



GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas – Trabalho 647

A EDUCAÇÃO POPULAR NAS EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA

Edna Graça Scopel - IFES/UFES

Edna Castro de Oliveira - UFES

Maria José de Resende Ferreira - IFES/UFES

Agência Financiadora: Obeduc/Capes-Inep

Resumo

Este texto resulta de uma pesquisa de doutorado, que teve como objetivo geral analisar criticamente as experiências vividas nas práticas educativas do Proeja na busca da integração curricular, tomando a educação popular (EP), na perspectiva libertadora como aporte teórico-metodológico, a partir dos estudos produzidos no contexto latino-americano. Operamos com a sistematização de experiências (SE) como metodologia de pesquisa, em suas abordagens epistemológicas desconstrutiva e histórico-dialética, utilizando como instrumentos de produção de dados a observação participante, o diário de campo, entrevistas e fontes documentais. O estudo envolveu 25 educadores, 15 educandos e 5 gestores. Os resultados indicam que a integração curricular almejada ganhou outros contornos, pela visão dos sujeitos, sendo problematizada nas múltiplas formas de sua realização. Indicam também o protagonismo dos sujeitos, suas reflexões críticas das práticas para compreendê-las e produzir interferências, no que demandam de transformação. Apesar das contradições, a prática do diálogo foi exercitada como um dos princípios do currículo integrado, na construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos.

Palavras-chave: Proeja; Educação Popular; Integração curricular; Construção Coletiva; Sistematização de Experiência.

1. INTRODUÇÃO

Após 10 anos de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), foram produzidas várias experiências na tentativa de efetivar uma proposta de integração curricular, o que nos instigou a tomar como objeto de estudo as práticas desenvolvidas na Instituição pesquisada, com vistas a analisar criticamente as experiências vividas nas práticas educativas que explicitam a busca pela integração curricular e o exercício de construção coletiva.

A partir do balanço das pesquisas realizadas no âmbito do Proeja (MACHADO, 2011), verificou-se inúmeros impasses no processo de implementação, principalmente, com relação aos estigmas existentes em torno dos educandos da EJA, aos tensionamentos quanto ao preparo do corpo docente e das práticas exercitadas na complexa interseção dos campos da EJA e da educação profissional na perspectiva do currículo integrado. No contexto específico da pesquisa, percebe-se que alguns avanços tomaram forma a partir do processo de formação desencadeado com os educadores que atuam junto ao Programa, e aos poucos fomos identificando no fazer das práticas docentes alguns princípios da educação popular (EP), em específico, o diálogo, que passou a ser exercitado entre os diferentes sujeitos envolvidos. Isto nos levou a afirmar a EP como uma alternativa de ação político-pedagógica nas práticas educativas do Proeja, com e entre sujeitos, educandos, educadores e gestores (PALUDO, 2001).

O estudo lança mão da matriz epistemológica da EP, como uma *práxis* política e pedagógica de resistência à dominação e ao pensamento hegemônico neoliberal, de forma comprometida com a emancipação humana das classes trabalhadoras, tendo como referência um pensamento próprio, gestado no contexto latino-americano. Como resultado dessa construção, alguns estudos sinalizam as mudanças ocorridas nas últimas décadas, tais como demonstram Paludo (2001) e Mejía Jiménez (2013).

O texto se organiza da seguinte forma: num primeiro momento, ganha destaque a discussão acerca dos princípios da EP em diálogo com os fundamentos do currículo integrado; na sequência buscamos avançar no debate da sistematização de experiência (SE) como metodologia de pesquisa, no que essa nos exige de postura ético-política

enquanto sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que requer o necessário estranhamento no exercício da problematização das experiências.

A seguir, compartilhamos as análises realizadas a partir dos dados produzidos em diferentes contextos escolares discutindo as percepções dos sujeitos sobre suas experiências de formação no Proeja e a dimensão político-pedagógica das práticas vivenciadas no percurso. Além disso, observamos a maneira como os sujeitos se abrem para o exercício de princípios e práticas da EP. As considerações finais foram tecidas numa perspectiva de retextualização, com a tarefa de produzir de forma substantiva e de dentro da experiência vivida no processo de SE, os estranhamentos necessários para a leitura crítica das práticas educativas.

2. INTEGRAÇÃO CURRICULAR: A PERSISTÊNCIA DE UM DESAFIO

A busca por uma formação integral, tal como explicitada na proposta do Proeja, está vinculada aos princípios da escola unitária ou escola de cultura geral, que propõe o “início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 1982, p. 125). No entanto, como fonte de inspiração, essa ideia se atualiza sem se confundir com sua proposta original, já que “os limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

No contexto brasileiro, a ideia da escola unitária de Gramsci tem mobilizado várias experimentações de propostas de integração para o ensino médio que revelam as dificuldades de sua materialização, o que indica de acordo com Costa (2012) problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino. Porém, apesar dessas dificuldades, afirma-se a necessidade de prosseguir em busca de um ensino integrado, uma vez que “representa o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).

Consideramos que é com esse entendimento que o Documento Base do Proeja, ao incorporar os estudos do campo trabalho e educação, retoma os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular na perspectiva da formação integral, quando enfatiza:

a) A integração curricular visando a qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade [...]; b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana; c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo; d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem; e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos; [...] g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007, p. 47).

Esses fundamentos guardam estreitas relações com a teorização da EP quando enfatizam a escola e a sua tarefa de formação vinculada a um projeto coletivo de emancipação humana e também quando focalizam a integração curricular como um processo de construção coletiva, fundada numa prática democrática e de valorização dos diferentes saberes dos sujeitos de aprendizagem, suas realidades, os tempos e os espaços das práticas educativas.

De acordo com o Documento Base do Proeja, a formação integral se complexifica a partir das implicações políticas e pedagógicas do currículo que pressupõe:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. [...] uma integração [...], entre o saber e o saber-fazer, [que] pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p. 41).

Acrescentamos a esta ênfase de formação integral, a integração dos saberes populares, um dos grandes desafios para esta pesquisa. Na perspectiva da EP, as mediações educativas integram propostas pedagógicas que são baseadas em processos de negociação cultural e confrontação de saberes. O conhecimento que se produz nessas mediações, problematiza a ideia de que os processos educativos em nossa sociedade estão fundamentados no modelo transmissionista frontal, da educação bancária criticada por Freire, com a qual a EP rompe (MEJIA JIMÉNEZ, 2013). Como proposição, parte-se da ideia que:

[...] todos os seres humanos têm um saber derivado do mundo em que habitam e das práticas que desenvolvem no cotidiano de suas vidas; o reconhecimento de que em todos os seres humanos estão as capacidades do intelectual e do manual, e que sua separação é parte da constituição dos dualismos sobre os quais o ocidente e, em especial, sua modernidade capitalista tem construído seu poder [...] (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa).

Esta reflexão a respeito das práticas de EP nos permite considerar que os princípios da integração teoria-prática, do saber e do saber-fazer, que orientam o currículo integrado, podem ser enriquecidos com a ênfase do reconhecimento dos saberes dos grupos considerados subalternos. Ao reconhecer esses saberes, a EP propicia “a emergência dos

saberes subjugados pelo pensamento eurocêntrico, e para tal, tem desenvolvido propostas pedagógicas e metodológicas para visibilizar esse saber e esse conhecimento presentes em suas práticas” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa). Vários pontos de encontro vão sendo tecidos à medida que buscamos entrelaçar fundamentos e princípios da integração curricular com a EP.

Os eixos orientadores do currículo integrado – trabalho, ciência, cultura e tecnologia – instigam também a curiosidade epistemológica, como nos provoca Freire (2003) ao suscitar problematizações em torno das concepções que esses eixos afirmam, ora compondo e ampliando os horizontes de análises, ora nos desafiando a refletir criticamente sobre os sentidos que explicitam, e como se manifestam e afetam a produção do conhecimento oriundo das práticas educativas.

Ao tomarmos o eixo da ciência e seus meios de integração na construção de currículos integrados, não podemos desconsiderar que para a tradição ocidental o conhecimento científico, “que se desenvolveu durante a modernidade, constituiu um paradigma de conhecimento fundado no teórico, o que o levou a uma depreciação pela ação e a prática não estruturados sob seus postulados científicos” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2009, p. 5, tradução nossa).

Essa lógica permitiu que o conhecimento assumisse “características universais e de superioridade sobre outras epistemes, na tradição das escolas de pensamento que têm correntes intelectuais de ponta com suas investigações, pensadores posicionados, financiamentos etc” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2009, p. 5, tradução nossa), produzindo a separação entre quem faz ciência e quem a aplica. Essa dicotomia tem tornado hegemônico o conhecimento científico, como uma forma única de conhecer, que desqualifica

[...] os saberes das práticas, os saberes não cultos e populares, uma vez que não são considerados universais, são limitados no tempo e espaço, não permitem o conhecimento rigoroso, estão ligados às particularidades de elementos locais e levantam questionamentos sobre essas formas de saber que não são [consideradas] conhecimento [...] (MEJÍA JIMÉNEZ, 2009, p. 5, tradução nossa).

Coloca-se em debate, nesta discussão, questões que são caras aos princípios do Proeja, uma vez que a consideração da cultura como eixo, pressupõe a valorização dos saberes e da cultura popular, enraizados nas práticas educativas não escolares dos sujeitos, e que poderiam ser impulsionadores no fazer das práticas educativas escolares do Programa, como possibilidade de “reconhecimento de diferentes dimensões da produção de

conhecimento e saberes em coerência com as particularidades dos sujeitos e das lutas nas quais se inscrevem” (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, p. 375, tradução nossa).

Assim, a experimentação com a integração curricular requer diferentes formas de organização e de pensar os conteúdos necessários à formação de jovens e adultos, de modo a desenvolver suas capacidades de interpretar e de agir de forma autônoma sobre a realidade, e que tenha como elementos fundantes o compromisso com a formação dos trabalhadores e com um projeto ético-político de transformação social. Nesse sentido,

As formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, levando em conta que não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 67).

A este ponto, tocamos a dimensão política e ideológica do currículo como espaço de expressão e confrontação de relações sociais entre as classes dominantes e as consideradas subalternas. Dessa forma, na experimentação dos desenhos de organização curricular integrada, os conteúdos buscam outra ênfase de formação que não a da perspectiva imediata para o mercado de trabalho. “[...] Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Encontramos, mais uma vez, nexos que se vinculam aos princípios da EP, e sua ênfase no trabalho pedagógico que reconheça os interesses dos grupos sociais empobrecidos, dentro das esferas política, econômica e social, e os possibilitem condições de inserção social, de modo a fazer valer suas aprendizagens, na perspectiva crítica de transformação dessa realidade (MEJÍA JIMÉNEZ, 2013, tradução nossa).

A partir de estudos realizados por Machado (2010) destacamos outros princípios da integração, mesmo tendo em vista o risco de esvaziamento de seus sentidos. São eles: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A contextualização pressupõe inerente articulação dos conteúdos formativos com a realidade social dos trabalhadores e suas organizações, considerando esta um “ponto de partida para os currículos integrados e a realidade transformada como ponto de chegada” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69). Desta maneira, ela demanda dos educadores a implicação e o compromisso com a transformação social.

Já a interdisciplinaridade, segundo Etges (2000, p. 74), consiste no deslocamento ou transposição de um contexto para outro, e neste movimento, algumas estratégias são sugeridas, tais como a do “estranhamento interdisciplinar e da explicação ou esclarecimento pelo método do outro”. O estranhamento interdisciplinar pressupõe como um dos movimentos, o de se traduzir o que é próprio de um campo de conhecimento para outro campo de saber, o que faz com que, no caso desta pesquisa, o educador comece “[...] a ser capaz de colocar novas questões, que jamais lhe viriam à cabeça [...]” (ETGES, 2000, p. 75).

No pensamento de Freire (2005), a interdisciplinaridade é estabelecida como requisito metodológico de construção do conhecimento pelo qual o sujeito na relação com o seu contexto e cultura, passa a compreender sua realidade numa perspectiva de unidade e totalidade do real.

O princípio do compromisso com a transformação social, para além da retórica a que muitas vezes tem se reduzido, é o “que distingue a *práxis* marxista, da filosofia pragmática, que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais” (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 69).

A realização de um trabalho de integração entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento implica a construção coletiva que pressupõe que os docentes e os gestores da escola se envolvam no apoio sistemático às ações, como no caso do Proeja. A construção coletiva é aqui abordada no sentido utilizado por Pistrak (2000), como trabalho coletivo, o que equivale a uma tarefa compartilhada, compreendida como uma unidade que implica compromisso com o trabalho de maneira conjunta, ao passo que desafia a superação dos limites individuais e valoriza a atuação coletiva.

O trabalho coletivo é um dos princípios da integração curricular e da EP, e constitui uma aposta de mudança nas relações produzidas pela teoria de ação antidialógica que, segundo Freire (2005), caracteriza-se pela opressão, pela divisão, pela manipulação, pela conquista e pela invasão cultural. Em contraposição a essa lógica, o trabalho coletivo requer o exercício da “teoria da ação dialógica” que demanda a co-laboração.

Kuenzer (2005) permite-nos pensar as características da teoria da ação antidialógica de Freire como elementos presentes nas práticas de fragmentação do conhecimento que, muitas vezes, de forma desapercibida são introjetados por “[...] profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, [pela] ênfase da visão localista dos problemas e

não [pela] visão deles como dimensão de uma totalidade” (FREIRE, 2005, p. 161). Kuenzer (2005) amplia a discussão da fragmentação afirmando que ela se constitui na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo e está presente nas escolas respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento e de conformação à lógica da sociabilidade capitalista.

3. PERCURSO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, centramo-nos nas condições do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, uma vez que, para a SE como prática de investigação, toda experiência se faz:

[...] em determinadas condições de um contexto econômico, social e político em nível local, regional ou mundial. O momento histórico é a condição de possibilidade de cada experiência, fora do qual não é factível entendê-la, pois é parte integrante de sua realização [...] (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 118, tradução nossa).

Essa reflexão nos remete ao contexto político, econômico e social em que o Proeja foi concebido, em meio às tensões e lutas no cenário nacional, e seus desdobramentos no processo de implantação nos Institutos Federais, com seus avanços, retrocessos e tensões para a continuidade de sua oferta.

As condições criadas para a implementação do Proeja, bem como a não determinação ético-política de apoio, em nível de gestão local, produziram uma conjunção de situações específicas, que tornam as “experiências vividas nesse espaço e lugar, [...] irrepetíveis” (JARA HOLLIDAY, 2009, p. 119, tradução nossa).

Caracterizado como um estudo de natureza qualitativa, sua particularidade e singularidade no campo da EP se evidenciam pelo protagonismo dos sujeitos no processo de conhecimento. Neste caso, a produção dos dados foi gerada pelos sujeitos em determinados espaços, tempos e circunstâncias.

A afirmação pela EP como opção política e epistemológica nos conduziu a operar com a SE, o que nos permitiu “de dentro [...] observar, escutar, registrar, interpretar, desconstruir e descrever o processo e as análises” (MESSINA; OSORIO, 2016, p. 618, tradução nossa). Temos claro que a SE não pressupõe um modelo a ser transposto. Apostamos nessa prática de investigação, na tentativa de visibilizar as experiências vividas e produzir “conhecimento a partir da experiência da prática” (MEJÍA JIMENEZ, 2009, p. 21, tradução nossa).

A partir da compreensão de que a SE se constitui como um processo aberto à confrontação de pontos de vistas diferenciados e através de um ponto de observação¹ que nos permitisse captar a dinâmica das práticas em sua totalidade, optamos por analisar a produção do percurso a partir da imagem de uma espiral, como uma forma de registro da dinâmica do processo, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Espiral da dinâmica do processo



Fonte: elaboração própria (2016).

Essa forma de registro nos permitiu tecer leituras para unificar e enredar as diferentes dimensões de análise, acompanhar o fluxo das tensões e embates da reconstrução histórica do percurso do Proeja, das interferências e das saídas possíveis encontradas, promovendo espaços de diálogo e de reflexão crítica sobre as práticas que vão explicitando a complexidade da proposta de oferta.

Dessa forma, os dados que emergiram das ações coletivas protagonizadas no âmbito do Proeja, configuram-se como um desafio pela necessidade de fazer o estranhamento. Para tal, foi necessário ampliar a capacidade de olhar para as práticas, através de uma postura interrogativa e de apoio, no intuito de valorizar a abertura dos educadores para se exercitarem no fazer de práticas de EP – como o diálogo e a construção coletiva.

¹ [...] sistematiza-se a experiência a partir de um ponto de observação, sistematiza-se a partir de dentro, a partir da lógica do real, enquanto o sujeito que sistematiza está dentro do processo sistematizado. Não há nada, nem ninguém de fora. Tudo é dentro (MESSINA; OSORIO, 2016, p. 615, tradução nossa).

A produção dos dados foi feita por meio da observação participante, da pesquisa documental, do diário campo e da entrevista semi-estruturada. Não se trata de uma análise linear das experiências, mas de indicar a simultaneidade com que essas foram evidenciadas, e se traduziram nas narrativas de 25 educadores, 15 educandos e 5 gestores.

Assumimos o risco de trabalhar a SE no trânsito entre os enfoques epistemológicos histórico-dialético e desconstrutivo. Ghiso Cotos (1999, p. 9, tradução nossa) destaca que na abordagem histórico-dialética “as experiências fazem parte de uma prática social e histórica, dinâmica, complexa e contraditória, que podem ser lidas e compreendidas de forma dialética, no entanto, são ricas e contraditórias”. Messina e Osorio (2016) chamam a atenção para o fato de que, se num primeiro momento a desconstrução pode ser vista como desmonte, decomposição, deslocamento etc. No percurso, este fazer da SE “dá um passo a mais, ao levar à recuperação do não dito, quando nos permite [...] ver outras histórias diferentes da dominante, ao completar essa história com outras que permaneciam veladas, mesmo, e em primeiro lugar para o próprio sujeito” (MESSINA; OSORIO, 2016, p. 613, tradução nossa).

Assim, o processo de SE gerou em nós questionamentos sobre qual a possibilidade da EP contribuir para que seja abandonado “o que se é” ou que se faz como práticas pedagógicas no Proeja, “para colocar-se num horizonte de construção do que pode ser” (GHISO COTO, 1999, p. 9, tradução nossa).

4. MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NO PROEJA

Neste item, tomamos a tarefa de exercitar a sistematização das experiências vividas pelos e com os sujeitos do Proeja, atentando para a atitude crítica que essa requer como prática de pesquisa no campo da EP. Para tal, elegemos, dentre as diferentes práticas educativas que compõem o *corpus* deste trabalho, as reuniões pedagógicas iniciais e intermediárias. Essas se constituíram em espaços, por excelência, de trocas entre os pares, abrindo nessa interlocução saídas para alguns impasses que desafiavam a integração curricular e a busca pela compreensão dos sujeitos jovens e adultos para os quais o Proeja se volta.

De dentro desse processo, as experiências vividas pelos professores das diferentes disciplinas nas áreas de formação geral e técnica evidenciaram as trocas e as formas de

integração promovidas. Ao nos apropriarmos das narrativas das reuniões pedagógicas, tornou-se possível conhecer um pouco mais das práticas compartilhadas na reunião de planejamento, de onde emergiram vários textos contextualizados e produzidos na interação entre os sujeitos. No depoimento do educador, verificamos fragmentos desse modelo de pensar o fazer pedagógico:

A gente trabalha, em Biologia, o corpo humano, os sistemas e tal. E aí eu tento puxar para a questão da Segurança do Trabalho, principalmente quando a gente trabalha sistema cardiovascular, que a gente trabalha a pressão arterial, essas coisas de altura. A gente trabalha muito a questão das doenças e da prevenção. Trabalha também a questão dos fungos, de algas, de todas essas coisas. Então, eu tento dar uma visão nesse sentido. [...] E elas estão gostando muito de aulas práticas [...] eu estou tentando levá-las o máximo possível para o laboratório. [...] Então tenho trabalhado nesse sentido, teoria e prática. Combinei com elas de a gente fazer uma visita lá no Anatômico, assim que a gente retornar, para elas conhecerem o corpo [...] (Educador de Biologia – registro reunião pedagógica de planejamento (RRPP), 2013).

Verifica-se na fala do educador uma compreensão crítica acerca do processo educativo, o que permite aos educandos a possibilidade de construção do conhecimento explicitada nas práticas desenvolvidas nos laboratórios e visitas técnicas, promovendo, assim, a unidade entre as dimensões do fazer e do pensar, do trabalho manual e do intelectual, da teoria e da prática. Verificamos também que sua preocupação se volta para um objetivo: o de que os educandos tenham um conhecimento prático de como é o corpo humano, seus órgãos e seu funcionamento. Isso pode ser indicativo de uma compreensão não cartesiana acerca do ser humano, em que o corpo é fragmentado e parcelado, o que a aproxima de uma dimensão epistemológica e antropológica unitária da pessoa humana.

Tem-se por convicção que as reflexões sobre as experiências ocorridas em sala de aula e as aprendizagens delas decorrentes vêm abrindo outros caminhos, fazendo avançar as práticas docentes que têm possibilitado a alguns educadores deslocar seus olhares para as necessidades de aprendizagem dos sujeitos educandos.

[...] Engraçado que o aluno fala ‘Professor, esse negócio de líder servidor? O líder está aqui mais como um capitão do mato do que como servidor’ [...] Olha que interessante que ele observa, ‘esse líder, professor, às vezes ele é tão oprimido quanto eu, ele ganha um pouco a mais que eu, mas ele tem que me oprimir’[...] (Diário de campo – Conversa informal com o educador de Administração de Empresas, 2016).

Neste contexto, a interação entre os sujeitos propicia movimentos de leitura e de releitura de suas visões de mundo, em que o educador é desafiado a problematizar com os educandos as questões da realidade, abrindo espaço para uma apreensão crítica dessa mesma realidade.

Os registros de compartilhamento das experiências, oriundos das reuniões iniciais, ganham força na voz dos educandos. Tal condição foi observada quando lhes foi perguntado se os educadores, dentro do espaço da sala de aula, tentam dialogar com o que eles já sabem, ou se não estabelecem nenhuma interlocução com a bagagem de experiências que já possuem. A escuta de uma das educandas pode ser apreciada no que segue:

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. Porque as pessoas chegam aqui e elas já trazem uma construção. Ninguém vem para uma escola sem ter uma construção de transformação. Ninguém chega ao ensino médio integrado sem bagagem. [...] Então os professores eles percebem isso, nos incentivam e tiram da gente o que a gente traz de capacidade [...] o que tem de interessante no Proeja é que existe uma integração da fala dos professores. Tanto dos que cuidam das ciências exatas quanto dos que nos orientam nas ciências humanas. [...] Uma matéria acaba trazendo um gancho da outra matéria [...] (Educanda do 5º período/Segurança do Trabalho – Entrevista, 2016).

Constatamos na escuta dessa educanda vários indicativos de que os educadores têm exercitado a valorização dos saberes oriundos das experiências da vida e do trabalho. Com essa postura, tecem fios condutores das práticas de EP na busca pela emancipação dos educandos, que não se dá apenas no campo cognitivo, mas, principalmente, nos campos político e social. As condições produzidas no *locus* da pesquisa para a realização das reuniões aqui analisadas integram práticas e experiências vividas que são singulares e, portanto, irrepetíveis.

Abaixo, a narrativa do educador levanta uma problematização, a partir do seu ponto de vista como educador da área de Engenharia, com foco de estudo no ensino de Física:

[...] a questão interdisciplinar nunca entra, é sempre assim, na minha disciplina, eu preciso de matemática [...] E geralmente o que prevalece é a dificuldade da física, a dificuldade da matemática, é o português, a dificuldade de topografia, é porque o exercício é muito grande, e ele não consegue se organizar para resolver o problema. Só que a gente, enquanto professor [...] A gente fica focando no nosso conteúdo ali, e não consegue visualizar a integralidade da coisa. Então eu acho que a fala de todo mundo é verdadeira. [...]. Mas uma coisa que eu fui percebendo com o tempo assim, é que a gente tem que pensar fora do umbigo [...] (Educador de Engenharia – RRPP/Segurança do Trabalho, 2014).

O educador tece uma crítica à fragmentação do conhecimento como um movimento necessário de busca de construção de currículos integrados, ao problematizar a ausência do debate da interdisciplinaridade no diálogo entre as diferentes disciplinas. Ao mesmo tempo, vai ao encontro da reflexão de Etges (2000), quando este traz a crítica da interdisciplinaridade instrumental, em que o saber e o conhecimento numa ciência

servem apenas como meio para um fim em outro campo. Nessa linha de raciocínio, a interdisciplinaridade não pode reduzir as ciências a um denominador comum, uma vez que “[...] sempre acaba destruindo a especificidade de cada uma, [...] dissolvendo os conteúdos vivos em formulações vazias que nada explicam, podendo transformar-se, ao contrário, em estratégias de exclusão e domínio absoluto [...]” (ETGES, 2000, p.73).

Avançando nas análises, as reuniões intermediárias se constituíram como um dos componentes da prática dos diferentes cursos ofertados e foram ressignificadas no percurso do Proeja. Inicialmente, como uma prática de avaliação restrita a pedagogos e educadores para acompanharem o desenvolvimento acadêmico dos educandos, foi ressignificada pela coordenação do Proeja, a equipe pedagógica e os educadores, de forma intencional, com o objetivo de “experimentar coletivamente a produção de um novo olhar sobre essa prática” (MEJÍA JIMENÉZ, 2009, p. 22, tradução nossa), no sentido de tornar visíveis os processos invisíveis presentes nela.

Inicia-se, dessa forma, um movimento de inserção da participação dos educandos nessas reuniões, uma vez que, com essa mudança, eles puderam ter suas múltiplas vozes ouvidas como principais protagonistas dessa prática. Passa-se, então, a exercitar a escuta e o diálogo com os gestores, os discentes e os docentes sobre o desenvolvimento da turma e o aproveitamento acadêmico obtidos do início do semestre até o momento de realização da reunião. Num empenho analítico de SE, passamos a compartilhar algumas sínteses extraídas dessas reuniões, de modo que algumas questões que emergiram constituem-se como desafios pedagógicos e políticos que tensionam as práticas, na busca de superação.

Neste sentido, a educanda Ellen destaca: “[...] É preciso interação entre as disciplinas. Acho que as disciplinas precisam ser mais dinâmicas, serem conduzidas de maneira mais leve [...]” (Educanda do 3º período/Segurança do Trabalho – Registro da reunião pedagógica intermediária (RRPI), 2013).

A narrativa da educanda problematiza as práticas dos docentes e mostra sua percepção sobre o conhecimento explorado nas atividades e sua fragmentação. Dá pistas para que os educadores trabalhem de forma mais integrada e dinâmica, como um movimento indispensável na construção do currículo integrado. Essas narrativas nos remetem às experiências de SE produzidas por Ghiso (1999), quando reconhece o protagonismo dos sujeitos ao discutir o processo com os seus interlocutores, com vistas a romper com

paradigmas cristalizados e aventurar-se em práticas cotidianas que busquem a construção de um saber crítico.

Outra narrativa recorrente nas reuniões pedagógicas iniciais e também intermediárias é a “falta de base” dos educandos nas disciplinas de formação geral. Uma educadora “reclama do rendimento acadêmico da turma. [...] Sente dificuldade de trabalhar com os alunos na parte da matemática e que eles não conseguem avançar na disciplina. [...]” (Educadora de Edificações – RRPI, 2014).

A falta de base é um dos tensionamentos presentes e é apontada como a principal alegação dentre as que foram apresentadas para justificar o fechamento dos cursos do Proeja no *campus* pesquisado. O que podemos apreender é que a falta de base se mostra como um argumento preconceituoso e discriminatório, quando sua naturalização se restringe aos sujeitos jovens e adultos pouco escolarizados, o que implica sua culpabilização.

Com base na epistemologia da EP, lança-se um novo olhar sobre a questão, buscando valorizar os saberes e culturas dos educandos do Proeja, problematizando o sentido da chamada falta de base. Vários são os elementos que podemos tomar para refletir sobre esta questão: quando nos defrontamos com a trajetória escolar descontínua dos sujeitos que são expulsos da escola, este fenômeno produz interferências na sua inserção no mundo do trabalho. Por sua vez, os saberes oriundos da experiência de formação desses sujeitos, em contextos laborais, desafiam o seu reconhecimento e sua valorização pela prática escolar. Aliado a esses elementos, há que se olhar com outras lentes a questão da falta de base.

Como vimos, a reunião pedagógica intermediária deixa de ter centralidade na dimensão técnico-pedagógica e burocrática do acompanhamento dos estudantes, para se abrir à prática de momentos de diálogo e problematização, propiciando condições para a transformação das relações pedagógicas e a melhoria das práticas dos sujeitos envolvidos.

De dentro da experiência, podemos afirmar o movimento de abertura ao diálogo, possibilitado pela reunião pedagógica intermediária e a atitude ético-profissional por parte de alguns educadores. Por vezes, reações não registradas, geradas a partir das ações de avaliação mútua de educandos e educadores e emoções não compartilhadas geram a impressão de que os atores não “dão conta” de avaliarem e serem avaliados.

Neste sentido, há necessidade de se repensar os objetivos dos encontros e torná-los mais claros para os participantes, a fim de se evitar o equívoco de que a reunião intermediária é o espaço para se “lavar roupa suja”. É importante que esse espaço seja utilizado para se repensar encaminhamentos mais concretos, que busquem a melhoria da prática docente e o avanço dos educandos em seus processos de aprendizagem; que não seja somente um lugar de advertência dos educadores quanto às faltas excessivas, “mau desempenho” ou problemas de “postura inadequada”.

Assim, as reuniões pedagógicas como práticas político-pedagógicas em experimentação no *campus* pesquisado têm sido um espaço-tempo de mobilização de saberes, valores e experiências em torno da tarefa de pensar o fazer pedagógico, tendo o diálogo como princípio metodológico básico que contempla a participação de todos para a análise da realidade diversa dos educandos e educadores do Proeja, no exercício democrático da criticidade e da autonomia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas a partir das categorias emergentes e dos princípios da EP nos permitem reunir alguns resultados provisórios que indicam mudanças nas práticas dos educadores, não obstante as contradições presentes na ação política da Instituição, que tendem a invisibilizar as experiências culturais, pedagógicas e políticas ali produzidas pelo Proeja, criadas nas práticas e na dinâmica das relações vividas.

Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos dão visibilidade aos tensionamentos, aos desafios persistentes, ao mesmo tempo em que indicam a abertura dos sujeitos envolvidos para exercitarem as práticas de integração curricular e de construção coletiva, tendo claro que não há uma única forma de fazê-la.

Apesar dos relatos que indicam movimentos de mudanças das práticas, os educadores e educandos fazem a sua autocrítica quando pautam a fragmentação do conhecimento e o reconhecimento da necessidade de avançar nas práticas de integração, ao problematizar a ausência do trabalho coletivo entre as diferentes disciplinas.

Nas tentativas docentes de mudanças, abre-se a possibilidade de romper com a visão dominante que desqualifica, em princípio, os saberes acumulados pelos trabalhadores em suas múltiplas experiências de vida, valorizando apenas o conhecimento acadêmico descontextualizado, não permitindo a confrontação e negociação de saberes.

Por fim, as experiências sistematizadas nos levam a reafirmar a persistência dos desafios, dos conflitos e das contradições, ao mesmo tempo em que nos dão elementos para considerar a EP como alternativa para se pensar outras formas de fazer a formação no Proeja, de modo que os trabalhadores, seus principais sujeitos, sejam considerados nos seus conhecimentos, experiências e saberes, e como protagonistas da história que vêm ajudando a construir. Neste sentido, mesmo em contexto de tensionamento, vários sujeitos exercitaram o diálogo com um dos princípios do currículo integrado na construção coletiva de conhecimentos gerais e específicos.

6. REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. **Documento Base: Proeja – Educação Profissional Técnica de nível médio/Ensino Médio**. Brasília: Setec/MEC, 2007.

COSTA, A. M. R. da. **Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do IFPA/Campus Castanhal**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Belém, 2012.

ETGES, N. Ciência, Interdisciplinaridade e Educação. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 5ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

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

GHISO COTOS, A. De la práctica singular al dialogo con lo plural. **Revista La Piragua**, 1999. Disponível em:

<<http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/20190/original/Aport-es57.pdf?1468231023>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

JARA HOLLIDAY, O. La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano—una aproximación histórica. In: **Diálogo de Saberes**. Nº 3 septiembre-diciembre/2009. Caracas. Disponível em:

<<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=702>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In:

LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (org). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, M. M. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. **Trabalho encomendado**. 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011 (mimeo).

MEJÍA JIMENEZ, M.R. **La sistematización como proceso investigativo**. La busqueda de la episteme de las prácticas. 2009. Disponível em:

<http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

_____. Posfácio: La educación popular una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, D. R. ESTEBAN, M.T. (org). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MESSINA, G.; OSORIO, J. Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.02, p. 602 – 624 abr./jun. 2016. Disponível em:

<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PISTRAK, M. M. **A escola-comuna**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.