

Integração curricular no PROEJA: um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd 2006-2017

Curricular integration in PROEJA: a study on the academic production of the GT Education of Young and Adult Persons from ANPEd 2006-2017

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti  <https://orcid.org/0000-0003-2643-9153>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
E-mail: gisellicavalcanti@gmail.com

Edlamar Oliveira dos Santos  <https://orcid.org/0000-0001-9852-3237>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
E-mail: edlamarsantos@reitoria.ifpe.edu.br

Resumo

Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, que está em curso, e tem como objetivo apresentar as abordagens circulantes nas práticas pedagógicas que proclamam a integração curricular no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado do Conhecimento, com fins exploratórios e abordagem qualitativa. Foi definida como fonte de coleta de dados as produções acadêmicas do GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas apresentadas nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) sobre esse Programa, no período de 2006 a 2017. A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016) em diálogo com estudiosos do campo histórico-crítico, como Saviani (2003, 2013), Ciavatta (2005, 2011), Ramos (2008) e Galvão, Lavoura e Martins (2019). Os dados revelaram a inexistência de estudos que tratam da integração na oferta de concomitância e que há hegemonia de uma prática curricular fundamentada na Metodologia de Projetos, cujo cerne do currículo são os conhecimentos advindos do cotidiano dos alunos. Indicam, também, que os desafios da integração persistem, demandando a realização de pesquisas tanto no campo da formação de professores quanto no âmbito das práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Integração curricular. Estado do conhecimento.

Abstract

This article is part of a master's research, which is ongoing, and aims to present the approaches that circulate in pedagogical practices that proclaim curriculum integration under the National Program for Integration of Vocational Education to Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA). This is a bibliographic research, of the State of the Knowledge type, with exploratory purposes and qualitative approach. It was defined as a source of data collection the academic productions of GT18 - Youth and Adult Education presented at the National Scientific Meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) about this Program, from 2006 to 2017. The organization and treatment of the data were carried out based on the thematic content analysis proposed by Bardin (2016) in dialogue with scholars from the historical-critical field, such as

Saviani (2003, 2013), Ciavatta (2005, 2011), Ramos (2008) and Galvão, Lavoura and Martins (2019). The data revealed the inexistence of studies that address the integration in the concomitance offer and that there is hegemony of a curricular practice based on the Project Methodology, whose core of the curriculum is the knowledge arising from the students' daily lives. They also indicate that the challenges of integration persist, demanding research in the field of teacher education and pedagogical practices.

Keywords: Youth and adult education. Curriculum integration. State of knowledge.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP) são modalidades de ensino que possuem em comum, na sua história, o caráter assistencialista, cuja finalidade imediata se restringia ao processo de alfabetização, associado ao ato de ler e escrever, bem como à oferta dos conhecimentos mínimos necessários à inserção do sujeito no mercado de trabalho, consoante transformações do sistema produtivo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a EJA passa a ser reconhecida como uma modalidade de ensino e avança em termos de sua concepção. Contudo, em seguida, sofre dois duros golpes. A Lei nº 9.424/1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), impedia a contabilização dos alunos matriculados na EJA para o repasse de recursos e o Decreto nº 2.208/1997 impôs a separação entre Educação Básica e Educação Profissional, acentuando a histórica dualidade entre educação propedêutica para a elite e educação profissional para a classe trabalhadora.

Apenas em 2004 essa integração foi retomada por meio do Decreto nº 5.154/2004 que, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11), “tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980”. Em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que passou a incluir a EJA no repasse financeiro, embora não de forma equânime (CARVALHO, 2014).

No ano seguinte, a Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da LDB para reorientar as ações nesses campos e o § 3º do Art. 37 passou a vigorar com a seguinte redação: “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996). Ainda em 2008, a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incluiu, como um dos seus objetivos, “ministrar educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008).

Foi nesse cenário de aparente negação dos princípios neoliberais, sob a égide de um presidente oriundo da classe popular, que foi lançado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído, originariamente, pelo Decreto nº 5.478/2005. Posteriormente, o Decreto nº 5.840/2006 revogou o anterior, ampliando o raio de abrangência desse Programa, que antes era restrito ao Ensino Médio e às instituições federais de educação tecnológica, passando a incluir o Ensino Fundamental e podendo ser ofertado também pelas instituições públicas das redes de ensino municipais e estaduais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social,



aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical. A proposta é oferecer aos jovens e adultos, que não tiveram oportunidades educacionais na idade considerada regular, não só o aumento do nível de escolaridade, mas também uma formação profissional em nível fundamental ou médio (BRASIL, 2006).

O Documento Base do PROEJA, elaborado para orientar a sua implementação, proclama a necessidade de superar o caráter efêmero das políticas públicas que têm sido direcionadas a esse público, bem como enuncia seus princípios, assume como horizonte formativo a formação humana integral com base no trabalho como princípio educativo e reconhece a Rede Federal como “local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional” (BRASIL, 2007, p. 34).

No entanto, estudos evidenciam que já em 2011, com a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), as matrículas no PROEJA sofreram queda significativa, demarcando um período de retrocesso nas políticas de integração, pois o que predomina é a oferta de cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos pela rede particular e pelo Sistema S, cuja perspectiva é de formação para o mercado. Essa situação se agrava com a Lei nº 13.415/2017, que reformula o Ensino Médio, e com a instituição do Médio Tec (MARASCHIN; FERREIRA, 2017; SÁ; MOURA; HENRIQUE, 2020).

É notório que a integração é um conceito basilar do PROEJA, anunciado já em sua denominação. Cabe indagar qual ou quais os sentidos dessa integração? Trata-se apenas de articular Educação Profissional à Educação Básica na modalidade EJA, seja por meio da oferta integrada ou concomitante? Ou essa integração pressupõe a existência de um currículo também integrado, cuja formação geral e específica estão imbricadas, de forma a superar a histórica dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual?

O Decreto nº 5.840/2006, no § 4º do seu Art. 1º, prevê que os cursos do PROEJA deverão ser ofertados “a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais” (BRASIL, 2006). Em consonância com a legislação posta, o Documento Base vem corroborar que a integração mencionada alude ao currículo e que mesmo na oferta de concomitância externa há de se empreender energia para a elaboração de uma proposta curricular integrada, que se traduz por um currículo integrado (BRASIL, 2007).

Observamos, portanto, que os desafios da integração curricular já estavam postos desde a implantação do PROEJA. Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar as abordagens circulantes nas práticas pedagógicas que proclamam a integração curricular no âmbito do PROEJA, a partir de um mapeamento e análise das produções acadêmicas apresentadas pelo GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2006 a 2017.

A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na técnica de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016). Essa técnica nos deu suporte para a construção de duas categorias temáticas: atividades que viabilizam a integração curricular e elementos que dificultam essa integração, as quais foram exploradas em diálogo com teóricos do pensamento histórico-crítico. Foi possível constatar a hegemonia de uma prática curricular fundamentada na Metodologia de Projetos, cuja concepção de integração assume forte vínculo com o trabalho em



parceria e o currículo tem como cerne os conhecimentos advindos do cotidiano dos alunos. Os dados indicam, também, que os desafios da integração persistem, demandando a realização de pesquisas tanto no campo da formação de professores quanto no âmbito das práticas pedagógicas.

A polissemia da integração no contexto da educação profissional vinculada à educação básica

Diversas são as nomenclaturas utilizadas para se referir a um projeto de formação humana que visa superar a histórica dualidade entre formação propedêutica para a elite e formação profissional para a classe trabalhadora: formação integrada, formação politécnica, educação tecnológica. Assim, com raízes na educação socialista, a integração tem como perspectiva uma formação inteira, omnilateral, “[...] no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Para melhor elucidar o conceito de integração, trazemos as três acepções anunciadas por Ramos (2008), que se somam, quando se passa a discutir a relação entre ensino médio e educação profissional. A primeira é de caráter filosófico e está associada à formação omnilateral, ou seja, uma formação que visa o pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Isso seria possível ao integrar, nos processos formativos, os três eixos fundamentais da vida e estruturantes da prática social: trabalho, ciência e cultura.

Ramos (2008) lembra que, historicamente, a finalidade do Ensino Médio (EM) esteve vinculada ao mercado de trabalho, revelando apenas a face econômica dessa categoria fundante do ser social. Superar essa condição, trazendo o ser humano e o conhecimento para o centro do processo educativo, resgatando o trabalho em seu sentido ontológico, seria o caminho para a formação integral. Assim, o foco do EM deve ser os sujeitos e o conhecimento que, sendo patrimônio da humanidade, deve estar disponível a todos, indistintamente.

Dialogando com essa primeira acepção de integração, Ramos (2008) apresenta uma segunda, que é de natureza ético-política: indissociabilidade entre educação profissional e educação básica. Como a sociedade brasileira é marcada pela exploração da classe trabalhadora, a autora afirma que não se pode adiar uma formação para o mundo do trabalho para depois da Educação Básica, pois essa preocupação vem à tona assim que esses jovens tomam consciência de que a sua inserção na vida produtiva é condição necessária para realização dos seus projetos.

Com base nas contribuições de Nosella, Ramos (2008) pontua que a integração assume uma dimensão ética a partir do momento em que se identifica as causas de um problema e se toma conhecimento das possibilidades de sua superação. O problema é, nesse caso, o que Marx já advertia: na sociedade capitalista, o conhecimento produzido historicamente pela humanidade é apropriado pela classe dominante, convertido em mercadoria e socializado de forma desigual (SAVIANI, 2003; CIAVATTA, 2011; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O ensino integrado seria, portanto, a travessia para a solução desse problema, uma vez que oportunizaria à classe trabalhadora o domínio dos fundamentos científicos que subjazem as diferentes técnicas, não dicotomizando o ato de pensar e o ato de executar. Isso possibilitaria a formação de cidadãos que produzem, mas com potencial



para serem também dirigentes e não apenas dirigidos, conforme assinalava Gramsci (1982) em sua proposta de educação unitária.

Em consonância com as demais acepções, a terceira está relacionada à integração entre conhecimentos gerais e específicos a partir da relação entre parte e totalidade. Não se trata de justapor disciplinas de formação geral às disciplinas específicas, mas promover reflexões que possibilitem a compreensão de um determinado fenômeno para além de sua aparência imediata. Implica considerar dois princípios filosóficos fundamentais: a concepção do humano como uma construção histórico-social e a concepção da realidade concreta como totalidade (RAMOS, 2008).

Observa-se, portanto, que a categoria trabalho se manifesta como um elemento comum a todos os sentidos atribuídos à integração, o qual deve ser concebido de forma dialética. Dessa forma, falar do trabalho como princípio educativo implica apreendê-lo como elemento de humanização por meio do qual o homem produz a sua existência material e imaterial. Essa categoria é a espinha dorsal das práticas curriculares que almejam o ensino integrado como um caminho possível para a superação da sociedade capitalista, que, como afirma Saviani (2013), só pode vir a se concretizar com a elevação do nível cultural da classe trabalhadora.

A integração na perspectiva da totalidade entende que a visão de conjunto não se dá pela soma das partes, mas pela capacidade de perceber as articulações existentes entre elas. E mais, entende que essa visão de conjunto nunca será o todo, pois há sempre algo que não conseguimos captar num determinado momento. Assim, as sínteses serão sempre provisórias, mas não elide nosso esforço em construí-las se quisermos transcender a aparência fenomênica dos fatos. Desse modo, a discussão sobre o ensino integrado não deve ter como foco a junção de profissionais de diversas áreas, mas sim uma abordagem que leve em consideração a historicidade do conhecimento e também o seu caráter ontológico.

Sem a assunção de uma perspectiva filosófica de formação omnilateral, qualquer tentativa de integração seria puro modismo, servindo apenas para a manutenção do projeto hegemônico. Assumido o caráter ético-político da integração, a adoção de qualquer prática curricular será guiada por essa finalidade e contribuirá para a formação de jovens e adultos trabalhadores capazes de lerem criticamente a realidade política, econômica e social na qual estão inseridos.

Percurso metodológico

Com a finalidade de identificar as abordagens subjacentes às práticas pedagógicas que proclamam a integração curricular no âmbito do PROEJA, definimos como fonte de coleta de dados as produções sobre esse Programa apresentadas pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, no período de 2006 (ano da reformulação do Decreto que instituiu o PROEJA) até 2017 (ano da última Reunião, cujos anais estavam disponíveis no site até o momento deste estudo).

A escolha pela ANPEd se justifica por ser uma entidade que congrega pesquisadores que se destacam por sua produção científica, distribuídos em 23 Grupos de Trabalho (GTs) em função da temática debatida. Constitui-se, portanto, em um excelente termômetro para identificar as questões que permeiam o universo educacional, além de ser um dos espaços de troca de experiências vivenciadas no âmbito do PROEJA (SILVA, 2012).



Optamos por uma pesquisa bibliográfica, pois, como assinala Gil (2002), sua principal vantagem consiste na possibilidade de o investigador abarcar uma variedade de fenômenos com maior amplitude e se apropriar do conhecimento já sistematizado sobre a temática estudada. Por restringir-se a um setor de publicação, este estudo se caracteriza como um Estado do Conhecimento. Estudos desse tipo são importantes para detectar as questões mais recorrentes em uma área específica, de modo a traçar um panorama que servirá de orientação para realização de novas pesquisas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Para Gil (2002), embora a maioria dos estudos demande uma pesquisa bibliográfica, há os que se utilizam exclusivamente dela, como é o caso de boa parte dos estudos exploratórios, os quais viabilizam uma melhor delimitação do problema e construção de hipóteses.

Embora façamos uso de dados quantitativos para dimensionar geograficamente as pesquisas sobre o PROEJA, entendemos que a natureza desse estudo é qualitativa, pois para identificarmos as abordagens dadas às práticas que se classificam como integradoras foi necessário transcender os números para revelar os sentidos subjacentes aos textos analisados. Sem polarizar nenhuma das abordagens (quantitativa/qualitativa), classificamos assim o nosso estudo apenas em função do seu objetivo. Na perspectiva do materialismo histórico-dialético essas abordagens se complementam e podem ser utilizadas simultaneamente sempre que contribuir para uma melhor elucidação do objeto de estudo.

A organização e o tratamento dos dados foram realizados com base na análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), pois é uma técnica que possibilita, a partir de procedimentos sistemáticos e objetivos, transitar da descrição do conteúdo das mensagens à sua interpretação pela mediação da inferência. De acordo com esta autora, a análise de conteúdo está estruturada em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que corresponde a inferência e interpretação. Em nosso estudo, essas fases confluem de modo que ao iniciar a pré-análise, a exploração do material já ocorre simultaneamente, assim como o tratamento dos resultados.

Segundo Bardin (2016), a pré-análise consiste na organização do material coletado à luz do objetivo proposto, a fim de constituir o *corpus* da pesquisa: trabalhos que receberão um tratamento analítico e cuja leitura flutuante é uma estratégia indicada pela autora. Inicialmente, mapeamos todas as produções científicas sobre o PROEJA e organizamos um quadro, identificando a Reunião, o ano, o título, os autores e a instituição, conforme Quadro 1.



Quadro 1 - Produções sobre o PROEJA apresentadas pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPED (2006 a 2017)

REUNIÕES	ANO	TÍTULO	AUTOR (ES) / INSTITUIÇÃO
31ª	2008	Possibilidades para a EJA, possibilidades para a Educação Profissional: o PROEJA	Simone Valdete dos Santos (UFRGS)
		Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores	Edna Castro de Oliveira (UFES) Karla Ribeiro de Assis Cezarino (UFES)
		Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA	Désirée Gonçalves Raggi (CEFET-ES) Maria Auxiliadora Vilela Paiva (UFES)
		O PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO): uma análise a partir da implantação do Curso Técnico Integrado em Serviços de Alimentação	Mad'Ana Désirée Ribeiro de Castro (CEFET-GO) Jacqueline Maria Barbosa Vitorette (CEFET-GO)
33ª	2010	Educação Básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA	Antonio Henrique Pinto (IFES)
		Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES-Campus Itapina	Júlio de Souza Santos (UFES)
		Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal	Vânia do Carmo Nóbile Silva (UnB)
		Produções colaborativas de professores de Matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES	Rony Cláudio de O. Freitas (IFES) Lígia Arantes Sad (UFES)
34ª	2011	O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado	Lênin Tomazett Garcia (UFG) Miriam Fábila Alves (UFG)
		Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes	Ana Lucia S. Henrique (IFRN) Maria das Graças Baracho (CEFET) Jose Moises N. da Silva (IFRN)
		Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA	Alvaro Luiz M. Hypolito (UFPel) Andressa Aita Ivo (UFPel)
		EJA, ensino médio e educação profissional: limites e possibilidades no PROEJA	Eliane Dayse P. Furtado (UFCE) Kátia Regina R. Lima (UEVA)
35ª	2012	O PROEJA no IFRN- campus Currais Novos e o desenvolvimento local: conexões possíveis	Jose Moises Nunes da Silva (IFRN) Ana Lúcia Pascoal Diniz (IFRN) Maria das Graças Baracho (IFRN)
		O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina	Adriano Larentes da Silva (IFSC)
		PROEJA na perspectiva da formação integrada	Maria José de R. Ferreira (IFES) Edna Graça Scopel (IFES) Maria da Glória M. de Oliveira (IFES) Zilda Teles da S. Amparo (IFES)
36ª	2013	A Experiência de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos do PROEJA no IF: Construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado	Edna Graça Scopel (IFES/UFES) Edna Castro de Oliveira (UFES) Maria José de R. Ferreira (IFES)
		Estudantes surdos no PROEJA: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Aline de Menezes Bregonci (UFES)
37ª	2015	A cartografia da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA: fazendo-se no caminho	José Aparecida de Freitas (IFSUL)
		Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA	Ana Cláudia F. Godinho (UEMG)
		Um olhar sobre o PROEJA no Colégio Pedro II: contribuições para EJA contemporânea	Elinaldo Fernandes Julião (UFF) Anderson José Lisboa Baptista (UFF)
		PROEJA, trabalho docente, formação de trabalhadores	Mad'ana Désirée R. de Castro (IFG) Sebastião Claudio Barbosa (IFG)
		Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos	Céuli M. Jorge (UFPR/SEED-PR)
38ª	2017	EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?	Jose Moises Nunes da Silva (IFRN) Ana Lúcia Pascoal Diniz (IFRN)
		Especialização PROEJA CEFET-RN: análise comparada entre Projetos Pedagógicos e Trabalhos de Conclusão de Curso	José Mateus do Nascimento (IFRN) Ana Lucia S. Henrique (IFRN)
		A permanência no PROEJA de um Instituto Federal: entre limites, demandas e possibilidades	Jupter Martins de Abreu Júnior (UERJ)
		Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: histórico e perspectivas	Mariglei S. Maraschin (UFSM) Liliana Soares Ferreira (UFSM)
		A Educação Popular nas experiências e práticas de integração curricular no PROEJA	Edna Graça Scopel (IFES) Edna Castro de Oliveira (UFES) Maria José de Resende Ferreira

Fonte: Autoria própria (2020)



Constatamos que, dos 152 trabalhos publicados pelo GT18 no período de 2006 a 2017, 27 (18%) foram pesquisas no âmbito do PROEJA, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Relação entre o quantitativo de trabalhos apresentados pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd/Trabalhos sobre o PROEJA (2006 a 2017)

BASE DE DADOS (Reunião Científica)	ANO	TRABALHOS DO GT18	SOBRE O PROEJA	
			QUANTITATIVO	%
29 ^a	2006	14	0	0
30 ^a	2007	11	0	0
31 ^a	2008	15	4	27
32 ^a	2009	15	0	0
33 ^a	2010	13	4	31
34 ^a	2011	16	4	25
35 ^a	2012	16	3	19
36 ^a	2013	12	2	17
37 ^a	2015	23	6	26
38 ^a	2017	17	4	24
TOTAL		152	27	18

Fonte: Autoria própria (2020)

Só foram encontrados estudos sobre esse Programa a partir de 2008, dois anos após a publicação do Decreto que o instituiu; o que é natural, pois é quando se pode observar as possibilidades e os limites de uma prática que atenda ao enunciado pelo Programa. Em seguida, esses trabalhos foram classificados por Região, a partir da instituição de origem do (os) pesquisador (es), conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Percentual de trabalhos publicados pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd sobre o PROEJA por Região (2006 a 2017)

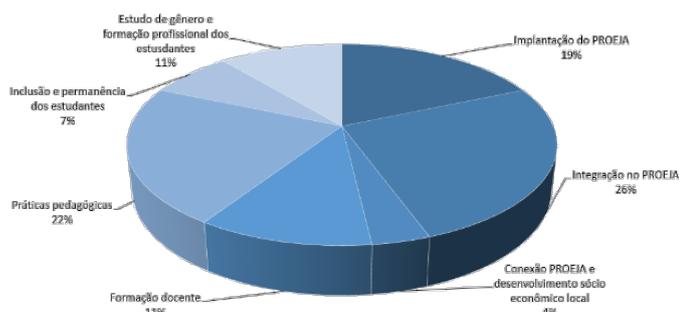
Região	Nº de trabalhos	%
Centro-Oeste	4	15
Nordeste	5	19
Norte	0	0
Sudeste	12	44
Sul	6	22
Total	27	100

Fonte: Autoria própria (2020)

Ao analisar esses dados por Região, verificamos que as instituições da Região Sudeste foram as que mais publicaram trabalhos sobre o PROEJA no GT em análise, quase metade das produções (44%). Isso está associado ao fato de ser essa a Região que congrega um maior número de programas de pós-graduação (FARIA, 2009), reflexo de uma gritante disparidade social. Em contrapartida, a Região Norte não marcou presença nesse período, indicativo da necessidade de estudos sobre tal Programa nessa Região. Em relação a Região Nordeste, ressaltamos que, dos 5 trabalhos, quatro (80%) são do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), onde atua uma grande referência do campo trabalho e educação, o professor Dante Henrique Moura.

Avançando em nossa análise, observamos que, para constituir o *corpus* da pesquisa, selecionar os trabalhos a partir das temáticas identificadas (ver Figura1), mediante análise dos objetivos propostos pelos autores, não daria conta da nossa proposta. Isso porque alguns trabalhos que não se localizam diretamente no âmbito das práticas pedagógicas trazem indícios de como o currículo integrado está sendo implementado.

Figura 1- Produções científicas do GT 18 da ANPEd sobre o PROEJA (2006 a 2017)



Fonte: Autoria própria (2020)

Assim, foi adotado como critério de seleção a presença nos textos das palavras: prática e metodologia, bem como as informações que elas traziam. Essas expressões passaram a ser as unidades de registro a serem identificadas na unidade de contexto e, quando informavam sobre as abordagens que estavam sendo dadas às práticas pedagógicas, os trabalhos eram incluídos, compondo assim o *corpus* da pesquisa, conforme quadro 2.

Quadro 2 - *Corpus* das produções selecionadas do GT18 da ANPEd (2006 a 2017)

REUNIÕES	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)
31 ^a	2008	Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de conhecimento na formação de professores	Edna Castro de Oliveira (UFES) Karla Ribeiro de Assis Cezarino (UFES)
		Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA	Désirée Gonçalves Raggi (CEFET-ES) Maria Auxiliadora Vilela Paiva (UFES)
33 ^a	2010	Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal	Vânia do Carmo Nobile Silva (UnB)
		Produções colaborativas de professores de Matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES	Rony Cláudio de O. Freitas (IFES) Lígia Arantes Sad (UFES)
		Educação Básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA	Antônio Henrique Pinto (IFES)
34 ^a	2011	Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes	Ana Lucia S. Henrique (IFRN) Maria das Graças Baracho (CEFET) Jose Moises N. da Silva (IFRN)
		EJA, ensino médio e educação profissional: limites e possibilidades no PROEJA	Eliane Dayse P. Furtado (UFCE) Kátia Regina R. Lima (UEVA)
35 ^a	2012	PROEJA na perspectiva da formação integrada	Maria José de R. Ferreira (IFES) Edna Graça Scopel (IFES) Maria da Glória M. de Oliveira (IFES) Zilda Teles da S. Amparo (IFES)
36 ^a	2013	A Experiência de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado	Edna Graça Scopel (IFES/UFES) Edna Castro de Oliveira (UFES) Maria José de R. Ferreira (IFES)
37 ^a	2015	PROEJA, trabalho docente, formação de trabalhadores	Mad'ana Desirée R. de Castro (IFG) Sebastião Claudio Barbosa (IFG)
		EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo?	Jose Moises Nunes da Silva (IFRN) Ana Lúcia P. Diniz (IFRN)
38 ^a	2017	A Educação Popular nas experiências e práticas de integração curricular no PROEJA	Edna Graça Scopel (IFES) Edna Castro de Oliveira (UFES) Maria José de Resende Ferreira

Fonte: Autoria própria (2020)

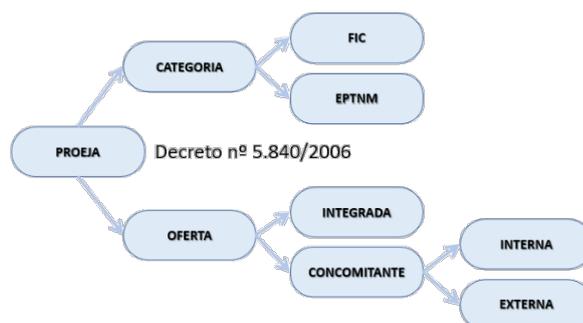
Identificamos que, dos 27 trabalhos apresentados pelo GT18 nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd sobre o PROEJA, no período em estudo, 12 trouxeram informações sobre as práticas pedagógicas. Procuramos identificar nesses trabalhos as atividades apontadas como integrativas e as dificuldades sinalizadas para realizar essa integração, constituindo as categorias temáticas deste estudo.



As práticas curriculares no PROEJA e os desafios da integração: um panorama das pesquisas do GT 18 da ANPEd

O PROEJA foi instituído pelo Decreto nº 5.840/2006 e abrange cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) - articulando educação profissional com educação básica nos níveis Fundamental e Médio - e cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), cuja finalidade é a formação de técnicos de nível Médio. Além disso, prevê a oferta integrada - onde formação geral e específica se desenvolvem na mesma instituição, com matrícula única - e a oferta concomitante, que pode se configurar como concomitância interna, quando o aluno estuda numa única instituição, mas tem matrículas distintas; ou concomitância externa, quando desenvolvida em parceria com outra instituição. A figura 2, abaixo, sistematiza essas informações.

Figura 2- Abrangência do PROEJA



Fonte: Autoria própria (2021)

Diante desse contexto, é importante ressaltar as palavras de Araújo e Frigotto (2015) quando afirmam que o ensino integrado não se restringe a um tipo de oferta da educação profissional de Nível Médio. Trata-se de uma concepção de formação humana orientada ao desenvolvimento de suas máximas potencialidades, a qual deve perpassar qualquer nível ou modalidade de ensino. Isso implica dizer que é possível discutir o ensino integrado mesmo no contexto de uma oferta de concomitância. No entanto, evidenciamos que as pesquisas empíricas divulgadas no GT 18 da ANPEd focalizaram a oferta integrada, *lócus* de maior potencial para o desenvolvimento de práticas curriculares cuja perspectiva seja a formação omnilateral. Apresentamos, a seguir, as atividades consideradas integrativas e as dificuldades sinalizadas nesse processo.

Atividades que viabilizam a integração curricular

A Metodologia de Projetos é a que se destaca nas pesquisas quando o assunto é integração curricular. Na concepção dos sujeitos que participaram das pesquisas analisadas, tal metodologia favorece à integração porque possibilita aproximar o conteúdo escolar da vivência dos estudantes, seja no âmbito da sua vida cotidiana ou da sua vida profissional. Podemos identificar a presença dessa metodologia, apontada como mecanismo de integração, nos estudos de Oliveira e Cezarino (2008); Raggi e Paiva (2008); Pinto (2010); Silva (2010); Henrique, Baracho e Silva (2011); Ferreira et al. (2012), Scopel, Oliveira e Ferreira (2013); Castro e Barbosa (2015); Silva e Diniz (2015).

Sobre a Metodologia de Projetos, Raggi e Paiva (2008) constataram que a proposta desenvolvida no CEFET-ES está baseada na resolução de problemas vinculados ao



contexto social, cujos temas são gerados em diálogo com os estudantes, obedecendo a três critérios: viabilidade, caráter social e ligação com a área profissional. A representação social que os estudantes fizeram acerca dessa metodologia possibilitou as autoras inferirem que os mesmos desenvolveram a criticidade, a solidariedade, a autoconfiança, a capacidade de dialogar para tomar decisões e se apropriaram da realidade social e produtiva, refletindo numa melhor participação política.

Em pesquisa desenvolvida também no CEFET-ES, envolvendo professores com docência no PROEJA, Oliveira e Cezarino (2008) relatam que o princípio pedagógico que orienta a prática curricular docente é a interdisciplinaridade. Destacam que o estudo do Documento Base do Programa foi uma estratégia utilizada para pensar as possíveis formas de integração junto aos professores, dando abertura para que os alunos também participassem desse processo, conforme pontuam:

A participação de alunos do programa, nos encontros de formação, propiciou espaço para que começassem a apontar saídas, onde os professores viam impasses (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 11).

Ao relatar um estudo desenvolvido no âmbito do IFES, durante o processo de implementação do PROEJA, envolvendo estudantes e professores, Pinto (2010) destaca também a vivência de um currículo centrado nas experiências dos estudantes, conforme podemos verificar no fragmento a seguir:

Para dar conta de uma proposta dessa natureza, a organização curricular do curso Proeja passou a ser orientada pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos, cuja função deveria ser articular transversalmente o conhecimento ensinado nas diversas disciplinas, visando à busca da resolução de um problema ou construção de um trabalho temático demandado coletivamente entre os alunos (PINTO, 2010, p. 11).

Ferreira et al. (2012) explica que o Projeto Integrador consiste num componente curricular que permeia todo curso, mas que não possui um conteúdo pré-fixado, pois as temáticas a serem trabalhadas emanam da discussão com os alunos, momento em que suas experiências são valorizadas ao serem problematizadas com a orientação dos professores. É uma estratégia metodológica que possibilita o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento articulando formação profissional técnica e formação geral humanista.

Em relação ao currículo integrado, Silva (2010) observou estratégias diferentes de integração nos diversos *campi* que a sua pesquisa abrangeu: por meio de projetos, pensada em reuniões semanais entre os professores, por eixos temáticos fundamentados no currículo do ensino médio e projetos de integração no final do módulo, apesar de ainda não se efetivarem de forma sistemática e institucionalizada.

Do mesmo modo, Henrique, Baracho e Silva (2011) diagnosticaram, por meio dos relatos dos alunos e professores do IFRN, que não há práticas sistematizadas que integrem as disciplinas do Ensino Médio às de Educação Profissional. Embora algumas sinalizem nessa direção, são realizadas de forma voluntária, faltando um planejamento coletivo. Relatam, ainda, que alunos e professores apontam o desenvolvimento de trabalhos envolvendo mais de uma disciplina, as aulas de campo, visitas técnicas, projetos de pesquisa e extensão como atividades que favorecem a integração.

Castro e Barbosa (2015) identificam um conjunto de atividades semelhantes em pesquisa desenvolvida no IFG e reforçam:



Contudo, esse conjunto de práticas carece de institucionalização, de sistematização, uma vez que ainda ocorrem pela iniciativa militante, pessoal, e não por uma decisão e vontade institucional de construção dessa integração no sentido omnilateral (CASTRO; BARBOSA, 2015, p. 14).

Fato evidenciado também na pesquisa de Scopel, Oliveira e Ferreira (2013) quando afirmam que, na própria concepção dos professores participantes da pesquisa, a integração ainda se constitui num desafio, pois não se efetivou na perspectiva da totalidade.

Destoando da maioria das pesquisas, Freitas e Sad (2010) relatam uma experiência de doutorado que teve como objetivo analisar as construções e atividades desenvolvidas de forma colaborativa pelo Grupo de Educação Matemática do PROEJA/IFES-Vitória, com foco na produção de material didático, e suas contribuições para a materialização do currículo integrado. Segundo os autores, o fato da metodologia adotada se apoiar na resolução de problemas, possibilitou integrar os quatro eixos que caracterizam o processo de trabalho moderno: trabalho, ciência, cultura e tecnologia, favorecendo a materialização do currículo integrado.

A relação com o trabalho, embora numa perspectiva apenas da matemática, foi pensada sempre no sentido de romper com a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, [...]. Planejamos nossas ações, colocamos em nosso material didático e estamos discutindo matemática compreendendo que dessa forma não estamos individualizando ou particularizando as ações, afinal temos noção de que integrar não necessariamente passa por fazer tudo junto. Compreender a ciência, as bases fundamentais da matemática, é essencial ao diálogo com as outras áreas. Pensar em um trabalho que contemple valores caros ao próprio princípio da integração já colabora para a integração ocorra e, nesse sentido, é preciso compreender que a teoria está posta para significar a prática e vice-versa, uma não sendo melhor nem superior a outra. (FREITAS; SAD, 2010, p. 15).

Essa clareza de que o ensino integrado pode ser desenvolvido dentro de um determinado componente curricular contribui para o seu fortalecimento. Isso porque na oferta de concomitância externa, por exemplo, as condições objetivas inviabilizam desenvolver um trabalho pedagógico abrangendo disciplinas da formação geral e da formação específica. Ao integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia nos materiais didáticos construídos, Freitas e Sad (2010) compreendem que a indissociabilidade desses eixos é a condição para a promoção de práticas pedagógicas integradoras, conforme enunciada por Ramos (2008). Assim, desmistifica-se a ideia de que integrar é fazer tudo junto, pois é a perspectiva de totalidade que dará o tom da integração.

Na pesquisa de Silva e Diniz (2015), os estudantes apontam a produção de trabalhos para a apresentação em eventos e a prática profissional desenvolvida em estágios como atividades que promovem a integração. No entanto, os autores afirmam que a primeira não abrange todos os estudantes, pois a adesão é voluntária. Quanto à segunda, por ser obrigatória para a obtenção de diplomas, todos realizam e afirmam:

[...] a prática profissional caracteriza-se como um momento de análise e apreensão do contexto real, sendo, por excelência, uma atividade de materialização do currículo integrado, ainda que ela seja pontual, inclusive por permitir a problematização dos eixos fundantes do EMI – trabalho, ciência, tecnologia e cultura (SILVA; DINIZ, 2015, p. 14).

Scopel, Oliveira e Ferreira (2017), ao analisarem o Documento Base do Programa, encontram similitudes com os princípios da Educação Popular, pois o diálogo constitui também um dos fundamentos do currículo integrado, o qual é exercitado mediante a valorização da cultura da classe trabalhadora. A partir das narrativas dos participantes

da pesquisa, puderam inferir que alguns educadores se preocupam em integrar teoria e prática, dialogando com os saberes dos educandos e com a categoria trabalho, conforme relato de uma estudante trazido por esses autores:

Os professores trabalham com a nossa história. Eles tiram da gente o que a gente tem já de conteúdo, de vivência, para trabalhar em sala de aula. Então nos valoriza. É um respeito (Educanda do 5º período/Segurança do Trabalho – Entrevista, 2016).

Deste modo, evidenciamos que há hegemonia de uma prática curricular centrada na Metodologia de Projetos, cujo lastro filosófico é o pragmatismo de Dewey. Essa é a filosofia que orienta a pedagogia das competências, a qual supervaloriza a prática em detrimento da teoria, abortando do currículo conteúdos indispensáveis à compreensão da historicidade que permeia as relações sociais e produtivas (GOMES; BATISTA, 2015).

Entendemos que as experiências dos estudantes, jovens e adultos trabalhadores, não podem ser negadas pela escola. No entanto, se uma das finalidades do Ensino Médio é possibilitar o prosseguimento dos estudos a partir da compreensão dos fundamentos científicos incorporados às diferentes técnicas, conforme preconizado pela LDB, precisamos ter o cuidado para não limitar o currículo ao cotidiano do aluno. A problematização, como nos adverte Saviani (2012), é posta primeiramente para o professor que tem um nível mais elevado de compreensão da prática social global.

Elementos que dificultam a integração curricular

Ao analisarmos as pesquisas, foi possível identificar os principais argumentos adotados para justificar as dificuldades de implantação do ensino integrado. Questões que vão desde a ausência de uma política institucional direcionada ao desenvolvimento da EJA à falta de compromisso político de alguns profissionais envolvidos nesse processo.

Um dos impasses apontados pelos professores se refere aos princípios e concepções do Programa que se chocam com a tradição da escola, criando estigmas em relação ao aluno da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008; PINTO, 2010; FURTADO; LIMA, 2011; FERREIRA et al., 2012; SCOPEL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2017; CASTRO; BARBOSA, 2015). Essa tradição está relacionada ao processo de seleção mediante a realização de provas objetivas que, historicamente, marca o ingresso de alunos nas escolas federais. No entanto, quando os alunos da EJA passaram a fazer parte da realidade dessas escolas, o critério de seleção para esse público foi flexibilizado, provocando um olhar de estranhamento por parte de alguns profissionais, refletindo numa postura de discriminação ao considerá-los menos capazes.

Esses estigmas desencadeiam outro agravante que é a recusa de muitos professores em participar dos momentos de formação continuada (especialmente os da área técnica) e do curso de Especialização induzido pela SETEC/MEC, por já terem formação compatível com este nível ou superior. Contraditoriamente, a maioria admite não entender a construção de um currículo integrado (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008; SILVA, 2010; FURTADO; LIMA, 2011).

Como consequência, muitos professores permanecem desconhecendo as especificidades do aluno da EJA, comparando-o com os alunos do ensino regular e responsabilizando-o por sua dificuldade, apontando isso como um dos motivos para a



pouca participação desse público em atividades de pesquisa e extensão (HENRIQUE, BARACHO; SILVA, 2011; CASTRO; BARBOSA, 2015).

Para superar esse impasse, Oliveira e Cezarino (2008) propõem uma reflexão, fundamentados em Pinto, sobre o passado dessas instituições que, embora tenham se consolidado como referência em sua trajetória educacional na formação de profissionais técnicos qualificados; em sua origem, estiveram a serviço dos marginalizados.

Esses fatos retratam o quanto é necessário a realização de pesquisas no campo da formação de professores e, também, no âmbito das práticas pedagógicas, pois só a partir do domínio dos fundamentos do ensino integrado e da compreensão das especificidades dos alunos da EJA será possível promover um trabalho educativo compatível com as demandas desse público e comprometido com a sua formação omnilateral. E mais, demonstram a necessidade de se pensar na oferta de cursos de licenciatura direcionados à educação profissional, conforme já enfatizado por Moura (2008), de modo a possibilitar que os docentes que venham a atuar nesse campo compreendam a relação entre trabalho e educação e possam fazer as articulações necessárias entre o seu componente curricular e a formação profissional.

Outro fator evidenciado nas pesquisas é que a proposta curricular dos cursos não se deu por integração, mas por justaposição da área técnica ao curso já existente (SCOPEL; OLIVEIRA; FERREIRA, 2013; SILVA; DINIZ, 2015). Silva e Diniz (2015) pontuam que só a partir do terceiro semestre as disciplinas de formação profissional são introduzidas, destacando:

A presença de disciplinas de EM e FP em um mesmo currículo não implica, necessariamente, a existência de uma integração curricular, a menos que esses conteúdos estejam imbricados e dialogando continuamente ao longo do curso [...] (SILVA; DINIZ, 2015, p. 8).

No entanto, deixam claro que, apesar do currículo está configurado dessa forma, não implica afirmar que práticas pedagógicas integradoras não possam ser vivenciadas. É preciso sim repensar a “concepção de integração vigente, que se restringe a entender o currículo integrado como o deslocamento ou inclusão de disciplinas das áreas técnicas para junto das disciplinas de formação geral” (OLIVEIRA; CEZARINO, 2008, p. 15), mas é preciso também e, principalmente, se imbuir de uma atitude transformadora, conforme Araújo e Frigotto (2015) já sinalizaram.

Não perder de vista a função da escola enquanto instância responsável pela socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento, evitando a fragilização do currículo e a naturalização das desigualdades sociais, é a contribuição mais significativa que a educação escolar pode oferecer à classe trabalhadora no seu processo de libertação.

Considerações Finais

A análise dos trabalhos mapeados no GT18 da ANPEd, no período de 2006 a 2017, demonstram que, mesmo após quinze anos de instituição do Programa, os desafios permanecem. Inicialmente, as questões se deram em torno do caráter inédito e desafiador do Programa, das resistências encontradas durante o seu processo de implantação, justificada pelo entrelaçamento de realidades distintas: as escolas federais reconhecidas por suas rigorosas seleções para ingresso, agora tinham que



abarcam a EJA pela obrigatoriedade do Decreto e com critérios que divergem da sua tradição.

E assim, os sujeitos da EJA, mais uma vez na história, são vítimas de preconceitos, evidenciados também na postura de muitos profissionais que, mesmo reconhecendo a especificidade da docência nessa modalidade, se negaram a participar dos cursos de especialização promovidos pelo MEC/SETEC, destoando do pensamento freiriano de que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (FREIRE, 2002, p.17).

No entanto, não podemos negar que também foi criado um espaço de reflexões acerca da necessidade de se respeitar as especificidades dos jovens e adultos em processo de escolarização e de como vivenciar uma prática na perspectiva da integração curricular, cujo cerne seja o trabalho como princípio educativo, conforme preconiza o Documento Base do Programa.

Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Freitas e Sad (2010) por ser a única que traz uma experiência focando a construção de materiais didáticos para a EJA, além de demonstrar que é possível integrar trabalho, ciência, cultura e tecnologia sem necessariamente ter que adotar a metodologia de projetos, estratégia predominante revelada nas pesquisas. Salientamos que a maioria das pesquisas tiveram como campo de estudo as instituições federais e sinalizamos para a necessidade de estudos envolvendo as demais redes e, assim, abrangendo, também, a oferta de concomitância externa, cujos desafios são acentuados.

Evidenciamos, portanto, que o PROEJA consiste num campo com ricas possibilidades de investigação, pois as pesquisas mostram que muitos dos princípios anunciados no Programa ainda não se efetivam na prática, demandando a necessidade de estudos tanto no campo da formação de professores quanto no âmbito das práticas pedagógicas. Embora o currículo integrado seja objeto de estudo na maioria das pesquisas analisadas, os resultados apontam que ainda é preciso avançar mais em sua concepção e materialização.

Diante dos desafios postos, e da possibilidade de oferta desse Programa também em regime de concomitância, vislumbramos que a efetivação do ensino integrado poderá ser potencializada a partir de uma maior difusão e compreensão da categoria totalidade. É preciso desmistificar a ideia de que o ensino integrado só é possível ao envolver profissionais de diversas áreas do conhecimento em atividades de projeto, uma vez que o fator determinante será a abordagem dada aos conteúdos. Implica incorporar a categoria contradição na análise de qualquer fenômeno, evitando polarizações, de modo a romper o que precisa ser superado e fortalecer o que precisa ser preservado.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 04 set. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.



BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos** – Documento Base, Brasília, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 de jun. 2020

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação- Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 30, n. 3, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/57618/34586>. Acesso em: 08 agosto 2021.

CASTRO, Mad'Ana Desirée; BARBOSA, Sebastião Claudio. PROEJA, trabalho docente e formação de trabalhadores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Goiânia-GO. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4020.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 10 mar. 2021.

CIAVATTA, Maria. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. *In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). Trabalho e educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

FARIA, Susan. Número de pós-graduandos cresce no Brasil. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF, 22 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FERREIRA, Maria José de Resende et al. PROEJA na perspectiva da formação integrada. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais**... Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2012, p. 1-16. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-2518_int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.



FREITAS, Rony Cláudio de Oliveira; SAD, Lígia Arantes. Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu-MG. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2010, p. 1-17. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6885--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>. Acesso em: 16 abr. 2020.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues Lima. EJA ensino médio e educação profissional possibilidades e limites no PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011, p. 1-15. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-702%20int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Hélica Silva Carmo; BATISTA, Eraldo Leme. Educação para a práxis: contribuições de Gramsci para uma pedagogia da educação profissional. *In*: BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (Orgs.). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2015.

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

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; BARACHO, Maria das Graças; SILVA, José Moisés Nunes da. Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011, p. 1-18. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-209%20int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: histórico e perspectivas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2017, p. 1-15. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Rev. Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 28 set. 2021.

OLIVEIRA, Edna Castro de; CEZARINO, Karla Ribeiro de Assis. Os sentidos do PROEJA: possibilidades e impasses na produção de um novo campo de



conhecimento na formação de professores. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2008, p. 1-18. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PINTO, Antônio Henrique. Educação básica integrada à formação profissional: considerações sobre a modalidade EJA num curso PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2010, p. 1-16. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6823--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RAGGI, Désirée Gonçalves; PAIVA, Maria Auxiliadora. Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2008, p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 1., 2008, Paraná. **Anais** [...]. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008, p. 1-30. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 24 out. 2021.

SÁ, Rosanna Maria Barros; MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. O ensino integrado como medida política em prol da justiça social: o caso dos cursos EFA em Portugal e do PROEJA no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v25/1809-449X-rbedu-25-e250021.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 12 mar. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Conferência de encerramento. *In*: Congresso Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2012. Gravação sonora.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José Resende. A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para a efetivação de um currículo integrado. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia-GO. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2013, p. 1-17. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3231_texto.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

SCOPEL, Edna Graça; OLIVEIRA, Edna Castro de; FERREIRA, Maria José de Resende. A educação popular nas experiências e práticas de integração curricular no

PROEJA. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís do Maranhão. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2017, p. 1-17. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_647.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. Da EJA ao PROEJA: a transição da Educação de Jovens e Adultos na rede federal. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu-MG. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2010, p. 1-15. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6874--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas-PE. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2012, p. 1-17. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1986_int.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

SILVA, José Moisés Nunes da; DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Goiânia-GO. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2015, p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4515.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

Recebido: 21/07/2021

Aprovado: 16/11/2021

Como citar: CAVALCANTI, G. K. O.; SANTOS, E. O. Integração curricular no PROEJA: um estudo sobre a produção acadêmica do GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd 2006-2017. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 7, e180121, 2021.

Contribuição de autoria:

Giselli Kézia Oliveira Cavalcanti: Conceituação, curadoria de dados, análise formal.

Edlamar Oliveira dos Santos: Conceituação, administração de projeto, supervisão, investigação.

Editor responsável: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional

