

### O currículo integrado do PROEJA reconhecido nas experiências discentes: uma concepção curricular produzida entre vivências

*The integrated curriculum of PROEJA as recognized in students' experiences: a curriculum conception shaped through lived realities*

**Recebido:** 20/06/2025 | **Revisado:** 09/07/2025 | **Aceito:** 02/10/2025 | **Publicado:** 31/10/2025

**Gabriel Silveira Pereira**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6545-9996>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
E-mail: [pereirasgabriel@hotmail.com](mailto:pereirasgabriel@hotmail.com)

**Sita Mara Lopes Sant' Anna**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1578-9580>

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
E-mail: [sita-santanna@uergs.edu.br](mailto:sita-santanna@uergs.edu.br)

**Como citar:** PEREIRA, G. S.; SANT'ANNA, S. M. L. O currículo integrado do PROEJA reconhecido nas experiências discentes: uma concepção curricular produzida entre vivências. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 02, n. 25 p.1-18 e18716, out. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

#### Resumo

Este artigo analisa o currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) a partir da percepção de estudantes de um curso técnico de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Tem por objetivo compreender como a concepção de currículo integrado se materializa na prática, considerando a relação entre as prescrições curriculares e sua implementação no contexto institucional. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório e descritivo, utiliza entrevistas e análise documental, mobilizando o tratamento dos dados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Como resultados, vê-se que o conceito de currículo integrado não é explicitado nas falas dos estudantes nem no Projeto Pedagógico, mas é identificado nas experiências. Este achado é abordado na conclusão com ênfase à diversidade das práticas compartilhadas.

**Palavras-chave:** PROEJA; EJA-EPT; currículo integrado; estudantes.

#### Abstract

This paper analyzes the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (PROEJA) curriculum from the point of view of students on a high school technical course at the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS). It aims to understand how the concept of an integrated curriculum materializes in practice, considering the relationship between curricular prescriptions and their implementation in the institutional context. The research adopts a qualitative approach, with exploratory and descriptive purposes, conducts interviews and analyzes documents, and applies content analysis (Bardin, 2016) to process the data. The findings indicate that the concept of an integrated curriculum is not made explicit in the students' speeches or in the Pedagogical Project, but it is identified in the experiences. This result is addressed in the conclusion with emphasis on the diversity of shared practices.

**Keywords:** PROEJA; EJA-EPT; integrated curriculum; students.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo, oriundo de uma pesquisa de Mestrado concluída, busca examinar o currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) sob a perspectiva de estudantes de um curso técnico de nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A problemática central desta pesquisa reside na análise de como os aspectos teóricos do currículo integrado do PROEJA se traduzem em práticas educativas concretas dentro da realidade de um curso técnico, conforme observado pelos próprios estudantes.

Contextualiza-se que o PROEJA teve início com o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (Brasil, 2005), o qual instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o então chamado “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, este que, nesta versão inicial, se “restringia ao Ensino Médio, excluindo, portanto, milhões de jovens e adultos que não haviam concluído o Ensino Fundamental” (Nóbile; Moura, 2023, p. 6).

Dado, portanto, um forte contexto de críticas, o Programa teve sua ampliação com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (Brasil, 2006), pelo qual ficou reconhecido, com a intenção de romper com uma dualidade histórica entre formações, que direciona à classe trabalhadora o trabalho manual e concebe o trabalho intelectual como destinado às elites dominantes. Surgiu, assim, como uma possibilidade de potencializar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a oferta de Educação Profissional qualificada, situada numa dimensão de inserção, mas também de compreensão crítica do mundo do trabalho.

Materializando “o desafio de integrar a EPT e a EJA, em um movimento histórico e político inovador” (Nóbile, Moura, 2025, p. 07), o PROEJA assume, com a adoção de um currículo integrado, a necessidade de “integrar o trabalho, a ciência, a técnica, a tecnologia, o humanismo e a cultura geral na elaboração de suas propostas curriculares” (Furtado; Chaves, 2022, p. 11), em um contexto inicial de inexperiência da Rede Federal na oferta da modalidade EJA que exigiu e vem exigindo um trabalho permanente de formação continuada, com ênfase para as especificidades de seu público e para a sensibilidade indispensável para este reconhecimento (Brasil, 2007).

De tal forma, considerando um percurso que se aproxima de duas décadas da instituição deste Programa, enfatizam-se as vozes dos estudantes nesta pesquisa, tendo por reconhecimento as contribuições fundamentais deste segmento para o qual o PROEJA se destina, de modo a também identificar indícios da materialização do currículo integrado, explicitados por exemplos distintos e/ou compartilhados em termos de vivência e compreensão coletiva. Há de se evidenciar, assim, um compromisso a ser, cotidianamente, firmado com o público da EJA, aqui apresentado em sua vivência no PROEJA, cuja dialogicidade materializa-se premissa à ação pedagógica.

Neste cenário, fundamenta-se que este estudo é comprometido com a realidade do PROEJA ao explorar a convergência entre a teoria e a prática, oferecendo uma visão crítica e fundamentada das implicações do currículo integrado na formação profissional e educacional de jovens e adultos. Em seus traçados teóricos e metodológicos, viu-se como imprescindível que se pudesse avançar em uma discussão sobre currículo reconhecendo suas dimensões prescritas, práticas, políticas e pedagógicas, tendo, nas figuras dos estudantes, a representação de um frequentar diário que materializa a experiência deste Programa.

No que concerne à estrutura orientadora, este artigo avança, inicialmente, a partir das teorias que solidificam o PROEJA e a concepção de currículo integrado aqui assumida, seguindo para a metodologia do estudo e a discussão dos dados, com ênfase para os achados durante as entrevistas, compostos em categorias temáticas.

## 2 O PROEJA E O CURRÍCULO INTEGRADO

Com vistas a compreender o surgimento e o desenvolvimento do PROEJA no âmbito da Educação Profissional, é imperativo considerar que sua instauração resulta de um entrelaçamento complexo de transformações conceituais e embates ideológicos. O Programa surge como uma tentativa de superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, almejando uma formação integral que transcenda a mera capacitação técnica.

Pereira (2012) ressalta que, ao alocar à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a responsabilidade primordial pela execução do PROEJA, o Estado não apenas valoriza o acúmulo qualitativo dessas instituições, mas também reconhece a deficiência existente na oferta de educação voltada para jovens e adultos dentro dessas redes.

A proposta do PROEJA funda-se, portanto, na perspectiva de uma formação integral dos sujeitos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como elementos estruturantes em sua constituição. Com tal concepção, busca-se não apenas qualificar profissionalmente e/ou restringir-se a dimensões instrumentais, mas promover a emancipação dos educandos por meio da transformação de suas realidades sociais. Ademais, alinha-se à crítica freireana, à educação bancária, de modo a se rejeitar práticas autoritárias e verticalizadas de ensino, em detrimento de processos que assumam o diálogo como princípio pedagógico (Freire, 2002).

Fundamenta-se, ainda, como uma resposta a uma histórica fragmentação educacional, que instituía uma formação geral para as elites e uma formação técnica voltada exclusivamente à produção para os trabalhadores. A proposta do Programa visa, portanto, romper com essas divisões sociais e promover uma educação mais equitativa e inclusiva.

Cabe destacar que, central à estruturação desta proposta, está o currículo integrado, cuja concepção expressa no Documento Base do Programa (Brasil, 2007), reconhece tratar de:

[...] **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas.** Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer.** Em relação ao currículo, 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).

Mobilizando um conceito de integração que não se limita à realização de interações simples e unidirecionais, situando-se numa dimensão de relação com a totalidade concreta, o currículo integrado proposto no contexto do Programa traça pressupostos fundantes para o desenvolvimento de uma educação profissional emancipatória, engajada com a reflexão crítica da realidade e orientada.

Tal como apresenta Ramos (2005, p. 116), o currículo integrado “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. Esta definição dialoga com a compreensão de currículo constituído por dimensões indissociáveis, com ênfase para a formação humana integral e em reconhecimento à vivência integrada, com múltiplas mediações que fundamentam e tornam concretos os processos educativos (Ciavatta, 2005).

Assim como expresso por Costa (2020), assume-se com o currículo integrado a compreensão de uma formação que oportunize a própria compreensão do estudante no mundo, esvaziando a ideia limitante de formação restrita para o mercado de trabalho e avançando em termos de compreensão da realidade. Adiciona-se também, tal como apresenta a autora, em um sentido metafórico, que “por meio do currículo integrado, o aluno poderá com um único bilhete de passagem conhecer espaços de múltiplos saberes e áreas científicas interdisciplinares” (Costa, 2020, p. 8), sem perder de vista que esta “viagem” precisa assumir como ponto de partida a própria “bagagem” do viajante, aquilo que cada estudante carrega consigo.

Há de se destacar que “ao se constituir como uma política social focalizada, o PROEJA adquire uma função estratégica para o crescimento econômico e para a redução da pobreza, conforme prevê a política estatal brasileira” (Hotz, 2011, p. 58) e, a partir deste lugar, em uma dinâmica sensível de orientação pelas especificidades da modalidade EJA, amplia seu potencial transformador e ratifica a necessidade de uma reflexão curricular que seja permanente, como resultado de processos dialógicos, de planejamentos conjuntos e de atuações integradas.

Com o desenvolvimento do PROEJA em instituições como os institutos federais, em reconhecimento ao compromisso estabelecido junto à sociedade, é que se reitera também o potencial deste Programa inclusive para a vinculação dessas instituições com o território, com as classes populares e as diferentes necessidades de trabalhadoras e trabalhadores, evidenciando que a própria relação de oferta da educação profissional materializa sentido quando há alinhamento com as demandas locais, regionais (Bittencourt, 2012).

A partir de bases como o comprometimento com o território e com a transformação da realidade social é que situamos o currículo integrado do PROEJA, com características que lhes são próprias diante do resultado da relação entre a oferta

da EJA no contexto dos Institutos Federais. Com isso, dadas as particularidades, luta-se em defesa deste currículo próprio, que precisa ser humanamente orientado, como o processo e o resultado de mobilizações sensíveis e dialógicas.

Adiciona-se também que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por terem uma estrutura pluricurricular e multicampi, relacionando uma expressiva oferta de cursos de educação superior, básica e profissional, constituem um modelo educacional repleto de especificidades. No entanto, mesmo com incontestáveis contribuições para a educação profissional e o desenvolvimento das realidades nos quais se insere, têm em sua gênese, heranças de um percurso histórico e de constituição tecnicista e dual que lhes deram origem.

No que concerne à oferta da EJA, faz-se sempre importante evidenciar que se olha para a sua atuação, reconhecendo que o público jovem e adulto constitui maciçamente esse lugar, no entanto, o espaço da EJA enquanto modalidade de ensino ainda possui delicada construção. No próprio IFRS, contexto no qual se desenvolveu esta pesquisa, a oferta da EJA integrada à Educação Profissional se dá, atualmente, no âmbito de 7 das 17 unidades, e esse desenho precisa ser destacado.

Em relação à EJA como modalidade de ensino da Educação Básica, Silva e Sant' Anna (2010, p. 71) reiteram que ela visa “[...] atender um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância, adolescência ou na fase adulta seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou pelas inadequações do sistema de ensino”, tendo ainda por concepção que “a história de cada um é escrita dentro de uma trama social mais ampla, em que relações sociais, culturais, políticas e econômicas interferem, o tempo todo, nas escolhas dos sujeitos” (Gomes; Freitas; Marinho, 2022, p. 13), assim como repercutem em suas presenças ou ausências neste contexto, exigindo um engajamento contínuo para o acesso e a permanência qualificada de cada educando.

Em vista disso, na constituição do currículo integrado do PROEJA adicionam-se construções repletas de especificidades, numa dimensão que traz exigências pela heterogeneidade dos públicos e, com isso, de um currículo contextualizado e adequado às exigências. Ademais, fundante se faz destacar que:

[...] idealmente, o curso integrado não é a somatória ou sobreposição de dois cursos diferentes, um técnico mais outro de ensino médio (esse é o conceito do concomitante), mas a síntese entre os dois cursos, que se transformam em um curso único, condensado, com projeto pedagógico único, currículo único e matrícula única (Santos, 2012, p. 64).

Em alinhamento à compreensão de Santos (2012), situamos que, na composição desta nova proposta, a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica, neste caso integradas, constituem uma potência de atuação que vem de encontro a perspectivas de ensino fragmentadas, engessadas e distantes das realidades humanas. Ainda, urge sublinhar a importância de que os “estudantes da EJA sejam compreendidos como sujeitos de conhecimento que trazem para o interior da

instituição escolar as suas experiências de vida” (Alves, 2020, p. 160), o que deve ser tomado como pressuposto ao currículo integrado.

Concebe-se que no movimento reflexivo a respeito de suas próprias experiências, “cada estudante vê descortinar-se a possibilidade de se reconhecer como protagonista de sua história, alguém que tem algo a dizer e que pode usar sua própria voz para falar de si, de sua vida e do mundo em que vive” (Noronha; Soares, 2024, p. 17). Isso implica na prática de um currículo que valorize as experiências humanas e que não se desenvolva de forma limitada e fragmentada. Requer-se um fortalecimento da compreensão tal como apresentada por professores do PROEJA participantes da pesquisa de Furtado e Chaves (2022, p. 23), de “um currículo que vai muito além e precisa ser mais bem estudado e planejado, com o pensamento voltado ao estudante, a partir das suas impressões e experiências”.

Neste caminho, adiciona-se, diante dos estudos de Silva e Baracho (2007), a compreensão da EJA no sentido de abertura para propostas curriculares libertadoras, em contraposição a modelos tradicionais, rígidos e restritivos, assumindo a realidade do educando e a contextualização da realidade como pressupostos à ação pedagógica. Além disso, assume-se a valorização de saberes construídos para além do espaço escolar, em um vínculo histórico com as bases da Educação Popular que fundamentam a modalidade EJA.

Para tanto, reitera-se no movimento reflexivo sobre o currículo integrado, a evidência de dimensões contextualizadas que possam expressar, na prática, as relações de integração no nível esperado no campo teórico, em um processo de inter-relação permanente entre disciplinas, mas também entre as especificidades da proposta, no interior dos conteúdos, na vivência situada dos espaços escolares e na aproximação com a realidade concreta, das partes para a totalidade. Neste passo, dados os objetivos de investigação, é que se busca, no percurso da pesquisa qualitativa em educação, dialogar com a prática e as experiências do vivenciado.

### **3 O PERCURSO DESTA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO**

No desenvolvimento do estudo que originou este manuscrito, escolheu-se realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, considerando a possibilidade de se adentrar o contexto de pesquisa com a sensibilidade de realizar processos de escuta e observação humanizados, de modo a dialogar, afetivamente, com os participantes e buscar, com os resultados do estudo, contribuir para a realidade.

Destaca-se, a partir das concepções de Triviños (1987, p. 94), a consideração de que “as primeiras atividades do pesquisador no seio da comunidade são de natureza exploratória, tendentes à conscientização [...] dos problemas que existem, das dificuldades que se apresentam e, de interesse coletivo, na vida das pessoas”. Já na dinâmica descritiva, avalia-se, também, em sua particularidade, que se orienta por um processo de relação entre as variáveis, o qual “[...] não fica simplesmente na coleta, ordenação, classificação dos dados” (Triviños, 1987, p. 110).

Neste movimento, cabe evidenciar que a escolha por produzir entrevistas menos formais, com a ideia de conversar com os estudantes, fez parte das definições da pesquisa, de modo a se olhar para potencialidades, tentando observar detalhes vivenciados cotidianamente e que, por vezes, podem vir a passar despercebidos. Relaciona-se esta intencionalidade às compreensões de Cardano (2017, p. 24), a qual evidencia que “o primeiro traço que une as técnicas de pesquisa qualitativa tem a ver com a adoção de um estilo de pesquisa que prefere o aprofundamento do detalhe à reconstrução do todo”.

E é na especificidade de se olhar para o detalhe que se assumiram como ponto de foco as concepções a respeito do currículo integrado do PROEJA, numa dinâmica de relação entre o previsto e o vivenciado, a partir da realidade pesquisada e tendo por base os dizeres dos estudantes, já que, na vivência diária da realidade, teriam a possibilidade de mobilizar observações orientadas pela experiência no curso.

Diante deste contexto, viu-se na realização de entrevistas a alternativa mais viável e assertiva para o desenvolvimento do estudo, já que como técnica de produção de dados, a entrevista atua ligada aos objetivos, podendo também ter a flexibilidade das reestruturações em percurso, se assim necessário for. Sublinha-se, nesta definição, a compreensão de que “o uso do método entrevista torna-se a estratégia mais adequada para ‘construir’ os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma” (Zanette, 2017, p. 162).

Com os levantamentos propostos e dados produzidos, viu-se a análise como um momento de encontro entre os dizeres mobilizados, em interlocução com as dimensões conceituais do currículo integrado e as intencionalidades do PROEJA em suas dimensões prescritas, dado o Documento Base do Programa (Brasil, 2007). Neste processo, apresentou-se em presença o questionamento: afinal, o que é analisar? Em resposta a este, Demo (2013, p. 14) adiciona que “[...] na origem etimológica, analisar significa decompor um todo nas partes, desfiando uma a uma, em particular as tidas por mais importantes”.

Dado este contexto, vinculou-se à Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016), a qual conduziu o relacionamento com os dados buscando encontrar similaridades e dissonâncias e constituir características heterogêneas que, em alguma medida, sinalizassem para a vivência do currículo integrado do PROEJA na ótica estudantil, sem desconsiderar que, dado o movimento progressivo que se estabelece com a realização das entrevistas, manifestam-se junto ao destaque para a singularidade individual, a aparência, por vezes, nebulosa, dos recuos, atalhos e outras nuances que ali se apresentam (Bardin, 2016).

### 3.1 CONHECENDO OS PARTICIPANTES

Para a realização deste estudo, contou-se com a participação de seis estudantes vinculados ao PROEJA, representantes de diferentes períodos de formação no curso, como também heterogêneos em faixa etária e origem de escolarização.

Refere-se que o curso mantinha em seu coletivo, quando da realização do estudo, mais de 70% de estudantes do gênero feminino, o que repercutiu na participação de 5 estudantes mulheres e apenas 1 estudante homem. Ainda, cabe sublinhar que, diante do ingresso anual, a instituição pesquisada mantinha turmas de 1º, 3º e 5º semestres, optando-se pela participação de representantes desses diferentes coletivos.

No quadro a seguir, apresentam-se as caracterizações gerais dos participantes, com códigos de identificação associados, considerando também as prerrogativas éticas do estudo.

**Quadro 1:** Identificação dos participantes.

| Identificação    | Período no Curso | Gênero    | Idade   | Histórico da Educação formal   |
|------------------|------------------|-----------|---------|--|
| Estudante 1 (E1) | 3º semestre      | Feminino  | 31 anos | Egressa da EJA   |
| Estudante 2 (E2) | 5º semestre      | Feminino  | 23 anos | Egressa do ensino comum  |
| Estudante 3 (E3) | 1º semestre      | Feminino  | 51 anos | Egressa do ensino comum  |
| Estudante 4 (E4) | 5º semestre      | Feminino  | 25 anos | Egressa do ensino comum, mas com histórico de ter estudado na EJA  |
| Estudante 5 (E5) | 5º semestre      | Masculino | 25 anos | Egresso do ensino comum  |
| Estudante 6 (E6) | 3º semestre      | Feminino  | 58 anos | Concluinte do Ensino Fundamental pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) |

Fonte: Autores (2025), adaptado a partir dos dados da pesquisa.

Outras caracterizações sobre os participantes, para além das iniciais, serão apresentadas, em sequência, na discussão dos dados, haja vista os deslocamentos de perspectivas e o destaque a atribuições de importância produzidas por cada discente, aspecto também caracterizador que muito conta sobre esses, ainda mais considerando o contexto de produção do qual se parte, da EJA integrada à Educação Profissional.



#### 4 O CURRÍCULO INTEGRADO NA COMPREENSÃO DOS ESTUDANTES: ENTRE CONCEITOS E VIVÊNCIAS

Considerando a necessidade de analisar as concepções a respeito do currículo integrado do PROEJA, intenção do estudo aqui apresentado, optou-se por explicitar, na íntegra, as respostas dos estudantes ao serem questionados sobre o referido conceito, de modo que se possa discutir os campos vivenciais e as dimensões teóricas em torno desta realidade.

Assim, inicialmente os estudantes foram questionados se já haviam ouvido falar sobre o currículo integrado, bem como em relação ao que se tratava. Como resultados, observou-se, de forma imediata, em todos os casos, que não haviam ouvido falar ou sido apresentados a este conceito. Inclusive, viu-se aqui como importante que as respostas, mesmo em negativas, fossem transcritas, de modo que se tivesse dimensão das primeiras relações estabelecidas quando questionados sobre uma dimensão conceitual:

**Quadro 2:** O conceito “currículo integrado” na compreensão dos estudantes

| Participantes | Devolutivas sobre o conceito de currículo integrado  |
|---------------|--|
| E1            | Humm... Currículo integrado eu acho que não...   |
| E2            | Não! Nunca ouvi!   |
| E3            | Não é aquele da pesquisa? Da pesquisa integrada? Não, não sei...   |
| E4            | Não...não.   |
| E5            | Não!   |
| E6            | Currículo integrado? Bah, tu diz do Ensino Médio junto...? Não? Seria isso? [...] Pois é, não me aprofundei no assunto, porque, como, né, eu faço o PROEJA, eu digo... não vou me inteirar muito das outras coisas... Não sei te explicar. |

Fonte: Autores (2025), adaptado a partir dos dados da pesquisa.

As inferências sobre o conceito puderam ser percebidas a partir das respostas das estudantes 3 e 6. Assim, enquanto E3 responde a pergunta questionando se o conceito seria relativo à integração da pesquisa, com a possibilidade de ter se referido à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, comum à política dos Institutos Federais, E6, que, inicialmente, embora questione se seria a articulação com o Ensino Médio, ao dizer que não se aprofundou no assunto por fazer o PROEJA, denota ter desconhecimento do conceito como parte do PROEJA, não entendendo como relevante à sua compreensão. A forma como formula o enunciado “[...] porque, como, né, eu faço o PROEJA, eu digo... não vou me inteirar muito das outras coisas” demonstra que E6 fala do lugar de aluno, que é o de quem faz o PROEJA e como tal não vai se “inteirar muito das outras coisas”, que são de responsabilidade de outros, provavelmente, dos professores.

Diante do exposto, percebe-se que o conceito, embora apresentado como assunto-chave de um dos capítulos do Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), não se faz presente nos dizeres dos estudantes, tão pouco é mencionado com esta nomenclatura “currículo integrado” no Projeto Pedagógico (IFRS, 2018) do curso analisado. No entanto, reitera-se, a partir do Documento Base, que:

**[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (Brasil, 2007, p. 43).**

Compreendendo que o conceito de currículo integrado, de fato, poderia não estar presente nos dizeres dos estudantes, principalmente por se tratar de um aspecto pedagógico mais comum às discussões do âmbito docente, questionou-se aos estudantes sobre percepções relativas à integração entre as disciplinas vivenciadas no curso, buscando que falassem a respeito das articulações percebidas.

Em se tratando desse questionamento, embora nenhum deles conseguisse com profundidade discorrer sobre o conceito, todos eles confirmaram perceber a integração entre as disciplinas do curso. Ainda é interessante destacar que ao discorrerem sobre as articulações percebidas, não somente foram evidenciados conceitos que compõem a noção de currículo integrado e os objetivos da formação a partir dele, como também se grifaram distintas observações de articulações.

**Estudante 1** - *Sim, na verdade, o quê que acontece: ãh, todas as matérias incluem o cuidador de idosos. ãh... Exemplo: a matemática, às vezes tu tem que calcular remédio, os horários tudo certinho pra combinar; ãh... de química, é basicamente a mesma coisa, né... ãh, e assim vai indo. O português também, pra gente poder... leitura, estes negócios tudo com idoso pra gente poder manter.*

Diante da fala da estudante e de sua explicação a partir de exemplificação, percebe-se a busca por demonstrar, em termos práticos, como ocorre a integração entre as disciplinas. Destaca-se, nesse contexto, a preocupação em mostrar de que forma disciplinas de formação básica, a exemplo de Química e Língua Portuguesa estão contextualizadas com a formação profissional do cuidador de idosos. Para tal, E1 utiliza, de início, a locução adverbial “na verdade” e em seguida, postula os exemplos.

Da mesma forma, em relação a essa integração, E2 apresenta que haja:

**Estudante 2** - *Totalmente, porque a maneira de como a gente estuda história... biologia, já é mais voltada pra questão do cuidado do idoso e sempre procurando inserir o idoso como um exemplo nas matérias... É sempre assim... Então, tudo fica interligado... todas as matérias, a gente não perde o foco assim... Eu acho muito legal isso.*

Por intermédio da fala da estudante, ratifica-se a compreensão de E1, com aproximação até no aspecto de buscar exemplos para materializarem essa articulação, considerando, dessa vez, os componentes curriculares História e Biologia. Mas, em especial, destaca-se o uso do advérbio de modo *“totalmente”*, que externa esse reconhecimento de articulação em aspecto de completude, integração que se reforça pelas afirmações de que *“é sempre assim”* e pela noção de que *“tudo fica interligado... todas as matérias”*, fator que se evidencia valorizado pelas constatações de que, com isso o grupo de estudantes não perderia “o foco”. Os sentidos dicionarizados de *“totalmente”*, *“sempre”*, *“assim”*, *“tudo”* e *“todas”*, presentes nesse dizer, fazem retomadas, são sentidos que se fecham, retornam, interligam-se.

Ao dizer que todas as disciplinas trazem articulação com o cuidador de idosos, seja pelos exemplos práticos de aproximação ou pelas demais interlocuções realizadas, as estudantes 1 e 2 chamam a atenção para a articulação entre os componentes do eixo básico e do eixo profissional, o que já demonstra um importante aspecto a ser considerado na promoção do currículo integrado.

Ao responder sobre a articulação entre as disciplinas, E3 desenvolve sua resposta a partir da articulação percebida entre o que é proposto nas aulas realizadas no ambiente da sala de aula e nos eventos proporcionados pelo *campus*, discorrendo não somente sobre a integração entre os conteúdos, como também das práticas educativas, como se pode perceber, em sua afirmação de que: *“[...] Eu consigo perceber, eu entendo... Coisas assim, tipo, coisas que eu vi em história quando teve a semana do negro que eu ouvi a palestra, ele falou coisas que a gente já tinha visto em história... aí que já me chamou a atenção”*.

Registra-se, portanto, nessa percepção da estudante, a relevância dos diferentes espaços formativos em meio ao ensino ofertado nessa proposta de currículo integrado, de modo que se evidencia que questões de sala de aula não ficam limitadas a ela, podendo serem percebidos em diferentes contextos e momentos.

Diferentemente do que foi apresentado pelas estudantes anteriores, E4 enxerga a articulação dos componentes a partir da coexistência entre aulas de componentes distintos realizadas em um mesmo momento, como se pode observar na resposta: *“Sim, sim... a gente teve várias aulas que foi... que... que as matérias foram junto”*.

Pode-se inferir que a estudante limitou-se a exemplificar a articulação a partir da afirmação de práticas mais concretas, nas quais se pode perceber os limites dos componentes e suas interlocuções de forma mais imediata. Essa também é uma forma de se perceber a integração, nas vivências de sala de aula, com a presença, ao mesmo tempo, de mais de um professor.

Ao responder à questão, E5, embora diga perceber a articulação, apresenta uma crítica à quantidade de disciplinas e ao quão corrido pode ser administrá-las com

todas as suas demandas, a exemplo de trabalhos a serem realizados, como se pode observar em: “*Sim, eu percebo! Às vezes, eu acho que é... muito corrido, né... porque são várias disciplinas, é... e arranjar tempo para cada uma delas, fazer trabalho, isso e aquilo, aquilo outro....*”. Nesse sentido, ainda que diga perceber a integração, chama a atenção para a forma como ocorrem as disciplinas, evidenciando que cada uma exige algo, cujo problema passa a ser o de “*...arranjar tempo para cada uma delas, fazer trabalho, isso e aquilo, aquilo outro*”.

Dado este desabafo em relação aos tempos e às exigências, urge também retomar o contexto de pesquisa, haja vista tratar-se da vivência de um curso noturno, na modalidade EJA, com estudantes trabalhadores e necessidades diárias diversas. Assim, evidencia-se a importância de refletir sobre a percepção do estudante, considerando as concepções de Noro (2011, p. 133), no sentido de adicionar, sobre o currículo integrado, o sempre presente desafio de selecionar aquilo que deve ser desenvolvido e como executá-lo, lembrando que, tal como expresso pela autora, “quanto maior a fragmentação das disciplinas no currículo, maior o tempo de envolvimento dos alunos despendido com diferentes professores, conteúdos, tarefas, provas e atividades, além dos seus compromissos de vida adulta”.

Isto posto, sublinha-se com Moraes e Küller (2016), a importância de se observar os efeitos da fragmentação curricular diante das repercussões na formação do sujeito. Como expressam os autores, “[...] O currículo se fragmenta em disciplinas. As disciplinas se fragmentam em conjuntos de temas que são transmitidos um depois do outro sem conexão entre eles e sem conexão com as necessidades vitais dos alunos” (Moraes; Küller, 2016, p. 51). Cabe destacar que mesmo a questão sendo direcionada à articulação entre os componentes e se tendo a concordância do estudante no que diz respeito a essa, não fica evidente, em meio à crítica apresentada, se essa articulação tem sido ou não suficiente, já que estimula a pensar que se fossem integradas talvez solicitassem trabalhos únicos, integrados.

Dito de outra forma, diante do apresentado pelo estudante, vê-se que embora se perceba a articulação, a referida “*correria*” por conta do número de disciplinas e de, por exemplo, trabalhos, ainda faz parte de sua fala. Assim, pode-se apontar certa fragilidade no que se refere à existência de articulações que promovam avaliações integradas, que sejam consideradas por mais de um componente e, conseqüentemente, além de serem avaliadas de forma mais ampla, possam contribuir para a diminuição do número de avaliações.

Com base na consideração do estudante, vê-se a importância de que se ratifique a compreensão de que, ao discutirmos a constituição do currículo integrado, “[...] significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares” (Ciavatta, 2014, p. 202).

Ao responder sobre a articulação percebida, E6 afirma que: “*Consigo perceber, porque, ãh... no caso, tem os... os professores que trabalham junto, né?! Das linguagens, das humanas, né?!*”. Nesse sentido, chama a atenção para os componentes que são ministrados por mais de um professor, nos quais trabalham de forma integrada. Cabe referir que a estudante, a partir de exemplos, elenca vivências

do componente Linguagens, que compreende entre outras áreas, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física.

Tais relações convidam também à reflexão em evidência aos achados de Henrique, Silva e Baracho (2011), em pesquisa realizada entre 2009 e 2010, no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), onde se identificou que embora pudessem ser observadas distintas dinâmicas de evidente inter-relação, seja pela integração dos componentes curriculares e de seus conteúdos e/ou pela intencionalidade de ações docentes engajadas, a presença de práticas pedagógicas de integração de forma assistemática também foi identificada na realidade do estudo, manifestada na ausência de ações coordenadas no sentido de haver essa mobilização.

Em síntese, por parte dos estudantes entrevistados, é importante que se reitere o quanto o conceito “currículo integrado” não vem sendo difundido de forma efetiva nos dizeres que circulam nos espaços de sala de aula, já que, de modo geral, pareceram, inclusive, escutá-lo pela primeira vez. No entanto, em aspectos mais práticos, a partir da questão relativa às integrações entre as disciplinas, surgiram distintos exemplos de articulações comuns ao currículo integrado e percebidas pelos estudantes, como se poderá observar no quadro a seguir:

**Quadro 3:** O conceito “currículo integrado” na compreensão dos estudantes

| Abordagem   | Principal conteúdo   | Destaques em: |
|---|--|---------------|
| Percepções práticas e exitosas da efetivação do currículo integrado | Articulação entre os componentes curriculares e especificidade técnica da formação                               | E1, E2        |
|   | Articulação entre os componentes curriculares e as diferentes propostas formativas presentes no contexto escolar | E3            |
|   | Integração, em um mesmo espaço, entre diferentes docentes e/ou componentes curriculares                          | E4            |
|   | Oferta de componentes curriculares a partir da organização por áreas   | E6            |
| Possíveis fragilidades na efetivação do currículo integrado         | Propostas avaliativas individualizadas e fragmentadas por disciplinas  | E5            |

Fonte: Autores (2025), adaptado a partir dos dados da pesquisa.

Diante do exposto, há de se destacar que, de fato, o conceito “currículo integrado” não está presente nos dizeres dos estudantes. No entanto, ratifica-se o

quanto sua presença e possível materialização aparece explícita, de múltiplas formas, no relatar de suas vivências. Vê-se, ainda, que embora haja muitas potencialidades no currículo vivido, há fatores importantes a serem observados, a exemplo da possível proposição de mais atividades avaliativas que venham a integrar componentes e possibilitar, conseqüentemente, a diminuição do número de avaliações, o que pode vir a ser mais adequado no contexto dos estudantes.

Dialoga-se também, em termos de representações da formação integrada pelos estudantes, com o estudo de Maraschin e Ferreira (2019), diante da narrativa de realização de um grupo focal com estudantes do PROEJA, onde também se evidenciou que embora esses estudantes não produzissem referência à integração entre os componentes curriculares e à formação integrada em si, conseguiam estabelecer relações entre os estudos propostos com as suas trajetórias e transformações pessoais, um reconhecimento do currículo integrado que precisa ser evidenciado e que exemplifica o caráter transformador deste Programa.

Em um contexto único tal como o do PROEJA e de evidente impacto, mas também de resistências presentes inclusive dentro das próprias instituições ofertantes (e/ou que deveriam ser), une-se às vozes de Nobile e Moura (2023, p. 19) neste movimento de ação permanente no qual “os educadores, os trabalhadores, os movimentos sociais e os sindicatos não podem deixar o ciclo do PROEJA se fechar. Há que resistir ao seu fechamento ou lutar para reabri-lo!”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento deste estudo, viu-se uma possibilidade de transitar pelo contexto do PROEJA em interação com a sua realidade de desenvolvimento, encontrando, no diálogo junto aos estudantes, as potências desta proposta educacional tão importante e que, em oferta nos Institutos Federais, reforça um lugar comprometimento com a transformação social e resistência frente a tantas tentativas de desmontes e precarizações às políticas públicas destinadas à classe que vive do trabalho.

Há de se destacar o alcance às intenções iniciais de investigação, diante da possibilidade de ouvir, pelas dimensões práticas, exemplos de materialização e desenvolvimento do currículo integrado do PROEJA, marcado não na pontualidade de supostas ações integradas, mas na observância da diversidade de práticas pedagógicas reconhecidas e narradas pelos participantes.

Sublinha-se que, indiscutivelmente, no que concerne às concepções dos estudantes, o conceito currículo integrado não fazia parte dos dizeres dos alunos, embora se pôde verificar inúmeras possibilidades de efetivação desse currículo a partir das interlocuções que disseram ser realizadas entre os componentes ou entre os conteúdos, mas também pelas especificidades técnicas e de formação geral e pela proposição de diferentes espaços formativos que possibilitam que as noções de sala de aula fossem percebidas em outros espaços.

Ademais, como não poderia ser diferente, entre aspectos de potência também podem ser observados pontos de fragilidade, questões que podem vir a diminuir a efetividade de iniciativas e, entre essas, cabe sublinhar a concepção de avaliação que, por vezes, mesmo numa dimensão de currículo integrado, insiste em retomar para linhas mais fragmentadas de ação. Neste sentido, sublinha-se a preocupação com o desenvolvimento avaliativo condizente com as práticas integradas, de modo que desde a concepção das propostas até a análise do produzido possa conduzir-se pela dialogicidade, a ação coletiva e o compromisso com a proposta pedagógica do Programa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Telma. Currículo integrado na modalidade EJA: a pedagogia de projetos no PROEJA. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 35, n. 112, p. 155–169, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.155-169. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10359>. Acesso em: 18 fev. 2025.

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

BITENCOURT, Fernando Dilmar. Os desafios de pensar o território no extremo sul catarinense a partir do papel do Instituto Federal Catarinense. *In*: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi. (org.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 191-215.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, DF, 2005.

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

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**, Brasília: 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 18 fev. 2025.

CARDANO, Mario. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Tradução: Elisabeth da Rosa Conill. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In.*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83 – 105.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 ago. 2024.

COSTA, Maria Adélia. O currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: desafios para integração. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. e7948, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.7948. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7948>. Acesso em: 12 jun. 2025.

DEMO, Pedro. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Vânia Barcelos; CHAVES, Taniamara Vizzotto. Reflexões sobre concepções de currículo integrado e práticas educacionais no Proeja. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 11, n. 19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3272>. Acesso em 18 fev. 2025.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa; FREITAS, Marinaide Lima De Queiroz; MARINHO, Paulo. Estudantes do Proeja: de percursos negados a outras possibilidades. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zdJWq3ZQS9HWTwzg4YVS7wc/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento; SILVA, Jose Moises Nunes da; BARACHO, Maria das Graças. Práticas pedagógicas de integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 451–468,



2011. DOI: 10.5216/ia.v36i2.16717. Disponível em:  
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16717>. Acesso em: 13 fev. 2025.

HOTZ, Karine Griggio. A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. *In*: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antônio (org.). **PROEJA Educação Profissional Integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas**. Curitiba: UTFPR, 2011. p. 51-69.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cuidados de Idosos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Alvorada, 2018. Disponível em:  
[https://expansao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2018323154643304proejacuidadosdeidosos\\_semestral.pdf](https://expansao.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2018323154643304proejacuidadosdeidosos_semestral.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na EJA/EPT na perspectiva do currículo integrado. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, jan./jun. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13502>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MORAES, Francisco de; KÜLLER, José Antonio. **Currículos integrados no Ensino Médio e na Educação Profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora SENAC, 2016.

NÓBILE, Vânia do Carmo; MOURA, Dante Henrique. PROEJA EMI: entre a trajetória de contradições e a expectativa de materialização do direito. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em:  
<https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/741/761>. Acesso em: 10 mai. 2025.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de Processos Pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NORONHA, Ana Catharina Mesquita de; SOARES, Leôncio José Gomes. Modos de pensamento de adultos em processo de escolarização na EJA. **Revista Cocar**, Belém, n. 31, 2024. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9678>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PEREIRA, Josué Vidal. O Proeja no Instituto Federal de Goiás: uma análise sobre os fatores de permanência dos jovens e adultos na escola. *In*: SOUZA, Eda Castro Lucas de; CASTIONI, Remi. (org.). **Institutos Federais: os desafios da institucionalização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012. p. 137-166.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

SANTOS, Thiago Borges dos. Integrando saberes: reflexão sobre o currículo do Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional Técnica no Instituto Federal de Brasília. **Revista Eixo**, v. 1, n. 2, p. 57-71, dez. 2012. Disponível em: <https://arquivorevistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/25>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças. O CEFET-RN e o processo de formação de educadores para o PROEJA. *In*: SILVA, Amélia Cristina Reis e; BARACHO, Maria das Graças (org.). **Formação de educadores para o PROEJA: intervir para integrar**. Natal, RN: CEFET-RN, 2007. p. 9-15.

SILVA, Leí Terezinha Pacheco Pillar da; SANT' ANNA, Sita Mara Lopes. Diversidade etária na EJA. *In*: SANT' ANNA, Sita Mara Lopes et. al. (org.). **Refletindo sobre o PROEJA: Produções de São Vicente do Sul**. Pelotas: Editora Universitária /UFPEL, 2010. p. 67-82.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2024.

## AGRADECIMENTOS

Este artigo é parte da pesquisa de Mestrado intitulada “Concepções sobre o currículo integrado: a configuração da EJA no PROEJA”, constituída e incentivada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (PPGED/UERGS) com o apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). A estas Instituições, agradecemos por terem possibilitado a realização desta pesquisa.