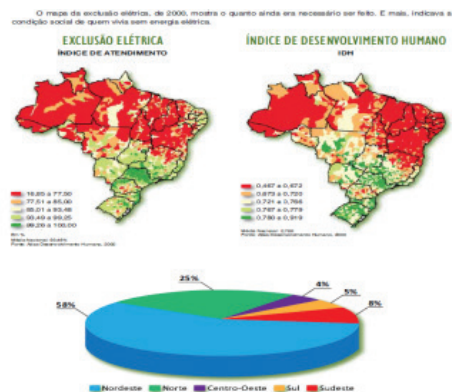
Nesse artigo, o autor faz uma análise sobre a avaliação no PROEJA do Campus Palmas do Instituto Federal do Tocantins, observando as várias metodologias empregadas pelos docentes e sobre a visão dos educandos a respeito do tema. Dentre os instrumentos utilizados para a avaliação estão provas, trabalhos, testes e exercícios. Para a grande maioria dos educandos entrevistados a avaliação no PROEJA é entendida como verificação do aprendizado e serve para diferentes finalidades.

no Brasil e no Mundo (trabalhada pelos professores de História, Circuitos Elétricos e Português); 2) A Conta de Luz (trabalhada pelos professores de Física e Matemática); 3) O Choque Elétrico (trabalhada pelos professores de Biologia e Física); 4) Os Caminhos da Energia Elétrica (trabalhada pelos professores de Circuitos Elétricos e Elementos de Máquina). Foi a partir desse tema e do trabalho realizado que se preparou o instrumento abaixo:

Figura 14: Avaliação integrada do módulo I do curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC

 <p>INSTITUTO FEDERAL SANTA CATARINA</p>	<p>CURSO DE PROEJA EM ELETROMECAÂNICA PROJETO INTEGRADOR</p>
	<p>AVALIAÇÃO INTEGRADA – Mod. I</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ___/___/___</p> <p>CONCEITO _____</p>

1) Analise as imagens abaixo:



O que elas nos informam sobre a exclusão elétrica no Brasil e no mundo?

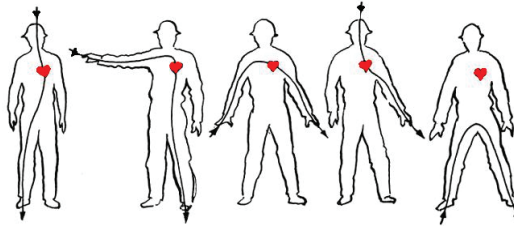
2) Observe o fragmento da fatura de conta de luz abaixo e calcule:

Historico de Consumo						
SET/13	AGO/13	JUL/13	JUN/13	MAY/13	ABR/13	MAR/13
250	271	275	265	227	196	222
FEV/13	JAN/13	DEZ/12	NOV/12	OUT/12	SET/12	
221	174	211	208	205	201	
Discriminacao do Faturamento						
Item	Quant.	Tarifa TE	Valor TE(R\$)	Tarifa TU	Valor TU(R\$)	Total(R\$)
CONSUMO	150	0,203133	30,47	0,138066	20,71	51,18
CONSUMO	140	0,240071	33,61	0,163142	22,84	56,45
Subtotal 1						107,63
COSIP						5,85
Subtotal 2						5,85
Composicao do Preço (Art. 31 Resolucao 166/2005)						
ENERGIA		51,22		DISTRIBUICAO		22,64
TRANSMISSAO		3,48		TRIBUTOS		23,93
ENC. SETORIAIS		6,36		SOMA DEBONTRATIVO		107,63

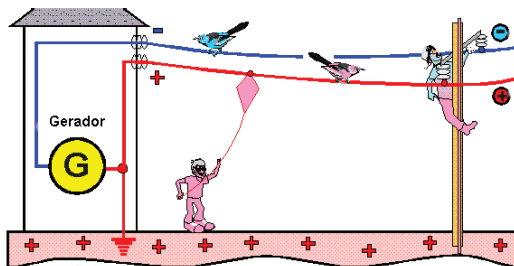
a) Consumo médio mensal dos últimos 5 meses.

b) Quanto por cento do valor total da fatura é destinado ao pagamento da energia.

3) O choque elétrico é causado por uma corrente elétrica que passa através do corpo humano ou de um animal qualquer. Cite alguns fatores que determinam a gravidade do choque:

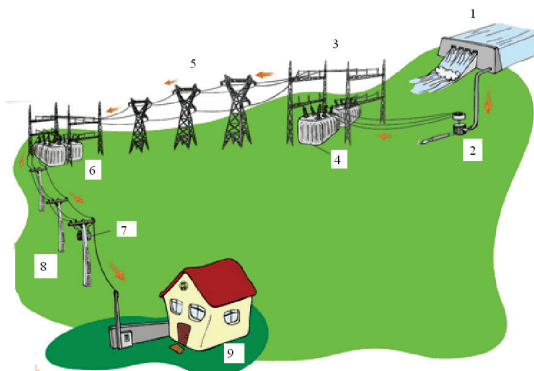


4) Explique o motivo pelo qual os pássaros não levam choque?





5) Observando a numeração indicada na figura abaixo, descreva o caminho a ser feito pela energia.



6) Escreva um texto mostrando as relações existentes entre os assuntos trabalhados nos meses de agosto e setembro nas aulas do Projeto Integrador I e o tema Energia Elétrica no Cotidiano.



O QUE É AVALIAÇÃO?

[LEITURA COMPLEMENTAR]

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais.** Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível: <www.luckesi.com.br>.

Nesse artigo, o autor debate sobre as representações sociais dos professores sobre a avaliação, mostrando que, muitas vezes, estes repetem modelos inconscientes de agir na prática da avaliação da aprendizagem escolar. Entre estas repetições está a prática dos exames, que recebem o nome de avaliação, mas mantêm modelos rígidos, classificatórios e seletivos. Tal prática, segundo o autor, se contrapõe ao que se busca com a avaliação, que é diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

Tendo como referência os temas apresentados nos capítulos anteriores e os debates sobre eles, escreva sua avaliação sobre as aulas, os materiais utilizados e a dinâmica do componente curricular Currículo Integrado. Poste sua avaliação em seu portfólio.

Antes da aplicação do instrumento acima, o grupo de professores de PROEJA realizou uma aula de sistematização do que foi produzido por todos até então, visando relacionar os conhecimentos trabalhados ao tema Energia Elétrica no Cotidiano. Após a aplicação do instrumento acima, o grupo de professores fez a leitura das respostas e na aula seguinte foi feito novamente um trabalho de leitura e revisão coletiva em sala de aula. A partir dos erros e acertos realizaram-se sínteses de cada assunto trabalhado e, ao final, a síntese geral do processo.

Instrumentos como o apresentado acima são apenas um exemplo de trabalho concreto em uma das etapas para materializar uma avaliação no currículo integrado e só adquirem sentido numa perspectiva mais ampla, vinculada ao planejamento estratégico da escola, do curso e das aulas.

Assim como ao longo de toda a prática pedagógica, a avaliação deve ser pensada no currículo integrado também como possibilidade de experimentação, de ousadia, de fazer junto e de construção de novos aprendizados.

Sistematizando o Processo Vivido

A construção do currículo integrado foi e continua sendo uma das utopias mais presentes na vida de milhares de educadores e educadoras em todo o Brasil. O que para muitos parecia algo distante, apenas teórico, hoje vem se transformando em realidade. Assim também ocorreu com o PROEJA, que carrega consigo o sonho de muitos que lutaram e ajudaram a construir novos referenciais para a educação de jovens e adultos. Nesse processo, muitas dificuldades e desafios permanecem, alguns novos, outros nem tanto. Para entender e ressignificar utopias, experiências exitosas (ou não) e continuar caminhando, precisamos sistematizar o que foi vivido. Mas, o que é a sistematização e como contribui para novos avanços no currículo integrado e no PROEJA?



Sistematizando o **Processo Vivido**

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta
dois passos. Caminho dez passos e o
horizonte corre dez passos. Por mais
que eu caminhe, jamais alcançarei. Para
que serve a utopia? Serve para isso:
para que eu não deixe de caminhar*
(GALEANO, 1994, p.310).

Sistematizando nossas experiências

De acordo com Jara (2006), diferentes experiências ligadas à sistematização difundiram-se pela América Latina na década de 1980, especialmente no âmbito dos movimentos sociais e dos movimentos de educação popular. Aos poucos, o tema da sistematização chegou também às escolas públicas e privadas

e converteu-se em objeto de estudo e trabalho de milhares de educadores e equipes pedagógicas.

A sistematização é um processo fundamental quando se desenvolvem atividades coletivas, as quais pela sua intensidade e desafios nem sempre nos permitem ver o todo em que estamos envolvidos. No caso do currículo integrado, a sistematização contribui para nos conhecermos melhor, sabermos de nossas fragilidades e também do que somos capazes quando trabalhamos conjuntamente. Em experiências como as do PROEJA, a sistematização pode potencializar o trabalho com jovens e adultos e sua ausência pode levar à manutenção de práticas fragmentadas e descontextualizadas.

O ato de sistematizar implica, segundo Souza (2000), em “refletir ordenadamente a partir da nossa prática, submetendo tudo a uma crítica, problematizando e identificando os conflitos e contradições, analisando tudo o que fizemos, buscando os porquês e as relações entre as coisas.” Por meio da sistematização, de acordo com esse autor, recolhemos informação e selecionamos o mais importante das experiências, para posteriormente analisá-las e interpretá-las (SOUZA, 2000, p.33).

Segundo Falkembach (2000), a ação de recuperar refletindo, descrever relacionando, perguntar centrado num foco que demarca o que mais se quer conhecer, argumentar com outros, ouvir suas razões, contrapô-las com as próprias, discutir para melhor entender, leva-nos a uma vinculação diferenciada com nossas práticas e também com o mundo (FALKEMBACH, 2000, p.17).

Por meio da sistematização produzimos novos conhecimentos e experiências, aprendemos a trilhar juntos novos caminhos. De acordo com Jara (2006), a sistematização nos ajuda a:

- Ter uma compreensão mais profunda das experiências que realizamos, com o fim de melhorar nossa própria prática.
- Compartilhar com outras práticas semelhantes os ensinamentos surgidos com a experiência.
- Conduzir à reflexão teórica (e, em geral, à construção de teoria) os conhecimentos surgidos de práticas sociais concretas (JARA, 2006, p.29).

Uma das condições para que a sistematização aconteça é ter participado da experiência, ter acompanhado o processo e ter interesse em conhecê-lo, interpretá-lo e comunicá-lo. Quem deve



sistematizar, portanto, são os próprios envolvidos, educadores, educadoras, equipes pedagógicas, entre outros.

Por outro lado, o processo de sistematização exige um planejamento, uma intencionalidade, a delimitação do objeto a ser sistematizado, um eixo de sistematização e instrumentos que potencializem a ação. Exige também o registro das diferentes etapas do trabalho e que a interpretação dos resultados seja mediada com o debate teórico. Não basta, portanto, apenas descrever e recuperar o vivido, é preciso ordenar, classificar, interpretar, teorizar e comunicar os achados da experiência.

A sistematização possibilita compreender como se desenvolveu a experiência, porque se deu dessa maneira e não de outra; dá conta das mudanças ocorridas, como se produziram e porque se produziram. Diferente de outros esforços reflexivos, a sistematização permite entender a relação entre as diferentes etapas de um processo: que elementos foram mais determinantes que outros e porque, e quais foram os momentos significativos que marcaram o desenvolvimento posterior de uma experiência e que deram determinadas viradas ao seu encaminhamento. Sistematizar permite, assim, diferenciar os elementos constantes dos ocasionais; os que ficaram sem continuidade no trajeto, os que incidiram em novas pistas e linhas de trabalho, os que expressam vazios que apareceram muitas vezes. Assim, permite determinar os momentos de aparecimento, de consolidação, de desenvolvimento, de ruptura, etc., dentro do processo e como os diferentes fatores comportaram-se em cada um deles (JARA, 2006, p.30).

Um bom exercício de sistematização pode ser feito em conjunto com os educandos de PROEJA, visando levantar seus aprendizados, suas concepções de currículo integrado e suas formas de aprender em contextos interdisciplinares.

Estudos feitos por Silva, Greggio e Agne (2013) mostram que a realização de sínteses ao final de processos pedagógicos contribui para que os educandos percebam a intencionalidade e a totalidade da ação proposta. A análise desses autores, por exemplo, sobre instrumentos de sistematização e avaliação aplicados aos educandos participantes das Oficinas de Acolhimento no PROEJA em Eletromecânica do IFSC indica que, na opinião destes, a realização de aulas interdisciplinares em formato de oficinas contribuíram com seu aprendizado e que as mesmas deveriam continuar a ser realizadas para os futuros ingressantes no curso. Já outro estudo, feito por Lise (2011), sobre os projetos integradores também no curso de Eletromecânica mostra que, na opinião dos educandos, os projetos integradores são um estímulo à aprendizagem e à permanência no curso. Além disso, segundo os depoimentos colhidos por Lise (2011) nos instrumentos respondidos pelos educandos, os projetos integradores permitem a superação individual e coletiva, a partilha de conhecimentos entre educandos e educadores, o senso crítico e a inovação. “Os trabalhos (dos projetos integradores) demonstram que combinando a criatividade de cada aluno e os conhecimentos que foram adquirindo ao longo do curso, puderam tornar material, conceitos e conhecimentos, facilitando assim o aprendizado e incentivando os alunos a se superarem a cada semestre”, escreveu um dos educandos em sua avaliação das atividades dos projetos integradores do segundo semestre de 2010 (LISE, 2011, p.51-52).

Outros dois estudos que mostraram a percepção dos educandos sobre o processo vivido foram feitos por Henrique, Silva e Baracho (2011) e Maciel e Oliveira (2012) com base em entrevistas realizadas com educandos e educadores do PROEJA do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e do Instituto Federal do Espírito Santo. Em ambos, os educandos valorizam as práticas interdisciplinares propostas, mas mostram que a ausência de sistematização contribui para manter práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas, dificultando a percepção de totalidade sobre o processo vivido.

Realizar a sistematização em conjunto ou a partir das percepções dos educandos, como nos casos acima, possibilita avaliar o que está dando certo e que o que precisa ser modificado e contribui

SISTEMATIZAÇÃO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

JARA, Oscar H. **Para sistematizar experiências**. 2ª ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/.../168_publicacao30012009115508.pdf>.

Nessa obra, o autor apresenta os fundamentos e debate a importância da sistematização. Além disso, a partir de sua longa experiência de trabalho com o tema em toda a América Latina, apresenta as principais etapas da sistematização e propõe alternativas para realizá-la no cotidiano de escolas, instituições e movimentos sociais.

PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO

[LEITURA COMPLEMENTAR]

HENRIQUE, A.L.S.; SILVA, J.M.N.;
BARACHO, M.G. **Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes.** Revista Inter-Ação. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 451-468, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16717/10707>>.

Nesse artigo, os autores mostram a percepção de educadores e educandos do PROEJA do Instituto Federal do Rio Grande do Norte sobre o trabalho na perspectiva do currículo integrado. Entre as constatações do estudo está o fato de educandos e educadores avaliarem que trabalhos que envolvem mais de uma disciplina, aulas de campo, visitas técnicas, projetos de pesquisa e extensão são possibilidades de integração curricular, mas que tais práticas carecem de sistematização e planejamento coletivo.

REFLITA SOBRE A PRÁTICA

[ATIVIDADE]

Considerando os assuntos abordados até aqui, as quatro imagens sobre os desafios do currículo integrado, o processo educativo vivido e os debates presenciais e virtuais, construa uma síntese escrita do processo educativo na unidade Currículo Integrado.

para consolidar o árduo processo de materialização do currículo integrado no cotidiano das escolas.

Por fim, se quisermos trazer o exercício da sistematização para mais próximos de nós, podemos, por exemplo, utilizar como referência a nossa própria experiência ligada às leituras, produções e debates sobre o currículo integrado no âmbito da especialização em PROEJA. Nesse caso, podemos pensar: 1) O que queremos sistematizar da experiência vivida até aqui? Qual deve ser o eixo da nossa sistematização? Qual o papel de cada um de nós nesse processo? Que materiais temos para recuperar o processo vivido? De que forma podemos relacionar a experiência compartilhada com o debate teórico? O que aprendemos com a experiência?

Estas e outras perguntas, que nos ajudam a refletir sobre nossas práticas como educandos e educadores, podem também servir como referência no processo de sistematização de experiências com o currículo integrado e com o PROEJA. Ao fazer isso, nos empoderamos, nos transformamos e construímos juntos novas utopias.



Considerações Finais

Ao longo desta unidade, o currículo integrado foi abordado sob diferentes enfoques. Como procuramos mostrar, materializar o currículo integrado no cotidiano das escolas não é tarefa simples exige grande esforço teórico-pedagógico.

Transformar práticas pedagógicas, porém, não depende apenas da vontade individual dos envolvidos com o currículo integrado, mas de um esforço coletivo da escola, dos governos e da sociedade. É bastante difícil transformar práticas com equipes desmotivadas, com escolas sucateadas, com a contínua desvalorização do magistério, sem que educadoras e educadores tenham garantido de fato, em suas jornadas, tempo para preparação individual e coletiva. Também torna-se difícil transformar práticas com salas de aula lotadas, sem incentivo à formação continuada, com a manutenção de jornadas de trabalho docente em três turnos em duas, três ou mais escolas. Ou seja, a transformação das práticas individuais e coletivas vincula-se diretamente a fatores estruturais, os quais podem potencializar ou impedir o surgimento de novas experiências.

Para a materialização do currículo integrado existem diferentes alternativas e perspectivas. Muitas dessas perspectivas, como a Pedagogia das Competências, são antagônicas aos pressupostos do currículo integrado e do PROEJA. Apesar disso, existem inúmeras experiências no Brasil embasadas nessas perspectivas, fazendo por vezes uma mescla com outras perspectivas pedagógicas.

Vale ressaltar que as alternativas apresentadas foram apenas sugestões, muitas ligadas a realidades e contextos específicos. Nossa intenção foi mostrar que o currículo integrado é possível e está em construção, apesar das inúmeras dificuldades.

A esperança é que a construção do currículo integrado possa animar mais e mais equipes de educadores e educadoras e que se fortaleça enquanto política pública em todo o Brasil, pois a partir dele poderemos mudar nossos referenciais de construção do conhecimento e, principalmente, a vida de milhões de jovens e adultos.



Sobre o Autor

[Adriano Larentes da Silva]

É doutor em História pela Universidade Federal de Santa Catarina. Iniciou em 2000 seu trabalho como professor na Educação de Jovens e Adultos. Desde 2002 vem se dedicando ao ensino, à pesquisa e à produção de materiais no campo da educação profissional integrada. Atualmente, é professor do Instituto Federal de Santa Catarina, onde atua como educador em cursos integrados e é líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo Integrado e Saberes Docentes.



Referências

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**: novas formas de aprender. Porto Alegre: ARTMED, 2002. AZEVEDO, José Clóvis. Globalização, tecnicismo e os desafios para uma educação comprometida com a formação humana. **Rizoma freireano**. Xátiva, Espanha, n. 10, 2011.

BRASIL. **Documento Base do PROEJA**: Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2007a.

_____. **Documento Base do PROEJA**: Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. Brasília, DF, 2007b.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 10 fev.2014.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

_____. In: A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Maria N. M. G; ARAÚJO, Rafael P. A importância da visita técnica como recurso didático metodológico. Um relato na prática do IF Sertão Pernambucano. **VII CONNEPI**. 2012. Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/1335/2166>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Auditores Associados, 1990.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demerval (Org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. Disponível em: <<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=495>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

FALKEMBACH, Elza M. F. **Sistematização... juntando cacos, construindo vitrais**. In: O que é sistematização: uma pergunta, diversas respostas. São Paulo: CUT, 2000.

FIORENTINI, D.; MIORIM, M.A. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática.** Boletim SBEM, São Paulo, ano 4, n.7, 1993.

FONSECA, M.C.F. R. **Educação Matemática de jovens e Adultos** – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes.** Porto Alegre: L&PM, 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (Org.) **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

GEVAERD, Esterzinha A.P.; OLIVEIRA, Sidnei D. **PROEJA – O ALUNO.** Florianópolis: IFSC, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HENRIQUE, A.L.S; SILVA, J.M.N; BARACHO, M.G. **Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes.** Revista Inter-Ação. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 451-468, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/16717/10707>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

JARA, Oscar H. **Para sistematizar experiências.** 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/.../168_publicacao30012009115508.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LEGENDRE, Marie-Françoise. Jean Piaget e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice (Org.) **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias.** Petrópolis: Vozes, 2010.

LISE, Luana. **Projetos Integradores: limites e possibilidades de uma prática integrada no curso de PROEJA Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó** (Monografia de Especialização). Chapecó: Mimeo, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. *Eccos* revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível: <www.luckesi.com.br>. Acesso em: 23 nov. 2013.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACEDO, Elizabeth; Inês B. OLIVEIRA; Luiz C. MANHÃES; Nilda ALVES (Organizadora). **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília R.S. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010.

MACIEL, Samanta Lopes; OLIVEIRA, Edna Castro. Vivências, olhares e desafios dos sujeitos do PROEJA no desenvolvimento do Projeto Integrador. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**. Vitória, v. 02, n. 2, 2012.

NÉBIAS, Cleide. Formação dos Conceitos Científicos e Práticas Pedagógicas. **Interface** (Botucatu) [online]. 1999, vol.3, n.4, pp 133-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n4/11.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

OLIVEIRA, Gilvan. **A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho**. Florianópolis: IPOL, 2009. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=233>>.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, p.59-73, Set./Out./Nov./Dez. 1999.

PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 21. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das Tecnologias na Educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008a. Disponível em: <<http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

_____. Pedagogia das Competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurio Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Sóstenes Fernandes. **O processo avaliativo no Proeja: um estudo de caso no IFTO campus – Palmas**. V Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. 2011. Disponível em: <<http://vcoloquio.com.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

SILVA, Adriano L. A EJA e os conteúdos escolares. In: SILVA, Adriano L. (Org.). **Caderno de Textos para a sala de aula**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2012.

SILVA, Adriano L.; COSER, Joni. A experiência do Projeto Integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó. **Revista Técnico-Científica do IF-SC**, Florianópolis, n. 3, v. 1, 2012.

SILVA, Adriano L.; GREGGIO, Saionara; AGNE, Sandra A. **Currículo integrado e materiais didáticos no ensino de jovens e adultos - uma análise a partir da experiência com oficinas de acolhimento no curso de PROEJA em Eletromecânica**. In: III Congresso Internacional de Avaliação e VIII Congresso Internacional de Educação, 2013, Gramado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

SILVA, Adriano L.; SANTOS, Tiago C. G. **Produção de Materiais Didáticos para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2010. Disponível em: <<http://professores.chapeco.ifsc.edu.br/adrianosilva/files/2012/03/producoes-de-materiais-didaticos-para-a-educacao-profissional2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SILVA, Adriano L.; SILVA, Ângela. O PROEJA no IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente: reflexões sobre uma construção coletiva. **Revista EJA em Debate**. Florianópolis, v.1, n.1, 2012.

SILVA, Ângela. **Visitas técnicas integradas: metodologia de ensino para o PROEJA**. Teresina: Fórum PROEJA Nordeste, 2010.

SOUTO, Regina B. A EJA na cidade de Florianópolis. In: SILVA, Cristiane B. (Org.) **Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009.

SOUZA, José Francisco. **Sistematização**. In: O que é sistematização: uma pergunta, diversas respostas. São Paulo: CUT, 2000.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009a.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2009b.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lúcia M. G (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

OUTRAS FONTES

AGNE, Sandra Aparecida A. **Seu depoimento [mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por adriano.larentes@gmail.com em 10 fev. 2014.

BLOG DA PROFA. WALKIRIA. **Considerações sobre avaliação escolar**. Disponível em: <<http://walkiriaroque.com/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

BRAZ, Josenildo. **A minha história no PROEJA. 2012**. Disponível em: <<http://memoriasdoproeja.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

DITTADI, Djoni. **Entrevista concedida a Leandro da Silva**. Chapecó, Jun. 2012. Acervo do projeto de Pesquisa Organização da Memória do PROEJA.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFSC, Câmpus Chapecó**. Chapecó: IFSC, 2010.

_____. **Projeto do curso de PROEJA em Eletromecânica do IFSC, Câmpus Chapecó**. Chapecó: IFSC, 2010.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Projeto do curso Técnico em Operações Comerciais**. Disponível em: <http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/20130884242468ppc_curso_tecnico_em_comercio_integrado_-proeja_-_campus_santo_augusto.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Matriz curricular do curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática**. Rio de Janeiro: IFRJ, 2009. Disponível em: <http://www.ifrj.edu.br/webfm_send/2431>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LUZ, Elizangela W. **Por onde andas?[mensagem pessoal]**. Mensagem recebida por adriano.larentes@gmail.com em 07 fev. 2014.

LIMA, Valmor. **Entrevista concedida a Adriano Larentes da Silva**. Chapecó, 18 mar. 2013. Gravação em áudio digital.

ZANETTI, Berenice Giehl. **Entrevista concedida a Adriano Larentes da Silva**. Florianópolis, 19 out. 2012. Gravação em áudio digital.