

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA APARECIDA DE CAMPOS

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA
EM RIO VERDE-GO

GOIÂNIA
2010

CAMILA APARECIDA DE CAMPOS

OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA
EM RIO VERDE-GO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado e Política Educacional.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Margarida Machado.

GOIÂNIA
2010

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)
GPT/BC/UFG**

Campos, Camila Aparecida de.
C198d Os desafios da implementação do currículo integrado do Proeja em Rio Verde-GO [manuscrito] / Camila Aparecida de Campos. – 2010.
139 f.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Margarida Machado.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2010.

Bibliografia.
Inclui lista de ilustrações, e siglas.
Anexos.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Profissional.
3. Currículo Integrado. I Título.

CDU:374.7:377

TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA APARECIDA DE CAMPOS

O DESAFIO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO PROEJA EM RIO VERDE-GO

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, aprovada em 7 de maio de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:

Orientadora Doutora Maria Margarida Machado

Doutora Míriam Fábria Alves

Doutora Edna Castro de Oliveira

A uma família composta de trabalhadores que cansaram seu corpo e mente e se entregaram para que seus filhos pudessem estudar. Ao pai, caminhoneiro, que mostrava afeto mesmo a quilômetros de distância, e à mãe, costureira, que diariamente me confortava com sua fala doce.

A uma professora que nos faz acreditar na práxis – Margarida – que, além de exemplo de professora e pesquisadora, é capaz de sem dizer uma palavra mostrar que podemos fazer algo para mudar o mundo, todos os dias.

Enfim, a todos os trabalhadores, homens e mulheres.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFG, pela acolhida para a construção desta dissertação: o responsável pelo crescimento intelectual e moral que hoje reconheço.

À professora Margarida por ter-me apresentado a EJA, mais que uma modalidade de ensino, uma compreensão de mundo. Por causa dessa pequena – de tamanho – as barreiras se tornaram trilhas, e a chegada foi possível. Talvez uma das maiores mulheres que irei encontrar pela vida.

A todos que participaram da pesquisa em Rio Verde-GO, estudantes, professores e gestores, e à Gilma e à Ligia pelo abrigo na cidade de Rio Verde e por fazerem parte de minha vida hoje. Sem elas a pesquisa in loco seria muito mais difícil.

Aos colegas que trabalharam na sala 214 porque coletivamente construímos muito: Cinthia, Luciana, Lênio, Ariadiny, Simone e Sérgio. Alguns amigos que preservarei para toda a vida.

Aos funcionários da Faculdade de Educação pelo apoio e prontidão.

Aos participantes da pesquisa CAPES/SETEC/PROEJA, da qual fiz parte como bolsista, pelas contribuições teóricas e metodológicas e por propiciarem espaços de debates.

Às contribuições das Professoras Edna e Miriam na qualificação: por causa delas busquei crescer mais.

À Terezinha e ao Paulo, pais maravilhosos e motivo de orgulho, por me incentivarem, por segurarem na minha mão e me conduzirem quando eu me perdia. Por oferecerem afeto, compreensão e coragem de continuar quando tudo me assustava. E pela confiança depositada.

À Paula, ao João e ao Júnior, sempre levantando meu astral, me fazendo rir, me ajudando em tudo e cuidando do meu porto seguro. Vocês são as melhores pessoas que poderiam estar por perto.

Aos sobrinhos Lara e João Vitor, que com sua doçura infantil me fazem ainda ter mais vontade de construir um mundo melhor.

A todos os familiares que contribuíram de alguma forma. Uns com abraços, outros mostrando sua opressão que me dava mais força para continuar, alguns cuidando da minha

base, da minha casa em Catalão. Agradeço à Mam, Tia Mercedes, Tio Osman, Tia Cida, Ana, Tatate, Lili e todos os primos.

Aos amigos e professores do Curso de Pedagogia da UFG/CAC pelo empréstimo de livros para fazer a seleção do mestrado, pela confiança e apoio, especialmente ao Wolney, que um dia me disse: “mergulha”.

Aos companheiros do Fórum Goiano de EJA, na pessoa da Janaína, que lutam cotidianamente pela garantia do direito à Educação dos jovens e adultos trabalhadores.

Às professoras da FE/UFG Miriam Fábria e Maria Emília pelo exemplo, pelas contribuições para o texto e para a vida.

À Claudía e Márcia por suas palavras de apoio vindas de mulheres tão fortes.

Aos grandes amigos. Aos que me ajudaram no processo de mudança de cidade: Rogério e Gibran. Àquela que me fez sentir em casa, companheira de alegrias e tristezas, de quartas-feiras e de muito rock: Luciana. Àqueles revolucionários que não se deram por vencidos: Acácio, Xis, Gleison, Deyner, Ademar e Alzira. E àquele que me deixou mais doce com o mundo: Fábio.

Àquelas pessoas que entraram na minha vida na graduação e continuam comigo: uns me dando sustentação como pessoa: Sinara, e Leonardo; outros fazendo a música que preciso ouvir: Paulão, Rodrigo, Timóteo e Bruno.

À Juliana Guimarães por seu carinho, sua amizade e cumplicidade.

Um agradecimento especial aos amigos dos últimos momentos de construção deste texto. Uma mimada, que me ajudou quando abriu seu lar pra mim, e não passou a mão na minha cabeça – Manu. Um cara grosso, assim como eu, que foi mais humano que muitos que se dizem humanistas – Léo. Outra mulher fantástica, doce, e que me trazia não só pra F.E. mas para vida – Camila P. Roldão. E o irmão que escolhi, que me salva e ao qual eu sempre salvo: Mychel.

A todos que, diretamente ou não, contribuíram para a realização deste trabalho.

CAMPOS, Camila Aparecida de. **Os desafios da implementação do currículo integrado no Proeja em Rio Verde-GO**. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

RESUMO

Este trabalho é vinculado à linha de pesquisa Estado e Políticas Educacionais. Esta pesquisa analisa uma experiência em curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, cidade de Rio Verde, no período de 2006 a 2009, objetivando discutir as configurações do currículo integrado implementado. Buscamos responder à pergunta “como foi implementado o currículo integrado em Rio verde?”. Coube, portanto traçar os caminhos da construção do que hoje se chama de currículo integrado. Recorremos à teoria do currículo, considerando que o fundante na construção desse currículo é uma relação de trabalho humanizadora, portanto, não há como se falar de currículo integrado sem pontuar ainda qual o trabalho que estamos vivenciando e qual a compreensão teórica do conceito. Para tanto, utilizamos as contribuições de Marx (2004; 1989) e Marx e Engels (2004). Organizamos para nossa pesquisa qualitativa um acompanhamento *in loco* para a observação, que contou com o apoio de um Diário de Campo, construído durante todo o tempo em que estivemos presentes na instituição. Propusemos um questionário aos alunos e outro aos professores, que completaram algumas lacunas. No entanto, foi necessário ainda contar com o apoio de entrevistas dos professores. As nossas conclusões sinalizam para o fato de que a realidade ocorre de forma combinada, pois os pilares fundantes, como a desigualdade, atingem a todas as pessoas, mas, por diversos motivos, interferência cultural, etc., cada localidade constrói outras determinações. Assim é o curso de Proeja em Rio Verde-GO, por um lado traços da dualidade entre o saber e o fazer, e por outro um esforço, proveniente de diversas movimentações, para se aproximar e conhecer mais sobre a formação integrada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação profissional. Currículo integrado.

CAMPOS, Camila Aparecida de. **The challenge of integrated curriculum implemented in PROEJA in Rio Verde-GO.** 2010. Dissertation (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ABSTRACT

This work is linked to the research line state and Educational Policies. This research examines a ongoing experience of the Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) in State of Goiás, a town of Rio Verde, between 2006 to 2009, aiming to discuss settings integrated curriculum implemented. We seek to answer the question "How was the integrated curriculum implemented in Rio Verde?". It was left therefore to trace the path of building what today is called integrated curriculum. Used the theory of the curriculum, whereas the bedrock in constructing this curriculum is a humanizing working relationship, so there's no talk of integrated curriculum without which still punctuate the work that we are experiencing and what the theoretical understanding of the concept. We used the contributions of Marx (2004, 1989) and Marx and Engels (2004). We organize for our qualitative research on-site monitoring for observation, which had the support of a Field Diary, built during the entire time we were present at the institution. We proposed a questionnaire to students and other teachers, who completed some gaps. However, it was still necessary to rely on interviews of teachers. Our findings point to the fact that reality occurs in combination, since the founding pillars, such as inequality, affecting all people, but for various reasons, cultural interference, etc, Each locality builds other determinations. Such is the course of PROEJA in Rio Verde-GO, first trace of duality between knowing and doing, and the other an effort, from various movements, to get closer and learn more about integrated training.

Keywords: Adults Education. Professional education. Integrated curriculum.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	11
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA JOVENS E ADULTOS	23
1.1. <i>Trabalho como produção da existência humana: integração com a educação...</i>	26
1.2. <i>Trajatória da educação profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil: dualidade entre saber para a vida e fazer para o emprego.</i>	35
1.3. <i>O Proeja: possibilidade de integração entre o saber e o fazer?</i>	48
CAPÍTULO II – CURRÍCULO: HISTÓRIA, CONSOLIDAÇÃO COMO CAMPO DE ESTUDO E CONCEPÇÕES	56
2.1. <i>A consolidação do campo</i>	59
2.2. <i>Concepções em disputa</i>	61
2.2.1. <i>Perspectivas tradicionais de currículo</i>	66
2.2.2. <i>Perspectivas críticas de currículo</i>	73
2.3. <i>Currículo integrado</i>	79
2.3.1. <i>Currículo integrado: trabalho, ciência e cultura</i>	82
CAPÍTULO III O PROEJA EM RIO VERDE: INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?	89
3.1 – <i>A implantação do Proeja</i>	91
3.2. <i>Proeja em Rio Verde</i>	94
3.2.1. <i>Primeiro projeto de Proeja: o novo é realmente novo?</i>	103
3.2.2. <i>(Re)formulação: projetos integrados?</i>	112
3.3. <i>O que é o currículo integrado para os professores e gestores do IF Goiano?..</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	140

LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito
DEJA - Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DEMT - Diretoria de Ensino Médio e Técnico
DEMT - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
EJA - Educação de Jovens e adultos
EP - Educação Profissional
ETFs - Escolas Técnicas Federais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFGoiano - Instituto Federal Goiano
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.
MEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Educação
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PUC-GO Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
SEE - Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFG - Universidade Federal de Goiás
UNB - Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 - Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade	50
Tabela 2 - Pessoas de 18 anos ou mais de idade, fora da escola e com menos de 11 anos de estudo	93
Tabela 3 - Matrículas de alunos Proeja em cursos técnicos	115
Figura 1 - Educação Profissional e Tecnológica Rede Federal em Goiás	92
Gráfico 01: Familiar dos Estudantes do Proeja de Rio Verde-GO	100
Gráfico 02: Idade do primeiro salário dos estudantes do Proeja de Rio Verde-GO	101
Gráfico 03: Motivo das faltas dos estudantes do Proeja de Rio Verde-GO	102
Gráfico 04: Situação no trabalho dos estudantes do Proeja de Rio Verde-GO	111
Gráfico 05: Idade dos Professores de Proeja de Rio Verde-GO	124
Gráfico 06: Escolarização dos Professores do Proeja de Rio Verde-GO	124
Gráfico 07: Tempo de atuação como professor dos Professores de Proeja de Rio Verde-GO.	125
Gráfico 08: Critério de entrada dos Professores de Proeja em Rio Verde-GO	126
Gráfico 09: Carga Horária dos Professores de Proeja de Rio Verde-GO	128
Gráfico 10: Nível de atuação além do Proeja dos professores de Proeja de Rio Verde-GO ...	128
QUADRO 1 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos	120

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa uma experiência em curso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) no Estado de Goiás, cidade de Rio Verde, no período de 2006 a 2009. O programa tem como objetivo ofertar cursos que integrem, ou articulem, a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Essa articulação/integração entre educação básica e formação profissional, ou alguma relação com o trabalho, já estava prevista na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9394/96.

O Proeja foi instituído pelo Governo Federal, dentro do contexto de retomada da discussão nacional sobre a volta de oferta de cursos de ensino médio integrados à formação profissional, que já se anunciava com a revogação do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, e com a edição do Decreto n. 5.154, em 23 de julho de 2004. Posteriormente à Portaria do Ministério da Educação n. 2.080, de 13 de junho de 2005, fixaram-se as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional (EP) integrada com o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e adultos (EJA) nas escolas da rede federal de educação profissional, atualmente denominadas de Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia¹.

Essa articulação entre EJA e EP tornou-se um programa de governo em 20 de junho de 2005, por meio do Decreto n. 5.478, que previa a destinação de 10% das vagas oferecidas na rede federal de educação profissional para o ensino médio integrado ou articulado à educação profissional para jovens e adultos.

De acordo com o documento oficial do programa, a oferta de Proeja pode ser organizada na forma articulada, expressa na concomitância – realização do currículo do ensino médio ao mesmo tempo em que ocorre o currículo da formação técnica –, podendo ser ofertado em horários diferentes, mas com matrícula única; e na forma integrada, por meio da construção de um currículo integrado, caracterizado como dotado de possibilidade de construção de um homem omnilateral, ativo e consciente de sua atitude transformadora.

1 Antes, denominadas CEFETs. Atualmente, com a Lei Ordinária n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, denominadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

No Documento Base do Proeja, apesar das duas possibilidades de cursos citadas acima, o posicionamento é que, prioritariamente, sejam ofertados cursos com currículo integrado.

Cabe, portanto traçar caminhos de construção do que hoje se chama de currículo integrado, caminhando pela teoria do currículo, com a consideração de que o fundante na construção desse currículo é uma relação de trabalho humanizadora, portanto não há como se falar de currículo integrado sem pontuar ainda qual o trabalho que estamos vivenciando e qual a compreensão teórica do conceito. Para tanto, utilizamo-nos das contribuições de Marx (2004; 1989) e Marx e Engels (2004).

No Brasil, a articulação ou integração entre trabalho e educação recebe outra roupagem, pois a proposta de uma formação para o trabalho em nível de educação básica de jovens e adultos já representa, por si, um atraso em relação aos países que já universalizaram esse nível de ensino. Utilizamos como nossas referências Frigotto (2005; 2006; 2007), Ciavatta (2005) e Ramos (2005) para compreender as relações entre trabalho e educação e contextualizar o referencial nas propostas em curso e na história do Brasil. Recorremos também a Ventura (2007) e Paiva (2005), porque o Proeja é direcionado para uma modalidade carregada de especificidades, a EJA, que é objeto de estudo dessas autoras. Por fim, quanto a esta parte, faz parte dos nossos referenciais o grande educador Paulo Freire (2005; 2001; 1993).

Praticamente todos os aportes referentes à temática EJA e formação integrada foram novidades em nossos estudos. Inicialmente, a proposta de trabalho para a conclusão do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) referia-se a outra temática. Mas, com a aprovação do Brasil para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorreu, devido à nossa participação na preparação, um contato com a realidade da modalidade.

Nos primeiros meses, trabalhamos com a equipe de professores que elaborou o Documento Base Nacional preparatório à VI Confinteia, que fora discutido em todos os estados, em encontros regionais, bem como em plenárias nacionais, resultando na versão do documento do Brasil à VI CONFINTEA. Os temas centrais da EJA – sujeitos, estratégias político-pedagógicas, intersetorialidade, gestão e financiamento – perpassaram o diagnóstico da realidade no país inteiro e apontaram os desafios. Um grande aprendizado

a partir desse contato introduziu-nos nas questões da modalidade, que passaram a mover a necessidade de se trabalhar com esta temática.

A nossa trajetória na Faculdade de Educação da UFG ultrapassou a perspectiva acadêmica com a aproximação que fizemos do Fórum Goiano de EJA, bem como com a perspectiva militante em defesa da garantia do direito à educação a jovens e adultos, que também foi fundamental para a decisão de começar um trabalho com tantas referências diferentes das trabalhadas em pesquisas anteriores por nós realizadas. Aceitamos o desafio por acreditar que, além de um trabalho para resolver nossas indagações pessoais, ele pode colaborar, de alguma forma, com a EJA.

Quando se fala em EJA, especificamente a de nível médio, devemos sempre perceber que o fato de a educação básica do Brasil não ser universalizada é um demonstrativo também da qualidade de vida dos brasileiros. Não precisamos fazer um paralelo com outros países para afirmar que quinhentos anos de Brasil não foram suficientes para um crescimento menos desigual para as pessoas. A situação que encontramos hoje é de uma descrença na política – em sua forma de organização por meio dos poderes executivo, legislativo e judiciário – a qual provém do descaso daqueles que ocupam os cargos referentes a esses poderes cuja função seria ofertar à população o que é seu por direito: saúde, educação, moradia, etc.

O que deveria ser público e acessível a todos não se confirma, nem mesmo tendo como aparato a Constituição de 1988, que buscou garantir o mínimo dos direitos democráticos. A organização do pensamento liberal, que pregava a democracia vigente veio às avessas ao Brasil. Pregava-se liberdade e igualdade, mas por outro lado existia a escravatura. O Brasil absorveu os princípios burgueses liberais provenientes da revolução de 1789, mas com outra roupagem: a do “jeitinho brasileiro”, herança coronelista que vem da formação da economia agrária brasileira.

Em vez de ocupação dos espaços políticos por diversas classes sociais, sempre prevaleceu a oligarquia, e daí os favorecimentos, que culminaram hoje em uma das economias com maior concentração de renda em uma minoria de pessoas. A ampla maioria, que faz o crescimento do país, continua à mercê das opções feitas por aqueles que governam. No entanto, nos últimos anos, com a luta dentro do bloco de poder, ela vem garantindo aos poucos o que lhes é de direito.

Se no início da república os filhos dos barões iam para capital, ou para fora, estudar em nível superior, cursar Direito por exemplo, hoje as universidades públicas estão espalhadas pelo país. Mas a questão básica persiste: os jovens têm a opção de ingresso nas universidades públicas? Ou então, diante da realidade desumana do emprego, todos os jovens têm a possibilidade de fazer o curso superior, de escolherem esse caminho?

A demanda do público da Educação de Jovens e Adultos aponta-nos outro lado: eles escolhem a sobrevivência, o emprego mais rápido, para depois pensar em seus sonhos ou profissões. A realidade é que nem mesmo a chamada “educação básica” é garantida, quiçá o ensino superior. Então, a única certeza é que é preciso trabalhar, já que estudar está distante.

Esses jovens e adultos deparam-se com um mercado competitivo, que exige qualificação da mão-de-obra e que possui como emblema a superação do outro para seu próprio sucesso, o empreendedorismo daquele que é mais esperto. O trabalho coletivo basicamente não existe no mercado; por mais que atividades coletivas sejam planejadas e por mais que se fale muito em trabalho de equipe, o coletivo, no sentido comunitário, não é a realidade que está posta.

Existem poucos postos de comando no mercado de trabalho, e são esses postos que garantem o dinheiro que compra a sobrevivência dos homens. Aí começa o vale tudo. A lógica é a da superação em relação ao outro; o destaque de habilidades e competências pode levar o trabalhador a conseguir “subir na vida”, melhorando-lhe os salários e distanciando-o da precariedade dos serviços públicos, como os de saúde e educação.

Dentro dessa lógica cruel de falta de compromisso com os seres humanos e busca pela sua própria sobrevivência, o espaço é mínimo para os trabalhadores problematizarem como se dá o funcionamento da sociedade e tecerem críticas a respeito disso. *A priori*, quando defendemos uma educação que possua em sua gênese o trabalho, fica a questão da possibilidade de realização dessa relação em outra perspectiva.

Nosso debate concebe o trabalho como o motor da construção da existência humana, portanto ele pode sim organizar-se para que essa existência garanta a vivência dos homens em solidariedade, e não em competição. As opções feitas pelos homens até agora geraram este trabalho que desagrega e transforma o homem em máquina e as relações em mercadoria, mas, com as escolhas modificadas, os homens podem, por meio do trabalho construir outra história.

A organização do trabalho foi baseada na fragmentação de atividades e, assim, no desconhecimento do processo produtivo. O reflexo disso atingiu as instituições e a formação humana, e a escola não ficou de fora. A escola seguiu a separação do trabalho, especificando-se ou como uma escola destinada àqueles que vão dar prosseguimento aos estudos e se tornarem dirigentes (ocupando ou não cargos de direção), ou como outra, destinada à preparação para o ingresso na vida produtiva, para a formação de mão-de-obra.

A opção de mudança dessa realidade dual perpassa também pela educação, concebendo-a como capaz de formar o ser humano por meio da elevação intelectual e moral, para que se chegue à concepção de que a sobrevivência não é somente emprego, pois o homem é capaz de agir e, coletivamente, construir outro mundo, enquanto reconstrói também a si mesmo.

Um dos caminhos é propiciar aos educandos a oferta de uma educação de qualidade, pública e gratuita, que incorpore elementos dessa postura de mudança; elementos que os tornem capazes de propor e de efetivar, em sua prática, um homem mais amplo, com uma formação multilateral. Esse universo não prescinde da contradição nem da dificuldade de viver uma democracia, mas isso também deve ser utilizado para contribuir no caminho rumo à defesa da garantia dos direitos básicos do homem, como a educação, e a partir desses implementar uma prática de mudança, inclusive, para propor uma outra forma de organização.

O Proeja é fruto das disputas realizadas pelos educadores e pelas organizações que defendem uma outra formação humana, ao mesmo tempo em que atendem às demandas de qualificação de mão-de-obra. É uma proposta que pode ser interessante, tanto para a manutenção da ordem, como para uma outra formação que supere a realidade dual. Ao ofertar uma profissionalização ao jovem e ao adulto, a escola está atendendo às demandas de qualificação do mercado, mas a forma como isso se efetiva pode caminhar também para a superação do modo como essa demanda de qualificação é posta pelo mercado.

Objetivamente, podemos pensar que o jovem será preparado para o ingresso ou manutenção no emprego, porém a proposta é que ele chegue aí com uma visão do mundo do trabalho e da situação dos oprimidos, podendo relacionar-se de modo diferente a partir do acesso à cultura, à ciência e à tecnologia. O fato de essa tarefa ser atribuída à escola parece *a priori* outra armadilha, uma vez que, por diversos momentos, ela foi responsabilizada pela manutenção da ordem porque possui ligação direta com o Estado e

seus legisladores, que provêm em sua maioria da classe dominante. Mas, a educação, em suas dimensões política e moral, ultrapassa qualquer determinação e é um grande agente no processo de formação humana. Acreditamos que um apoio para esse processo pode ser a utilização do currículo integrado.

Outro movimento em nossa formação, nestes dois anos de presença na PPGE, foi a participação na pesquisa “O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades”, aprovada em 2006 a partir de um edital publicado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC).

A nossa vinculação a esta pesquisa foi realizada por meio do subprojeto 1: “A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás”, que teve sua análise direcionada para seis cidades (Jataí, Rio Verde, Urutaí, Morrinhos, Ceres e Goiânia), as quais apresentaram propostas de curso em 2006, ano inicial do Proeja. No tempo de escrita do projeto, no primeiro semestre de 2008, tivemos contato com essas experiências em curso no estado. Entre outras atividades, fomos a campo para a proposição de questionários e para participar das reuniões convocadas pela pesquisa de formação dos professores e gestores com elas envolvidos.

Esse contato com as experiências produziu efeitos na escrita do projeto de pesquisa, do qual agora resulta esta dissertação. Diante do exposto nesses momentos de diálogo, compreendemos que a maior fonte de dúvidas era como deveria ser organizado o currículo integrado proposto pelo Proeja. Apesar do que afirmava o Proeja, e a primeira edição de seu Documento Base já tinha sido publicada, o currículo integrado era algo pouco conhecido. Sobravam dúvidas, e às vezes, por falta de esclarecimento ou por acúmulo teórico sobre a proposta, não se via um posicionamento das instituições em assumir um curso com os rumos descritos no documento.

Em Goiás, cada localidade em que se desenvolvia uma experiência de Proeja apresentou particularidades na organização dos cursos. Decidimos lançar um olhar com mais profundidade ao processo de implantação de uma das experiências de Proeja em curso, com vistas a tentar perceber a complexidade local em sua relação com os desafios e as possibilidades na implementação dos cursos. Optamos por realizar um *estudo de caso*

para nos ajudar a responder à nossa problemática de como se organizou o currículo integrado em determinada localidade. Assim, tentamos perceber, nesta pesquisa, questões de abrangência ampla, considerando que cada espaço tem suas características próprias, mas também que há fatores que são universais, como a questão do trabalho já citada nesta introdução.

Para a definição da localidade onde pesquisar, pensamos em algumas possibilidades, mas no final nossa escolha se baseou principalmente na opção de mudança de projeto feita pelo campus de Rio Verde do Instituto Federal Goiano (antigo CEFET-Rio Verde) no terceiro ano de presença do Proeja na instituição. A primeira experiência de Proeja implantada em Rio Verde foi marcada pela oferta da parte comum das disciplinas de ensino médio, sendo que ao concluir essa etapa o aluno escolhia o curso técnico ao qual se vincularia – uma forma de concomitância. Já a segunda experiência tinha uma habilitação profissional demarcada no início do curso, a partir de um discurso de que este curso, diferentemente do primeiro, fosse formatado para a integração entre EJA e EP.

A mudança na forma de oferta de curso de Proeja foi para nós mais uma representação das tensões sofridas no processo de implementação. Não existe mudança sem reflexão, sem um questionamento *a priori*, podendo acontecer, inclusive, de ela ser fruto de adequações provenientes das pressões. Trata-se de uma materialidade perpassando esse processo de implementação do Proeja.

Definido isso, fomos construindo os caminhos e os instrumentos para tentar ir à essência do nosso problema: como se organizou o currículo integrado em Rio verde? Planejamos um acompanhamento *in loco* para observação, o qual contou com apoio de um Diário de Campo, construído durante todo o tempo em que estivemos presentes na instituição. Nossa primeira ida a campo foi no começo do ano de 2009 e, a partir daí, buscamos voltar à instituição a cada 15 dias (nem sempre isso foi possível), sendo que a cada ida permanecíamos no mínimo três dias fazendo as observações nos três períodos de funcionamento da instituição. Nossas visitas ocorreram até metade do segundo semestre de 2009.

Nosso acompanhamento *in loco* observou a atividade docente em sala de aula, o movimento da gestão, especificamente da Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMT) do IF Goiano, e os demais espaços de discussão (formais e informais) que ocorreram

durante nossa estada (encontros, conselho de classe e reuniões pedagógicas). A partir do início do acompanhamento, iniciamos a coleta de documentos referentes à temática.

Fomos bem recebidas na instituição, e a pesquisa não encontrou dificuldade alguma de acesso aos documentos solicitados. Tivemos também pouca dificuldade para a nossa permanência nas aulas. Foi quando tivemos acesso aos Planos de Curso do Proeja caracterizados como integrados. O projeto do curso concomitante já estava à disposição do Projeto de Pesquisa da CAPES/SETEC a que somos vinculadas. Iniciamos, então, a análise do que estava prescrito no projeto, observando tanto o que ocorria nas salas de aula quanto o que era proferido pelos professores e gestores, sem lançar mão da referência no Documento Base do Proeja.

Após esse percurso de pesquisa *in loco*, que foi precedido e também acompanhado por um aprofundamento teórico sobre os temas *educação e trabalho, currículo integrado e EJA e EP*, abrimos a possibilidade de utilização de instrumentos que nos ajudassem a construir a análise. O primeiro instrumento que utilizamos foi um questionário (em anexo) proposto aos alunos, o qual foi elaborado pela instituição, que contou com nosso apoio na distribuição em sala de aula, na tabulação dos dados e na construção dos gráficos com os resultados.

Posteriormente, elaboramos um questionário (em anexo) que foi dirigido aos professores. A data de realização desta coleta coincidiu com a realização do “Diálogos Proeja”, proposto pelo IF Goiano, campus de Rio Verde, que contou com a participação dos outros *campi* dessa instituição e com um representante do MEC. Durante as atividades, foram convidados a participar do questionário todos os professores do Proeja; distribuí cerca de vinte questionários e obtive retorno de treze professores.

Com esse material em mãos e com o aprofundamento acerca da problemática, realizamos entrevistas com professores e gestores, para concluir nossa pesquisa com a fala daqueles sujeitos que de fato fazem o Proeja acontecer. Nossa compreensão acerca da utilização de entrevistas perpassa pela concepção de que a fala do sujeito traz memória da experiência a qual ele se filia, vinculada com opiniões subjetivas. Assim, é um instrumento muito rico para nossa análise. Realizamos três entrevistas com gestoras ligadas à DEMA, que também exercem a docência, assumindo disciplinas inteiras ou ocupando cargas horárias devido à falta de professor, e realizamos nove entrevistas com professores.

Na exposição do nosso trabalho, optamos por dividir o texto em três capítulos.

O primeiro capítulo, *Educação e Trabalho no Contexto do Proeja*, aborda a fundamentação e a construção da articulação entre educação e trabalho por meio da educação profissional. Apresentamos conceitualmente nosso referencial sobre a categoria trabalho em um item específico, seguido da construção brasileira da relação entre educação e trabalho, no âmbito da educação profissional e educação de jovens e adultos, para, a partir dessas determinações construídas historicamente, chegarmos à apresentação do Proeja, que carrega heranças do que foi a relação dual entre trabalho e educação, mas que é capaz de propor, no sentido inverso, uma formação integral por meio do currículo integrado.

O segundo capítulo, *Currículo: história, consolidação como campo de estudo e concepções*, traz a referência da teoria do currículo, tomada, desde a concepção tradicional até a crítica, como uma forma de organizar a instrução, não neutra, e capaz de ser um dos instrumentos para se conseguir alcançar uma proposta de formação humana. Trata-se de um campo de estudo que sofreu muita modificação em cerca de 80 anos (da década de 1920 a 2000), mas que, com a diversidade de concepções, consolidou-se no Brasil, ocupando espaços nos cursos de graduação e na Anped, por exemplo. Depois disso, quando apresentamos, por fim, a concepção de currículo integrado, foi possível percebê-lo como um desdobramento da teoria crítica do currículo.

O terceiro capítulo, *O Proeja em Rio Verde: Integração entre Educação de Jovens e Adultos e Educação profissional?*, apresenta o resultado da pesquisa teórica integrada com a pesquisa *in loco*. O objetivo foi partir dos projetos de curso para discutir o currículo implementado no Proeja, na localidade. Com essa referência, os sujeitos também constroem essa pesquisa, dando suas opiniões a respeito da temática; expressam, além do pensamento individual, um reflexo da memória coletiva construída, que respeita a individualidade, mas vem acrescida das relações históricas e de poder, por exemplo.

Nas considerações finais, evidenciamos as áreas com que caminhamos na construção e na exposição do objeto, apontando limites da pesquisa, pontos em que serão necessários aprofundamentos em pesquisas posteriores, e conclusões a respeito da forma como se organizou o currículo integrado em Rio verde. Por fim, apresentamos, em anexo, fragmentos dos Planos de Curso utilizados como documentos em nossa análise e cópias

idênticas aos questionários e ao roteiro das entrevistas, os quais esperamos que possam contribuir com uma elucidação do processo desta pesquisa.

CAPÍTULO I – TRABALHO E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA INTEGRADA PARA JOVENS E ADULTOS

A proposta do Proeja pode ser localizada como uma construção histórica de um legado de desarticulação entre educação institucionalizada em séries com vistas ao acesso a uma cultura geral e educação profissional com o foco na aprendizagem de uma determinada atividade (como exemplo, marcenaria, eletrônica, etc). No momento atual surge o Proeja com uma proposta de articular ou integrar esses dois focos da educação que caminhavam por diferentes trajetórias: o saber – educação – e o fazer – trabalho. Isso, em busca de superar a dualidade entre o saber e o fazer, ao mesmo tempo em que se eleva a escolaridade da população, com referência ao público específico da EJA, tratando-se assim de uma proposta pedagógica e de busca por justiça social.

Para compreender essa articulação ou integração entre trabalho e educação julgamos necessário caracterizar o trabalho e a educação existentes nesta sociedade, passando pelos conceitos, pelo contexto histórico em que essa articulação ou integração foi utilizada, bem como pelos interesses que a marcaram, com seus respectivos protagonistas. Assim acreditamos ser possível localizar a análise do Proeja e os desdobramentos de sua implantação.

Conceitualmente há divergências entre os termos articular e integrar utilizados na relação que se faz entre trabalho e educação. Uma proposta de educação que articule educação com trabalho é capaz de atribuir funções de aprendizagem de técnicas para realizar determinados trabalhos na formação do sujeito em instituições escolares. Na atualidade podemos utilizar como exemplo cursos ofertados pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que articulam trabalho e educação à Educação Básica e Superior, e capacitação específica a funções sem necessariamente uma ligação com o regime de séries ou ciclos estabelecido pelo sistema de ensino.

A proposta de integrar trabalho e educação parte desse caminho, mas vai além. A integração entre trabalho e educação visa superar problemas além dos muros da escola, ou de formação humana individual. A defesa dessa integração apresenta uma proposta epistemológica com um conceito diferenciado de trabalho e uma nova possibilidade de formação humana, utilizando-se o trabalho como princípio educativo, que deve permear as ações e reflexões da prática docente, da instituição e, conseqüentemente, do currículo. É

uma construção teórica permeada por uma concepção de mundo e pelo papel da interferência do homem no meio em que vive para a construção de uma outra sociedade.

Pesquisas já realizadas Ventura (2007) Ramos (2005), Machado (1989) entre outras nos revelam que a cultura escolar brasileira é centrada na dualidade entre o fazer e o saber; por um lado as escolas regulares e por outro as escolas de educação profissional. O Proeja como proposta de integração se depara com essa realidade. Para se chegar a determinações presentes hoje na estrutura escolar da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e compreender mais profundamente as contradições da implementação do Proeja, é necessário fazer um caminho por como se constituiu no Brasil essa articulação ou integração entre trabalho e educação.

A possibilidade de qualificação profissional em níveis de escolaridade, como por exemplo o atual Ensino Médio ou Fundamental, não é novidade na LDB de 1996. Na educação brasileira a formação profissional é contemplada, institucionalmente, já no final do período colonial, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, momento posterior à expulsão da Companhia de Jesus (1759), quando foi realizada uma reorganização no sistema de educação escolar existente, antes majoritariamente explorado pelos jesuítas. Foram fundadas as primeiras instituições escolares públicas (Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia em 1808) destinadas a “formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado” (MANFREDI, 2002, p. 74).

Antes mesmo disso, no Brasil Colônia, ocorriam práticas educativas privadas com vínculo na religião católica, realizadas pelos chamados jesuítas, que além de catequizar, doutrinando os índios nativos à cultura européia, ofereciam a oportunidade de aprendizagem de alguma técnica laboral para colaboração na construção do novo mundo no Brasil, com finalidades imediatas como a construção da civilidade, erguendo casas, templos, domesticando animais e efetuando plantações em maior escala, por exemplo.

Essa retomada histórica interessa ao nosso objeto de estudo, pois o objetivo deste capítulo é o aprofundamento sobre o currículo integrado, passeando assim por suas bases históricas e conceituais que envolvem trabalho e educação.

Partimos do princípio de que o Proeja é fruto da realidade de conflito entre capital e trabalho. A educação profissional ficou reduzida à formação de mão-de-obra destinada aos que precisavam de aprendizado de técnicas de trabalho por um lado, e por outro a educação

propedêutica, inicial, destinada aos que dariam continuidade ao ensino em níveis mais avançados. A procura pela educação profissional partia dos subalternos em busca de aprimorarem suas atividades, acreditando que a partir desta qualificação teriam um ganho maior na sua venda de força de trabalho, única garantia de sua sobrevivência, não interessando a idade que possuíam.

Não se trata somente de um problema de base da organização escolar brasileira. No momento em que as crianças e os adolescentes deveriam estar estudando, já ocupavam postos de trabalho. Os onze anos de escolarização, parte da educação básica atual, não são completados também por fatores de sobrevivência: a necessidade do emprego para garantia da vida. Não negamos que há diversos outros fatores que contribuem com o abandono da escola por parte do aluno, como por exemplo problemas pessoais, de saúde, etc. Mas é necessário nos posicionar na crítica da realidade complexa para abertamente dizer que a escola é parte do sistema, parte do Estado, e assim, como nas demais instituições, nela são corroboradas essas questões anteriores, que independem da vontade do estudante, ou do professor.

Esse caminho em que somente os mais abastados têm acesso a uma cultura geral, enquanto que os demais continuam em posição de venda da força de trabalho por sobrevivência, sem ter acesso ao conhecimento acumulado historicamente, sem se localizar enquanto sujeito ativo de transformações, pode ser problematizado com o conceito de trabalho e com a indagação sobre como este ocupa lugares na vida humana. Julgamos necessário, portanto, caracterizar o trabalho existente nesta sociedade e seus reflexos na educação, pois assim acreditamos ser possível localizar as análises do Proeja e sua possibilidade de implantação.

A educação, portanto, não aparece como desinteressada, como uma escolha do educando. Ela é antes resultado do lugar (social e econômico) e da cultura em que as pessoas estão inseridas, Brandão (2002) sobre a formação dos homens e suas relações com o meio, disserta:

Sem cessar e sem exceção, entre todas as comunidades humanas do passado e de agora, transformamos seres do mundo de natureza: e unidades de uma espécie: *indivíduos*, em sujeitos do mundo da cultura: *pessoas*. Em seres de direitos e de deveres, e, portanto, agentes culturais e atores sociais. Somos uma pessoa em um duplo sentido. Ao conviverem conosco em cenários da cultura, como uma família nuclear, uma parentela, um grupo de idade ou de interesses, uma escola, ao longo dos sucessivos círculos dos seus ciclos de vida os nossos filhos e as

nossas filhas aprendem, pouco a pouco, a internalizarem não somente “coisas” aos pedaços, como habilidades, condutas, saberes e valores. Eles aprendem a realizar interações e integrações cada vez mais complexas *de* e *entre* tudo isto. Assim sendo, um indivíduo humano é uma pessoa social quando integra e possui dentro dele uma experiência tornada individual do ser cultural de seu próprio mundo de vida cotidiana. (p. 21)

Essas relações que se dão na construção da individualidade são mediadas por situações já culturalmente estabelecidas, e o que criamos a partir dessas relações é o que se chama cultura. Ingressamos no ambiente ou no “mundo da natureza” (BRANDÃO, 2002) e criamos, e escrevemos o “mundo da cultura”. A cultura consiste no cenário multifacetário a que estamos submetidos e que ao mesmo tempo construímos. Inserimos esse conceito de cultura para iniciar o debate com o que defendemos ser a produção da existência humana. Essa introdução se faz necessária por não pensarmos na sociedade como uma organização determinada exclusivamente pela estrutura capitalista. A participação humana interfere em todos os aspectos da vida social. Concordamos que o conceito de trabalho, como fundante, seja imprescindível para a compreensão dos homens e suas relações estabelecidas historicamente. Especificamente, trataremos a questão do trabalho com mais amplitude, por ser um dos princípios do Proeja.

Diante do exposto emerge a necessidade de uma abordagem do conceito de trabalho e de suas formas de realização para posteriormente buscar na história aspectos relevantes que refletem na educação brasileira atual e que podem ser relacionados com os desafios da implantação do currículo integrado.

1.1. Trabalho como produção da existência humana: integração com a educação.

O tipo de trabalho existente na sociedade é reflexo do tipo de sociedade que se estabeleceu historicamente, e hoje o que existe no Brasil é a inserção subordinada na lógica do capital. A relação entre educação e trabalho deve ser realizada com base nesta materialidade em que vivemos: o trabalho é visto como emprego, e este último é quesito básico de sobrevivência, por meio do pagamento do salário, que “é determinado pela luta amarga entre o capitalista e o trabalhador” (MARX, 1989, p. 101).

Na sociedade capitalista, globalizada, que possui claramente o princípio de exploração do homem pelo homem, conforme nos apresenta Mészáros (2006), “um sistema

internacional de dominação e subordinação” (p. 111), a inserção no mercado de trabalho torna-se a primeira necessidade para a sobrevivência humana; é pela venda da força de trabalho que o homem compra dos gêneros alimentícios até a cultura. Contudo, afirmamos que o trabalho possui outra dimensão, a da construção da sociabilidade humana, a atividade criativa que é capaz de promover a relação do homem com a natureza, extraíndo desse processo condições melhores de vida e conseqüente aprimoramento desta. Assim, podemos afirmar que antes da venda de sua força de trabalho, o trabalho em si já garante sobrevivência, independente da apropriação que outros fazem dele.

Marx e Engels contribuíram como pioneiros para a discussão do trabalho na dimensão ontológica. Engels publica em 1896 um texto de nome “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem” (2004), em que afirma que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana” (p. 11), concluindo ainda que até certo ponto é o trabalho que cria a condição de homem. A grande contribuição do texto é diferenciar o homem do macaco não somente pelo ato de pensar, mas por sua realização por meio do trabalho.

Acreditando em nossa descendência dos macacos, Engels (2004) afirma que, na medida em que esses nossos ancestrais circunstancialmente passaram a andar sobre os pés, as mãos ficaram disponíveis para demais atividades que não “servir de muleta para um aleijado”, e, num período histórico longo, foram adquirindo destreza e habilidade, de geração em geração, a ponto de transformarem uma lasca de sílex em machado. A mão por sua vez não deve ser observada como parte desconexa do corpo. Apoiando-se em Darwin, Engels considera a complexidade da relação entre mão e corpo como vias de mão dupla, em que a atitude de uma modificava a da outra.

Outra consideração de Engels a respeito da evolução humana refere-se ao agrupamento desses, que são considerados os animais mais sociais, bem como à sua intervenção na natureza e à melhoria de alguns aspectos da vida. Ao mesmo tempo em que sofriam a ação da natureza, os homens, com a complexificação das atividades de trabalho, depararam-se com a necessidade de uma comunicação mais desenvolvida, daí o aprimoramento da fala e o desenvolvimento do aparelho respiratório humano e dos demais órgãos:

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento

cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos em diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando e seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade. (ENGELS, 2004, p. 17)

Conclui-se, portanto, que a formação da sociedade e a distinção entre o homem e os macacos, que pulavam de árvore em árvore, têm como causa o trabalho. Pelo trabalho os homens construíram os instrumentos de caça e pesca, e a construção desses instrumentos leva Engels a algumas inferências: os animais também organizam de uma determinada forma sua alimentação por período, colhendo ora mais ora menos, dependendo de questões do clima, por exemplo, contudo, o trabalho começa na elaboração de instrumentos para tal atividade, coisa que os animais não fazem. E ainda: a opção pela caça e pela pesca fez com que o homem se afastasse do reino vegetal, optando por uma alimentação mista que garantisse substâncias necessárias ao desenvolvimento do organismo em melhor qualidade e maior quantidade. Também, o uso do fogo, a domesticação dos animais, o aparecimento da agricultura, a fiação e a tecelagem são ações conscientes do homem, guiadas pela necessidade real, processadas pelo pensamento, portanto, ao contrário dos animais que podem devastar uma área sem perceber o que fazem, o homem, por sua relação complexa e consciente com a natureza, é capaz de refletir sobre tal destruição, e, a partir de suas necessidades, julgar o fato e aprimorá-lo com as condições materiais que existirem no momento:

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez resulta do trabalho. (ENGELS, 2004, p. 23)

O homem age sobre a natureza e a modifica por meio do trabalho. Marx e Engels (2004) conceitua o trabalho nesta relação:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (p. 30)

O fruto da relação homem-natureza é o produto carregado de um valor de uso, uma matéria que traz consigo uma solução a determinada necessidade humana. Portanto, o produto não é o fim em si do objeto, mas vem carregado das condições materiais em que foi produzido, conforme se deu a relação homem-natureza. A capacidade de domínio ou de previsão de alguns fenômenos da natureza gerou um amadurecimento do homem e consequentemente das relações humanas. No entanto, não se criou uma relação de respeito com a natureza, o homem a explora de forma imediatista para sanar agora não só suas necessidades, mas materializar o seu pensamento. Engels (2004) critica essa relação idealista em que majoritariamente os homens se organizaram.

Essa dimensão ontológica de que a constituição do *ser homem* se dá pelo trabalho é desconsiderada pelo modo de produção ao qual estamos submetidos. Portanto, o trabalho, na forma de força de trabalho, promove o caminho inverso: não promove criação e recriação humana; a configuração em emprego desumaniza o homem. Para dialogar sobre o processo de trabalho, recorremos a Marx (2004; 1989). Essa é uma escolha teórica e política, por sua crítica ao sistema do capital.

No modo de produção capitalista a força de trabalho é vendida para garantir a sobrevivência, ou seja, a priori nos parece que ainda se trata da relação homem-sobrevivência, contudo a forma como esse processo se dá e o seu fim, que é receber o salário, fogem totalmente da atividade criadora. Os produtos são mercadorias, a força de trabalho é mercadoria, e, para essa corrente de pensamento, o próprio homem na condição de trabalhador é mercadoria. Marx (2004b) no texto VI, Valor e Trabalho, problematiza: “a primeira pergunta que temos que fazer é esta: qual o valor de uma mercadoria? Como se determina este valor?” (p. 57) e assim, “qual o valor da força de trabalho?” (p. 58)

Independentemente da forma como as mercadorias são produzidas, e considerando o valor de uso dos produtos, o que há de comum em seu processo de fabricação é o trabalho. Mas, o sistema capitalista coloca o próprio trabalho como mercadoria, daí as leis que

valem aos produtos são aplicadas, quase em totalidade, ao trabalho humano. Em sua discussão sobre a mercadoria, Marx (2004b) chega à conclusão, utilizando o exemplo do trigo e da onça de ouro, de que o mesmo tempo aplicado em trabalho para a criação de uma mercadoria não necessariamente significa a mesma remuneração do trabalhador, ou seja, contêm-se no processo a precarização e a desvalorização de alguns tipos de atividades.

A premissa inicial é de que o valor da força de trabalho é fixado como o das demais mercadorias, e Marx (2004b) afirma que: “o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos meios de subsistência necessários para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho” (p. 71b). Assim, o que o trabalhador recebe como remuneração deve ser necessário para que ele garanta o seu próprio sustento (alimentício no mínimo); o suficiente para que ele seja capaz de criar seus filhos para perpetuar a espécie, que, como já dito, só funciona com a realização do trabalho. O valor do trabalho na sociedade capitalista não corresponde ao tempo que um trabalhador assalariado fica na fábrica ou ao trabalho realizado, por exemplo:

Ao comprar a força de trabalho do operário e ao pagar seu valor, o capitalista adquire, como qualquer outro comprador, o direito de consumir ou usar a mercadoria que comprou. A força de trabalho de um homem é consumida, ou usada, fazendo-o trabalhar, assim como se consome ou se usa uma máquina fazendo-a produzir. Portanto, ao comprar o valor diário, ou semanal, da força de trabalho do operário, o capitalista adquire o direito de servir-se dela ou de fazê-la funcionar durante todo o dia ou toda a semana. (MARX, 2004b, p. 72)

A utilização da força de trabalho conforme as necessidades do patrão serve para que o dono da força de trabalho utilize o trabalho excedente, ou seja, as “horas de sobre trabalho” para a produção da mais valia, do lucro. É essa relação entre capital e trabalho que é a base da sociedade capitalista: o trabalhador gera mais valia, enriquecendo assim o seu patrão:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). (MARX, 1989, p. 144)

A relação torna-se desumana com a força de trabalho como uma mercadoria, e torna-se alienada na medida em que o trabalho já não exprime criação, em que o produto causa estranhamento ao produtor. Isso ocorre devido à *objetivação* do trabalho, a transformação da coisa física com o trabalho, que ao invés de gerar efetização do trabalho o desefetiza, aliena-o. Quanto àquilo que o trabalhador produz, ou então parte daquilo, além de não reconhecer o processo de trabalho, ele não tem o capital suficiente para sua aquisição. É a contradição entre a produção e o valor do salário. E, partindo do trabalho como condição de existência humana, essa objetivação do trabalho não aliena somente o homem nas relações de trabalho, aliena-se toda a vida; ele é apenas um servo da venda da sua força de trabalho.

Na medida em que tomamos a centralidade do trabalho na construção das relações e consideramos o modelo societal capitalista baseado na exploração da força de trabalho, torna-se importante o alerta que nos faz Mészáros (2006) sobre a consolidação desse modelo de exploração que não leva em consideração o ser humano, que nos divide em classes:

A razão principal por que este sistema forçosamente escapa a um significado grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. (MÉSZÁROS, 2006. p. 96)

Esse controle do capital que atinge as relações de trabalho e divide os homens baseia-se na tese de que “a sociedade deve se *estruturar de maneira antagônica* e específica, já que as funções de *produção* e *controle* do processo de trabalho devem estar radicalmente separadas uma da outra e atribuídas a diferentes classes de indivíduos” (MÉSZÁROS, 2006, p. 99, grifos do autor). A divisão do trabalho é a divisão também da vida, não ocorre somente dentro dos muros da fábrica.

Com a visão do crescimento da produção, o desenvolvimento tecnológico é quesito para novas acumulações. Parte desse desenvolvimento tecnológico é responsabilidade da escola. Atribui-se à escola o papel de formação de mão-de-obra capaz de entrar nessa roda de produção e de acumulação pelas classes dominantes. A educação, na forma de

escolarização, portanto com viés institucional, incorpora essa realidade fabril, precisa responder às necessidades do mercado de trabalho. Essas foram as condições criadas pela humanidade, que agora é refém dessa instituição; o homem precisa qualificar-se para obter o emprego e assim garantir sua sobrevivência vendendo sua força de trabalho.

A escola também se organiza para perpetuar a exploração do homem pelo homem. Gramsci cometa que isso se dá com a própria separação que se pode presenciar nas atividades escolares: “a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1982, p. 109). Isso reflete a concepção de que o trabalho manual, sistematizado, deve ser realizado pela classe trabalhadora, enquanto que a elite, formando seus intelectuais, seria capaz de fazer a gestão dos meios de produção e o controle do aparato do Estado.

Contudo, retomando a visão do trabalho como condição da existência humana, há perspectivas que não se amparam na lógica do mercado de trabalho e propõem o crescimento da capacidade de pensar para uma melhor intervenção na vida e consequentemente no mundo. A educação seria uma possibilidade de o homem se conhecer, se localizar na luta de classes e reafirmar seu princípio de homem histórico, ontológico, segundo o qual

o homem, na medida em que é homem, é um ente social; [...] em todo ato de sua vida, reflita-se esse ou não em sua consciência, o homem sempre, e sem exceções, realiza ao mesmo tempo, e de modo contraditório, a si mesmo e ao respectivo estágio de gênero humano. (LUCAKS, 1979, p. 142)

Na medida em que o homem tem consciência de sua capacidade de mudança, não somente possui um avanço individual, mas o coletivo também, pois, além de si, ele transforma a sociedade, e então não é mais somente transformado por ela.

Pensar o trabalho como atividade de produção, no sentido de produtivismo, é ir ao encontro da alienação humana. No conceito marxiano o trabalho é realização, e a produção deve estar ligada à atividade criadora, e não meramente reprodutora. O trabalho é a expressão da práxis, na qual o homem se relaciona com a natureza, com os outros seres sociais, transformando os outros e a si mesmo. Quando a divisão hierárquica do trabalho tem em foco apenas a acumulação, ela “acarreta imediatamente a desumanização do

homem” (MANACORDA, 2007, p. 68). Assim, o trabalho deve ser visto como um meio de criação do bem estar do homem (PARO, 1999), afinal o trabalho é central na vida do homem, diferenciando-o dos animais justamente por sua capacidade criadora de gerar meios para superar suas necessidades e garantir uma vida melhor.

Essa dualidade de conceitos relativos ao trabalho influencia na forma de organização da Educação Profissional. Qual a finalidade da educação profissional no capitalismo? Essa pergunta nos remete a respostas distintas e necessárias ao debate acerca da função dessa modalidade de educação.

Em uma primeira perspectiva a educação profissional é uma possibilidade de qualificação da mão-de-obra do trabalhador, tornando-o mais flexível e adaptável à realidade do mercado. A função dessa educação é adequar o trabalhador para a venda de sua força de trabalho no mercado. O Sistema “S”, criado em meados da década de 1940, que possui uma rede nacional de capacitação, atua nessa perspectiva, assegurando a formação da mão-de-obra, desconsiderando os trabalhadores como sujeitos da história e visando apenas a aperfeiçoar, reciclar, capacitar a mão-de-obra para a garantia do lucro. (VENTURA, 2007)

Uma das grandes características desse modelo é a racionalidade instrumental em que o homem aplica a lógica e o cálculo à realidade imediata, descontextualizando o ser social e sistematizando operações subjetivas e coletivas. Maggie Nunes Brasil (2005), em seu estudo sobre a pedagogia do capitalismo, pontua que o princípio fundante desta pedagogia é a divisão do trabalho, a dissociação, a discórdia; uma formação acrítica. Acácia Kuenzer (2000) sobre a dissociação relembra Gramsci apontando que

é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores. (p.28)

Mas esse papel não se completa em todos os casos, pois há a contradição nos sujeitos envolvidos nesse processo educativo, desde a formulação da legislação até os professores que diariamente convivem e praticam a educação em que acreditam. Retomando Brandão (2002): a educação tem essa capacidade de intervenção, é capaz de propiciar o “milagre” de aprender desde o seu primeiro respirar até o último suspiro; é a educação como cultura,

na qual todos participam de alguma forma. Brandão (2002) retoma Gramsci para fazer o debate sobre a importância do ato de fazer o diferente, em busca de um outro caminho para a educação que temos.

Gramsci lembra que o nosso grande engano está em acreditarmos que seja possível saber intelectualmente algo sem compreender de maneira existencial o seu sentido e, pior ainda, sem havermos aprendido a sentir o que sabemos e devemos compreender. (p. 27)

A escola pode servir como instrumento de ganho de consciência política, de formulação de concepção de mundo, de forma que a escolarização dos sujeitos pode ser instrumento de luta, crescimento da conscientização e assim contribuir para uma concepção emancipatória de mundo, para a superação da ordem vigente. Mas para isso é preciso haver abertura para a real compreensão da mudança.

Já numa segunda perspectiva a educação profissional, calcada na busca pela totalidade do homem como sujeito ativo, pode ser, então, utilizada para além da lógica sistemática de qualificação profissional. Ela deve buscar a formação do sujeito em suas diversas possibilidades, com uma visão de mundo do trabalho, para que o mesmo se localize e se reconheça em sua atividade geradora. O trabalho deve retomar o seu lugar de importância no processo de constituição dos seres humanos; deve ser realização, atividade criativa e criadora.

Na história da educação profissional brasileira percebemos um alinhamento à lógica do mercado de trabalho. Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005b) convidam-nos a um debate necessário:

Devemos perguntar em que bases o projeto de desenvolvimento econômico e social do Brasil de hoje supera ou se acomoda à lógica da divisão internacional do trabalho que, historicamente, reduz os trabalhadores a fatores de produção e, em razão disso, torna sua formação um investimento em “capital humano”, psicofísica e socialmente adequado à reprodução ampliada do capital. Em que medida o projeto nacional democrático popular não se dissolveu pela inserção subordinada do Brasil na economia internacional globalizada e, dessa forma, justificam-se as políticas de educação profissional baseadas nas teses do *man power approach*? (p. 1105)

É necessário uma localização histórica da consolidação da educação profissional no Brasil para compreender a possibilidade de implementação de uma lógica distinta, que consiga intervir na realidade para além da formação simples da mão-de-obra.

1.2. Trajetória da educação profissional e Educação de Jovens e Adultos no Brasil: dualidade entre saber para a vida e fazer para o emprego.

É comum se atribuir a culpa pela não escolarização às pessoas que deixaram de estudar, concluir a educação básica, em algum momento da vida, assim como é comum a noção de que uma educação destinada a pessoas jovens e adultas deve ser aligeirada, supletiva, com o objetivo de alfabetizar e certificar. Vários foram os programas nesse sentido, como veremos quando discutirmos um pouco da educação brasileira no próximo tópico.

Políticas específicas para a escolarização de tal público foram criadas com a Lei 5692/71, por exemplo, mas chegamos em 2006 com índices altíssimos de analfabetismo, como apontado pelo Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos² (BRASIL, 2009b): “em 2006, apesar do índice de analfabetismo ter baixado 3,8% pontos percentuais em relação a 1996, o IBGE registrou a cifra de 14,4 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país” (p. 14).

O debate atual no campo da EJA, entendido como objeto de estudo e militância, o qual tem suas referências no Grupo de Trabalho número 18 da Anped – Educação de Pessoas Jovens e Adultas –, nas revistas específicas, como REVEJA, e na participação no Fórum de EJA, leva-nos a compreender essa modalidade de ensino como um modo de garantir o direito à educação ao longo da vida. Não se trata somente de garantir a oportunidade a poucos, mas de garantir um direito universal e subjetivo.

Em uma perspectiva mais ampla, a partir dos referenciais citados acima, a EJA deve ser compreendida ainda como um quadro desenhado pela própria forma de organização escolar brasileira:

Pode-se afirmar que a escola brasileira continua, por assim dizer, produzindo em grande parte o analfabetismo e a subescolarização,

² Tal Conferência possui uma chamada para a discussão do tema Educação de Adultos, contudo a situação da América Latina é a de adolescentes e jovens que ainda são analfabetos.

expulsando dela alunos (e até mesmo professores), que não encontram respostas para o que buscam. Os primeiros, porque não aprendem (segundo os modelos escolares), têm na escola um dos modelos constitutivos das formas de exclusão social, reproduzida sob a forma de preconceitos, rótulos, discriminações tanto étnicas, quanto sociais e de gênero. (PAIVA, 2005, p. 161)

É importante reconhecer que, além de questões estruturais de oferta a todas as pessoas, questões internas ainda repercutem para que ocorra a interrupção da trajetória escolar. Garantir o direito à educação é garantir formas de permanência que atuem de acordo com a realidade desse público de EJA, de seus interesses, superando a visão tradicional de certificação; que respondam também aos anseios de cultura e de sobrevivência, no caso, de trabalho.

A proposta de integração entre EJA e educação profissional caminha com o objetivo de ressignificar o foco da formação dos jovens e dos adultos. Por outro lado, à primeira vista, a educação profissional aliada à educação de jovens adultos parece uma armadilha, haja vista seu alinhamento histórico com os interesses dos setores produtivos em primeiro lugar, como presenciamos na história da educação brasileira.

Um dos movimentos utilizados para localizar historicamente a problemática da integração entre educação e trabalho será a análise da legislação sobre educação profissional e educação de jovens e adultos, reconhecendo que esta é construída na trama de um Estado que foi moldado para assegurar a propriedade privada e a produtividade do sistema (MÉSZÁROS, 2006), que é um elemento de retificação do capital, que também possui em si contradições e que está dentro de um movimento que, para manter a estrutura, esquece um pouco a coesão e cede a pressões populares por exemplo.

Silvia Maria Manfredi publicou em 2002 o livro *Educação profissional no Brasil*, como parte da coleção *Docência em Formação*, que teve como objetivo “construir um panorama histórico da estruturação e do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil” (MANFREDI, 2002, p. 23). Para localizar historicamente a educação profissional, a autora vai à formação da sociedade brasileira em que a educação era articulada ao trabalho, sendo que os povos das civilizações indígenas “foram os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos, (...) para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos” (p. 67). Não se tratava de uma formalidade institucional, como hoje, por meio da escola. Os indígenas executavam e

aperfeiçoavam atividades fundindo práticas de trabalho com socialização e convivência no interior das aldeias. Essa característica de sociabilidade presenciada nesse contexto foi-se alterando à medida que a colonização se implementou trazendo consigo a cultura europeia.

Como buscamos articular historicamente a educação profissional com a EJA, contamos com o apoio de Ventura (2007), que aborda a EJA em uma perspectiva ampliada, abarcando a alfabetização, a educação básica de adultos, bem como as atividades voltadas para a profissionalização. Segundo ela, a EJA traz em seu legado a articulação com situações profissionalizantes e com relações de trabalho, mesmo quando não é tomada como modalidade de ensino.

Essa consideração inicial de Ventura (2007), que deve ser tomada como fundante na consolidação do que hoje está expresso legalmente como possibilidade de integração ou articulação entre as modalidades, complementa que

a origem e a trajetória de ambas é marcada, no Brasil, por duas características: em primeiro lugar, a EJA sempre destinou-se aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira. (p 1-2)

Portanto, a EJA, como modalidade de ensino, de acordo com a legislação e com as concepções historicamente direcionadas a tal público específico, possui traços da formação fragmentada da divisão do trabalho, da divisão em classes sociais, pois, para uns, o ensino é destinado à formação aligeirada da mão-de-obra e, para outros, é ofertado como cultura geral e artes, com características mais acadêmicas e com marcas de disciplinamento e moralização. Apesar de o público da EJA ser a população economicamente ativa (ocupada ou desocupada), nem sempre foi institucionalizada uma articulação entre educação e trabalho. A EJA ficou como uma assistência aos que não sabiam ler, e a educação profissional destinada ao mesmo público, mas com perfil de formação de mão-de-obra, não considerando as possibilidades de construção humana no processo de escolarização. Já o ensino médio, ou secundário, dependendo do contexto, por não ser universalizado, principalmente pelo fato de os trabalhadores não terem acesso (nem permanência) a esse

nível, teve como tendência seguir a lógica da formação geral, separada do mundo do trabalho.

[...] desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho

[...]

essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde as demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio *inclui* os socialmente *incluídos*; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo. (KUENZER, 2009, p. 26)

São demarcadas, portanto, as funções intelectuais ou operacionais dos trabalhadores de acordo com a classe a que pertencem. Isso justifica a separação entre a formação geral (dirigentes) e a específica (operacionais), contudo vamos buscar aproximações entre a educação de jovens e adultos e a educação profissional, não somente por envolver os mesmos sujeitos como dito anteriormente, mas ainda por serem parte da mesma classe social a quem as duas formações foram historicamente destinadas. Paiva (2005) contribui para que pensemos esses tipos diferentes de formação por categoria econômica: “a educação profissional só é reivindicada para as camadas pobres, porque às camadas médias ou ricas, destinar-se-á o caminho propedêutico capaz de possibilitar o seguimento e o acesso à universidade” (p. 169).

Retomando um percurso histórico, também na colonização, com a base da economia brasileira no *plantation*, eram necessários profissionais diferenciados para atender o ritmo de produção, criando então os primeiros núcleos de formação profissional no Brasil: as ‘escolas-oficinas’ em alguns colégios e residências jesuíticas. Essas iniciativas (MANFREDI, 2002), apesar de partirem da igreja católica, possuem configurações estatais, pois a Igreja estava ligada ao Estado português.

No final do período colonial no Brasil, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, momento posterior à expulsão da Companhia de Jesus (1759), fez-se necessária uma reorganização no sistema de educação escolar existente. Por um lado, foram fundadas as primeiras instituições escolares públicas (Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia, em 1808), destinadas a “formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado” (MANFREDI,

2002, p. 74) e, por outro lado, anos depois (1840), já no contexto do Império, foram fundadas as *casas de educandos artífices*, destinadas à população pobre, inclusive os que viviam de mendicância. Foi uma estratégia não somente de aprendizagem de uma função laboral, mas ainda de disciplinamento, uma vez que esse tipo de oferta provinha da estrutura militar. Em síntese, nessa primeira intervenção estatal no Brasil, ocorreu a busca por formação de mão-de-obra e disciplinamento visando à legitimação, utilizando-se da escola não apenas para produzir saberes a respeito do trabalho.

O final da Monarquia e o início da República no Brasil foram marcados por mudanças políticas e sócio-econômicas. A industrialização avançava no Brasil juntamente com o início de uma modernização tecnológica. A disputa no campo da economia política perpassava os liberais, os positivistas e a Igreja, que convergiam no princípio de disciplinamento da classe trabalhadora, que se encontrava em xeque, pois as ideias anarquistas se expandiam. A educação profissional foi vista, então, como um *antídoto* contra as idéias anarco-sindicalistas (MANFREDI, 2002).

Por agora nos interessou fazer esta exposição para compreendermos a implementação da educação profissional no Brasil, com seu caráter veiculado às classes subalternas. Segundo Frigotto (2007):

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, *é preciso se dispor a entender* o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos. (p. 1131)

Embora tenham ocorrido as experiências de educação profissional destinadas a jovens e adultos citadas anteriormente, uma rede de educação profissional, pública, estatal, e nacional, só foi criada em 1909, no governo de Nilo Peçanha, com o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. Existia uma intenção com a criação dessas escolas: que elas servissem como uma direção moral e repressiva para educar os subalternos, com o objetivo de inseri-los no trabalho e retirá-los da rua, conforme podemos perceber no decreto:

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir

hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909)

Nesses moldes foram criadas dezenove escolas de artes e ofícios nos estados, que, de acordo com o decreto, não atendiam ao público jovem e adulto, mas tomavam como alvo adolescentes de 10 a 13 anos. A educação profissional, que antes de institucionalizada era mais direcionada a jovens e adultos, passou a preparar também crianças e adolescentes para o ingresso na vida produtiva, para “vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” (BRASIL, 1909); uma vez que o emprego é sobrevivência, a educação deve servir para garantir a continuidade desta vida. No caso específico de Goiás, a Escola de Aprendizes Artífices foi implantada, em 1910, na Cidade de Goiás, então capital do Estado, sendo que, em 1941, foi transferida para a nova capital, Goiânia. Essa mudança de cidade, para além do territorial, modificou a estrutura da escola, que passou a se chamar Escola Técnica de Goiânia (Decreto n. 4127, de 25 de fevereiro, 1942a).

No âmbito da educação destinada às pessoas jovens e adultas, a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934) demarcou a competência do Estado em ofertar ensino a todos, independente da idade. Conforme o artigo 150, essa oferta cabia ao “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. É nessa Constituição que abertamente aparece a palavra “supletiva”, marca histórica da constituição da modalidade hoje – “exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos” –, como se bastasse suprir a necessidade de certificação, de forma aligeirada como em diversas experiências que ocorreram no Brasil, como se fosse uma remédio sem que se faça um diagnóstico e sem analisar as reações adversas; resumindo, uma formalidade a ser cumprida.

A educação profissional e a educação destinada a pessoas jovens e adultas, regulamentadas pelo Estado brasileiro, sofreram ainda mudanças no Estado Novo, com a aprovação das “Leis Orgânicas do Ensino”, popularmente conhecidas como “Reforma Capanema”, que dividiu a escolarização em: 4 ou 5 anos de educação primária; um ensino secundário destinado ao preparo para o ensino superior; e outros ramos de ensino, como agrícola, industrial, comercial e normal, para formação de mão-de-obra. Percebemos nessa separação a já propalada distinção entre a elite, que seria capaz de ingressar no ensino superior, e os demais, que deveriam compor o sistema produtivo; uma estrutura calcada na

distinção de finalidades de classes sociais. Foi instituído ainda o exame supletivo, conforme capítulo VIII, título VII, aos maiores de 19 anos. (BRASIL, 1942b)

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei n. 4024 de 1961) (BRASIL, 1961), o ensino técnico é regulamentado, com validade de nível médio, e dividido em dois ciclos, sendo que no primeiro deveriam ser ministradas disciplinas de formação geral. Com essa mudança, a partir de 1970, a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO) passou a oferecer o ensino médio integrado à educação profissional, articulando formação geral e específica. Portanto, o Proeja não se constitui numa novidade nunca vivenciada, pois o fato de jovens e adultos estarem dentro desta instituição estudando em um curso integrado já ocorreu.

Apesar de toda a articulação da educação profissional com a educação destinada a pessoas jovens e adultas, é por meio da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) que o ensino médio foi declarado como profissionalizante. Considerando as aspirações políticas do regime militar em vigor nesse período e a pouca possibilidade de participação da sociedade civil devido ao caráter ditatorial, podemos dizer que o pensamento hegemônico de sociedade transferiu-se para a educação; para o país era importante promover o *milagre econômico* e participar da economia mundial, portanto a escola seria o instrumento de formação de “recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 105). Outro ponto importante para nossa análise é a especificidade apontada para a educação de pessoas jovens e adultas. Pela primeira vez regulamenta-se a especificidade de oferta a este público, mas com um caráter de suplência.

Esse período representou um dos maiores programas destinados à alfabetização de adultos: o Movimento Brasileiro de Educação (MOBRAL). O Mobral foi criado através da lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967), para a implementação do Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos. Segundo Ventura (2007), no interior da execução do programa não constava somente o interesse na alfabetização e elevação da escolaridade, mas, “oferecendo o Mobral e o Ensino Supletivo, os militares buscaram reconstruir, através da educação, sua mediação com os setores populares” (p. 01).

O Mobral ofertava as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Uma das críticas que se faz a tal programa, além de servir na construção ideológica do estado militar naquele momento, é a divulgação de falsos resultados (VENTURA, 2007), culminando na

criação de uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para apurar a execução das verbas destinadas. Sua extinção veio junto com o término do período militar no Brasil, em 1985, quando se transformou na Fundação Educar, ligada ao Ministério da Educação. Diferente do Mobral, que era executor direto da política, a Fundação Educar subsidiava ações de municípios e estados.

Apesar da tentativa de controle ideológico da população por meio da alfabetização, temos, no período do regime militar, publicações de Paulo Freire, que tratava a Educação de Jovens e Adultos por uma outra perspectiva, considerando-a capaz de promover a libertação do homem e criticando a concepção bancária existente nas instituições escolares em que se pensava apenas em depositar conhecimento na cabeça do aluno, excluindo-o do processo de ensino aprendizagem e desconsiderando a grande bagagem de vida que todos os estudantes trazem de suas vivências cotidianas. Dentre as obras publicadas neste recorte estão: *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 2003), *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2005), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 2001) e *Extensão ou Comunicação* (FREIRE, 1971) Devido ao seu posicionamento, Paulo Freire foi exilado, mas continuou sua publicação.

A queda do regime militar, a publicação da obra de Paulo Freire e, para Ventura (2007), a necessidade de o empresariado nacional adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível, passaram a demandar uma reestruturação no Estado. Os anos de 1980 foram marcados por agito político em torno da reabertura democrática, e como marco histórico temos a promulgação da Constituição de 1988, que declara a educação como um direito de todos e dever do Estado, conforme art. 205:

Art 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2008a)

Essa Constituição, que é a que rege o Estado brasileiro, prevê:

Art. 208 – O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 2008a)

A pauta da EJA foi contemplada nessa Constituição, quando diz do acesso a todos, independente da idade, bem como a articulação entre educação e trabalho é pontuada, sendo atribuído à escola o papel de realizar essa formação. Os setores críticos apareceram nesse contexto de abertura democrática com propostas de educação profissional diferenciada da que ocorreu na história do Brasil, e especificamente no regime militar.

Nesse horizonte, sob a ótica marxista de abordagem dos fenômenos educacionais, apontando o trabalho como categoria central e na perspectiva de uma escola unitária, surgem propostas como a da teoria histórico-crítica e da educação politécnica. Pode-se afirmar que, de uma forma geral, buscava-se uma educação voltada para a formação do cidadão crítico numa perspectiva omnilateral: expressava-se a luta contra-hegemonica no debate educacional e a influência do pensamento progressista, não tanto no âmbito da prática educativa, mas, principalmente, no campo das discussões teóricas, ao longo da década de 1980. (VENTURA, 2007, p.14-15)

A caracterização de Ventura (2007) sobre a falta de construção de uma proposta física, materializada em uma instituição, por exemplo, não significou o vazio de construção teórica no Brasil. Contudo, com a chegada da década de 1980, com o avanço do neoliberalismo, aumentou ainda mais a dificuldade de implantar um curso que realmente buscasse a formação integral do homem³.

Na década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96). Havia vários projetos em disputa, porém a versão final apontou para o interesse imediato de formação/qualificação profissional. O referencial, na lei aprovada, é que a educação deve vincular-se à prática social e ao mundo do trabalho. Em sua redação, no que tange ao direito à educação, há uma parte específica para jovens e adultos, conforme consta no artigo 4.º, Do Direito à Educação e do Dever do Estado:

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

³ Isso não significa dizer que não existiram cursos isolados. Quando apontamos o vazio de atividades, referimo-nos à construção dentro da rede pública, regimentada por lei.

Se compararmos a Lei 9394/96 com a Lei 5692/1971, em que escola para jovens e adultos ficou caracterizada como ensino supletivo, a oferta regular de EJA para jovens e adultos é um avanço, e o escrito também aponta para uma educação que garanta não só o acesso, mas a permanência desses sujeitos no interior da escola, cuja tradição é a oferta calcada na suplência. A EJA está posta como uma modalidade de ensino dentro do nível médio e é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade na idade denominada “própria”.

A educação profissional aparece como um capítulo, e no parágrafo único do artigo 39 está escrito que o aluno matriculado, seja jovem, seja adulto, pode contar com a formação profissional, o que dá uma abertura para a oferta de cursos concomitantes ou integrados. No artigo 40 é explicitado como essa oferta deveria ser realizada, por meio de articulações ou de estratégias de formação continuada.

O entendimento de que a educação profissional deve ser articulada sob a forma de concomitância ou subsequência foi utilizado para regulamentar a educação profissional, com a edição do Decreto 2.208/97. É importante destacar que, por meio desse decreto, se efetivou a separação, no interior da Rede Federal, entre conhecimento geral e conhecimento profissional. Dentre os pontos desse decreto, que delimita o objetivo da educação profissional, vejamos este trecho do artigo 1.º:

IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho [...] (BRASIL, 1997a)

Já a separação pode ser vista no trecho seguinte:

Art 5.º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. (BRASIL, 1997a)

A concepção em que o decreto se centrou é que ou se formava o sujeito para o trabalho ou então ele teria acesso à cultura geral por meio do ensino médio, representando assim a total dualidade entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre dirigentes e dirigidos. Era uma visão imediata que buscava resolver os problemas daqueles trabalhadores, devido aos altos índices de desemprego, dando-lhes a possibilidade de uma formação profissional. Sobre essa lógica, complementa Mendonça (2005):

A nova proposta dissolve a relação entre educação geral e formação profissional no interior do sistema escolar, ao adotar um modelo que desarticula estas modalidades e atribui a função de ministrá-las a duas redes distintas, com objetivos definidos: o Sistema Escolar e o Sistema de Formação Profissional. (MENDONÇA, 2005, p. 94)

E acrescenta:

A análise do decreto nº 2.208/97 nos permite deduzir que o que orienta todo esse processo de (dês)ajuste do Ensino Técnico Profissional não é a transformação do trabalhador, mas, sim, o cumprimento das exigências dos organismos financeiros internacionais, evidentemente, com o aval do governo de Fernando Henrique Cardoso. (p. 97)

Para a expansão dessa política, foi criado o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), implementado pela portaria MEC. 1.005/97 (BRASIL, 1997b), no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), em parceria com o Ministério do Trabalho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Visava à criação (ou adequação) de 275 centros de Educação Profissional, para a formação de 926.994 alunos em cursos técnicos, tecnológicos e de formação inicial ou continuada distribuídos em esfera federal, estadual ou comunitária. Contou com 500 milhões de dólares, sendo metade proveniente de empréstimo do BID, conforme informação do FNDE:

O programa decorre do Acordo de Empréstimo nº 1.052/0C-BR, assinado entre o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem vigência até novembro de 2008. O valor total de investimentos é de US\$ 312 milhões, dos quais 50% provenientes do financiamento do BID e 50% de contrapartida brasileira, por meio do Ministério da Educação.⁴ (BRASIL/FNDE, 2008)

As frentes de atuação do PROEP visavam a: implementação de políticas globais, redimensionamento da oferta da rede federal, reordenamento da rede estadual e apoio ao segmento comunitário, sendo que, para tanto, utilizavam-se de dois subprogramas: Implementação de políticas globais (projetos nacionais), e Planos estaduais e projetos escolares.

⁴ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=proep.html>. Acesso em 11 de setembro de 2008

Para Mendonça (2005), o Proep se pautou pela transformação das Escolas Técnicas Federais em Centro de Educação Profissional com as seguintes características:

Determinação da oferta de cursos em função da demanda; atualização permanente do currículo, de acordo com as características ocupacionais requeridas; integração com o mercado por meio de convênios (parcerias) com empresas e outros empregadores, para efeito de estágios, uso de equipamentos, treinamento de professores; venda ou compra de serviços; geração de receita própria significativa e progressiva autonomia de gestão financeira e de recursos humanos. (p. 109)

É notório o caráter de parceria da esfera pública com a privada, que é um marco da política do governo Fernando Henrique Cardoso, que utilizou dos dispositivos legais previstos na nova LDB para implementar sua política de educação profissional. Segundo informações do site dos programas concluídos do MEC, o Proep teria financiado 261 projetos escolares por meio de 275 convênios e 27 planos estaduais.

A eleição presidencial de 2002, a partir de quando se tornou presidente Lula da Silva, marcou alguma mudança, haja vista que foi o primeiro governo de frente popular eleito no Brasil. No âmbito da educação de jovens e adultos, uma das medidas do governo foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em julho de 2004, a qual possui um Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA). No mesmo mês, ocorreu uma mudança na política de educação profissional integrada com a EJA. O Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997) foi revogado e, em substituição, foi promulgado o Decreto n. 5154 de 23 de julho de 2004, que regulamentou a educação profissional articulada no nível médio.

O Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2004) apropria-se do termo “articulado” da LDB de uma forma distinta ao que ocorre no 2208/1997. No decreto atual essa articulação poderá ocorrer de três formas: integrada (matrícula única); concomitante (matrículas distintas podendo ocorrer também em instituições distintas); e subsequente (ofertada para quem já concluiu o nível médio). Retomou-se a possibilidade da oferta integrada e ainda, de acordo com o Art. 3, os cursos e programas de formação inicial ou continuada de trabalhadores passaram a ter prioridade em se organizarem na modalidade de EJA, com o objetivo de qualificação e elevação da escolaridade do trabalhador.

Algumas análises já foram publicadas nos periódicos especializados em Educação. Em uma delas a autora analisa a novidade, não se esquecendo do arcabouço de relações que foram construídas ao longo dos anos de implementação do Decreto 2.208:

O novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a *revogação* do Decreto n. 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função; e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (KUENZER, 2006, p.900)

Além da questão política de mudança de postura do governo e da necessária cessão de políticas atendendo às pressões, o desmonte da educação pública provocado pelo governo anterior interfere diretamente na implementação de novas políticas, seja pela tradição interna de funcionamento da rede de educação profissional, seja pelas instituições privadas que viram na qualificação do trabalhador um grande filão que traz lucro e que não querem perder.

A possibilidade de integração é vista, portanto, como importante para a superação da lógica dual entre cultura geral e técnica: “A visão de *articulação* e não *integração* da formação profissional à educação básica, defendida pelo Sistema S, representa a perspectiva do dualismo e adestramento” (FRIGOTTO, 2007, p. 1145). O entendimento da legislação sobre as diretrizes da educação profissional e do próprio ensino médio giravam em torno da proposta dual do Governo FHC (KUENZER, 2006; FRIGOTTO 2007). Uma das medidas para o fortalecimento da oferta integrada, luta travada pelos movimentos sociais de Educação de Jovens e Adultos, foi, em 2005, editada na Portaria n. 2.080, que fixou as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos nas escolas federais de educação profissional. Essa portaria fixou número de vagas a serem ofertadas pela rede federal: destinação de 10% das vagas de 2006, com referência no ano de 2005; e em 2007 destinação de 20% com referência também em 2005; carga horária com no mínimo de 1200 horas de formação geral; e dispôs ainda sobre certificação e habilitação (BRASIL, 2005).

Onze dias após a publicação dessa portaria veio a edição do Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja) nas instituições federais de educação tecnológica, ou seja, nos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

O Programa deveria ofertar cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, sendo a quantidade de vagas a serem ofertadas 10% com referência no ano anterior, conforme estabelecido pelo MEC. A carga horária mínima deveria ser de 2400 horas, obedecendo-se ao mínimo de 1200 para a formação geral (conforme portaria), bem como ao mínimo estabelecido pela habilitação profissional do curso a ser ofertado.

Em 2006, revoga-se esse decreto. “A partir de uma ampla discussão com diversos atores envolvidos na oferta de educação profissional, educação de jovens e adultos e educação básica, verificou-se a necessidade de alteração em suas diretrizes” (BRASIL, 2007, p. 4). É promulgado, então, o Decreto n. 5.840, em 13 de julho de 2006, que avança na sua abrangência para além das instituições federais de educação tecnológica e passa a ser um programa federal, que poderá ser adotado ainda pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamental e médio.

1.3. O Proeja: possibilidade de integração entre o saber e o fazer?

Um dos principais enfrentamentos no campo da educação profissional no Brasil, na última década, deu-se em torno do cumprimento do Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, que determinava a formação técnica em detrimento da geral, o que impedia a continuidade da oferta de cursos integrados de nível médio. Quando esse decreto foi revogado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004, a proposta de volta da integração curricular era uma expectativa entre os profissionais/trabalhadores da educação profissional. Essa expectativa pôde efetivar-se, entre outras medidas, com a criação do Proeja, em sua primeira versão no Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que “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”.

Essa primeira proposta de Proeja, como anunciamos em momento anterior neste capítulo, já era um avanço, pois determinava a possibilidade da oferta de um ensino integrado entre EJA e educação profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), apesar de reconhecerem a instituição do Proeja como uma abertura à possibilidade de uma educação diferenciada dos projetos anteriores (militares e neoliberais), julgaram necessário criticar a natureza da implementação, por se tratar de uma ação localizada, que atingiria poucos; por se tratar de um programa e não de uma política. Por outro lado, a materialidade do programa seria estratégica:

O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 p. 1090)

A luta pelo ensino médio integrado para jovens e adultos é ainda a luta pela universalização da educação básica, mas, apesar da obrigatoriedade de oferta de cursos de Proeja em 2006, as instituições federais de educação profissional não fizeram

qualquer movimento significativo, no sentido de integrar os ensinos médio e técnico. Ademais, com o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) como instituições de ensino superior, a prioridade tenderá a ser conferida à oferta da educação superior em detrimento do nível médio. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005b, p. 1097)

A dificuldade da oferta de cursos integrados ocorreu também pelo desconhecimento das especificidades deste público jovem e adulto trabalhador e pela prioridade na implantação de cursos superiores. Além dos problemas dentro da rede federal, o programa passou a ser criticado por não caminhar com o objetivo de universalizar a possibilidade da integração entre EJA e educação profissional.

Foi editado o decreto 5840, em 2006, o qual apresentou uma mudança substancial nos rumos do programa, que agora pode ser executado por estados, municípios, entidades privadas e sistema “S”, e não somente por instituições federais. Para sua execução foi

publicado o Documento Base do Proeja⁵. O documento inicia-se problematizando a questão da EJA no Brasil e a caracteriza como marcada por descontinuidade e ausência de políticas públicas e, ao mesmo tempo, situa o Brasil no campo das sociedades que lidam com a desigualdade socioeconômica, que é protagonista na situação de dificuldade de escolarização. Os sujeitos da EJA são vistos como:

sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira excludente promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2007, p. 11)

Nesse ponto já podemos perceber uma mudança em relação ao foco anterior, em relação ao Prpep, por exemplo. Aqui a situação está colocada como consequência da formação social, e não como responsabilidade exclusiva dos indivíduos que hoje são marginais, sem a conclusão da educação básica e muitas vezes sem a qualificação profissional, que, como dissemos, é critério para a inserção no mercado de trabalho, para a venda de sua força e garantia de sua sobrevivência.

A situação de escolarização dos brasileiros hoje não atinge a média de 9 anos de primeira fase da educação básica mais três anos do ensino médio.

Tabela 1 – Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade.

Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade	
Ano = 2006	
Grupos de idade	Anos de estudo
Total	6,8
15 a 17 anos	7,2
18 ou 19 anos	8,7
20 a 24 anos	9,1
25 a 29 anos	8,7
30 a 39 anos	7,8

⁵ Durante a vigência do Decreto 5478/2005 foi publicada uma versão do Documento Base do Proeja diferente da que foi impressa e distribuída, que está disponível no Portal do MEC, atualizada, e que utilizamos aqui.

40 a 49 anos	7,1
50 a 59 anos	6
60 anos ou mais	3,8

Fonte: IBGE/PNAD 2006

Essa média de anos estudados citada na tabela acima faz com que os que não concluíram os onze anos de estudos se tornem potenciais alunos da EJA, que, ao contar com essas mudanças, pode agora oferecer-lhes mais que apenas certificação.

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca da melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 13)

Contempla-se assim a proposta de uma formação mais ampla, crítica, que articule o lugar de importância do trabalho no processo de constituição dos seres humanos como realização, como atividade criativa e criadora.

Essa educação profissional, calcada na busca pela totalidade do homem como sujeito ativo, pode ser, então, utilizada para além da lógica sistemática de qualificação profissional. Ela deve buscar a formação do sujeito em suas diversas possibilidades, com uma visão de mundo do trabalho, para que o mesmo se localize e se reconheça em sua atividade geradora. Os avanços desse novo modelo são assinalados por Frigotto (2007):

Na sua gênese, dentro das contradições da travessia, tratava-se de resgatar a perspectiva do ensino médio na perspectiva da educação politécnica ou tecnológica. Concepção refutada e abertamente combatida pelas forças conservadoras do governo FHC. Daí, contrariamente à perspectiva de aligeiramento e profissionalização compulsória da Lei n. 5.692/71 e do dualismo imposto pelo Decreto n. 2.208/97, o ensino médio integrado amplia de três para quatro anos este nível de ensino para permitir ao jovem uma formação que articule ciência, cultura e trabalho. Uma perspectiva, portanto, que supere tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora. Tratava-se de avançar, tendo como parâmetro as condições materiais dos CEFETs, na concepção da educação politécnica ou tecnológica. (p. 1141)

No Documento Base afirma-se que a educação é apenas parte do desenvolvimento de uma nação, que ela não é a salva-vidas, pois existem determinações históricas como trabalho, cultura, etc. O papel da educação é estratégico, quando é pensada em um contexto mais amplo de articulação com esferas econômicas, políticas e sociais.

Foram demarcadas algumas concepções, centradas na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, buscando a formação integral do educando, que por sua vez é concebido como sujeito de direitos, que tem que ter a garantia do direito da aprendizagem ao longo da vida, com suas especificidades respeitadas:

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos. (BRASIL, 2009a, p. 34)

Essa concepção apresentada nos remete à Declaração de Hamburgo, da V CONFINTEA, que se refere ao direito à educação por parte de todos, independente de classe social. A educação proposta constrói valores emancipatórios, com autonomia e responsabilidade de construção de uma outra relação entre homens, menos exploradora. Para se seguir essa concepção de educação, como direito, o Documento Base afirma ainda o necessário rompimento “com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica”, para que seja garantida uma educação integrada aos trabalhadores, e não somente aos filhos das classes favorecidas.

Com a concepção de educação como direito, a forma de garantia deste estaria na oferta de uma formação integral do educando:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (BRASIL, 2009a, p. 35)

Nessa proposta de integração de diversas partes da vida humana, o que se busca é a formação integral do educando, possibilitando que este se reconheça nos momentos de trabalho, vida produtiva, etc, e não apenas seja levado sem sua total compreensão ou interferência. O tratamento diferenciado, a partir das especificidades da modalidade, também circunda as concepções. O Documento Base afirma que é necessário uma formação de professores específica, para o trato com os jovens e os adultos trabalhadores, abrindo-lhes a possibilidade de lerem o mundo.

Além dessas concepções, o Documento Base apresenta seis princípios, definidos por reflexões teórico-práticas desenvolvidas sobre EJA, educação profissional, e ensino médio (BRASIL 2009a).

O primeiro princípio é a “inclusão da população em suas ofertas educacionais”. Inclusão aí em uma perspectiva ampliada, que perceba o movimento escolar, além do acesso, em suas condições de permanência; que promova, além das relações internas na escola, que às vezes acabam por reproduzir a exclusão, condições para o êxito do educando.

O segundo: “inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação Profissional nos sistemas educacionais públicos”. Fato que hoje está em fase de implantação em boa parte dos estados brasileiros e diz respeito à garantia do direito há tanto negado a muitos brasileiros.

O terceiro princípio busca a ampliação da educação básica com a universalização do ensino médio. Sua questão principal é a proposta de mais tempo para a formação humana, criticando aspectos aligeirados da educação supletiva, por exemplo.

O trabalho como princípio educativo, que constitui o quarto princípio do Documento Base e é alvo de discussão específica de seu segundo capítulo, parte da compreensão de que o homem produz sua existência no trabalho e pelo trabalho

O quinto princípio é a pesquisa como fundamento na formação. Entendida não apenas no sentido de produção do conhecimento, mas, de modo mais amplo, como possibilidade de emancipação, para a autonomia intelectual dos sujeitos.

E, por fim, o último princípio: “condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem identidades sociais”, para que sejam garantidas as especificidades de cada grupo existente na sociedade brasileira.

Esses princípios estão, antes de tudo, suscetíveis à legislação específica que prevê a oferta na forma concomitante, que é capaz de agrupar a totalidade dos princípios citados acima. Assim o documento apresenta uma postura: “na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um **currículo integrado**” (BRASIL, 2009a, p. 39, grifos no original). Há a compreensão de que essa formação integrada só é possível com um currículo nesses moldes, daí a necessidade de avançar para se compreender o sentido de o currículo ser um instrumento para a implementação de uma política.

Mas há de se considerar ainda que essa política não visa apenas à implantação de turmas de Proeja. Há, concomitante com a realização dos cursos, o investimento em pesquisas e em formação de professores. Dentre as ações de 2006 estava a criação dos primeiros cursos de especialização, com a temática de Proeja, para a formação de professores em nível *latu sensu*, tanto para os que poderiam trabalhar com as turmas nos estados que aceitaram implantar o Proeja na rede, quanto para os próprios professores da rede federal. Para as primeiras turmas, distribuídas em 15 polos, com aproximadamente 14000 estudantes, foi descentralizado o valor de R\$ 3.734.275,30.

Em 2007, entre as executadas, estava a ampliação de turmas de especialização, aumentando para 21 polos. Também, considerando que “investimento em pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento para este novo campo epistemológico que integra a educação profissional com a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2009), foram aprovados 9 projetos interinstitucionais⁶, com a destinação de cem mil reais, por quatro anos, a cada um dos projetos, que poderiam assim subsidiar bolsas de mestrado e de doutorado aos que estudam as temáticas referentes aos projeto aprovados.

Esta pesquisa vincula-se a um dos projetos aprovados: “O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades”, que possui a UFG como instituição de coordenação e ainda como responsável, em parceria com o IFG, pelo subprojeto “A constituição da educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás”, que conta ainda com a parceria da PUC-GO e da UNB, com os respectivos projetos: “Agrupamentos e culturas juvenis: espaços de sociabilidade e de formação” e “Transiarte, educação de jovens e adultos e educação profissional”.

⁶ Os projetos aprovados estão disponíveis na pagina <http://www.forumeja.org.br/pf/?q=node/3> .

Essa articulação entre formação de professores por meio de especializações, abertura de edital para a realização de pesquisas financiadas e bolsas para estudantes *strictu sensu* fazem parte da busca por concretizar as concepções apresentadas pelo Documento Base (BRASIL, 2009a), mas há ainda o desafio interno de realização do curso “A efetivação do currículo integrado”. É isso que discutiremos no segundo capítulo.

CAPÍTULO II – CURRÍCULO: HISTÓRIA, CONSOLIDAÇÃO COMO CAMPO DE ESTUDO E CONCEPÇÕES

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009a) aponta concepções e princípios para a efetivação da proposta de integração entre educação profissional e educação básica na modalidade de EJA, agora possível legalmente de ser implementada, mas ainda um desafio em um sistema marcado pela fragmentação entre o saber e o fazer, pela dualidade entre teoria e prática.

Foi dito neste trabalho que uma das barreiras em relação à integração entre EJA e educação profissional é a possibilidade de oferta de cursos Proeja na forma concomitante. O Decreto 5.840/2006 abre essa possibilidade, contudo, no Documento base, há ênfase em todo momento na formação integrada: “na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma *integrada*, que se traduz por um **currículo integrado**” (BRASIL, 2009a, p. 39, grifos no original).

A construção de um projeto integrado é posta como o grande desafio do Proeja, mas, como existe a possibilidade da oferta de forma concomitante, a orientação é que se construa um Projeto Político-Pedagógico único, em que a concomitância ocorra desde o início do curso, como uma estratégia para se aproximar da oferta integrada. É sugerido ainda que se incorporem nesse projeto as concepções e os princípios da proposta de oferta integrada. A premissa de possibilidade de avançar na construção de uma formação integrada se dá por conceber que a formação não é resultado somente de um tipo de currículo implementado; antes, carrega traços de opções feitas pelo Estado, pela gestão local, pela prática do trabalhador da educação, pela relação em sala de aula e, dentre outras, de opções feitas pelo indivíduo educando durante sua vida.

Diante de tantas determinações para que se efetue a formação integrada, escolhemos o caminho do estudo do currículo integrado, pois este traz elementos que nos permitem a compreensão da totalidade do processo em andamento de implementação do Proeja. O desafio é compreender que, aparentemente, o currículo se apresenta como uma impressão digital que registra características as quais identificam as intenções da construção local (coletiva ou dos departamentos que elaboraram), mas que não falam das contradições por si só. A ida a campo foi necessária para que, do que se fez em busca da formação integral, os conflitos fossem descobertos e as particularidades reveladas.

Portanto é um caminho de mão dupla. Com a bagagem teórica prévia e atualizada constantemente, o pesquisador deve ter um ponto de partida, um porto seguro para ter suas referências para problematizar o objeto de estudo – neste caso os currículos do Proeja de Rio Verde, juntamente com a vivência em campo e as múltiplas interpretações do que é esse currículo. Os instrumentos de pesquisa utilizados e a análise teórica constante nos levam mais próximos de dissertar sobre a implementação do Proeja nesta instituição. Acreditamos que o currículo é uma das formas de materialização da formação integrada. É então o ponto de partida e de chegada de nossa análise.

Atualmente, devido à promulgação do Decreto 5154/2004, que abriu a possibilidade de um ensino que integre a educação básica com a educação profissional, uma forma específica de currículo vem sendo discutida: o currículo integrado. Não se trata de uma discussão nova, mas a possibilidade de sua realização veio como fôlego para os pesquisadores que propõem essa organização integrada, que está para além do âmbito escolar, pois problematiza a categoria fundante de produção da existência humana, o trabalho.

A proposta deste capítulo é buscar referências do que seria o currículo, alvo de investigação, para se chegar às análises possíveis da realidade da proposta de currículo integrado do Proeja do IFG, Campus de Rio Verde. O percurso escolhido foi, a partir dessa história, perceber a consolidação do campo de estudo de currículo e suas conseqüentes derivações e concepções teóricas, na tentativa de, posteriormente, fazer aproximações teóricas que colaborem para a compreensão da realidade complexa do currículo implementado no Proeja em Rio Verde, pois partimos do princípio de que a contradição é que impulsiona e dá características peculiares a qualquer situação, mesmo que hegemônica.

No século XVI, segundo Goodson (1995) a palavra *curriculum* já era utilizada no meio escolar, ligada a questões organizativas estruturais. Há documentos que possuem como referência o currículo no século XVI, quando, na Universidade de Leiden (Holanda), constava no certificado de conclusão de curso entregue ao aluno a afirmação de que ele completou o *curriculum* de seus estudos. No século XVII, na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* referia-se também à conclusão do curso.

Esses registros de utilização da palavra *curriculum* não necessariamente implicam a formulação de uma teoria do currículo, ou de estudos sobre o que seria esse currículo. Domingues (1988) cita que, em 1856, é registrado o vocábulo currículo, nos dicionários Universal Dictionary e Webster, com o sentido de um percurso a seguir, com referência aos estudos universitários. Em 1939, já aparece de forma diferenciada: não mais como caminho, mas sim como curso, ainda ligado ao vocabulário da universidade. Em 1955, especifica-se mais, apontando que se trata de um curso com finalidade de graduação.

A inauguração de uma teoria do currículo, indo então além da descrição semântica, é citada ora com a publicação de “The curriculum”, de Franklin Bobbitt, ora com a publicação de “The child and the curriculum”, de John Dewey (SILVA, 2004). Além destes, nos Estados Unidos, local de origem das duas publicações citadas, outros autores deram sequência ao estudo do tema como Ralph Tyler e Michael Apple.

No Brasil, o estudo da teoria do currículo contou com a colaboração desses autores, com a publicação de versões de textos em português na década de 70 do século XX, juntamente com a publicação do Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Valmir Chagas, que introduziu o estudo do currículo na universidade brasileira, com a fixação do conteúdo programático mínimo para o curso de Pedagogia, por meio da disciplina Currículos e Programas⁷, obrigatória para a habilitação em supervisão escolar.

Outro marco importante no estudo sobre currículo no Brasil foi a organização de um Grupo de Trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁸. Essa decisão foi tomada na oitava reunião anual da entidade (1985) e consolidada na nona (1986), por meio da formação do GT 12, “Currículo”, com a coordenação de Ana Maria Saul. Atualmente, o GT 12 é um dos maiores espaços de discussão em nível nacional.

Em contato com o referencial bibliográfico definido a partir das publicações do GT 12 da Anped e com autores que são referência na área, tornou-se importante discutir a consolidação do currículo como campo de estudo, bem como as concepções que afloraram

7 As outras disciplinas obrigatórias eram: Estrutura e funcionamento do ensino de 1.º grau, Estrutura e funcionamento do ensino de 2.º grau e Princípios e métodos de supervisão escolar.

8 “A ANPED é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação [...] A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil.” (ANPED, 2009)

com tal debate, para finalmente perceber o motivo de esse currículo ser alvo de investigação.

2.1. A consolidação do campo

Conforme citado anteriormente, um dos pensadores que tiveram como foco central na sua obra a discussão do currículo, pioneiro no campo, foi Franklin Bobbitt, nascido em Indiana, na Pensilvânia (Estados Unidos). Sua trajetória acadêmica vai desde aulas em um colégio rural até um doutorado, *Indiana University* (1909), na *Clark University of Chicago*, instituição em que permaneceu como professor até a sua aposentadoria em 1941. A sua primeira publicação específica sobre currículo foi “The curriculum”⁹, em 1918, e anos depois, em 1924, publicou outra referência no campo, “How to make the curriculum”¹⁰. Autores que fazem esses estudos traçam leituras sobre a primeira obra citada e a apontam como um marco não somente no campo de estudo, mas também na aplicação prática da proposta.

O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de “currículo”. Aquilo que Bobbitt dizia ser “currículo” passou, efetivamente, a ser o “currículo”. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo *tornou-se* uma realidade. (SILVA, 2004, p.13)

No contexto de Bobbitt, Estados Unidos, de institucionalização da educação das massas para atender aos postos de trabalho nas indústrias, o caminho necessário para a educação seria o que conseguisse acompanhar a economia, com suas demandas de crescimento e de giro de capital. Assim, o sistema educacional teria que se organizar como uma fábrica, tendo como palavra chave a “eficiência”.

A partir dos anos de 1960, a agitação política e a radicalidade presente nos diversos movimentos foram expressas nas universidades norte americanas (SILVA, 2004), berço da elaboração da teoria do currículo. Em 1973, com a análise de que a escola está inserida na sociedade de forma a reproduzir em seu interior aspectos não somente locais mas também

9 Não possui tradução dessa obra para o português.

10 No Brasil não existe publicação dessa obra. As citações são sempre realizadas em inglês ou em português de Portugal.

gerais, como sociais, econômicos e políticos, foi realizada a 1.^a Conferência sobre Teoria de Currículo, com o tema “Heightned Consciousness, Cultural Revolution, and Curriculum Theory”, na Universidade de Rochoester, em Nova Iork.. Dessa conferência surgiu uma publicação organizada por W. Pinar (PINAR, 1974), com o mesmo nome do evento, com a participação de autores com diferentes concepções de mundo, mas que se agrupavam quando concordavam que a escola faz parte da sociedade e que, portanto, os seus problemas internos não são apenas educacionais, mas possuem relação com o que acontece além dos muros da escola, contrariando assim uma perspectiva de programa educacional proposto por Bobbit e implementado por Tyler. (SILVA, 2004)

Essa insatisfação com a proposta de teoria do currículo de Tyler e Bobbitt levou numerosos pesquisadores a se engajarem em movimentos de “reconceptualização” sobre teorias alternativas de currículo. Domingues (1988, p.21) atribui o termo ‘reconceptualização’ a James B. Macdonald, que “distingue três objetivos a que pode servir o desenvolvimento de teoria em currículo: uma função de orientação, uma função científica, e uma função de reconceptualização do campo”.

Em explicação subjacente a esta afirmação, pontua a reconceptualização, na visão de Macdonald, como a possibilidade de crítica e de criação, uma vez que a função da primeira teoria seria de direção de atividades práticas, e da segunda, descrição de variedades curriculares. Novamente W. Pinar organiza um livro, só que agora com o direcionamento nessa reconceptualização. Este contou com artigos de Michael Apple, James B. Macdonald, dentre outros, que buscavam essa redefinição do campo, avançando além da perspectiva prática e descritiva.

Uma publicação que se propôs a fazer essa discussão foi *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple (1982; 2006¹¹). Apple (1982), em relação à teoria de Bobbit, assim como Silva (2004), concorda que existe a presença da centralidade do desenvolvimento econômico e eficiência fabril na obra dos seus antecessores. Apresenta então, a partir dessa afirmação de veiculação da educação a uma função na sociedade, a tese de que não há neutralidade do conhecimento e conseqüentemente de uma das instituições encarregadas de promover a socialização deste: a escola. Surgiam, assim, campos em disputa, do viés epistemológico e da aplicação de um currículo.

11 Trabalhamos com duas edições da mesma obra.

2.2. Concepções em disputa

Autores brasileiros buscam agrupar essas teorias, classificando-as a partir de distintos recortes. Para compreender o que pode ser utilizado como semelhança entre determinada teoria e outra, Silva (2004) utiliza a separação das teorias de currículo em tradicionais, críticas, e pós-críticas, justificando essa distinção com base não nos conceitos que cada uma apresenta, mas sim nas questões a que elas procuram responder, como por exemplo, qual conhecimento determinada teoria acha que deve ser ensinado:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2004, p. 15)

Esse fato de selecionar, por sua vez, implica atitude de poder; implica “privilegiar”. É justamente esse “poder” que o autor utiliza para separar as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais, apesar de sua centralidade na necessidade imediatista de formação com as influências do modelo taylorista, representam as teorias “neutras, científicas e desinteressadas”, enquanto que as outras duas se ocupam de argumentar o oposto: o interesse e as relações de poder; ou seja, o termo tradicional é enviesado pela manutenção macro, mas com mudança na microrrealidade, por exemplo a formação do trabalhador com um objetivo educacional para sua inserção no mercado de trabalho. Portanto, o tradicional não é a paralisia total da situação em que a escola se encontra, não é rejeição às inovações. A perspectiva tradicional, mesmo deslocada das relações de poder e de dominação, pode ser vinculada à escola, enquanto que estes são os preceitos básicos das teorias críticas e pós-críticas: denúncia da necessária mudança não só no interior na escola, mas na sociedade.

Nessa perspectiva, Silva (2004) localiza as teorias tradicionais com o “nascimento” do estudo sobre o currículo. Essas teorias representam perspectivas curriculares que seguem, de forma similar, a organização de uma empresa (objetivos técnicos para suprir as demandas de crescimento econômico). Seus representantes são Bobbitt e Tyler. Apesar da crítica apontada por esses autores ao sistema educacional anterior e a busca de mudança, as

propostas, para Silva (2004), são claramente conservadoras, visto que organizam a educação para melhor funcionamento da economia, e não dos seres humanos:

Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma mais precisa quais seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. (SILVA, 2004, p. 23)

A função do currículo é basicamente organizativa, e a indicação de construção era pautada no levantamento de habilidades, nas formas de consegui-las e numa avaliação para saber se foram atingidas as metas, os padrões.

As teorias críticas representariam a inversão à proposta da teoria tradicional, apontando desde uma ponte com questões para além dos muros da escola e da necessária organização para produção até a inclusão de categorias como ideologia, cultura, hegemonia e reprodução. Isso foi possível (SILVA, 2004) somente com a “inspiração” das novas teorias educacionais.

A primeira teoria educacional que se agrupa no campo das perspectivas críticas citadas por Silva (2004) é a publicação do francês Louis Althusser, que demonstrou que “a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos” (p. 31), sendo que um dos meios para que se chegue à reprodução é a utilização da ideologia, conceituada como crenças que nos levam a aceitar o que está posto na estrutura social, e um dos instrumentos para disseminar essa ideologia seria a escola.

Com a demarcação dessa relação escola-sociedade, encontramos no contexto das discussões outro norte-americano, Michael Apple, que utiliza como referência teórica autores como Antonio Gramsci e Paulo Freire. Para Silva (2004), “Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade” (p. 45). Apesar de sua filiação marxista, Apple não percebe a ligação escola e sociedade como uma “determinação simples e direta”, criticando assim a visão de Althusser. Existem mediações entre a escola e a sociedade, e ainda entre educação e currículo, que se destacam além da

visão funcionalista da economia. Daí a necessária discussão com Gramsci, que, com o conceito de hegemonia, nos esclarece sobre o “convencimento ideológico” para que os grupos dominantes continuem exercendo sua função.

Silva (2004) cita, por ultimo, o campo das teorias pós-críticas, que se dá com o surgimento do multiculturalismo como instrumento de luta política para os grupos raciais, étnicos, feministas e *queers*. O que norteia essas teorias é o multiculturalismo, que desmistifica as diferenças culturais, entendendo-as, por um lado, como manifestação superficial de características humanas, mas, por outro, como o que historicamente segue a lógica do poder dominante. Ele pode, portanto, ser entendido como instrumento de legitimação da diversidade. Dentro desse viés, há ainda a divisão em concepção pós-estruturalista, que percebe a diferença como produzida discursivamente, gerando a negação ao diferente, e concepção materialista, inspirada no marxismo, que possui como fonte da diferença geradora de processos exclusivos as relações da base da produção, das estruturas institucionais. Nessa concepção de currículo, que foi construída nos Estados Unidos devido a uma forte crítica ao currículo comum e à cultura comum, a diferença deve não apenas ser apresentada, mas ainda ser sempre posta em questão. Faz uma crítica contundente às perspectivas críticas que possuem como fundante o conceito de classe social e afirma diferenças de raça, gênero e sexualidade.

Outra concepção, dentro do recorte de Silva (2004) em teorias pós-críticas, é a pedagogia feminista, que alega que a reprodução da desigualdade não poderia ser respondida totalmente por questões de classe, pois sofreria influência do patriarcado, em que os homens se apropriavam mais dos recursos sociais do que as mulheres, incluindo aí o acesso à educação e a forma de organização escolar. Em análises mais recentes dessa pedagogia, afirma-se que o mundo se organiza para a preservação do bem-estar masculino.

Assim como as feministas se afirmaram dialogando da posição que estavam ocupando como mulheres, grupos étnicos e raciais se organizaram para refletir sobre o currículo. Essa perspectiva envolve mais estudos pós-estruturalistas, em que o currículo é problematizado por possuir um viés racial dominante. A crítica veio ainda sobre os mitos presentes na seleção de conteúdos – de grandes heróis a mártires –, o que demonstrou relação de identidade e poder na construção do currículo. A reivindicação desse grupo é que raça e etnia avancem para além de ser um tema transversal e ocupem seu lugar de centralidade no conhecimento, retomando o racismo em uma perspectiva complexa, que

não possua justificativas individuais, nem terapêuticas. Ao mesmo tempo em que se nega o tratamento do tema como uma autoajuda, a concepção em discussão acredita que deve ainda haver uma dimensão psíquica na análise, pois diz respeito à subjetividade dos sujeitos envolvidos desde o nascimento.

Outro grupo social que busca reafirmar-se por meio da discussão do currículo, no viés das teorias pós-críticas (Silva 2004) são os *queers*, a partir da unificação de estudos gays e lésbicos. A sugestão inicial do grupo é complicar a identidade, provocando estranhamento e gerando a reflexão a respeito de “o que é ser normal?”. Se, por um lado, para originalmente a teoria feminista, as questões biológicas não podiam determinar as relações de poder, para os *queers* as identidades masculinas e femininas são historicamente e socialmente produzidas. A identidade é definida pelo processo de significação. Essa pedagogia não quer limitar-se a introduzir no currículo questões de sexualidade, mas sim propor que o currículo combata o preconceito.

Além de Silva (2004), Domingues (1988) buscou delimitar ou agrupar teorias. Recorrendo a James B. Macdonald, ele pontua três paradigmas de desenvolvimento do currículo¹²: o *técnico-linear*, representação do pensamento de Bobbitt e Ralph Tyler, que conta com a influência dos princípios da administração científica utilizada na indústria de Frederick W. Taylor; o *circular-consensual* ou de “interesse no consenso”, caracterizado pelo pensamento de Maxine Greene e William F. Pinar, que surge somente na década de 1970 e apresenta a necessária ligação entre currículo e necessidades manifestas dos alunos, incentivando o uso de reflexão; e o *dinâmico-dialógico*, com enfoque “praxiológico” e com orientação político-filosófica “neomarxista”, que busca a emancipação do homem e possui como porta-vozes Michael Apple e Henry Giroux.

O paradigma técnico-linear, para Domingues (1988), traz consigo o enfoque “empírico-analítico”, referência na obra de Tyler e Bobbitt – este último, admirador de Frederick W. Taylor, bastante influenciado pelos princípios da administração científica. Por sua aposta na tese de que a escola deve orientar-se como uma organização do trabalho em fábrica, elaborou dois princípios básicos:

12 Domingues (1988), em nota, descreve que conhece outros esquemas conceituais: “a) McNeil descreve 4 paradigmas de currículo: humanístico, de reconstrução social, tecnológico e de matérias acadêmicas; b) Eisner e Vallance identificaram cinco paradigmas de currículo: desenvolvimento dos processos cognitivos, currículo como tecnologia, currículo voltado para a auto-realização ou experiência consumatória” (p. 26). Não entra na discussão, mas aponta os autores caso o leitor deseje aprofundar.

- a) preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida;
- b) basear o conteúdo curricular numa análise das funções específicas a serem desempenhadas e na situação também específica na qual devem ser desempenhadas. (DOMINGUES, 1988, p. 28)

Segundo a leitura de Domingues, esses princípios colocam o aluno no papel de produto a ser moldado pelo processo de escolarização, a fim de ser aproveitado na venda do que foi empregado ali para sua instrumentalização, e, no caso daqueles que não se tornassem o produto desejável, seria feito o descarte em defesa dos mais eficientes. Daí a referência ao “técnico” na nomenclatura do paradigma.

O segundo paradigma discutido por Domingues é o circular-consensual. Um dos marcos desse pensamento foi a incorporação das idéias de Paulo Freire, de formação crítica: “foi como se ele tivesse verbalizado o que todos pensavam”(DOMINGUES, 1988, p.34). O enfoque desse currículo são os alunos e suas necessidades, uma vez que o conhecimento é resultado da vivência, da relação com a vida.

O ultimo paradigma é o dinâmico-dialógico, com enfoque praxiológico, que se orienta por três premissas do pensamento neomarxista:

- a) o currículo não pode ser separado da totalidade do social, deve ser historicamente situado e culturalmente determinado;
- b) o currículo é um ato inevitavelmente político que objetiva a emancipação das camadas populares;
- c) a crise que atinge o campo do currículo não é conjuntural, ela é profunda e de caráter estrutural. (DOMINGUES, 1988, p. 37)

O que diferencia substancialmente este do segundo paradigma é a configuração estrutural que se tem dos problemas da sociedade, apresentando assim crítica ao imediatismo da segunda proposta, chegando a utilizar a expressão gramsciana de que “o velho morreu e o novo não nasceu”. Um dos representantes deste paradigma é Michael Apple, com a utilização do conceito de hegemonia.

Tanto a categorização de Domingues (1988) quanto a de Silva (2004) demarcam as diferenças necessárias a ser pontuadas quando se quer recortar o pensamento e agrupá-lo de acordo com premissas como concepção de sociedade e, conseqüentemente, de currículo. Qualquer recorte é desafiador uma vez que a leitura das obras vai mudando de acordo com o aprimoramento do conhecimento sobre o tema, com o contato com a realidade que muda

a todo instante. Assim, as contradições ficam mais aparentes e é necessário fazer o enfrentamento.

Para discutir o objeto de pesquisa desta dissertação, utilizaremos duas das categorias de Silva (2004), a de *concepções tradicionais* e a de *críticas*. Esse autor aponta um quadro com as teorias, elencando os conceitos presentes em cada uma das concepções. Para a teoria tradicional, os seguintes: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; e para as teorias críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência (cf. p.17).

2.2.1. Perspectivas tradicionais de currículo

Ralph W. Tyler (1902-1994) foi um educador americano que trabalhava no campo da avaliação, participou da definição de diretrizes para as despesas dos fundos federais e influenciou a política subjacente do Ensino Fundamental e do Ensino Secundário. A publicação de sua autoria *Basic Principles of Curriculum and Instruction*¹³ (1949) foi considerada por Silva (2004) e Kliebard (1980) como continuidade do trabalho de Bobbitt, com a perspectiva conservadora, tecnicista e a-histórica. Para desenvolver um currículo, para Tyler (1981), é necessário responder a quatro perguntas:

- 1 - Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
- 2 - Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
- 3 - Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
- 4 - Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1981, p.01)

O livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* (TYLER, 1981) tem como objetivo colaborar no desenvolvimento de uma base racional que consiga analisar e interpretar o currículo. Sugere, ainda, métodos para responder às questões supracitadas. O autor vê no currículo uma centralidade: é por meio dele que se alcançam os objetivos educacionais.

13 Princípios básicos de currículo e ensino.

Eis um conceito presente em toda obra: *objetivos educacionais*. O autor rompe com a perspectiva de educação neutra, assimilando isso a partir da teoria de Bobbitt e vivendo no mesmo momento histórico que este: industrialização e crescimento de centros urbanos. Romper com a educação desinteressada não significa que a proposta do autor é crítica; ao contrário, o interesse presente na obra visa justamente à adequação do homem, a busca por um comportamento que garanta o bem-estar da forma como este se encontra, negando então a condição de desigualdade existente e afirmando a necessidade de adequação ou disciplinamento das pessoas para o ingresso na produção.

A opção do autor é direcionar o currículo para os objetivos educacionais que se tornam “os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames” (TYLER, 1981, p. 03). Ele acrescenta que “são os critérios mais decisivos para orientar todas as demais atividades do elaborador de currículo” (p. 56).

Por sua perspectiva conservadora, de manutenção social e adequação na formação para suprir as necessidades do crescimento econômico, esses objetivos educacionais são vistos a partir da comunidade, da realidade local e, portanto, podem variar de acordo com os valores da escola, ou das pessoas responsáveis pela escola. Não há uma crítica da sociedade como um todo, mas uma visão fragmentada e local, calcada na imediata necessidade produtiva local.

Na organização dos objetivos educacionais, alguns estudos devem ser feitos e, para tanto, Tyler (1981) sugere algumas fontes: os alunos, estudos da vida fora da escola, olhar sobre as disciplinas, e, por fim, utilização da filosofia e da psicologia. Essas fontes devem ser tomadas como referência para a mudança de comportamento.

Como o verdadeiro propósito da educação não é fazer com que ele desempenhe certas atividades, mas suscitar modificações significativas no padrão de comportamento do aluno, torna-se importante reconhecer que toda formulação de objetivos da escola deve ser uma exposição das mudanças que devem operar-se nos alunos. (TYLER, 1981, p.40)

Sobre o estudo dos próprios alunos como fonte de objetivos educacionais, o autor enfatiza que a educação deve estar a serviço da mudança de comportamento nas pessoas (pensamento e sentimento), daí a necessária observação e análise do padrão de comportamento existente.

Querer partir das necessidades dos alunos é fazer da escola um espaço de aprendizagem de coisas que eles não tenham fora dela, é suprir carências. Trata-se de dois momentos distintos: verificar a condição presente do aluno e comparar com o referencial do elaborador do currículo para que se identifiquem “falhas ou necessidades”. O autor cita o exemplo de uma escola fundamental em que se investigavam as crianças, sendo que, a partir daí, foi possível propor categorias para a análise com relação a: saúde, relações sociais imediatas, relações sócio-cívicas, relação com o consumo, vida ocupacional e recreativa. Como métodos para a pesquisa, a proposta é que se utilizem quase todos os métodos de pesquisa social, como entrevista, questionário, testes, exame dos registros escolares, enquete.

Os resultados podem sugerir mudanças e até, no caso daqueles que concluem e não vão para a faculdade, propor oferecer disciplinas ocupacionais para que eles saiam da escola com emprego. Um apontamento sobre as necessidades do público pesquisado é que, para Tyler (1981), alguns dados de estudantes da mesma faixa etária acabam repetindo-se na análise, independente do espaço em que vivem e da classe social pertencente. Essa afirmação comprova o desvinculamento da teoria com a realidade social, desconsiderando fatores políticos e econômicos que muitas vezes são parte fundante da determinação em que se encontram estes alunos.

Se na pesquisa se detecta algo como a desnutrição, exemplo citado pelo autor, que afirma que não se trata de um objetivo educacional resolver esse problema, ela é tratada como um problema de saúde externo à escola, objetivamente fisiológico, desconsiderando que em alguns casos ela é resultado da má alimentação das classes subalternas. Fica expresso que o papel de resolver esse problema seria de alguma agência social. Podemos problematizar com o autor se esse é, de fato, somente um problema social, se há alguma relação da educação e da escola com a fome ou má-alimentação dos alunos, por exemplo. Mas a teoria de Tyler (1981) busca atender ao “como” fazer, e não a se questionar “por que” determinada realidade bate à porta da escola.

Outra sugestão de fonte, na pesquisa, para a elaboração dos objetivos educacionais é o estudo da vida fora da escola. Essa relação entre o que poderá ser utilizado para a vida do aluno e o que seria desnecessário veio com o acúmulo de conhecimentos pela humanidade e pela necessária seleção de conteúdos. Uma vez que se tornou impossível trabalhar com

todos os conteúdos existentes (TYLER, 1981), também já não era possível incluir nos seus programas tudo que era aceito pelos sábios. Assim, “com força cada vez maior, impunha-se a questão do significado contemporâneo de determinados conhecimentos, habilidades e aptidões” (p. 15).

Há dois argumentos, na visão do autor, para que se analise a vida contemporânea para fornecer sugestões sobre objetivos educacionais: 1) a vida muda muito, então não se deve ensinar o que já não tem importância há 50 anos, pois o tempo não pode ser desperdiçado, e 2) aproximação de situações da vida com situações no estudo é necessária para que o aluno utilize o que aprendeu fora da escola. Um exemplo que o autor acha válido e que deve ser tomado como referência é o treinamento dos soldados para a Primeira Guerra Mundial:

Desenvolveu-se a idéia de análise de emprego, que foi extensamente usada na elaboração de programas de treinamento durante aquela guerra, os quais acelerariam o treino de pessoas para os trabalhos especializados e vários tipos de habilitação técnica. Em essência, a análise de empregos é simplesmente um método de analisar as atividades desenvolvidas por um trabalhador em determinado campo, a fim de que o programa de treinamento possa centralizar-se sobre as atividades mais importantes realizadas por esse trabalhador. (TYLER, 1981, p. 15)

Contudo, o autor critica alguns estudos da vida contemporânea, pois nem todas as atividades contemporâneas são desejáveis. Em seu texto, Tyler (1981) aponta as divergências entre certas afirmações sobre esse assunto, sendo que uma das críticas aos estudos da vida contemporânea citados por ele é o recuo ao presente e a falta de perspectiva de futuro, pois assim só se aprenderia para resolver os problemas de hoje. Outra crítica levantada pelo autor é que a análise da vida dos adultos não é interessante totalmente para as crianças. Comenta que há ainda, por parte de alguns pesquisadores, a defesa da formação mais ampla, que possibilitaria o uso das faculdades para diversas situações, descartando a análise da vida contemporânea. O autor assim se posiciona:

Os estudos sobre a transferência do treinamento indicavam, contudo, que o estudante tinha muito mais probabilidade de aplicar a sua aprendizagem quando reconhecia a semelhança entre as situações encontradas na vida e as situações em que ocorreu a aprendizagem. (p. 16)

Apesar de pontuar as críticas feitas a tal análise, o autor sugere uma forma de fazê-la com sucesso, com o uso de classificação de categorias para ajudar nessa pesquisa da vida: saúde, família, recreação, vocação, religião, consumo e civismo. Mas lembra que toda classificação não é capaz de perceber todas as interfaces do objeto.

A busca por objetivos educacionais que atendam à mudança de comportamento necessária pode ainda contar com a colaboração de especialistas em disciplinas. Estes têm historicamente traçado objetivos para suas disciplinas, contudo sua prática aparece na realidade como uma preparação para a continuidade dos estudos de determinada disciplina ministrada, para a formação do técnico e para a formação daquele que seguirá carreira na universidade, excluindo assim aqueles que precisam da habilidade para o trabalho antes mesmo de concluir ou ingressar na universidade. A ajuda dos especialistas é bem-vinda, pois historicamente esses sujeitos elaboraram uma proposta para além do depósito de conteúdos. Mesmo que seja muitas vezes irreal – pois nem todos vão para a universidade – eles percebem que é possível executar objetivos por meio da educação.

Avançando na construção dos objetivos educacionais, para Tyler, é necessário o uso da filosofia e da psicologia. Sobre a filosofia o autor salienta que os objetivos não precisam ser muitos, mas coerentes, para não correr o risco de os alunos caírem na contradição; devem passar por um crivo, começando pela filosofia educacional e social adotada pela escola (ele cita o exemplo da filosofia democrática). Neste ponto nos aparece algo que poderia desvinculá-lo da categorização de Silva (2004) e até mesmo de Domingues (1988). Na afirmação a seguir aparece uma formação contestadora:

Uma formulação de filosofia educacional versará também sobre a questão: “Deve o homem educado ajustar-se à sociedade, aceitar a ordem social existente, ou deve ele tentar melhorar a sociedade em que vive?” Há outra maneira de formular esta questão: “Deve a escola desenvolver os jovens para que se ajustem à sociedade presente tal como é, ou cabe-lhe a missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão melhorar a sociedade?” (TYLER, 1981, p. 32)

A escola deve formar para a contestação? Para Tyler (1981) sim, mas em uma junção das duas questões acima, pois considera que muitas promessas democráticas não foram cumpridas e que “os altos ideais de uma boa sociedade não são realizados” (p. 32). A

perspectiva proposta por Tyler (1981), citada acima, é o trabalho eficiente da educação para a mudança de determinados aspectos da organização da sociedade já existente.

Desse debate acerca de perspectivas revolucionárias ou de classe social, Tyler percebe que algumas tendências defendem a perspectiva classista em diversos setores, dentre eles a educação. Com a ajuda da filosofia, há outra escolha que a escola deve fazer: ensinar baseada nas diferenças de classes ou não? Com a defesa da “educação democrática”, o autor afirma que o caminho que poderá colaborar mais para a formação do aluno é uma educação comum a todos, sem distinção de classes social, sem programas que mostrem as contradições de uma sociedade dividida em classes; é melhor esconder essa realidade, uma vez que não se propõe a enfrentá-la.

Apesar de o autor reconhecer que as crianças filhas de pais trabalhadores deixam a escola mais cedo para também trabalhar, a mudança comportamental visada é a mesma para aquela que não possui essa realidade, o que nos leva a crer que realmente não há perspectiva de mudança estrutural na sociedade, nem mesmo de ascensão social. Essa visão vem carregada dos ideais da burguesia revolucionária, que prega a igualdade entre todos, que culminou, no final, no que temos hoje: a igualdade de oportunidades e não a igualdade de condições.

Por último, a utilização da psicologia para elaborar os objetivos educacionais é justificada, pelo autor, como o que se conhece por psicologia da aprendizagem, para que se saibam as mudanças que se podem esperar e as que não se podem.

[...] o conhecimento da psicologia da aprendizagem nos capacita a distinguir as metas exequíveis daquelas que levarão, provavelmente, muito tempo a ser alcançadas ou que são quase inatingíveis no nível de idade que se tem em vista (TYLER, 1981, p.34)

O referencial para saber se é possível ou não é a faixa etária apropriada¹⁴, juntamente com a ligação do conteúdo ao cotidiano, para que se garanta o não esquecimento, uma vez que, nessa perspectiva, as aprendizagens congruentes reforçam-se mutuamente. A aprendizagem para o autor deve ser sempre levada em consideração para que se garanta a

14 A referência na faixa etária justifica-se devido a influências de Jean Piaget (1896-1980), psicólogo suíço. Dentre os campos de estudo deste autor estão a psicologia do desenvolvimento e a teoria cognitiva.

mudança de comportamento, tanto que ele dedica três dos cinco capítulos da obra *Princípios Básicos de Currículo e Ensino* à temática.

No segundo capítulo, intitulado “Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos”, Tyler introduz a discussão sobre como atingir os objetivos educacionais e explica como se dá a aprendizagem. Para ele:

Essencialmente, a aprendizagem ocorre através de experiências tidas pelo aluno; ou, por outra, através de suas reações ao ambiente em que é colocado. Por isso, os meios de educação são experiências educacionais proporcionadas ao aluno. Ao planejar um programa educacional para atingir determinados objetivos, defrontamo-nos com a questão de decidir sobre as experiências educacionais a serem oferecidas, uma vez que é através dessas experiências que ocorrerá a aprendizagem e serão alcançados os objetivos educacionais. (TYLER, 1981, p. 57)

O autor afirma categoricamente que as experiências são os meios necessários para se atingir os objetivos educacionais, e, conceitualmente, experiência educacional “refere-se à interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente que ele pode reagir” (p. 57)

O conceito de experiência foi debatido em momento anterior à publicação de Tyler pelo Educador John Dewey (1978), também norte-americano. Para este, a experiência ocorre no momento em que os corpos agem uns sobre os outros e se transformam reciprocamente. Essa reação de experiência se dá, porque os envolvidos buscam um equilíbrio. Mas não acontece de forma semelhante com todas as pessoas. Mesmo se a experiência a priori parecer a mesma, cada indivíduo recebe a experiência de uma forma. Esse contato depende de: preferência, seleção e ainda reflexão.

Dewey (1978) introduz o conceito de experiência educativa como sendo “essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (p. 17). Ela existe quando se aprende algo novo, ou se amplia algo que já sabia.

Tendo as experiências como meios necessários para atingir os objetivos educacionais, e estes últimos são elencados pelo elaborador do currículo ou pela escola a partir do que se busca em mudança de comportamento, podemos dizer que há outra herança do pensamento de Dewey na obra de Tyler. Para Dewey (1978), é possível e necessário um direcionamento na experiência educativa, o qual deve ser utilizado para

selecionar, focalizar e ordenar o processo da experiência, uma vez que educação é o processo pelo qual a criança cresce, devido à reorganização e reconstrução da experiência.

Na formatação de Tyler (1981), o currículo é um guia que utiliza da experiência para a formação – direção, ou redireção – humana escolar, sendo que o conhecimento poderá servir para além dos muros da escola, ao mesmo tempo em que ele também é construído com elementos cotidianos de outros ambientes que não o escolar.

Para Tyler (1981), considerando a necessidade de direcionamento, existem princípios gerais que podem/devem orientar a seleção de experiências que garantam a aprendizagem. São eles: oportunidade garantida de praticar o “aprendido” (oportunidade de lidar com o conteúdo); o aluno deve ter satisfação em fazer, daí a importância de o professor ter o prognóstico; o professor deve partir de onde o aluno começa, de onde ele se acha; as experiências podem variar, em busca do mesmo objetivo; a mesma experiência pode dar diversos resultados, garantindo, se articulada, vários objetivos, ou promovendo, se não articulada, repulsa do aluno.

2.2.2. Perspectivas críticas de currículo

As teorias críticas de currículo partem do questionamento das teorias tradicionais existentes, que possuem como representantes o citado neste capítulo Tyler (1981). Nos Estados Unidos, esse movimento levou o nome de “reconceptualização”; na literatura francesa foi criada a Nova Sociologia da Educação; e no Brasil temos o importante papel da obra de Paulo Freire. Todos eles se constituíram como campo de contraposição à teoria tradicional de currículo. O que marcou esse campo, denominado de teórica crítica do currículo, foram a radicalidade, a crítica à dominação, desafiando o *status quo*, e a responsabilização do conflito entre capital e trabalho pela situação de desigualdade em que os homens vivem. Assim, temos, em 1970, a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, de Louis Althusser, sendo que, quase dez anos depois, Michael Apple publica *Ideologia e Currículo*, em 1979. Essas obras têm como objetivo fazer a crítica e propor novos caminhos para a educação e para o currículo.

Silva (2004) diz que Paulo Freire e Louis Althusser, assim como Antonio Gramsci, outra forte influência nas teorias críticas de currículo, não propõem uma teoria do currículo, ou seja, não o fazem claramente. Seus princípios marxistas, com suas categorias centrais e concepções de educação, foram incorporadas na obra específica de currículo de Michael Apple, *Ideologia e Currículo*.

A trajetória de vida deste autor nos conta um pouco sobre a sua opção pela luta de esquerda contra a dominação exercida pelo grupo dominante, seja os patrões seja o Estado. Apple é filho de operários imigrantes¹⁵, oriundos da Polônia (URSS), que eram engajados nos movimentos políticos nos Estados Unidos.

Para Apple¹⁶ (1982), a educação tem uma premissa: o educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político. Assim, a atuação do professor, a prática de ensino e o currículo, juntamente com as formas como são dirigidas as instituições, as pessoas, o modo de produção, a distribuição e o consumo, podem controlar a vida cultural. Existe aí uma relação de reprodução. Segundo ele, uma relação de dominação econômica e cultural, que, no caso específico da escola, está para além da perspectiva Althusseriana.

Há um debate implícito com Althusser, presente não somente na obra de Apple, mas também nas obras de Raymond Williams, um dos seus grandes referenciais, sobre a determinação ou reprodução econômica. Para o Althusser (1985), a formação social é resultado de um modo de produção dominante. Segundo ele, “não há produção possível sem que seja assegurada a reprodução das condições materiais da produção: a reprodução dos meios de produção” (p. 13). Especificamente, nesse campo, sobre a instituição escolar, Althusser (1985) afirmou, categoricamente:

Acreditamos portanto poder apresentar a tese seguinte, com todos os riscos que isso comporta. Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, é o *aparelho ideológico escolar*. (p.77)

15 Nos agradecimentos de *Educação e Poder* (1989), ressalta que a importância que ele reconhece nas lutas contra a exploração é herança do exemplo que teve em casa com seus pais.

16 Em sua obra *Ideologia e Currículo* (1982), o autor se denomina neomarxista e diz que utilizará dessa argumentação, pois ela “parece oferecer o modelo mais irrefutável de organizar o pensamento e ação quanto à educação” (p. 10).

É atribuída centralidade ao Aparelho Ideológico Escolar, como reprodutor dos meios de produção. A reprodução da força de trabalho se dá fora da empresa, por meio do salário com que o trabalhador realiza sua sobrevivência (alimentação, moradia e até a procriação). Dentro da fábrica se dá via divisão “social-técnica” do trabalho e, fora dela, por meio “do sistema escolar capitalista e de outras instâncias e instituições” (p. 57). É na escola que se aprende a trabalhar, mas isso depende ainda da posição ocupada pelo sujeito na sociedade (baixa instrução para operários, alta para engenheiros, etc.).

[...] ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente de divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras da moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho, e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. (ALTHUSSER, 1985, p. 58)

A dominação que a escola é capaz de realizar não se dá de forma tão estrutural, mecânica, sem participação dos agentes, sujeitos de contradição. Apple (1982) concorda que a educação “age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade” (p. 11) e ainda, que ela reproduz o “capital cultural”, que é um conceito que vai ao contrário da determinação automática entre estrutura (base econômica) e superestrutura (instâncias jurídico-política e ideológica). Afirma que há uma relação dialética entre cultura e economia.

A forma apontada por Althusser (1985) implica pensar na intencionalidade dos professores, na aceitação clara do plano de dominação em que a escola está envolvida, ou então na manipulação desses sujeitos. É a idéia de que a consciência seja reflexo da estrutura econômica. Para Apple (1982), existem mediações na relação entre o plano econômico e a escola, e a chave para discuti-las é o conceito de hegemonia, que

atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com que interagimos, e as interpretações fundadas no senso comum que a ele atribuímos, tornam-se o mundo *tour court*, o único mundo.

[...] Refere-se, antes, a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, efetivo e dominante de significados, valores e ações

que são *vividos*. Precisa ser compreendida a um nível diferente da “mera opinião” ou “manipulação”. (APPLE, 1982, p.14-15)

A hegemonia ocorre, por exemplo, na seleção dos conhecimentos, nas opções tomadas para tornar acessível ou não determinado conteúdo. Diz respeito a quando se está preocupado com o *como fazer*, em vez do *por que* ou do *a quem beneficia*. Seria a tecnização da vida. Tendo a hegemonia como uma direção moral e política, a efetivação do projeto dominante (ou da classe dominante) se daria quando ocorresse o consenso, o que não significa que este sempre ocorre, e que não há possibilidade de mudanças no percurso (APPLE, 1989). A escola tem a capacidade de desenvolver a capacidade crítica.

A esse diálogo com Gramsci, nos termos de hegemonia, é necessário incluir a concepção de intelectuais, pois estes são os sujeitos capazes de fazer as mediações necessárias para a consolidação de determinado projeto, que, no caso, para a escola, não é portanto puramente estrutural. Em sua definição sobre a criação e atuação desses intelectuais e sua função na sociedade, Gramsci (2000) afirma:

Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas no social e político. (p.20)

O autor pontua, contudo, que apesar de todos os homens terem pertencimento a grupos sociais, serem intelectuais, nem todos têm/exercem a função de intelectuais. As funções atribuídas aos intelectuais ocorrem de forma complexa, inclusive alguns setores são privilegiados na atuação desses intelectuais por marcarem posição em instituições, ou posições de natureza diretiva, como por exemplo os empresários.

O papel da seleção de conteúdos perpassa pela atividade (ativa) de grupos de intelectuais ligados à escola, daí a afirmação de Apple (1982, p. 54) de que as escolas “preparam tanto conhecimento como pessoas”. A atuação dos intelectuais na educação percorre ainda outras mediações, por isso esta outra pergunta que Apple problematiza: Qual o critério de seleção dos conteúdos?

Parece-nos que as duas questões estão atreladas, contudo, antes de se buscarem as nuances que percorrem o que está por trás do papel oficial, é necessário refletir sobre a seleção dos conteúdos.

Para o autor, o conhecimento tem sua função na sociedade moderna. Por seu viés marxista, ele apresenta uma análise econômico-política, em que o desemprego é instrumento utilizado para manter as altas taxas de lucro das empresas, e assim a formação técnica deve ser defasada, ou garantir alguma concorrência. Trata-se de “um modelo que está preocupado em primeiro lugar com a maximização da produção de lucro e apenas secundariamente com a distribuição de recursos e de empregos” (APPLE, 1982, p. 59). Em busca por maximizar a produção, garantindo ainda mais lucro, a escola precisaria ser eficiente, com o objetivo de fornecer força de trabalho para manter essa ordem.

A relação educação-economia e a determinação econômica são alvo da discussão de Apple, que acredita que não existem “teorias conspirativas”, mas é importante destacar o papel ativo dos sujeitos envolvidos, em um ambiente que: “as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida que são tacitamente organizadas para distribuir tipos específicos de conhecimento” (APPLE, 1982, p. 68). Ele concorda, assim, com Gramsci (2000):

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade já são predeterminados. (p. 33)

Quando considera a escola como responsável por essa separação entre formação de especialista para mão-de-obra eminente e dirigentes para os mais altos cargos, ele apresenta que isso ocorre, em sua maioria, devido ao papel da hegemonia de manutenção da ordem estabelecida.

Outro conceito apropriado na discussão de currículo é *ideologia*. Recorrendo a Gramsci, Apple (1982) situa que o controle do conhecimento por determinada classe é capaz de ajudar na preservação de instituições na sociedade. Em seguida, ele pontua o

papel da escola como mecanismo de distribuição cultural, e daí critica a natureza a-histórica das teorias do currículo, que desconsideram que as escolas

“preparam” tanto conhecimento como pessoas. Fundamentalmente, o conhecimento formal e informal é usado como um intrincado filtro para preparar as pessoas, frequentemente por classe; e, ao mesmo tempo, transmitem-se diferentes tendências e valores a diferentes populações escolares, novamente em geral por classe (e sexo e raça). (APPLE, 1982, p. 54)

No plano ideológico, as pessoas são levadas ao senso comum de que não há problemas na escolha do conteúdo ou na opção por determinadas formas, e também são levadas a não discutirem o “porquê”. O conhecimento é tido como neutro, como dado. Para enfatizar a relação entre conhecimento e ideologia, é importante aceitar que os conhecimentos contêm os princípios que movimentam a ordem social vigente, os quais, ao serem internalizados, por não serem neutros, são conectados com a estratificação econômica e política, bem como a reprodução cultural.

Para entender melhor como é a articulação entre conhecimento e reprodução cultural e econômica, é preciso ainda perceber a escola para além de aspectos normativos, conforme nos revela a noção de currículo oculto¹⁷. Retomando Silva (2004):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações. (p.78)

Além do que é proposto formalmente, do que é prescrito, as práticas dos sujeitos envolvidos são carregadas de determinações históricas, ideológicas e ainda, em boa parcela, da hegemonia dominante.

Para Apple, contudo, o mesmo instrumento que é utilizado para disseminar o consenso pode ser utilizado na mão oposta:

17 O primeiro autor a utilizar a expressão “currículo oculto” foi Philip Jackson (1968), um educador americano, em seu livro *Life in Classrooms*. Referia-se ao currículo oculto como sendo as ocorrências em sala de aula que interferiam no processo de socialização.

[...] os modos concretos pelos quais o conhecimento é distribuído nas salas de aula juntamente com as práticas do senso comum dos professores e alunos podem iluminar as conexões entre a vida escolar e as estruturas de ideologia, poder e recursos econômicos dos quais as escolas são parte integrante.

Da mesma forma que há uma distribuição de capital cultural na sociedade, há também a distribuição social de conhecimento nas salas de aula. (APPLE, 2006, p. 88)

Nessa perspectiva crítica de currículo, capaz de transformar e de utilizar o espaço escolar para a emancipação humana, rejeitando a formação exclusiva e aligeirada destinada à capacitação de mão-de-obra, bem como a formação acadêmica desinteressada, desconexa com a vida ou fragmentada, nossa pesquisa localizou a proposta do currículo integrado. Uma perspectiva crítica na educação já não admite a neutralidade no currículo. Ele é organizado com um viés político e epistemológico. Como nos diz Moreira e Silva, (2002): “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (p. 21).

Como citado anteriormente, existe a possibilidade de mudança, e uma proposta de “travessia” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005) da realidade de reprodução, que significa, inversamente, caminhar para a valorização do ser humano, e não do lucro, é o currículo integrado.

Assim, pensar o currículo integrado não é percebê-lo somente no viés de separação dos conteúdos e possíveis metodologias. É necessário justificar o motivo da integração entre trabalho e educação dentro da escola, ao mesmo tempo em que seja possibilitado o que a teoria crítica de currículo propõe: porque e para quem a educação? A proposta do currículo integrado tem foco, antes de tudo, no sujeito trabalhador, considerado-o como construtor de uma possibilidade de interagir de forma crítica superando a opressão.

2.3. Currículo integrado

O currículo integrado, alvo de pesquisas atuais, que ocupa boa parte das discussões dos estudiosos da temática trabalho e educação, por várias vezes não é relacionado com a teoria do currículo. Várias publicações nem mesmo citam qual a referência que se tem de currículo. Nosso entendimento é que, antes de se propor um currículo, é necessário que

ocorra um posicionamento em determinado recorte de concepção de educação, daí, por exemplo, autores como Gramsci (2000) e Paulo Freire (2005), que não se reportaram diretamente a uma teoria do currículo, serem referência para a construção do currículo na perspectiva crítica (SILVA, 2004).

Os rumos que levaram às discussões sobre o currículo no Brasil caminham juntamente com as perspectivas pós-críticas (Silva, 2004), como podemos notar nos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Anped, a maior associação de pesquisa em educação do Brasil. Esses trabalhos, em sua maioria, possuem direcionamento ao multiculturalismo e às questões das minorias. Propõem também, mas em menor quantidade, localizar o currículo em uma escola cujos traços estruturais sejam o capital.

Em 2009, na 32.^a Reunião Anual da Anped, foi inscrito no GT 12 (Currículo), o trabalho *Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos*, de autoria de Rita de Cássia de Almeida Costa. O texto, publicado nos anais do encontro, não se propôs a fazer uma discussão do currículo em si, de suas características e princípios. Seu objetivo foi analisar o discurso produzido na etapa de construção do Documento Base.

Ao contrário da expectativa, o texto não apresenta uma definição do que seria esse currículo integrado proposto pelo Proeja, nem mesmo do que seria o currículo e sua importância na educação. Apesar de sua vinculação ao GT 12, a centralidade do trabalho esteve na desconstrução do programa que os estudiosos da linha de educação e trabalho, apesar de reconhecerem as limitações do Proeja, ainda consideram como possibilidade ou estratégia para uma mudança de pensamento rumo a uma educação que liberte o indivíduo, para que este transforme sua realidade.

Trata-se do desafio da construção da proposta de um currículo integrado, a fim de uma educação integrada. Desafio que, com as disputas realizadas dentro do Estado, impulsionou e deu força à promulgação do Decreto 5154 de 2004 (BRASIL, 2004), com ações desde a abertura de turmas até a formação de professores e pesquisadores. Desafio maior ainda para as escolas que recebem o decreto e que não possuem em seu histórico nem a participação da classe popular em suas filerias, nem o conhecimento das especificidades de jovens e adultos trabalhadores; encontravam-se, ainda, imersas na tradição da fragmentação entre o saber e o fazer, entre o técnico e o acadêmico. Costa

(2009) faz afirmações acerca da implantação do Proeja que caminham na contramão da concepção de mudança via currículo, conforme está presente na teoria crítica do currículo, que defende que é necessário que se articule e dispute o poder e a hegemonia dentro das escolas. Para a autora, a construção local da proposta está “à luz de suas particularidades históricas [...] à luz de sua contingência” (p. 6).

Este trabalho citado acima serviu para mostrar que há pontos incongruentes dentro da mesma temática, devido às opções dos pesquisadores e a seus recortes teóricos. No entanto, essas diferenças serviram, negativamente, para o silêncio da teoria do currículo sobre a especificidade do currículo integrado. Apple (2005,) considerado um representante da teoria do currículo, com suas limitações e opções teóricas, cita a possibilidade de um currículo integrado, contrapondo-o aos currículos centrados em disciplinas, que visam à divisão entre a formação de mão-de-obra e a formação daqueles que irão dar prosseguimento aos estudos.

[...] uma maior razão para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto *status*. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar. (p. 73)

Com a participação dos pesquisadores do campo de *trabalho e educação*, além da crítica à dualidade exposta na citação acima, outros princípios foram agrupados no que hoje se denomina currículo integrado. A trajetória da teoria do currículo leva a posturas que não consideram categorias expostas por Apple (2005) – ideologia, hegemonia e classe social –, por isso fazemos a aproximação do currículo integrado às teorias críticas, por seu fundamento na ruptura, na mudança de paradigma na organização da educação e da sociedade.

2.3.1. Currículo integrado: trabalho, ciência e cultura

O Documento Base do Proeja (BRASIL, 2009a) apresenta que a seguinte premissa: “Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e compreender-se no mundo.” (p. 43). Rompendo com a visão propedêutica, em busca de uma qualificação também social, o que o documento aponta é a “dimensão sociolaboral”. Diante disso, Marise Ramos (2005), do campo *trabalho e educação*, apresenta o artigo *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*, afirmando que a superação desse histórico de fragmentação, no caso do ensino médio, pode ser a integração deste com a educação profissional, tendo como eixos o “Trabalho, a Ciência e a Cultura”.

Mesmo acrescentando os elementos *cultura e ciência* à integração, Ramos ainda acredita na centralidade do trabalho como constituinte do ser humano. Citando Mészáros e Lukács, ela nos diz:

A produção da existência humana, portanto, se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho (Mészáros, 1981). Primeiramente, como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: é inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura (Lukács, 1978). (RAMOS, 2005, p. 108)

O homem, portanto, se humaniza com o trabalho, mas a expressão de trabalho na sociedade capitalista, como discutimos no Capítulo 1, acaba por fazer o efeito reverso, a desumanização, a alienação humana. Ao articular propostas que caminhem contra isso, deve-se levar em consideração, para Freire (2001), que “desumanização e humanização não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que os homens criam e a que se acham condicionados” (p. 115). A escola assim assume um papel importante na construção de outra intencionalidade.

No campo da educação, a proposta que vai ao encontro da formação libertadora/humanizadora é o currículo integrado. Para os trabalhadores, que muitas vezes

precisam da formação profissional para se empregar ou manter seu emprego, esse currículo busca o acesso a conhecimentos da cultura geral. Inserida nesse contexto, a escola

reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. (PARO, 1999, p.110)

Quanto à seleção de conhecimentos, já tivemos momentos na história do Brasil em que foram priorizados conhecimentos que visavam apenas à acumulação, e o trabalho deixava de ser meio para ser um fim: a pessoa vive para trabalhar, e já não mais trabalha para viver. Sobre a prioridade dada aos conhecimentos técnicos e à formação especializada, Apple (1982) relaciona essa preferência à necessária elevação do lucro por parte da elite dominante dona dos meios de produção.

Contudo, é importante destacar ainda que a situação desumanizadora não é posta somente aos oprimidos. Os opressores, donos dos meios de produção, também precisam humanizar-se, pois a premissa de exploração, partindo do sujeito ativo que explora, ou do explorado, é reflexo da opressão da vida, da forma como o homem se relaciona. Daí a idéia de Freire (2005) e a caracterização de que

[...] a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem a si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar ambos. (p. 33)

Pensar essa libertação dos oprimidos e dos opressores pelos oprimidos não significa afirmar que existe uma falsa consciência, nem quer dizer que, a partir do reconhecimento pelo oprimido de sua situação oprimida, ele seja capaz de inverter essa lógica. Quando afirmamos que a formação integrada é capaz de fazer com que o sujeito, aluno trabalhador, seja capaz de localizar-se e mudar sua lógica de desumanizado, concordamos com Freire (2005), para quem a mudança deve ser da situação opressora para uma situação de

libertação, assim “os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (p. 45).

A questão que se coloca, a partir dessa necessidade de mudança e do papel ativo do sujeito oprimido, acaba remetendo-nos ao debate anterior, com Paro (1999), sobre o papel da escola. Situações escolares, como a do currículo integrado, permitem, por meio da ação de oprimidos dentro da escola, incluindo aí o professor, o desvelar desse mundo opressor.

A proposta de integração curricular é, portanto, uma estratégia para uma educação diferenciada, que vise ao ser humano e não ao mercado de trabalho; uma educação em que a ação consciente dos oprimidos seja capaz de fazer a mudança pelo fim da opressão e busca pela construção do homem multifacetário. Sobre essa possibilidade, diz Machado (1989):

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura [...] seria o fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social. (p. 127)

Trata-se de uma proposta curricular que, em sua gênese, resgata os interesses do sujeito trabalhador, considerando-o como classe e sendo capaz de promover uma mudança significativa em sua vida, tanto pela aquisição de conteúdos como pelo reconhecimento de si mesmo no processo educativo e laboral. Para que se organize essa integração, devem ser admitidos alguns pressupostos¹⁸:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; b) vise a formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa

18 Ramos seleciona tais objetivos especificamente para o ensino médio.

epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. (RAMOS, 2005, 108-109)

Esses pressupostos citados por Ramos (2005) devem ser levados em conta na proposta de currículo integrado, para a junção entre formação profissional e geral, em busca da superação da fragmentação do homem e em busca de sua consequente humanização. Se observarmos claramente, essa proposta assume as características críticas de não neutralidade, de concepção de homem, e busca superar a dualidade entre qualificação e educação, uma vez que busca, nas partes, a construção do homem total, e não fragmentado como na formação exclusivamente técnica em que o sujeito não aprende conteúdos para a relação além do mercado de trabalho, ou então na formação quando é geral ou academicista sem ligação alguma com a vida, com o cotidiano do sujeito. Para essa mediação entre as partes, em busca do todo, é proposto que a escola seja ativa e criadora.

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1982. p. 110)

Uma junção de conhecimentos na busca da formação integral é uma proposta pedagógica que, acreditamos, pode ser contemplada com a adoção do currículo integrado, dentre outras coisas, como uma gestão democrática, etc. A proposta da escola unitária é levar os estudantes a uma maturidade intelectual para melhor inserção na atividade social, no trabalho. É uma proposta que inclui não apenas aspectos de organização de conteúdos, mas trata da organização do tempo, pois, diferentemente da forma “hipócrita” e “mecânica”, como é organizado hoje, defende uma forma de colégio com vida diurna e noturna, com estudos coletivos e com melhor organização e vivência. Em suma, pode-se

dizer que “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial” (GRAMSCI,1982, p. 116).

A proposta de uma mudança da/na escola, em busca de uma escola capaz de fazer essa integração entre homem e vida pelo contexto do trabalho, deve contemplar um currículo integrado organizado no tempo, portanto carece de opções em trabalhos com projetos, por eixos ou por visão interdisciplinar. Sabemos, no entanto, que todas essas formas de organização são muito utilizadas na perspectiva da formação reduzida, acrítica, deslocada do trabalho, desconhecendo a luta de classes e a necessária mudança da realidade do trabalho alienado. Ramos (2005) contribui com esse debate:

É importante reiterar que a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio (a chamada estrutura 3 + 1). A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. (p. 122)

A integração curricular vai além de incluir em um mesmo currículo disciplinas de formação técnica e disciplinas de formação geral. O processo de fomento ao debate e de problematização, de localizar o conceito na realidade concreta, deve permear toda a construção e realização do currículo. O que se pretende é a formação humana, não apenas de preparação para o mercado de trabalho; é uma formação que busque integralizar o homem com as suas próprias condições de vida.

O currículo integrado é uma proposta de modelo de educação que busca levantar possibilidades de construção de um homem omnilateral, capaz de agir em sua realidade para modificá-la:

A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (MOURA, 2006 p.10)

Isso não significa que apenas a profissionalização seja um caminho possível. Nas condições materiais hoje o trabalhador precisa de uma qualificação para ingresso/manutenção no emprego. A proposta de integração curricular é, portanto, uma possibilidade de resolver o problema da qualificação¹⁹ ao mesmo tempo em que garante acesso a conteúdos de formação geral que devem ser ligados à vida do educando. Somente unificar conhecimentos gerais com técnicos pode tornar-se uma armadilha que favorece ainda mais a formação fragmentada. Por isso, um dos fundamentos para que se efetive esse currículo é o trabalho como princípio educativo, que também é um princípio adotado pelo Proeja.

Já discutimos, no primeiro capítulo, a condição ontológica do trabalho na vida humana e, mais que isso, que a educação deve pautar-se nesse princípio. Com a herança de Marx, Gramsci (2000) adota essa vinculação entre educação e trabalho. Manacorda (2007) situa-nos nessa questão:

O trabalho para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário de ensino. Mas, em que se pese essa questão não secundária, tanto a inspiração gramsciana é claramente marxista, como também não se reduz e não se confunde nunca com as demais pedagogias; nem com o trabalho profissional das tradicionais e subalternas escolas de ofícios, nem com o trabalho *snoob* e de recreação das tendências pedagógicas progressistas. (p.136)

Nessa passagem, Manacorda (2007) fez uma síntese do pensamento sobre o trabalho de Gramsci Já considerando o ganho teórico, o acúmulo, que este pôde obter com a leitura de Marx. Quando se adota o trabalho como princípio educativo, a premissa é que a relação com o trabalho se passa em todas as ações pedagógicas. Em relação ao conteúdo a ser escolhido, este possui um papel fundamental na opção do educador em dimensionar as

19 A qualificação profissional hoje não é garantia de emprego, haja vista que o sistema precisa do desemprego para a manutenção de baixos salários, dentre outros. Contudo, é algo necessário para se ingressar na disputa pelo emprego.

relações de poder. Ter o trabalho como princípio educativo supõe uma postura crítica de exposição das contradições dessa sociedade, fundadas no trabalho, nos diversos momentos do cotidiano ou nas opções de conteúdos.

Esse princípio é parte de uma escola proposta por Gramsci, a escola unitária, capaz de elevar o homem a uma maturidade, a uma formação onilateral. Trata-se de uma escola única comum a todos, que enfatiza o trabalho intelectual, que não discrimina e que, apesar de oferecer especificidades de aprendizado de determinadas técnicas (aliadas ao que chamamos de profissões hoje, por exemplo) não perde o caráter marxiano de onilateralidade.

CAPÍTULO III O PROEJA EM RIO VERDE: INTEGRAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

A possibilidade de integração curricular entre trabalho e educação, apresentada pelo Decreto 5154/04 e posteriormente pela criação do PROEJA na oferta do ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos, remete-nos à análise de Frigotto (2005) a respeito do currículo integrado e do que este deve abordar, tendo como princípios uma

unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos. (p. 1098)

Caracterizar a integração curricular apenas como a junção de conhecimentos gerais e específicos em um mesmo currículo não é o suficiente para se explicar os fundamentos do que se compreende hoje como sendo o currículo integrado. No segundo capítulo deste trabalho, dialogamos sobre alguns princípios e concepções do currículo integrado e sobre sua ligação com a teoria do currículo, na intenção de apontar que, antes da proposta de um currículo integrado, existiu uma fundamentação segundo a qual o currículo serve como instrumento de direcionamento de projetos (da formação de determinados comportamentos até a proposta de uma outra forma de organização da sociedade, sem a base na exploração do homem pelo homem). Ou seja, articular educação e trabalho sem um currículo integrado, mas com outro currículo em curso, não necessariamente garante que seja efetuada uma formação integrada do homem. O currículo é um determinante para um projeto, e só caminha se as outras determinações, como gestão, financiamento, etc, caminharem juntas.

A educação profissional de jovens e adultos pode ser notada em diversos momentos da história do Brasil, mas o Proeja é específico para uma modalidade de ensino: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ele leva em consideração que a EJA é uma condição histórica da sociedade brasileira, composta por sujeitos, em sua ampla maioria da classe trabalhadora, que não completaram a escolarização, por diversos motivos, destacando-se saúde, família e trabalho. Uma oferta integrada seria então a superação da concepção

produtivista de oferta de oportunidade aos trabalhadores, ou seria a perspectiva de aprenderem e se disciplinarem para a maior acumulação do capital? O documento base do Proeja, referente ao ensino médio, aponta que a perspectiva é de

uma política de formação de cidadãos e cidadãs emancipados, preparados para a atuação no mundo do trabalho, conscientes de seus direitos e deveres políticos e de suas responsabilidades para com a sociedade e o meio ambiente. (BRASIL, 2006, p.04)

Esse documento aponta os princípios do programa, nos marcos das concepções discutidas no primeiro capítulo deste trabalho. Aponta também que uma das formas para que se garanta a materialidade do programa é a realização de um currículo integrado. A nossa análise caminha com o objetivo de buscar elementos que nos permitam fazer aproximações com a realização desse currículo integrado. Ao mesmo tempo, caso não apareça tais relações com a proposta integrada, ou com a teoria crítica do currículo, buscaremos contextualizar as referências da teoria do currículo que levaram à elaboração e à realização de determinada prática.

Fica a pergunta: o que norteia os cursos de Proeja em Rio Verde é uma proposta de currículo integrado? Para perceber possíveis relações do curso em Rio Verde com a proposta do Proeja, pretendemos apresentar, problematizar e analisar o campo (sua trajetória na educação profissional) e os projetos dos cursos de Proeja de Rio Verde, bem como dar voz, por meio de entrevistas e questionários, aos sujeitos que constroem cotidianamente o programa na escola: estudantes, professores e gestores.

Pretendemos, neste capítulo, ater-nos à implantação do programa, desde a primeira proposta de curso, em 2006, até a implantação dos projetos de curso elaborados após a análise da primeira experiência, há cerca de dois anos, quando a matrícula no ensino médio foi vinculada às habilitações técnicas em Alimentos e Administração. Utilizaremos como fonte para nossa pesquisa dados coletados na instituição, por meio de questionários e entrevistas, acesso a documentos produzidos pela instituição e a legislação vigente.

3.1 – A implantação do Proeja

Devemos considerar que a publicação do Decreto 5.154, de 24 de junho de 2004, foi um momento de mudança de rumos na política da educação profissional no Brasil, pois revogou o Decreto 2.208, de 1997, legislação que norteava as políticas com fundamento na divisão do trabalho e formação fragmentada. Esta era a política vivenciada, e em muitos casos legitimada pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Com a publicação do Decreto 5.478, em 2005, a rede federal foi obrigada a adequar-se a tal legislação, que oferecia não somente uma perspectiva de formação diferenciada, mas significaria ainda o ingresso de um público diverso, com características próprias: jovens e adultos trabalhadores.

De acordo com dados do portal do MEC²⁰, foi repassado um montante de R\$ 6.026.249,31, a fim de realizar adaptações nos prédios, compra de material de consumo e capacitação de professores. Além desse investimento na rede federal, em 2006, foi proposta a implantação de cursos de Proeja aos Estados, sendo Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins os que aceitaram. As experiências em curso analisadas em Goiás, nesta pesquisa, são provenientes da Rede Federal de Educação Profissional, por meio do IFG (antigo CEFET e Agrotécnica). Em 2006, em Goiás, o programa foi implantado em seis cidades diferentes²¹: Goiânia, Ceres, Morrinhos, Urutaí, Rio Verde e Jataí.

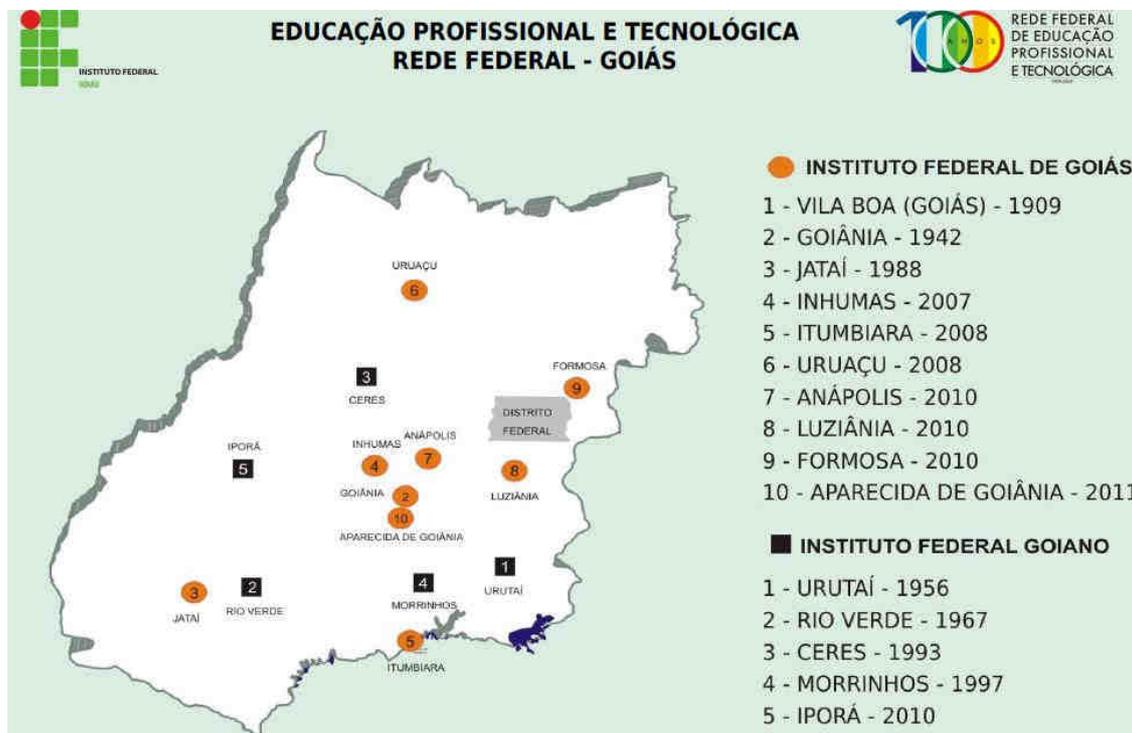
Com a expansão da rede federal, por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, uma nova configuração foi apresentada ao Estado de Goiás, com a criação de dois Institutos Federais²²: o Instituto Federal Goiano, que conta com os *campi* de Ceres, Rio Verde, Morrinhos, Urutaí e Iporá (em fase de implantação), e o Instituto Federal de Goiás, com os *campi* de Goiânia, Jataí, Inhumas, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa e Anápolis (os três últimos em fase de implantação).

20 www.mec.gov.br

21 Nesse momento, em Goiás, a organização da rede federal se dava por meio do CEFET-GO, presente nas cidades de Goiânia, Jataí e Inhumas, e por meio da Escola Agrotécnica, em Ceres, CEFET- Rio Verde e CEFET-Urutaí, com sua unidade em Morrinhos.

22 A criação dos institutos é constituinte da Lei n. 11.892, de 2008.

**Figura 1: Educação Profissional e Tecnológica Rede Federal em Goiás
(2009)**



Fonte: www.ifg.edu.br

A oferta do Proeja é contemplada com essa mudança de legislação, como consta nos objetivos dos Institutos Federais, na Lei. 11.892 de 2008.

Art 7.º - Observadas as finalidades e características definidas no art. 6.º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da educação de jovens e adultos

[...]

Art. 8.º - No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7.º desta Lei. (BRASIL, 2008b)

A posição, descrita nesse trecho, da Lei 11.892/2008 é uma ratificação a respeito da mesma temática encontrada no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2009a), que, em sua apresentação, escrita pela SETEC, reafirma o compromisso de busca de justiça social, caminhando pela equalização da educação, para que as pessoas possam ter a mesma oportunidade e vivenciar a cidadania. A proposta de oferta de educação profissional técnica de nível médio é uma construção da SETEC/MEC, que busca a universalização do ensino médio e o aumento de escolaridade da população. Essa necessidade de aumentar o nível de escolarização tanto pode ser proveniente da articulação popular (movimentos sociais), que disputa políticas públicas direcionadas para esses sujeitos trabalhadores, como também, uma busca de atender às demandas mínimas para que o país atinja um nível seguro de IDH (Índice de Desenvolvimento Humano), que garante a participação do país em determinadas atividades mundiais, além de atrair recursos estrangeiros e turismo, por exemplo.

Independentemente das forças que fazem a disputa por uma escolarização em que a qualidade é medida pelo que se almeja em cada grupo, o número de pessoas que são potenciais estudantes da EJA, que tiveram o seu processo de escolarização interrompido, é alto.

Tabela 2: Pessoas de 18 anos ou mais de idade, fora da escola e com menos de 11 anos de estudo.

Tabela: Pessoas de 18 anos ou mais de idade, fora da escola e com menos de 11 anos de estudo.							
Ano = 2007							
	Total	Anos de Estudo					
		Menos de 4	%	De 4 a menos de 8	%	De 8 a menos de 11	%
Brasil	76.728.601	28.727.050	37,4	30.721.429	40	17.280.122	22,5
Norte	5.608.195	2.346.041	41,8	2.051.125	36,6	1.211.029	21,5
Nordeste	22.281.934	11.596.967	52	7.186.541	32,3	3.498.426	15,7
Sudeste	31.589.034	9.405.184	29,9	13.644.863	43,2	8.508.193	26,6
Sul	11.860.976	3.405.184	28,7	5.617.136	47,4	2.838.656	23,9
Centro-Oeste	5.388.462	1.942.880	36,1	2.221.764	41,2	1.223.818	22,7

Fonte: IBGE/PNAD, 2007.

A população brasileira com 18 anos ou mais de idade, de acordo com o IBGE, era, em 2007, de aproximadamente 130 milhões de pessoas. Assim, se cerca de 76 milhões desses jovens e adultos estão com menos de 11 anos escolares concluídos, e fora da escola, trata-se de uma demanda imediata. A opção do MEC por tentar articular a EJA com a educação profissional parte do que é previsto pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), mas também da análise da necessária articulação entre educação e mundo do trabalho.

A educação organizada como propedêutica no ensino médio desvincula-se, muitas vezes, da vida do estudante. Já, por outro lado, ao mesmo tempo em que o mercado exige uma qualificação profissional para o ingresso na competitividade, não necessariamente no emprego, a educação profissional vinculada com a educação básica torna-se uma alternativa que consegue atender à elevação da escolaridade do público jovem e adulto e às demandas do mercado de trabalho, contemplando tanto o interesse dos movimentos de luta pela EJA, os estudantes quanto o setor produtivo.

É importante destacar que essa relação não é simples e direta. No meio dessa oferta, há a pressão popular, bem como a ocupação da sociedade civil²³, que pode garantir o giro da política para as expectativas dos grupos que disputam. O Proeja é fruto dessa disputa, e o Documento Base traduz as aspirações daqueles que lutam para que seja garantido a todos o direito à educação com qualidade. Mas a complexa realidade local pode ter dificuldades para implementar o programa nos marcos da perspectiva democrática, da busca por cidadania e da vinculação para além do mercado de trabalho. (cf. BRASIL, 2009a)

Na tentativa de analisar a implementação de uma política pública de caráter nacional em uma realidade específica, optamos por fazer o estudo em Rio Verde-GO, pois, com a nossa participação na pesquisa “O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades”, percebemos as mutações sofridas pelo objeto e pelo currículo integrado do Proeja.

3.2. Proeja em Rio Verde

O campus de Rio Verde do Instituto Federal Goiano teve sua fundação em 1968, por meio do Decreto n. 62.178, de 25 de fevereiro de 1968, com a criação da Escola

23 Para Gramsci (1982), sociedade civil pode ser entendida como conjunto formado pelos organismos privados que se articulam em busca da direção ético-política, da hegemonia.

Agrotécnica Federal de Rio Verde. É uma autarquia federal, regulada por um estatuto aprovado pela Portaria Federal n. 1984, de 18 de dezembro de 2006. É organizado em três estruturas básicas: órgão colegiado (Conselho Diretor); órgãos executivos, formados pela Diretoria Geral e pelas Diretorias Sistêmicas (Administração e Planejamento, Ensino Médio e Técnico – às quais o Proeja é vinculado –, Graduação e Pós-Graduação, Extensão e Produção, Relações Empresariais e Comunitárias); e por fim o órgão de controle, constituído por uma auditoria interna.

O estatuto acima citado abrange a questão da necessária oferta de educação em diversos níveis e modalidades. A EJA aparece abertamente no artigo 4, que define os objetivos na oferta de cursos: “ministrar educação de jovens e adultos, contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica” (CEFET, 2008, p. 118). No que tange à formação integrada de EJA com educação profissional, já vigente no período de aprovação do estatuto, aparece com o termo *articulada*, o mesmo utilizado pela LDB.

O Proeja foi implantado, em Rio Verde, em 2006, momento em que os cursos técnicos em funcionamento ligados à Diretoria de Ensino Médio e Técnico (DEMT) eram: Técnico em Alimentos, Administração, Comércio, Contabilidade, Cooperativismo, Secretariado, Agropecuária, Zootecnia e Informática. O plano de Curso do Proeja foi elaborado com a parceria entre o CEFET e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEE)²⁴. Essa parceria, contudo, não foi firmada somente para a execução do programa; ela existia com a cessão de professores concursados ou contratados pela SEE para ministrar disciplinas nos diversos cursos técnicos.

Na época, para a elaboração do plano de curso, foi formada uma comissão composta por um representante dos cursos técnicos do CEFET, um da Subsecretaria de Educação e a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Goiás. As ementas das disciplinas do currículo do curso do primeiro projeto foram baseadas nas ementas adotadas pela SEE para o ensino médio, na rede estadual, e não ocorreu novidade também em relação à elaboração das ementas da parte considerada técnica, sendo estas e outros aspectos da organização do

24 Atual SEDUC.

currículo copiados dos demais cursos técnicos já existentes, como nos afirma a entrevista da gestora²⁵:

O que se trabalhou foi a forma como seria organizado o curso e, mais, os demais aspectos pedagógicos foram todos copiados dos cursos técnicos, inclusive estágio, tudo que se referia ao aluno do curso técnico concomitante foi implantado pelo Proeja. (ENTREVISTA 1 a)

Quanto à afirmação sobre a cópia dos cursos técnicos já existentes, parece *a priori* que se utilizou algo que consideravam que dava certo, que oferecia resultados, para outra modalidade – a educação profissional –, como se a EJA não possuísse suas especificidades, concepções e princípios. No plano de curso, a justificativa apresentada para o Proeja é como um cumprimento ao Decreto 5478/2005, sendo assim expressa: “a não existência, no Município de Rio Verde, de Instituições federais de Ensino ofertando o ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, na modalidade EJA” (CEFET/SEE, 2006 p. 1). Portanto, não houve uma reivindicação local para que ele fosse implantado. A instituição acatou ao Decreto, organizando-se com base nos cursos já existentes:

Desde que eu entrei aqui o que eu ouvi dizer é que teve muito pouca orientação de em relação como se fazer as coisas, muita pouca formação até pra parte de gestão, então o caminho que foi escolhido foi o caminho que eles já tinham mais segurança por já implantar esse tipo de ensino [...] o caminho mais seguro para eles. (ENTREVISTA 2 a)

Não fizemos uma análise específica de cada projeto de curso técnico existente atualmente no IF Goiano, campus Rio Verde, mas, diante de estudos de pesquisadores do campo *trabalho e educação*, que discutem a fragmentação entre o saber e o fazer, expresso na organização do sistema escolar em que, primeiro, se aprende o básico e, depois, se “capacita” com o uso de disciplinas técnicas e habilitações profissionais, cremos que, num primeiro momento, não existiu um pensamento de mudança dos rumos da formação ofertada pela instituição. O que se buscou foi adequar-se à rotina, fazer o que era mais prático (ENTREVISTA 3 a), desconsiderando a importância de um estudo sistematizado sobre o público a ser atendido e sobre a nova proposta de integração curricular. As

²⁵ Na organização das entrevistas para análise, a partir da necessária preservação do anonimato dos entrevistados, optamos pela numeração das entrevistas para identificar cada entrevistado, e, utilizamos a letra A para identificar as entrevistas dos gestores e B refere-se as entrevistas dos professores..

impressões dos professores a respeito da implantação são variadas, dentre elas citamos a seguinte:

Foi decreto mas por parte de nós professores do Estado foi bem aceito, eu, por exemplo, fiz questão de participar deste projeto que era uma coisa inovadora e eu gosto de participar de projetos assim. [...] Eu pedi pra trabalhar e todo semestre estou sempre pedindo pra continuar. (ENTREVISTA 3 b)

Da parte dos professores do Estado, cedidos pela SEDUC ao IFGoiano, não percebemos no momento em que estivemos observando, assim como nas falas, muita resistência ao trabalho com os alunos trabalhadores, até mesmo porque a realidade da escola pública se diferencia da realidade do IFGoiano no quesito de situação econômica dos estudantes. Enquanto na escola pública estão os filhos e filhas dos trabalhadores, em sua maioria, isso não é o que ocorre no IFGoiano. Apesar de esta instituição ofertar cursos técnicos de formação de mão-de-obra rápida, ocorre uma seleção para o ingresso, baseada na meritocracia, como é feito nos vestibulares, e sabemos que as pessoas que têm condição de arcar com as despesas de uma formação na rede particular, seja cursinho seja ensino “regular”, acabam sendo as “competentes” para a disputa e conseqüentemente são as que conseguem êxito na disputa das vagas. Sua condição econômica acaba garantindo-lhe não só o ingresso, mas também a permanência e o êxito nos cursos.

No entanto, embora os professores que compuseram inicialmente o IFGoiano estivessem acostumados com esses alunos, levar para dentro da instituição o aluno-trabalhador causou em princípio dúvidas. Durante a observação *in loco* ouvi dizer que a preocupação seria inclusive com a possibilidade de baixar o *índice da qualidade de ensino*, marca que os institutos têm em comparação com as demais escolas públicas. Uma entrevista mostra claramente as dúvidas que alguns professores tiveram sobre o fato de o governo apontar a prioridade em um programa para a formação de jovens e adultos:

[...] de início, da implantação, houve uma certa resistência em termos de ao invés da gente trabalhar com cursos superiores a gente trabalhar com educação de adultos, mas depois da apresentação do decreto e projeto em si as pessoas se conscientizaram que a questão é muito bonita e tem um valor social relevante. (ENTREVISTA 7 b)

A apresentação de um tema antes não discutido na instituição – a EJA – causou a reflexão dos partícipes na construção do Proeja e, de acordo com o entrevistado acima, no decorrer do tempo e no contato com o aluno, a ideia da necessidade de inserção desse público no IF Goiano tornou-se quase que unânime entre os que com ele já trabalharam. Isso não significa, contudo, que os professores possuem, em sua maioria, a ideia da necessária mudança de foco da educação profissional, mas representa um avanço em reconhecer aí, a partir da história de vida dos alunos, que vários estudantes não deixaram a escola por motivos fúteis, mas sim porque a condição de sobrevivência os levou a tal atitude, desmistificando a concepção de que “não estudou porque não quis”, presente no imaginário de muitos que não conhecem a realidade da população brasileira.

Diante do exposto, o desafio não foi, em princípio, pensar um currículo integrado, pois essa idéia nem era concebida, mas sim formatar um curso para jovens e adultos, público da EJA, que traz suas particularidades e que deve ser estudado antes de se formatar um currículo (BRASIL, 2009a). No ano de 2009, a equipe pedagógica da DEMA (Diretoria de Ensino Médio e Técnico) propôs aos alunos um questionário que revelou aspectos importantes para um planejamento futuro quanto ao acompanhamento pedagógico. Devido ao envolvimento institucional, como pesquisadora, foi solicitada nossa participação na tabulação desses dados, e, feito isso, eles foram cedidos para serem utilizados em nossa pesquisa.

Para darmos continuidade à análise da implantação do Proeja, seguiremos, a partir de agora, um dos passos propostos pelo próprio Proeja: o reconhecimento das especificidades dos sujeitos envolvidos no programa. Iremos, então, pontuar a opinião dos professores sobre a entrada da EJA na instituição e, posteriormente buscar, caracterizar quem são os sujeitos da nossa pesquisa.

Nas entrevistas realizadas, existia uma pergunta direcionada à impressão dos professores: “Como percebe a entrada da EJA na instituição?”. Ela questionava se, na época da implantação, ocorrera alguma diferenciação com relação aos demais alunos e, para aqueles que não estavam nesse contexto, como eles percebiam a EJA na instituição hoje. Vejamos, a seguir, algumas expressões:

Acho que bem foi aceita tanto pelos alunos quanto para os professores que já gostam de trabalhar com esse tipo de alunado, né [...] (ENTREVISTA 3 b)

O aluno é de uma forma diferenciada, primeiramente pode ser em relação à idade, geralmente são alunos com maior idade e no caso pessoas que não tiveram oportunidade de estudar antes, então estão voltando a escola [...] (ENTREVISTA 4 b)

É um curso voltado para um público que quer estudar, que está atrás, que está buscando aquilo que perdeu (ENTREVISTA 5 b)

Eles [os alunos] sempre esperam algo melhor da instituição. Eles confiam muito mais numa instituição que tem EJA na rede federal do que na estadual. Na rede estadual eles querem só terminar os estudos e pronto, uns às vezes quer cursar um curso superior, mas curso superior pago. Aqui o diferencial é que geralmente eles esperam que dêem uma orientação melhor, pra um emprego até mesmo uma questão de estágio, já que aqui também oferece estágio. (ENTREVISTA 6 b)

Tem resistência, mais pelo desconhecimento do que pelo conhecimento do projeto. (ENTREVISTA 7 b)

A entrada dessa modalidade de ensino na instituição provocou diferentes reações, como percebemos nas falas acima, mas as opiniões de quem já lidou diretamente com esse público são, primeiro, que os alunos são esforçados, destacando-se inclusive, nesse quesito, dos demais alunos da instituição. Por outro lado, há quase uma unanimidade em pensar que esses são mais problemáticos no percurso da aprendizagem, apresentando muitos problemas de compreensão, que alguns professores atribuem à elevada idade, ao período longo fora da escola, ou então, como nos disse uma entrevistada, eles são diferentes por apresentarem alguma deficiência, pois, se não apresentassem, já teriam concluído seus estudos. Apresentamos, em seguida, alguns dados dos estudantes para confrontar com tal afirmação.

São dados que sinalizam para a situação econômica dos sujeitos envolvidos, mas reconhecemos que, além de determinações econômicas, a cultura local tem papel fundamental para a realização das escolhas dos alunos.

Do perfil retirado a partir dos questionários propostos para todas as turmas em andamento, no primeiro semestre de 2009, concluimos que a maioria dos trabalhadores-alunos são, na verdade, trabalhadoras-alunas. 49% das respostas são do sexo feminino, 41% do sexo masculino, e 10% sem respostas. A variação da quantidade de homens e mulheres por turma é grande. No curso de Proeja III, do matutino, a divisão por sexo é

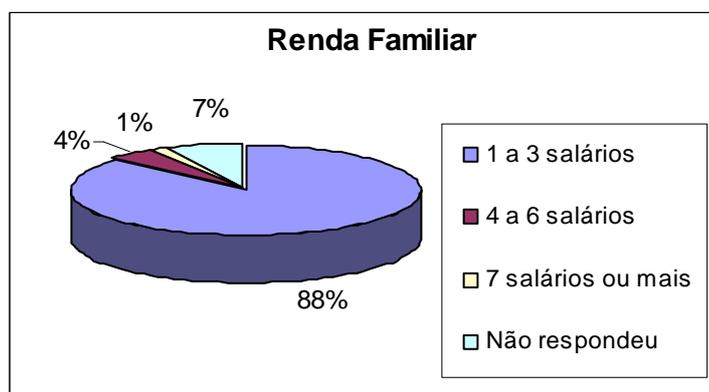
exatamente 50%, mas já no curso de Proeja IV²⁶ matutino a proporção é de 91% de mulheres contra 9% de homens.

Tentamos observar se havia alguma relação entre sexo predominante e turno da turma de Proeja, contudo não foi possível fazer essa relação sem um detalhamento do trabalho de cada indivíduo da pesquisa, pois as inferências que pudemos fazer ficaram vagas quando relacionadas à situação de emprego na cidade, que é predominantemente efetuada em fábricas e lavouras, cujos turnos não necessariamente diurnos em regime de oito horas diárias. Além disso, alguns estudantes já nos haviam relatado que trabalhavam por colheita, sem horários e dias fixos para a realização do trabalho.

A metade dos estudantes respondeu que possuem mais de 26 anos. O questionário proposto pela instituição também foi “aproveitado” nos demais cursos técnicos, e a opção mais alta de idade foi “26 anos ou mais”. Não foi possível fazer uma comparação com a idade dos demais alunos, mas visivelmente, devido ao fato de a pesquisa ter sido *in loco*, pudemos confirmar que se trata de um perfil diferenciado no quesito idade. Há casos de pessoas com mais de 50 anos que cursam Proeja, fato não presenciado nas demais turmas de curso técnico.

Uma afirmação que já fizemos neste texto e que os professores, em sua maioria, também fazem é sobre a situação socioeconômica desses estudantes. A ampla maioria, como podemos perceber no gráfico abaixo, está situada na faixa de renda da classe trabalhadora.

Gráfico 01: Renda Familiar dos Estudantes do Proeja de Rio Verde-GO (2009)

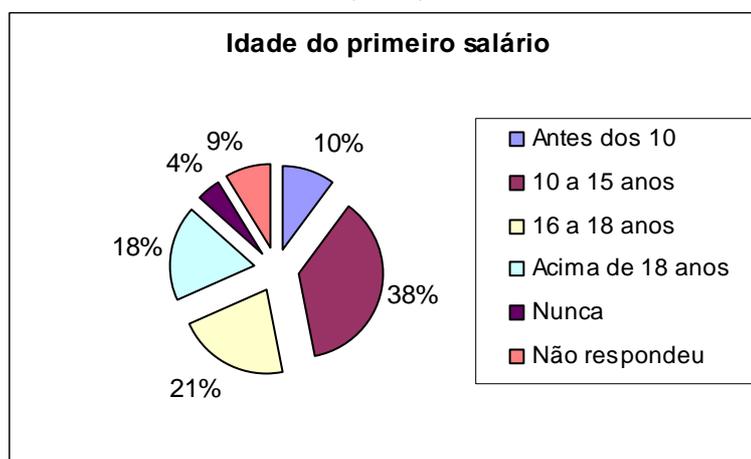


²⁶ A nomenclatura Proeja III ou Proeja IV é fruto do primeiro projeto, em que se optou por primeiramente ofertar as disciplinas do ensino médio na modalidade de EJA, para posteriormente o aluno ser encaminhado para um curso técnico de sua escolha, perdendo assim a identidade de Proeja e assumindo as normas dos cursos técnicos.

Viver nessa escala, em uma sociedade em que o dinheiro é garantia de compra de conforto, de condições de estudo e até de educação, é um motivo a mais para a interrupção dos estudos desses estudantes. Apesar de todos os estudantes estarem na faixa dita da população ativa, capazes de exercer atividade remunerada, apenas 70% deles estão trabalhando, sendo que, no entanto, somente 47% têm carteira assinada, recolhendo, assim, os impostos a serem revertidos para a melhoria de sua situação de trabalhador.

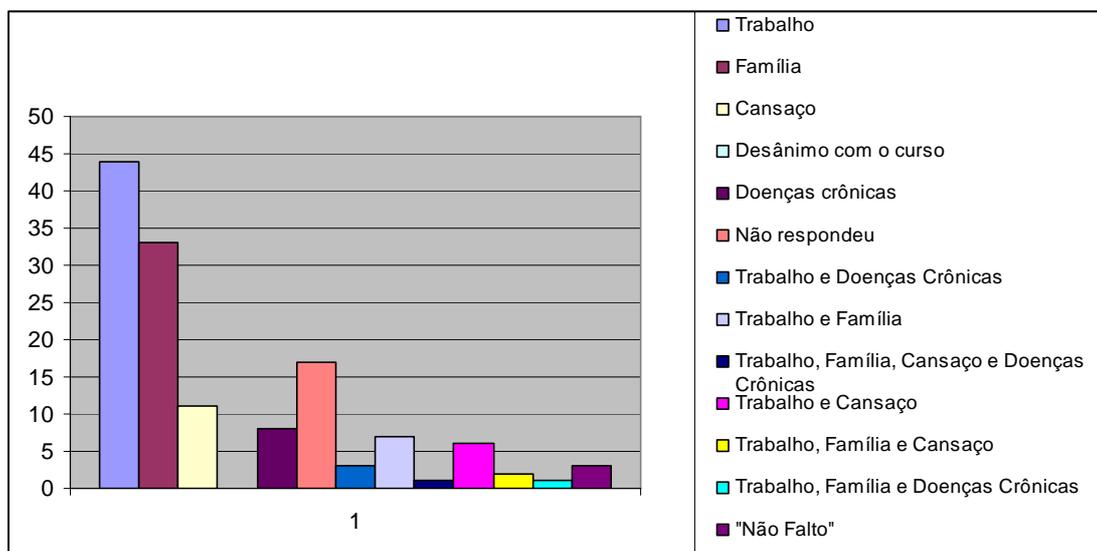
Essa condição de trabalho não é algo presente na vida do trabalhador-aluno. Conforme apontamos no primeiro capítulo, que o emprego acaba sendo a condição de sobrevivência humana, podemos observar o gráfico da idade do primeiro salário para percebermos que, enquanto esses deveriam estar dedicando-se ao estudo, na faixa etária recomendada para a educação básica – ou aumentando até os 18 anos –, cerca de 68% dos estudantes já exerciam alguma atividade, gerando assim o primeiro salário. Mais detalhadamente podemos observar o gráfico por idade:

Gráfico 02: Idade do primeiro salário dos estudantes do Proeja de Rio Verde-GO (2009)



O ingresso precoce no emprego pode ter-lhe atrapalhado na conclusão dos estudos. Apesar de não possuímos dados específicos dessa ação, é importante salientar que o trabalho interfere na vida escolar, podendo-se relacionar, inclusive, com as questões atuais, como o motivo das faltas em dias de aula. Neste quesito, o gráfico a seguir revela-nos que o líder em motivo de falta é o trabalho.

Gráfico 3: Motivo das faltas dos estudantes do Proeja de Rio Verde-GO (2009)



Trabalho e família lideram os motivos das faltas dos estudantes. Em nosso acompanhamento *in loco* percebemos, por diversas vezes, estudantes com vestimentas do trabalho, pois tinham acabado de sair da fábrica, ou então iriam para esta logo que acabasse a aula. Outro fato constatado quanto a essa relação trabalho-escola é que algumas empresas atualmente têm uma forma de organização do período de trabalho por turnos, então alguns alunos trabalhavam, às vezes, até 16 horas num dia e ficavam o outro dia sem trabalhar, prejudicando assim, constantemente, um dia de aula.

Caso dados como esses tivessem sido analisados antes, ou então, mesmo partindo de leituras de textos referentes à realidade da EJA, os professores poderiam ter organizado um currículo com base na rotina do trabalhador-aluno, que, na maioria das vezes, opta por não faltar ao trabalho e faltar à escola, pois o emprego é sua sobrevivência, sendo que, geralmente, não há como garantir melhoria em sua vida, por meio da educação, sem o mínimo garantido antes.

Por mais que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) já tivesse realizado experiência com a EJA e, como relatado, professores já tivessem lidado com essa realidade, nem mesmo foi feita uma articulação entre educação e trabalho no projeto dos primeiros cursos de Proeja. Por isso, uma análise sobre o Proeja, no campo *trabalho e educação*, seria na verdade um estudo sobre o ensino médio na modalidade de EJA e sobre

os cursos técnicos, pensando os dois campos como um elo de ligação e discutindo a falta de diálogo entre eles. Nossa análise no campo do currículo pode contribuir, também, para elucidar essa relação entre educação e trabalho na proposta de currículo integrado.

Caminharemos agora para a análise dos dois projetos em curso: o primeiro, realizado em parceria com a SEDUC, e o segundo, após dois anos de debates, considerado como uma proposta de integração.

3.2.1. Primeiro projeto de Proeja: o novo é realmente novo?

No caso de Rio Verde, optou-se por ofertar o ensino médio na modalidade de EJA, em quatro períodos de formação geral, sendo que, a partir do terceiro, o estudante já poderia cursar, de forma concomitante, as disciplinas do curso técnico escolhido. Os motivos dessa opção já foram expostos neste capítulo, e nos cabe agora tentar abordar, do ponto do currículo, questões pertinentes para localizar o que representa esse projeto para a proposta de currículo integrado.

O Plano de Curso (CEFET/SEE, 2006) da implantação do primeiro curso de Proeja, em Rio Verde-GO, possui como título: “Plano de Curso para Educação de Jovens e Adultos”, o que reafirma a nossa conclusão de que, na compreensão da instituição em observação, o diferencial na oferta do Proeja era somente o público a que se destinava. O que é compreensível se voltarmos à primeira edição do decreto do Proeja, em 2005 (BRASIL, 2005), que não dispunha de referenciais de formação integrada, mas encontrou um legado de suplência no campo da EJA e de subsequência ou concomitância no campo da educação profissional.

O primeiro item do Plano de Curso (CEFET/SEE, 2006) trata da justificativa do programa, a qual consiste em atender, ao mesmo tempo, à demanda da EJA, oportunizando educação àqueles que não tiveram acesso a ela, e ao projeto de desenvolvimento econômico regional. A proposta não traz consigo, na justificativa, nenhum princípio ou concepção de formação integrada, de currículo integrado. Esse debate simplesmente não existia ainda na instituição.

O segundo tópico do projeto de curso é “Objetivos Educacionais do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde e da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás”, com uma série de objetivos que nortearão a construção do programa.

Remetendo-nos à nossa opção por debater o currículo integrado, ou sua ausência, por meio da teoria do currículo, podemos recorrer a Tyler (1981) e relacionar este segundo tópico do Plano de Curso com a teoria tradicional de currículo. Para esse autor, o desenvolvimento de um currículo implica demarcar os objetivos, a forma como se buscará alcançá-los (experiências) e, ainda, um meio de perceber se este está ocorrendo de acordo com o projeto.

Um projeto que tem seu currículo copiado dos cursos já ofertados segue, então, a mesma lógica dos demais. Os objetivos são:

Proporcionar um curso profissionalizante a nível médio para jovens e adultos, garantindo a continuidade de sua formação básica e possibilitando uma habilitação profissional de Nível Médio;
Incentivar o empreendedorismo local, através dos cursos oferecidos, proporcionando uma inclusão e/ou permanência no mercado de trabalho;
Proporcionar aos educandos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e profissionais do processo produtivo, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada área do conhecimento: Linguagem Códigos e suas tecnologias, Ciências Exatas Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. (CEFET/SEE, 2006, p. 2)

Como dissemos anteriormente, não há uma única vertente de idéia pedagógica, e toda realidade possui em si diversos elementos ou determinações que a constituem. Nesses objetivos, encontramos perspectivas pragmáticas e imediatistas, como as de Tyler, ao mesmo tempo em que é possível identificar, também, o que ele denominava de teoria crítica. Essa aproximação que podemos fazer com a teoria de Tyler remete-nos à ideia de formar empreendedores. A tônica desta categoria está na autorrealização causada pela tensão de aumento na produtividade do trabalhador, culpabilizando-o pelos resultados. Assim, ser empreendedor é ser mais ágil no processo de exploração do outro. Não há busca por justiça social nem luta por outro modelo de sociedade menos excludente; a realidade é posta, e os alunos devem incorporar sua lógica para a inserção no mercado:

Como o verdadeiro propósito da educação não é fazer com que ele desempenhe certas atividades, mas suscitar modificações significativas no padrão de comportamento do aluno, torna-se importante reconhecer que toda formulação de objetivos da escola deve ser uma exposição das mudanças que devem operar-se nos alunos. (TYLER, 1981 p. 40)

Precisamos compreender que o Documento Base do Proeja, em sua primeira versão, só foi lançado no segundo semestre de 2006, então não havia uma orientação clara vinda do MEC sobre as concepções e princípios do programa. O que existia até então eram publicações²⁷ acerca da temática. No entanto, as entrevistas realizadas em 2009 apontam para o fato de que não ocorreram mudanças significativas no pensamento dos professores/gestores, mesmo depois da publicação do Documento Base. A centralidade do currículo integrado prevê outro tipo de relação entre Educação e trabalho, especificamente sobre o currículo:

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)

Quando anunciamos que a perspectiva crítica também pode ser encontrada nos objetivos educacionais propostos no Plano de Curso, referimo-nos à citação da necessária compreensão do processo produtivo. A crítica possui como referência as categorias poder, hegemonia, alienação, entre outras, sendo que o currículo integrado propõe outra relação com o trabalho, para além do emprego. Assim, a compreensão do processo produtivo é importante para se formar o trabalhador em sua integralidade, reconhecendo além da habilitação profissional um viés de formação, contribuindo para o que ele enfrenta ou enfrentará: o mundo do trabalho. Frigotto (2005), no entanto, chama a atenção para irmos além de conhecer o processo produtivo. Ele se alinha com Apple na perspectiva do “por quê”, “para quem” e “como”.

Trata-se de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. (FRIGOTTO, 2005, p. 74)

27 Autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Lucília Machado, Acacia Kuenzer, Dante Moura.

Questionar-se sobre a quem a riqueza é destinada não é coerente com o perfil empreendedor que busca apenas se dar bem, sendo mais esperto que os demais. Por outro lado, esse Plano de Curso (CEFET/SEE, 2006) traz traços de uma educação emancipatória, mas ela não combina com o individualismo em busca do sucesso pessoal. São as contradições presentes dentro do documento, fruto das forças que o construíram e das opiniões dos sujeitos envolvidos em sua construção. Ainda, dentro dos objetivos educacionais do Plano de Curso, são citadas as maiores empresas instaladas na cidade, como COMIGO, Orsa, Videplast, Brasilata, Kowalski, bem como a rede de supermercados, com seus respectivos dados referentes à quantidade por ramo de atuação. Isso para justificar que a formação de profissionais qualificados por meio da educação profissional que se propõe ofertar pode ser vista como colaboradora na elevação da produtividade, na competitividade, e ainda ajudar a fazer justiça social. Portanto, a visão é de que a justiça social é feita mediante o ingresso no mercado de trabalho.

Considerando que “está claro que a formulação de categorias de objetivos comportamentais é, em parte, uma questão de juízo, conquanto seja possível fazer algumas diferenciações bastante claras” (TYLER, 1981, p.52), a opção da escola é parte daquilo em que os sujeitos ali acreditam. E só foi possível essa interpretação pela amplitude da Lei 5154/2004, que garante a oferta de cursos integrados, concomitantes e subsequentes, pois a lei regente, do Programa 5478/2005, só fazia previsão de cursos integrados. Em síntese, não há proposta de integração no Plano de Curso. Seu título já atribui uma função: Plano de Curso para Educação de Jovens e Adultos. Então, seria um plano somente para essa modalidade, sem preocupação com a integração com a educação profissional, pois esta estaria garantida com a oferta das disciplinas profissionais e a escolha da habilitação profissional.

A Fundamentação Legal do projeto em discussão cita a regulamentação da modalidade EJA por meio de Leis, Pareceres, Resoluções e Decretos. Um dos documentos citados, o Parecer CNE 11/2000, estabelece diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Aprovado em 10 de maio de 2000, ele traçou um perfil para esse “modo de ser” da EJA e, a partir daí, tornou-se referência quando se fala em especificidade da modalidade. Esse parecer veio num contexto em que

muitas dúvidas assolavam os muitos interessados no assunto. Os sistemas, por exemplo, que sempre se houveram com o antigo ensino

supletivo, passaram a solicitar esclarecimentos específicos junto ao Conselho Nacional de Educação. Do mesmo modo, associações, organizações e entidades o fizeram. Fazendo jus ao disposto no art. 90 da LDB, a CEB, dando respostas caso a caso, amadureceu uma compreensão que isto não era suficiente. Era preciso uma apreciação de maior fôlego. O presente parecer se ocupa das **diretrizes da EJA** cuja especificidade se compõe com os pareceres supra citados. (BRASIL, 2000, p.2, grifo no original)

Ele buscou compreender e legitimar a EJA pelo paradigma do direito à educação com qualidade, ao contrário da proposta de suplência. Reconhece a EJA como uma “dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas” (BRASIL, 2000, p. 5).

Essa dívida promove exclusão, por isso Jamil Cury, relator do parecer, considera excluída da sociedade, que ele chama de “sociedade predominantemente grafocêntrica”, a pessoa que não tem, no mínimo, o domínio da escrita e da leitura, não se tornando, assim, capaz de viver a cidadania plena. E ainda: mais do que um simples acesso aos códigos, a condição de alfabetizado é uma condição de superação da exclusão em busca de uma certa igualdade. A EJA, no parecer, possui as seguintes funções: reparadora, qualificadora e equalizadora.

Função reparadora, pois devolve aos sujeitos seu direito à educação revertendo o quadro de dívida social com esses sujeitos. Baseia-se no princípio da igualdade, guia dos serviços públicos, que são dever do Estado e direito de todos. A reparação dessa dívida social não é garantir apenas o acesso dos sujeitos a um banco de escola. Para essa escolarização, o parecer aponta a necessidade de um modelo pedagógico próprio, que seja, ao mesmo tempo, capaz de articular as questões do mundo do trabalho com a “multiformidade de inserções sócio-político-culturais”.

A função equalizadora visa dar “cobertura” a determinados grupos sociais que, por suas formações, ficam à margem da escolarização, seja por condições históricas ou pela localidade. Essa função busca a equidade, considerada como a distribuição dos bens sociais. A garantia do direito não admite distinção de idade, gênero, cor, local de moradia; é o ‘ensinar tudo a todos’.

A função propriamente apontada como sendo o sentido da EJA é a qualificadora, ou permanente. “Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.” (BRASIL, 2000, p.11) Percebe a educação em espaços escolares ou não e deve ser instrumento de acesso, permanência e mudança no mundo do trabalho e na vida social. Essa função atinge ainda as instituições responsáveis pela elaboração de materiais e instrumentos a ser utilizados na educação escolar.

As três funções acima citadas (BRASIL, 2000) encontram-se por dentro da construção do Proeja: é reparador no sentido de garantir o direito à educação; é equitativo, pois ao ser destinado a um público específico garante a oportunidade aos que estiveram à margem das possibilidades; e é qualificador, não somente no sentido de habilitação profissional, mas porque qualifica o homem para exercer sua cidadania e participar mais ativamente da vida produtiva.

Esse parecer foi efetivado por meio da Resolução CEB/CNE, de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a EJA. Nele, as diretrizes para a educação básica (fundamental – CNE/CEB 2/98 – e médio – CNE/CEB 3/98) são também elencadas para serem seguidas pela modalidade. Contudo, há uma especificidade no parágrafo único do Artigo 5:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

(BRASIL, 2000, p. 1-2)

Além de incorporar as diretrizes da educação básica, a EJA ainda tem que lidar com questões determinantes para a situação de não permanência ou acesso à escola, bem como com questões de trabalho, fazendo referência assim à educação profissional. O Plano de Curso em análise, construído basicamente cinco anos depois da publicação da Resolução e do Parecer supracitados, deverá, obrigatoriamente, conter em sua leitura aspectos citados em tais documentos.

Esse plano segue em partes o que a Resolução CEB/CNE 01/2000 impõe. Na divisão curricular, optou-se por seguir as diretrizes curriculares nacionais e apresentar uma parte diversificada na grade de disciplinas, escolhida a partir do que se observou como dificuldade de relacionamento que alunos de diferentes gerações encontram. As disciplinas escolhidas para essa composição foram Inglês (do primeiro ao terceiro período) e Relações Interpessoais (primeiro período), ambas com a carga horária de 20h por semestre. Além dessas disciplinas, optou-se pelo trabalho com temas transversais para que ocorresse uma formação “construtiva, contextualizada e interdisciplinar” (CEFET/SEE, 2006. p. 10). São eles: cidadania, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual, igualdade de oportunidades entre os sexos, educação do consumidor, educação para o trânsito, mercado de trabalho, violência. Esses temas, conforme foi observado em campo, são trabalhados voluntariamente pelos professores, ou seja, não há um direcionamento pedagógico para a realização de atividades que contemplem os temas transversais.

A proposta da metodologia de trabalho é buscar inter-relações de conteúdos e coerência de conjunto, para que se garanta uma aprendizagem significativa. A metodologia propõe diálogo com a realidade do estudante.

A metodologia a ser aplicada ao Proeja estará voltada para desenvolver no acadêmico, os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências e às idéias, a fim de fornecer os fundamentos necessários para uma concepção científica da vida e ao desenvolvimento das faculdades cognitivas, da capacidade para a auto-aprendizagem contínua e crítica, da criatividade, do espírito de inovação, de disposição à versatilidade e de trabalho de interesse do acadêmico, das empresas e da sociedade. (CEFET/SEE, 2006, p.11)

Voltando à teoria do currículo, essa abordagem pode ser aproximada da perspectiva tradicional. Os objetivos dessa metodologia é a formação de um sujeito versátil, que atenda às demandas da empresa. O fato de aparecer no texto a proposta de contextualização da

realidade com os conteúdos ditos científicos não é, em sua totalidade, crítica nem inovadora. Pode exprimir uma necessidade de intervenção local, mas, às vezes, não se aproxima de “mudança”, pois busca apenas a adaptação, sem a crítica.

Tyler (1981) aponta três critérios para o sucesso das experiências de aprendizagem: a continuidade, a seqüência e a integração. A continuidade é a oferta de oportunidades para o exercício do que foi aprendido, pois se acredita na reiteração vertical. A seqüência seria um passo além da continuidade, pois, além da reiteração, o critério é sempre partir da experiência anterior, para depois, mais amplamente, discutir o assunto. Já a integração, para esse autor, refere-se à relação horizontal, em busca de uma unificação, ou seja, parece ser uma aproximação com o que se chama hoje interdisciplinaridade.

Por exemplo, ao desenvolver a aptidão para solucionar problemas quantitativos em Aritmética é também importante que se considerem as maneiras pelas quais essas aptidões podem ser utilizadas eficazmente nos Estudos Sociais, nas Ciências, no laboratório e em outros campos, de modo que não sejam desenvolvidos simplesmente como comportamentos isolados a exercer num só curso, mas se agreguem cada vez mais às capacidades totais do estudante, que este aplicará nas variadas situações da sua vida diária. Correspondentemente, ao desenvolver conceitos na área dos Estudos Sociais é importante ver como essas idéias podem ser relacionadas com o trabalho que se está realizando em outras disciplinas, de forma que haja uma unidade cada vez mais integrada nos pontos de vista, aptidões e atitudes dos estudantes. (TYLER, 1981, p. 79)

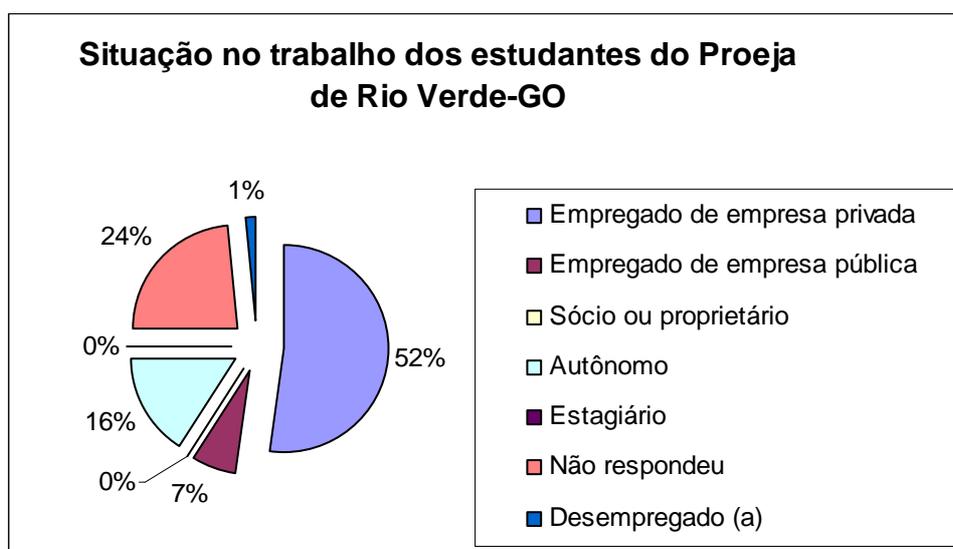
No conjunto seguinte, o item 7.2, *Desenvolvimento Metodológico*, no Plano de Curso (CEFET/SEE, 2006), a proposta de integração entre as disciplinas é pautada como indispensável para o trato na prática pedagógica, utilizando ainda os temas transversais. No entanto, constatamos que não há aproximação com uma teoria crítica de currículo, o que, como já comentamos, pode estar relacionado, também, com o fato de que a implantação do curso estava em fase inicial do Proeja, quando ainda não havia sido apresentado o Documento Base. O que parece ser interessante para promover a aprendizagem significativa não propõe, portanto, uma mudança substantiva; apenas um ingresso mais crítico para melhor localização no que já está dado.

Um dos instrumentos utilizados para aproximar a teoria da prática, como se elas não fossem em si relacionáveis, é o Programa Prática Profissional (PPP). Este programa serve para a adaptação do estudante ao perfil solicitado pela empresa. Ele é obrigatório para

alunos e professores e pode ser realizado nos módulos e nas atividades complementares. O plano não detalha mais como seria o funcionamento, mas o alicerce deste é claro: atender à demanda da formação do perfil do profissional que está sendo solicitado no mercado, como exemplo é citado o profissional empreendedor.

Outra forma de contextualizar o conhecimento dos alunos é o Estágio Supervisionado, que objetiva “a sua integração com a empresa e através dela, com a comunidade”, bem como “a constante integração do processo ensino-aprendizagem e a realidade do mercado de trabalho” (p. 17). Além da ideia de que contextualizar não necessariamente implica mudança, percebemos uma visão criticada pelo viés do currículo integrado: as vistas somente no mercado de trabalho. Esse estágio poderá ocorrer durante o curso, sem prejuízo na frequência das disciplinas. Ou seja, o estudante poderá utilizar essa formação adequando-se à lógica predominante nos cursos, em que se organiza, num turno (matutino, vespertino ou noturno), a realização das disciplinas, sendo que o estágio deveria ser em outro. De acordo com nossos dados, baseados em questionários, a maioria dos alunos que são regidos por esse Plano de Curso são trabalhadores, como vimos anteriormente, então esse vínculo com o setor privado dificulta ainda mais a flexibilização do horário. Esse fato pode ser comprovado no questionamento que trata da vinculação do aluno com o tipo de trabalho.

Gráfico 04: Situação no trabalho dos estudantes do Proeja de Rio Verde-GO (2009)



Sem a realização do estágio, os alunos já apresentam problemas para comparecer nas aulas, faltando por motivos de trabalho, conforme o Gráfico 03. No decorrer do projeto é possível perceber que não houve uma análise sobre quem seriam os sujeitos desse programa. Foram citados de forma genérica como os que não concluíram no tempo dito regular: “aqueles que não puderam ou não tiveram acesso aos estudos” (CEFET/SEE, 2006). O não reconhecimento das características desse aluno gera uma barreira para a continuidade dos estudos, bem como a rigidez em alguns aspectos da organização do tempo, por exemplo.

Podemos dizer que o que regeu a elaboração desse plano foi uma perspectiva tradicional de currículo, verificada em diversos aspectos como os citados acima, o que de fato não significa dizer que esta é a única teoria que aparece no documento.

3.2.2. (Re)formulação: projetos integrados?

Em 2009, o IF Goiano, Campus Rio Verde, mudou os rumos da realização do Proeja na instituição. Para este ano, optou-se por ofertar o programa por meio de duas habilitações da formação profissional – Alimentos e Administração –, com matrícula única. Gerou um novo contexto, com a oferta de dois tipos do Proeja: por um lado ainda existiam turmas regidas pelo Plano de Curso de 2006 (CEFET/SEE, 2006) e, por outro, as novas matrículas do Proeja foram direcionadas para o novo projeto, caracterizado pelos professores e gestores como sendo um curso integrado. O cenário de matrículas no Proeja aumentou de 47 no primeiro ano para 217 estudantes matriculados em 2007 (fonte: Relatório de Gestão 2008, 2007 e 2006).

Para o ano de 2009 foram matriculados 43 alunos no curso de Administração noturno, 29 no Alimentos noturno, e 33 na Administração matutino, num total de 105 novas matrículas. As justificativas para a mudança nos rumos do programa na instituição são variadas. No Projeto do curso de Alimentos, a justificativa encontrada foi:

Optou-se por um currículo integrado na perspectiva de formação do trabalhador-cidadão, o que significa assumir o trabalho como princípio educativo e a formação de sujeitos sociais críticos e autônomos como

condições para o exercício da democracia e o desenvolvimento da subjetividade e das identidades humanas. (IFGOIANO, 2008a, p. 9)

Essa justificativa se repete, na íntegra, no projeto do curso de Administração. Não podemos considerar uma justificativa sem apontar o que é praticado no cotidiano, contudo, a *priori*, o texto acima contempla algumas aspirações do currículo integrado, e em vários momentos notamos essa tendência nos novos projetos de curso. Como percebemos na continuidade do tópico concepções e princípios:

A modalidade integrada possibilita ao jovem e adulto ter experiências da realidade e do conhecimento como totalidade. Assim, o processo de aprender, pensar, fazer e sentir que é constitutivo das formas de ser, de trabalhar, de fazer ciências e de se fazer sujeito da história e de si mesmo, pode dar sentido à dimensão dos direitos sociais.(IFGOIANO, 2008a. p. 9)

A visão de formação humana, que busque o fazer e o saber articulados, é preceito do currículo integrado. A matrícula única avança nesse sentido também, uma vez que assim é possível integrar a habilitação profissional com as disciplinas e com a análise da realidade dos alunos, para que estes se encontrem como sujeitos históricos capazes de promover uma transformação.

O desafio pautou-se em como atender às demandas do MEC/SETEC, que impulsionava a ideia da formação integrada, por meio do Proeja, como nos relatou uma gestora em entrevista:

Primeiramente porque a própria secretaria entendeu que o nosso projeto não era integrado, então ela entendeu que não era, e o que, a proposta da secretaria de, como é que é, de, Setec, é, ela, a proposta dela é o Proeja, que é a Educação profissional integrada com a educação básica, e eles entenderam que o nosso projeto não era. [...] até mesmo pediram para a gente não continuar com este projeto. (ENTREVISTA 1 a, p. 06)

Foi necessária uma compreensão do que seria o currículo integrado proposto pelo Proeja. Em 2007, foi realizada uma especialização em Minas Gerais, na rede federal, específica do Proeja. Desse curso participaram uma gestora e quatro professores do Proeja – todos fazem parte do quadro dos professores da SEDUC cedidos ao IF Goiano. A participação exclusiva dos professores da SEDUC tem relação com o compromisso da SEDUC em dar suporte para o ingresso dessa modalidade no IF Goiano/campus Rio

Verde, mas, por outro lado, denota a imagem de programa passageiro e de falta de compromisso dos professores do IF Goiano com o Proeja.

Em 2008, foi realizado o *Diálogos Proeja*, com a coordenação dos trabalhos feita pela equipe da pesquisa “A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás”, em parceria com o CEFET-GO²⁸. Esse evento foi aberto à participação de alunos, professores e gestores de todos os cursos de Proeja do Estado. Um fato interessante foi que presenciamos dúvidas das pessoas de Rio Verde a respeito de como se garantir essa integração, já que seria uma realidade no próximo ano.

A DEMA (Diretoria de Ensino Médio e Técnico), por meio da Coordenação do Proeja, mobilizou-se para garantir um estudo sobre a modalidade, sobre o programa (especificamente tendo como referencial o Documento Base) e sobre o currículo integrado. A construção do Projeto foi coletiva, com a apreciação do texto pelos professores antes do encaminhamento para a Direção do Instituto. A participação da SEDUC ocorreu agora com as sugestões dos professores cedidos ao IF Goiano, e não como instituição reguladora.

As opiniões sobre o motivo da reformulação são diversas. Vão desde justificativas para se adequar à legislação até o pensamento de que seria melhor para o aluno. No entanto, em nossas entrevistas com professores, não encontramos um pensamento sobre a importância do currículo integrado. A seguir reproduzimos trechos das entrevistas com justificativas para a mudança no curso e para a formulação dos novos planos denominados integrados:

Eu acredito que foi pra direcionar mesmo a formação do aluno, é, parece que teve vários problemas aí de alunos que não sabiam pra que rumo ia, mudavam durante o curso, [...] ele já entra sabendo que vai ser ou técnico em administração ou técnico em alimentos [...] houve o direcionamento, algumas disciplinas que são mais importantes no técnico administração darão mais ênfase e no alimentos também a mesma coisa (ENTREVISTA 1 b)

[...] eu já cheguei, isso já tava bem encaminhado [...] mudanças são pra otimizar toda parte da estrutura, até porque muitos desses alunos estudam durante a noite e trabalham durante o dia, já tem suas atividades. (ENTREVISTA 2 b)

Particpei todo o tempo, todas reuniões sobre as disciplinas, a integração, os sujeitos. [...] Os diálogos do Proeja que a gente vem vindo e

²⁸ Atual campus Goiânia do Instituto Federal de Goiás (IF Goiás).

observando o curso e outras instituições. Já sabíamos que ia ter que mudar. Pois depois que a gente fez o curso de pós-graduação a gente teve uma noção e um conhecimento maior, sabia que agora a gente tinha condição de elaborar um projeto diferente. (ENTREVISTA 4 b)

Contribuímos sim para melhorar o sistema de ensino [...] esse negocio dos alunos estudarem, terminarem a formação Proeja, para depois inserir no curso técnico, muitos chegavam a abandonar, né, a instituição, “ah vou concluir em outra escola, outra unidade, porque aí não tenho que fazer o técnico”. (ENTREVISTA 6 b)

Não existe uma justificativa baseada na defesa do currículo integrado. O que existe, em alguns casos, são aproximações de uma compreensão emancipatória de educação, mas o distanciamento com a concepção libertadora do trabalho é presente em todas as falas dos professores. A postura de alguns professores em defender uma maior possibilidade de os estudantes concluírem o curso baseia-se não somente em sua experiência em sala de aula, mas também nos dados da trajetória desses alunos depois que terminavam as disciplinas do “Proeja” e escolhiam o curso técnico.

Em 2009, tivemos acesso ao Registro da Instituição Sobre Matrículas, referente ao primeiro semestre de 2009, no entanto ele não nos forneceu dados exatos com relação aos alunos que possuem duas matrículas e aos que possuem somente uma, no curso técnico – porque já teriam concluído a grade da formação geral. Pudemos, a partir desse documento, elaborar a seguinte tabela:

Tabela 3: Matrículas de alunos Proeja em cursos técnicos. Ano de 2009, primeiro semestre

	Matutino	Vespertino	Noturno	Total:
Administração:	NE	2	8	10
Agropecuária	8	1	NE	9
Alimentos	NE	NE	5	5
Comércio	NE	NE	2	2
Contabilidade	NE	NE	0	0
Cooperativismo	NE	NE	0	0
Informática	0	NE	0	0
Secretariado	NE	NE	0	0
Zootecnia	NE	NE	0	0
TOTAL	8	3	15	29

(NE: Não existe) (Fonte: Registro de Matrículas, IFG)

As informações cedidas pelos professores de que os sujeitos alunos-trabalhadores do Proeja possuem menos dificuldade para estudar no período matutino ou noturno são confirmadas pela tabela, em que podemos visualizar ainda que, dos nove cursos oferecidos pela instituição, apenas quatro contavam com alunos do Proeja: Administração, Agropecuária, Alimentos e Comércio.

Um dos cursos mais procurados, Agropecuária, com predominância das atividades em turno matutino, não foi escolhido para ser base do novo projeto de integração. Ao mesmo tempo, ainda nos baseando nos dados da tabela, percebemos uma justificativa plausível para a escolha do curso de Alimentos, que é o terceiro curso mais procurado pelos alunos do Proeja. Ele se alinha ao turno de maior procura (noturno), por isso constitui-se numa opção que consegue agregar mais matrículas do que as outras.

No Plano de Curso, a justificativa para a abertura desses cursos específicos também aparece confirmando o que se prevê no Documento Base: perceber localmente o que é mais provável para o ingresso (ou permanência) desse trabalhador no mercado de trabalho, o que exige certificação de mão-de-obra, juntamente com a inclusão e a inserção social desses que foram de alguma forma privados da educação básica.

O Curso Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio fortalece, ao mesmo tempo, a política de inclusão social e as características da região pela demanda por profissional qualificado nesta área. (IFGOIANO, 2008a, p.6)

O Curso Técnico em Administração, integrado ao Ensino Médio fortalece, ao mesmo tempo, a política de inclusão social e as características da região pela demanda por profissional qualificado nesta área. (IFGOIANO, 2008b p. 6)

Foi feito um levantamento das potencialidades da região para se chegar a tal demanda de profissionais qualificados. Diferentemente do projeto anterior, este já apresenta problematizações acerca do trabalho, do princípio educativo e do currículo integrado.

O trabalho como princípio educativo rompe com o estreito sentido da formação profissional, pois objetiva oferecer uma sólida formação humanística que alie à compreensão dos fundamentos da ciência, uma visão global da sociedade moderna em seu contexto atual e suas perspectivas futuras. Segundo Frigotto (2000, p. 31) o trabalho “é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de

existências, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”.

O sentido da formação para o trabalho deve ser a criação de formas de humanização do homem da qual faz parte a ética e a política com a superação da ambiguidade do conceito de democracia e da naturalização da exclusão socio-econômica e cultural. (IFGOIANO, 2008a, p. 9)

Essa nova preocupação em articular uma formação técnica com a geral é pontuada durante todo o projeto, seguindo assim o princípio de um currículo integrado, que é uma postura não só de organização de conteúdos, mas política também, confiando na educação como possibilidade de construir a mudança social.

Dessa forma, podemos fazer aproximações da teoria crítica do currículo com esses projetos (IFGOIANO 2008a; 2008b), ao mesmo tempo em que devemos considerar que o legado de fragmentação ainda é hegemônico na instituição:

[...] o próprio fato de serem hegemônicas e serem aspectos de nosso “conjunto total de práticas, expectativas e de nossa compreensão corriqueira” faz com que nos seja ainda mais difícil lidar com elas. Torna-se difícil questioná-las, pois apóiam-se em pressuposições que são inarticuladas que parecem essenciais ao progresso da educação. (APPLE, 2006, p.175)

Não se problematizam as possibilidades de formação previstas no currículo integrado, nem mesmo há, por parte dos professores, a menção da existência do Documento Base do Proeja ou do Plano de Curso (IFGOIANO, 2008a e 2008b). O Plano de Curso situa a formação integrada como a possibilidade final do projeto, sendo o trabalho o princípio educativo necessário para se fazer esse percurso: “o trabalho como princípio educativo rompe com o estreito sentido da formação profissional, pois objetiva oferecer uma sólida formação humanística que alie à compreensão dos fundamentos da ciência, uma visão global da sociedade moderna em seu contexto atual e suas perspectivas futuras” (IFGOIANO, 2008 b, p. 09).

A posição expressa no documento é de que a instituição está em busca de uma formação integrada, então questionamos os professores sobre a visão da integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos. Obtivemos respostas com visão na individualidade do aluno-trabalhador:

Essa integração é perfeita, porque faz com que o aluno saia daqui motivado: ‘já fiz uma profissão’. Quando o aluno termina o ensino médio ele não sai preparado pra nada, ele ainda vai ver o que ele vai fazer e isso desmotiva muito o indivíduo: “pra que que eu tô aprendendo matemática, geometria, onde que eu vou usar isso?” Aí quando ele faz o Proeja integrado, aí ao ensino profissionalizante ele já sai com essa visão. (ENTREVISTA 1 b)

Nesse caso acima, a educação integrada é vista como uma salvação para a falta de motivação que o aluno traz para a escola. É uma fala que traz consigo elementos de contextualização fundamentais para a EJA; aproxima-se, nessa perspectiva, de reconhecer-se na educação, de atribuir uma finalidade, mas, trata-se de uma finalidade imediatista, sem a crítica à forma de organização do trabalho e aos papéis que o homem é obrigado a assumir para se inserir no mercado. Essa importância dada à formação técnica está presente ainda nas demais entrevistas:

Eu acho que ela não tem problema nenhum, muito pelo contrário, ela é bem salutar porque todos já estão no mercado de trabalho. [...] uma coisa interessante é que quando ele entra em contato já com a questão profissional, ele já começa a buscar cursos extras [...] ele vai em busca de outros locais, outros centros de educação. [...] Hoje o mercado de trabalho basicamente te exige cada vez mais em termos da sua qualificação, então na verdade nós estamos instrumentalizando um pouco melhor um aluno que vá continuar dentro de um nincho dentro do mercado de trabalho. [...] Quanto antes engajar o aluno com um viés profissional melhor. (ENTREVISTA 2 b)

A fala do professor acima faz um recorte importante no campo da educação profissional, que é a necessária qualificação do trabalhador para a manutenção de sua sobrevivência, mas a concepção presente é a de uma educação profissional concomitante com a EJA. Não há elementos que apontem para uma integração, para a formação do profissional que sabe e que faz. Podemos remeter essa concepção estreita de formação à realidade de empregabilidade hoje no Brasil. Nela, parece que não há espaço para que se reflita para além dos muros, em cujo espaço é preciso sobreviver.

Se por um lado temos visões amparadas nos objetivos educacionais de inserção na vida produtiva (TYLER,1981), por outro existem propostas de renovação da prática cotidiana de fragmentação, de busca pelo que a professora considera como integração:

Essa integração ocorre quando a gente reúne com os professores para desenvolver projetos, e quando a gente já teve essa reunião pra discutir currículo e pra montar este curso, já ouvi essa integração sobre que tipo de disciplinas, de conteúdos eu ia ministrar enquanto o professor de química tava trabalhando determinado tema, porque eu tenho que trabalhar de acordo com o que ele está trabalhando. (ENTREVISTA 4 b)

É uma renovação, pois se pensa de forma coletiva com os demais professores, assumindo o trabalho conjunto. No entanto, essa visão de que a interdisciplinaridade é o caminho para que se efetive uma formação integrada não é suficiente para que, de fato, esta ocorra. No Projeto de Curso a interdisciplinaridade é posta também como ferramenta:

A Interdisciplinaridade não deve ser confundida como fusão de conteúdos ou de metodologias, mas interfaces de conhecimentos parciais específicos que têm como objetivos um conhecimento de totalidade
A metodologia do trabalho interdisciplinar implica: integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida. (IFGOIANO, 2008, p.14)

É possível fazer uma aproximação desse conceito de interdisciplinaridade com o de currículo integrado quando se trata da busca do conhecimento com a totalidade, quando se busca uma práxis. Os planos de cursos propõem que a organização do trabalho pedagógico seja baseada em eixos. O curso de Administração optou pelos seguintes eixos: Trabalho, Cultura e Administração, Conhecimento, Tecnologia e Administração, Gestão de Negócios e responsabilidade Sócio- Ambiental; já o Plano de curso de Alimentos propõe os eixos Trabalho, Cultura e Alimentos, Alimentos, Ciência, Tecnologia e Responsabilidade Sócio-ambiental, e, alimentos, Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda, para o curso de Alimentos.

A proposta de trabalho com eixos é importante para que se busque uma unidade no conhecimento, mas o que presenciamos na prática, constando na observação *in loco*, é que as disciplinas seguem os critérios de mercadorias (APPLE, 2006), umas sendo consideradas mais importantes que outras. E mesmo no espaço de debate proposto no Plano de Curso, o Conselho de Classe, realizado bimestralmente com a participação de

alunos, professores e gestores, os temas integração, interdisciplinaridade ou transversalidade não eram debatidos.

Nesse espaço, assim como nas reuniões pedagógicas que presenciamos, o que estava em discussão eram os problemas específicos das disciplinas, a relação ensino-aprendizagem e as dificuldades com determinados alunos. No tempo de observação, ocorreram encontros sobre o Proeja, como o *Diálogo Proeja*, realizado em junho de 2009, mas, mesmo assim, o tema *currículo integrado* não foi privilegiado. Um exemplo interessante é que no *Diálogo Proeja*, houve um grupo de trabalho específico sobre essa temática, mas ele não foi o mais procurado pelos participantes, que privilegiaram, por exemplo, as questões de conflitos intergeracionais.

Os professores não apontam a integração como uma curiosidade, pois possuem a ideia de que integrar seja simplesmente articular, seja atribuir aspectos da educação profissional no final do curso de EJA. Essa visão também é compartilhada, em parte, com a divisão das disciplinas presente nos projetos de cursos. Em acordo com Apple (2006), percebemos que, mais do que conteúdos, os conhecimentos são dotados de poder, de escolhas do professor e da instituição. No caso da instituição em análise, nem mesmo fizeram uma aproximação das disciplinas ligadas ao ensino médio na modalidade de EJA com as de educação profissional, como notamos no quadro da composição de disciplinas por semestre, no curso de Alimentos:

QUADRO 1 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos

PRIMEIRO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	40
Matemática	40
Geografia	40
História	40
Química	40
Informática	40
Biologia	40
Relações Interpessoais	20
SUBTOTAL	300

SEGUNDO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	40
Matemática	40
Geografia	40

História	40
Química	40
Física	40
Biologia	40
Informática	20
SUBTOTAL	300

TERCEIRO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	40
Matemática	60
Geografia	40
História	40
Química	40
Física	40
Biologia	40
SUBTOTAL	300

QUARTO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	40
Geografia	20
História da alimentação	20
Química	40
Física	40
Biologia	40
Gestão empresarial	40
SUBTOTAL	300

QUINTO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Artes	20
Química I Aplicada	60
Análises físico-químicas	60
Bioquímica	40
Matemática Aplicada	40
Língua Portuguesa Aplicada	40
Gestão Ambiental	40
SUBTOTAL	300

SEXTO SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS	CARGA HORÁRIA
Química II Aplicada	Química I Aplicada	40
Processos de conservação de Alimentos	Análises físico-químicas e bioquímica	40

Filosofia		40
Operações unitárias		40
Sistemas de controle de qualidade	Matemática	40
Microbiologia		60
Tecnologia de óleos e gorduras		40
SUBTOTAL		300

SÉTIMO SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITO	CARGA HORÁRIA
Inglês		40
Processamento de vegetais	1º ao 6º período	80
Higiene e segurança alimentar	Microbiologia	40
Biotecnologia	Bioquímica e Microbiologia.	40
Análise Sensorial		40
Sociologia		40
SUBTOTAL		280

OITAVO SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS	CARGA HORÁRIA
Processamento de Carnes	1º ao 6º período	80
Processamento de Cereais e Oleaginosas	1º ao 6º período	80
Tecnologia de leite e derivados	1º ao 6º período	80
Tecnologia de mel e ovos		40
Ética e Orientação Profissional		20
SUBTOTAL		300

• CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO COMUM	1200
• CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONAL	1200
• CARGA HORÁRIA TOTAL	2.400

• ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	160
• ATIVIDADES COMPLEMENTARES	40

Fonte: (MEC/SETEC/IFET, 2008 a)

Somente após o quarto semestre são ofertadas as disciplinas diferentes das executadas pelo ensino médio²⁹, especificamente História da Alimentação e Gestão Empresarial, que não possuem pré-requisitos para sua matrícula. A opção da instituição é continuar dividindo a formação em técnica e geral. Primeiro se aprende a formação geral, e depois a técnica.

O currículo integrado é possível de ser realizado por meio da busca pela superação da fragmentação entre o saber e o fazer, entre educação e trabalho. Embora seja possível afirmar que a instituição em questão problematiza o trabalho como princípio educativo, propõe o trabalho com eixos e busca uma certa interdisciplinaridade, apesar das poucas reuniões e atividades de formação marcadas com essa finalidade, é preciso esta consideração a mais: as atividades de busca da superação para a construção de um currículo integrado, por vezes, ultrapassa a obrigatoriedade de cumprimento de um decreto e chega a ser opção dos professores, para além de direcionarem sua carga horária para os cursos de Proeja.

A construção dessa proposta de grade curricular, que contou com a participação de todos os professores, conforme relatado pelos próprios, é um exemplo claro de que a centralidade do Proeja não foi compreendida e, portanto, não aparece na organização dos cursos em todos os aspectos: nem no projeto, nem na vivência em sala de aula.

3.3. O que é o currículo integrado para os professores e gestores do IF Goiano?

Ainda existe uma pergunta frente aos impactos provocados pelo Proeja nesses quatro anos de execução (2006 a 2009): o que se compreende como sendo um currículo integrado? Ou, antes de um currículo integrado, o que se compreende como currículo? A vivência de cada sujeito envolvido na trama da realidade cria suas particularidades (BRANDÃO, 2002), o contato com a forma de organização da escola também é processo formador da cultura daqueles sujeitos envolvidos.

No caso de Rio Verde, existem três tipos de professores atuando em sala de aula: os contratados (todos os concursados) pelo Estado de Goiás para trabalho na rede estadual e que são cedidos ao IF Goiano (fruto de uma parceria realizada antes da implantação do

²⁹ Já comentamos que, no primeiro período, é ofertada a disciplina Relações Interpessoais, mas ela não foi criada pensando na formação profissional, e sim para buscar resolver problemas pessoais dentro de sala de aula.

Proeja); os professores do IF Goiano (via concursos para professor efetivo ou seleção simplificada para substituto); e ainda nos deparamos com um terceiro tipo de professor, que são os Técnicos em Assuntos Educacionais que assumem sala de aula³⁰.

Propomos um questionário aos professores e obtivemos 13 respostas. Dos que responderam, 69% são mulheres, e a idade da maioria era de 25 a 34 anos (45%) seguida de 45 a 54 anos (31%). Apesar de a maioria poder ser considerada de idade perto da juventude, a maior parte desses professores possui uma pós-graduação *strictu sensu*, concluída ou em andamento:

Gráfico 05: Idade dos Professores de Proeja de Rio Verde-GO (2009)

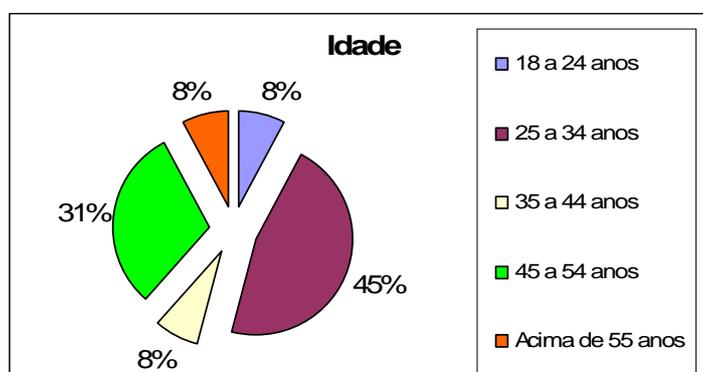
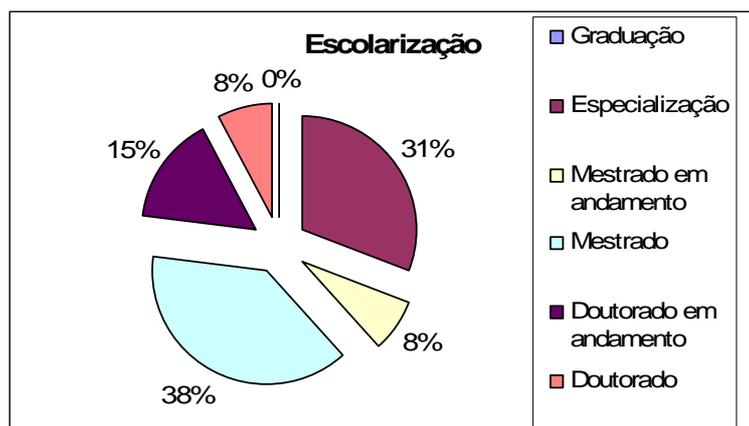


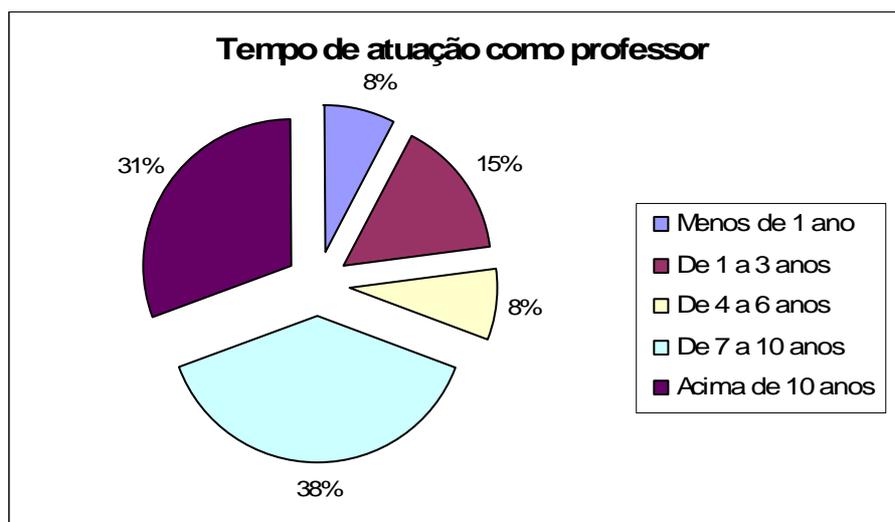
Gráfico 06: Escolarização dos Professores do Proeja de Rio Verde-GO (2009)



³⁰ O contrato de Técnico em Assuntos Educacionais prevê elaboração e acompanhamento de projetos pedagógicos. É uma função administrativa, se comparada com a função dos professores que estão em sala de aula. Contudo, das três pessoas com esse tipo de vínculo institucional, duas ministravam aulas, sendo um na área de sua formação específica e outra, que tinha a formação em Pedagogia, ministrava outras disciplinas, na ausência de quadro docente para tal.

Apesar do campo de atuação – especificamente educacional – e apesar também de a graduação da maioria (69%) ter sido realizada em campos próximos, como Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas ou Linguística, Letras e Artes, o foco da pós-graduação não tende para a educação, que constitui a escolha de 23% dos professores da pesquisa. Majoritariamente, eles optam por realizar pós-graduação na área da formação específica (38%). No entanto, a experiência em sala de aula, o contato com essa realidade e as relações estabelecidas nas instituições de ensino garantem dimensões de aprendizado sobre a educação. Nesse trabalho, a vivência em sala de aula desses professores entrevistados já ocorre por mais de sete anos.

Gráfico 07: Tempo de atuação como professor dos Professores de Proeja de Rio Verde-GO (2009)

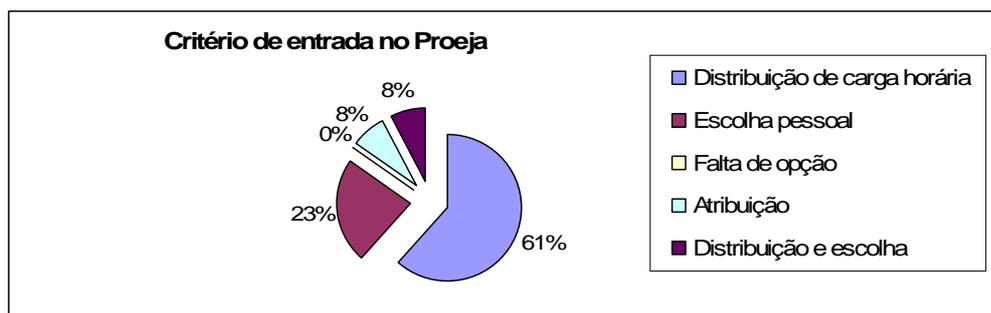


Entre os professores que são cedidos pela SEDUC e os do IF Goiano, apesar de tamanha experiência em sala de aula, cerca de 53% dos professores do Proeja estão há menos de 1 ano no IF Goiano, ou então de 1 a 3 anos (31%). Isso revela que as impressões sobre o Proeja, em sua maioria, não vêm desde sua implementação. Pode também nos parecer que o programa “novo” – o Proeja – seja destinado àqueles que estão começando a caminhada na instituição, sendo em alguns casos rejeitado pelos professores mais antigos, mas essa pode ser apenas uma impressão inicial, pois, se olharmos no currículo dos cursos de Proeja, os professores destinados à garantia da formação técnica na verdade nem foram escolhidos/nomeados, pois as disciplinas técnicas ou estão nos últimos semestres do curso

(nos cursos ditos integrados) ou então fazem parte do quadro dos cursos técnicos a serem escolhidos pelos alunos (no caso do primeiro projeto de Proeja da instituição).

Quando a questão é direcionada para o tempo em que atuam no Proeja, este diminui ainda mais: 70% dos professores atuam no programa há menos de um ano, e apenas 15% desde o início do curso, sendo que esses professores, muitas vezes, não optaram por esse trabalho.

Gráfico 08: Critério de entrada dos Professores de Proeja em Rio Verde-GO (2009)



Apesar de nenhuma resposta elucidar que os professores não tiveram opção a não ser trabalhar com o Proeja, menos de $\frac{1}{4}$ dos professores afirmam que entraram no programa por opção pessoal. Mas, ao questionarmos o motivo de esses professores permanecerem no Proeja, o quadro é modificado: o índice de 61%, referentes ao critério “distribuição de carga horária” como motivo de entrada no Proeja, cai para 46%; já o critério “escolha pessoal” passa de 23% para 46%, ou seja, a quantidade de professores que optam por trabalhar com o Proeja dobra quando se entra em contato com a modalidade.

O gosto pela modalidade não significa aperfeiçoamento, capacitação nem formação sobre a temática. Por isso, depois das considerações sobre esse questionário, é necessário retomar a nossa discussão sobre a teoria do currículo, para reafirmar que o currículo possui em si identidade com o modelo de formação de ser humano que se propõe. Tanto para Tyler (1975) como para Apple (2006), a escolha de um currículo traz uma consequência à educação. Existe uma intencionalidade na elaboração dos currículos, e, quando esta não existe, podemos afirmar que está seguindo a lógica hegemônica (GRAMSCI, 1982), ou seja, a lógica da formação das partes do homem.

Perguntamos aos professores o motivo de se construir um currículo, e obtivemos respostas que negam o currículo como depósito de disciplinas a serem seguidas. Como exemplo, citamos as seguintes:

O currículo é uma diretriz do que você vai trabalhar, do que você tem como foco, como meta. [...] ele te dá uma orientação um rumo, mas ao mesmo tempo deve ser um currículo flexível onde a gente possa brincar com ele (ENTREVISTA 2 b)

Constrói um currículo para ter um direcionamento do curso, da profissão, do profissional que se deseja [...] o currículo é o ponto de partida, é o referencial para aquele curso. (ENTREVISTA 5 b)

Ocorre uma aproximação da compreensão do currículo como um guia, uma forma de planejar; nas palavras de Tyler (1981), “uma concepção de metas que têm em vista” (p.3). O currículo é concebido como uma unidade mais ampla que uma disciplina, em cuja construção elementos como demanda de mercado e perfil do profissional devem ser levados em conta.

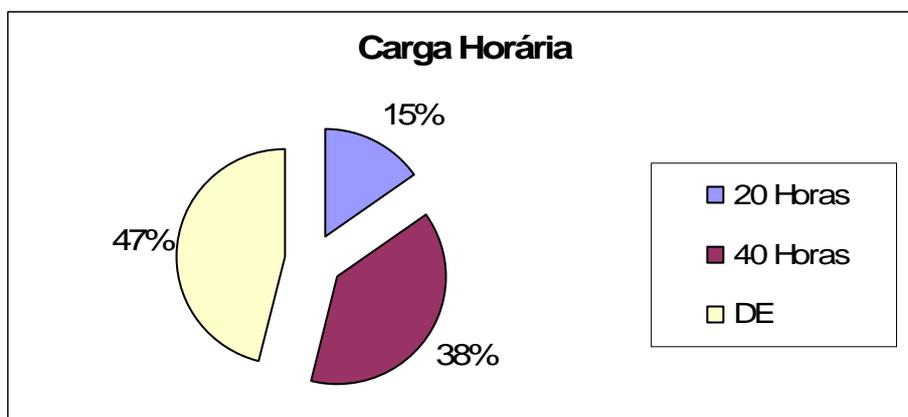
Dentre os elementos citados como imprescindíveis na construção do currículo está a tentativa de aproximação com os assuntos do cotidiano, por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos, no caso os alunos-trabalhadores. Foi citada em uma entrevista (ENTREVISTA 9 b) uma experiência de trabalho de forma diferenciada sobre um determinado tema. Foi na aula de Biologia cujo tema era o “Sistema Excretor”. O texto trabalhado foi “Samba, suor e cerveja”, abordando por meio do exemplo o percurso da cerveja ingerida pelas pessoas em uma roda de samba. Estivemos presentes em tal aula e percebemos que o interesse foi grande por se tratar de algo que os estudantes conheciam.

A contextualização, expressa nos Planos de Curso (IFGOIANO, 2008a, 2008b), pode ser encontrada em atividades particulares ou individuais de professores, mas, quando se fala do tempo para se planejar e ir além do que se considera como “ideal” para o ensino, podemos observar a dificuldade em se reunir para planejamento. Os professores alegam que não têm conhecimento do Decreto 5840/2006, nem do Documento Base, e às vezes nem do Plano de Curso, que é baseado no currículo integrado.

Sem o objetivo de estabelecermos um culpado por essa ausência de informações, mas sim para os fins específicos de nossa pesquisa, fomos buscar dados sobre o regime de

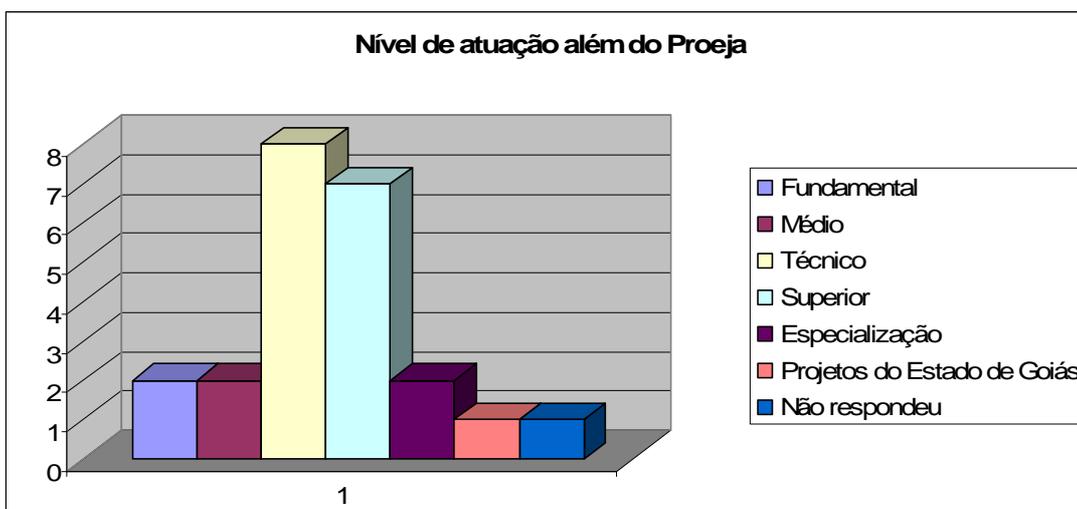
trabalho desses profissionais e descobrimos que a maioria dos professores entrevistados são Dedicção Exclusiva ao IF Goiano, conforme demonstra o quadro abaixo:

Gráfico 09: Carga Horária dos Professores de Proeja de Rio Verde-GO (2009)



A primeira idéia que nos vem é que essa carga horária poderia ser melhor aproveitada, contudo é preciso considerar que com a mudança de perfil da instituição devido à criação dos Institutos Federais e expansão do ensino superior, deslocaram-se os professores para outras atividades. Agora eles trabalham no nível técnico, na educação básica e ainda se ocupam de tarefas do ensino superior. O quadro abaixo ilustra essa situação.

Gráfico 10: Nível de atuação além do Proeja dos professores de Proeja de Rio Verde-GO (2009)



Dos treze entrevistados sete trabalham também no ensino superior, e podemos notar que, em média, trabalham em outros dois níveis (geralmente trabalham no Proeja, no Superior e no Técnico). O fator carga horária ampla, com dedicação exclusiva, poderia contribuir, mas, com o excesso de trabalho, não contribui.

A própria forma de organização do trabalho dos professores no IF Goiano dificulta a implantação da proposta de um currículo integrado, pois o que se presencia é também um desconhecimento de como o processo da educação perpassa pela instituição. Muitas vezes são formados nichos de disciplinas exatas, biológicas, etc, e o diálogo fica difícil de ser feito. A compreensão que vigora é que cada um tem o dever de garantir o aprendizado de sua disciplina, mas não avaliam que o diálogo é a essência da construção de uma proposta inovadora e emancipatória (FREIRE, 2005)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar algo quando se tem um acúmulo teórico inicial sobre os principais conceitos da temática é um trabalho árduo. Caminhar por onde antes não havia trilhas feitas por nós é uma tarefa ainda mais perigosa de ser cumprida. Esse perigo causou limitações na caminhada, sendo que algumas foram superadas pelo aporte teórico e pela necessidade de melhoria impulsionada pela vontade de contribuir com a temática. A avaliação que fazemos é que a contribuição deste trabalho situa-se no que ele pode colaborar com o desvendar dos desafios que se encontram na implementação do Proeja em uma perspectiva ampla, tentando compreender-se na trama da totalidade.

Uma pesquisa de mestrado está fadada a ser um trabalho inicial para aqueles que querem continuar contribuindo com o campo. É um estudo de caso de uma experiência, que consegue apresentar elementos da realidade macro e nos fazer refletir sobre as possibilidades de atitudes para colaborar no estudo do campo.

Um dos grandes aprendizados é proveniente do contato com os educandos jovens e adultos. São sujeitos com tantas particularidades e imersos na diversidade, mas que se unificam em torno de uma condição: a trajetória escolar descontínua, interrompida brutalmente na maioria das vezes pela necessidade de emprego. Em algum momento da vida, esses alunos, que são trabalhadores, interromperam os estudos na escola e foram para fábricas, comércio e área rural de Rio Verde em busca de meios de comprar a sua sobrevivência.

A relação entre o mercado de trabalho e a impossibilidade de escolha sobre o usufruto de um direito – a educação – é uma característica capaz de desmistificar qualquer afirmação de que as pessoas param de estudar porque assim desejam. A presença de jovens e adultos dentro de uma sala de aula é a encenação ao vivo da má distribuição de renda, da exploração.

Por estarmos discutindo um caso e fazendo pontes com a realidade macro, é importante não fazermos generalizações sem considerar que há elementos singulares. Há, por exemplo, trabalhadores-estudantes que interromperam seus estudos por outros motivos, que não a busca pelo emprego. Nossa vivência nesta pesquisa e na militância dá-nos segurança para afirmar que muitas desistências possuem a própria organização escolar como base. Os professores entrevistados reafirmaram isso, dizendo que é comum a

reclamação dos alunos de que não têm noção do motivo pelo qual estão aprendendo determinados conteúdos, pois não sabem como irão aplicá-los, o que nos revela que na organização do trabalho pedagógico há o distanciamento entre o saber e o fazer, materializado na desconexão entre teoria e prática.

O IF Goiano, campus Rio Verde, com seus agentes professores e gestores, está na roda que gira em torno da hegemonia. Não encontramos nenhum professor ou gestor que compartilhasse integralmente com a concepção de currículo integrado; para eles, esta não é uma opção educacional, haja vista que traz consigo elementos de filiações à compreensão de tipo de homem e seu papel na história. Mas, o contato com a modalidade, e não podemos negar as pressões por parte da SETEC/MEC, fez com que os professores e gestores problematisassem sua prática e buscassem fazer diferente nas turmas de Proeja.

Nosso posicionamento a respeito dos fundamentos do currículo integrado, por vezes disposto somente nas entrelinhas, parte da defesa de um projeto de formação humana inverso à mercantilização do homem e de sua vida, como é feito hoje. Em nosso estudo sobre o currículo, buscamos compreender o motivo de ele ser utilizado como um instrumento capaz de direcionar a formação. E o Proeja elegeu o currículo integrado como carro-chefe na proposta de uma formação ampla, integrada.

A dificuldade em relacionar teorias do currículo com trabalho e educação partiu da ausência de contribuições de outros autores que façam a ponte entre esses dois campos. Os autores-referência da linha trabalho e educação, citados neste trabalho, aprofundam os fundamentos do currículo integrado, mas, ao nos depararmos com aquela realidade em Rio Verde e percebermos que na verdade a primeira experiência não era organizada nem de forma concomitante, mas sim subsequente (não permitida pela legislação do Proeja), sentimos a necessidade de discutir aquele tipo de organização curricular. Tornou-se necessário compreender aquele currículo.

Outra dificuldade nos estudos sobre educação profissional é situar a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia pelo viés normativo do Estado – a escola no caso. Por mais que as relações deterministas sejam criticadas e consideradas ultrapassadas, não há como negar a força ideológica do Estado direcionada para a escola. Então, até que ponto o Estado seria interessado em promover uma educação que localizasse o homem, possibilitando sua maior intervenção político-social?

O Documento Base do Proeja responde a essa pergunta, no que se refere ao interesse do Estado em uma política que pode ser libertadora. Esse documento foi construído por muitas mãos além da mão do Estado. Entre elas estão autores do campo do trabalho e educação que utilizamos como referência neste trabalho. Isso confirma a necessidade de ocupar espaços onde podemos fazer disputas em torno dos projetos de formação (e de sociedade, portanto) em que acreditamos. Mas, isso não quer dizer que o prescrito no documento será o encontrado na realidade, como bem observamos neste trabalho.

Devemos ser capazes de construir com essas alternativas, mas sem perder de vista que nesta sociedade, em que o trabalho é alienado, a vida é alienada. Muitas vezes o homem é visto como máquina, e sua força de trabalho como mercadoria, sendo o trabalhador apenas um apêndice das máquinas.

Assim, os professores expressaram também sua vinculação com o pensamento hegemônico de que a formação é para o mercado, ao invés de ser para a vida no mundo do trabalho, pois para eles a verdade é que esse programa é também um programa de inclusão, pautada na garantia do mínimo, do emprego. E, para aqueles a quem às vezes nem o mínimo é garantido, uma oferta de uma educação, que seja em uma instituição de qualidade como as da rede federal ou em outras redes, acaba sendo um presente, e não um direito garantido por lei sendo executado.

A instituição caminha para a melhora do curso, e comprovadamente escuta a opinião dos educadores e da pesquisa que acompanha as experiências em Goiás, mas o problema, em sua abrangência, não concerne apenas nesse esforço da gestão para modificar o pensamento de dualidade entre saber e fazer. Essa é uma questão cultural que pode ser mudada também com a influência da educação. Daí a necessária luta para que o Proeja ultrapasse a condição de programa e se estabeleça como uma política pública, para que paulatinamente esse instrumento seja utilizado na transformação.

Percebemos essa passagem como um grande desafio na construção de uma formação integral possibilitada com a oferta de Proeja. Para avançar na maior e melhor realização do Proeja é fundamental superar a fragmentação dos programas, articulando a rede federal com as estaduais e municipais, bem como com as demais parcerias, como o Ministério do Trabalho e Emprego, outras secretarias do MEC, etc; enfim, com políticas que permitam a emancipação e a superação das desigualdades brasileiras.

Não devemos cair numa leitura partidária ou idealizada da realidade. De fato, o governo Lula representa um avanço especificamente nesta política, mas não devemos esquecer que não há uma ruptura com o modelo socioeconômico. Por isso, a construção deve ser contínua, independente dos que ocupam os lugares de poder.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação como Cultura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. *Decreto 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em 18 de janeiro, 2010.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 16 de julho de 1934. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 4127*, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=30374>> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 4244*, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BRASIL. MEC, SETEC. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. Rede Federal / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 7.^a ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. *Lei n. 5.379*, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível <<http://www.prolei.inep.gov.br/anexo.do?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FAnexo%2F8763700266627070755>> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Lei n. 5692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.^o e 2.^o graus, e dá outras providências. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692.htm>> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. In BRASIL. MEC, SETEC. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. Rede Federal / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 7.^a ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. *Decreto 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Portaria 1005*, de 10 de setembro de 1997. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Port1005.pdf>> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In BRASIL, MEC, SETEC. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. Rede Federal / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 7.^a ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. *Decreto n. 5.478*, de 24 de julho 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. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Portaria n. 2.080*, de 13 de junho de 2005. Fixa as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos nas escolas da rede federal de educação profissional. Disponível <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. Decreto n. 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. In BRASIL, MEC, SETEC. *Educação profissional e tecnológica: legislação básica*. Rede Federal / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - 7.^a ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

BRASIL. Documento Base. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ SETEC, 2007. Disponível <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. In BRASIL, MEC, SETEC. *Educação Profissional e Tecnológica: legislação básica – técnico de nível médio*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 7.ª ed. Brasília: MEC, SETEC, 2008a.

BRASIL. *Lei Ordinária n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008b, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm> Acesso em 29 de março, 2010.

BRASIL. *Documento Base*. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SETEC, 2009a.

BRASIL. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009 b.

BRASIL, Maggie Nunes. Pedagogia do Capitalismo. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). *Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora da UCG, 2005, p. 9 -48.

CEFET. *Relatório de Gestão*. Exercício de 2006. Disponível <<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/auditoria/rg2006.pdf>> Acesso em 16 de setembro de 2009...

CEFET. *Relatório de Gestão*. Exercício de 2007. Disponível <<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/auditoria/rg2007.pdf>> Acesso em . 16 de setembro de 2009.

CEFET. *Relatório de Gestão*. Exercício de 2007. Disponível <<http://rioverde.ifgoiano.edu.br/wp-content/uploads/auditoria/rg2008.pdf>> Acesso em . 16 de setembro de 2009.

CEFET/SEE. *Plano de Curso Para Educação de Jovens e Adultos*. 2006

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Rita de Cássia de Almeida. Trajetórias de políticas de currículo: discursos circulantes no Programa de Integração da Educação Profissional com Educação de Jovens e Adultos. *Anais da 32.ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu, MG, 2009.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10.ª ed. São paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de material escolar, 1978.

DOMINGUES, José Luiz. *O cotidiano da escola de primeiro grau: o sonho e a realidade*. Goiânia. 1988. Tese (Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do Trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24.^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e sociedade*, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113. Especial. Campinas, out., 2005b

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e sociedade*, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152. Especial. Campinas, out., 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica da pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. *Cadernos do cárcere*. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2000.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

IFGOIANO. *Projeto de Implantação do Curso de Educação Profissional de Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA*. Rio Verde-GO, 2008a.

IFGOIANO. *Projeto de Implantação do Curso de Educação Profissional de Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA*. Rio Verde-GO, 2008b

KUENZER, Acacia Zeneida. *As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance*. *Educação e sociedade*, v. 68. Especial. Campinas, dez., 1999.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e sociedade*, ano XXI, n. 70. Campinas, abril, 2000.

_____. Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação e sociedade*, vol 27. n. 96, p.877-910. Especial. Campinas, out., 2006.

_____. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, Gyorgy. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MACHADO, Lucília R. de Souza Machado. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MARX, Karl, e ENGELS. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 29-56.

MARX, Karl. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004a, p.11-28.

_____. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004b, p. 57-100.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1989.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). *Educação e trabalho na sociedade capitalista: reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora da UCG, 2005

MENDONÇA, Celma Concesso. Real significado da reforma da educação profissional nos anos 90. In: MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém (org). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – reprodução e contraposição*. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MÉSZÁROS, István. A ordem da reprodução sociometabólica do capital. In: *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 94-125.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.)... *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2002.

MOURA, Dante Henrique. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. *Boletim 16 Salto para o futuro*. Rio de Janeiro, 2006

MACHADO, Lucília R. de Souza.. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.)... *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2002

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: KUENZER, Acácia Zeneida, et al *Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS Marise. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106 – 127.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo horizonte: Autentica, 2004.

TYLER, Ralph Winfred. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1981.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos*. Disponível <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>> Acesso em 17 de agosto, 2007.

ANEXOS

Anexo 01 Questionário proposto aos alunos do Proeja de Rio Verde

Anexo 02 Questionário proposto aos professores do Proeja de Rio Verde-GO

Anexo 03 Plano de Curso para Educação de Jovens e Adultos

Anexo 04 Projeto de Implantação do Curso de Educação Profissional de Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Anexo 05 Roteiro de Entrevistas – Gestores

Anexo 06 Roteiro de Entrevistas –Professores

ANEXO 01

Questionário proposto aos alunos do Proeja de Rio Verde

COLETA DE DADOS INSTITUCIONAIS – IFET GOIANO, CAMPUS RIO VERDE.

CURSO			
PROEJA			
<input type="checkbox"/> PROEJA Alimentos	<input type="checkbox"/> PROEJA Administração	<input checked="" type="checkbox"/> PROEJA	
TÉCNICO			
<input type="checkbox"/> Téc. Administração	<input type="checkbox"/> Téc. Agropecuária	<input type="checkbox"/> Téc. Alimentos	<input type="checkbox"/> Téc. Comércio
<input type="checkbox"/> Téc. Contabilidade	<input type="checkbox"/> Téc. Cooperativismo	<input type="checkbox"/> Téc. Informática	<input type="checkbox"/> Téc. Secretariado
<input type="checkbox"/> Téc. Zootecnia			
GRADUAÇÃO			
<input type="checkbox"/> Agronegócio	<input type="checkbox"/> Gestão Ambiental	<input type="checkbox"/> Engenharia de Alimentos	<input type="checkbox"/> Agronomia
<input type="checkbox"/> Biologia	<input type="checkbox"/> Química	<input type="checkbox"/> Tecnologia em Produção de Grãos	<input type="checkbox"/> Zootecnia
Período <input type="checkbox"/> 1º	<input type="checkbox"/> 2º	<input checked="" type="checkbox"/> 3º	<input type="checkbox"/> 4º
Turno <input type="checkbox"/> Matutino	<input type="checkbox"/> Vespertino	<input type="checkbox"/> Noturno	
Sexo <input type="checkbox"/> Masc.	<input checked="" type="checkbox"/> Fem.	Idade <input type="checkbox"/> 18/19	<input type="checkbox"/> 20/21
<input type="checkbox"/> 22/23	<input type="checkbox"/> 24/25	<input checked="" type="checkbox"/> 26 ou mais	
Raça ou Etnia <input type="checkbox"/> Negro	<input checked="" type="checkbox"/> Branco	<input type="checkbox"/> Oriental	<input type="checkbox"/> Indígena
<input type="checkbox"/> Parda	<input type="checkbox"/> Outra		
Estado Civil <input type="checkbox"/> Solteiro	<input checked="" type="checkbox"/> Casado	<input type="checkbox"/> Separado	<input type="checkbox"/> Viúvo
Área de procedência <input type="checkbox"/> Rural	<input checked="" type="checkbox"/> Urbana	Número de filhos <input type="checkbox"/> nenhum	<input checked="" type="checkbox"/> 1
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> mais de 3	
Procedência escolar <input checked="" type="checkbox"/> Escola Pública	Quantos anos ficou sem estudar <input type="checkbox"/> Nenhum		
<input type="checkbox"/> 1 ano	<input type="checkbox"/> 2 a 4 anos	<input type="checkbox"/> 5 a 7 anos	<input checked="" type="checkbox"/> 8 anos ou mais
<input type="checkbox"/> Escola Privada			
Está trabalhando: <input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	Salário Atual <input type="checkbox"/> 1 a 3 salários	<input type="checkbox"/> 4 a 6 salários
<input type="checkbox"/> 7 ou mais			
Idade do primeiro salário <input type="checkbox"/> Antes dos 10	<input type="checkbox"/> 10 a 15	<input checked="" type="checkbox"/> 16 a 18	<input type="checkbox"/> Acima 18
<input type="checkbox"/> Nunca			
Renda familiar <input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3 salários	<input type="checkbox"/> 4 a 6 salários	<input type="checkbox"/> 7 ou mais	
É arrimo de família? <input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	Tem carteira assinada <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Qual a sua situação no trabalho: <input type="checkbox"/> Empregado de empresa privada	<input type="checkbox"/> Empregado de empresa pública		
<input type="checkbox"/> Sócio/ou proprietário	<input checked="" type="checkbox"/> Autônomo	<input type="checkbox"/> Estagiário	
Qual o principal motivo de faltas às aulas <input type="checkbox"/> Trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Família	<input type="checkbox"/> Cansaço	<input type="checkbox"/> Desânimo com o curso
<input type="checkbox"/> Doenças crônicas			
Você mora com <input checked="" type="checkbox"/> Família	<input type="checkbox"/> Parentes	<input type="checkbox"/> República	<input type="checkbox"/> Alojamento Estudantil
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Pensão		
Sua moradia é <input checked="" type="checkbox"/> Própria e paga	<input type="checkbox"/> Própria e em pagamento	<input type="checkbox"/> Alugada	<input type="checkbox"/> Cedida
<input type="checkbox"/> da Instituição			
Qual nº de pessoas que reside em sua casa <input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2 ou 3	<input checked="" type="checkbox"/> 4 ou 5	<input type="checkbox"/> 6 ou 7
<input type="checkbox"/> 8 ou mais			
Marque com P os aspectos Positivos da Instituição e com um N os aspectos Negativos da Instituição			
Aulas: <input checked="" type="checkbox"/> Qualidade			
<input type="checkbox"/> Duração	<input type="checkbox"/> Material oferecido		
Infraestrutura: <input checked="" type="checkbox"/> Salas	<input type="checkbox"/> Laboratórios	<input type="checkbox"/> Iluminação	<input type="checkbox"/> Xerox
<input type="checkbox"/> Ambiente	<input type="checkbox"/> Acesso		
Professores: <input checked="" type="checkbox"/> Pontualidade	<input type="checkbox"/> Frequência	<input type="checkbox"/> Didática	<input type="checkbox"/> Relacionamento com aluno
Direção: <input type="checkbox"/> Acessibilidade	<input type="checkbox"/> Resolução dos problemas	<input checked="" type="checkbox"/> Diálogo	
Funcionários: <input checked="" type="checkbox"/> Pontualidade	<input type="checkbox"/> Frequência	<input type="checkbox"/> Prestatividade	
Grau de escolaridade	Pai	Mãe	Conjuge
Sem instrução	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série (incompleta)			
Ensino Fundamental (1º grau) até a 4ª série (completa)			
Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série (incompleta)			
Ensino Fundamental (1º grau) até a 8ª série (completa)			
Ensino Médio (incompleto)			
Ensino Médio (completo)			
Ensino Superior (incompleto)			
Ensino Superior (completo)			
Mestrado/ Doutorado			
Dados do Conjuge ou Companheiro (para alunos casados ou em união estável):			
Idade <input type="checkbox"/> 18/19	<input type="checkbox"/> 20/21	<input type="checkbox"/> 22/23	<input type="checkbox"/> 24/25
<input checked="" type="checkbox"/> 26 ou mais			
Está trabalhando: <input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Salário Atual <input checked="" type="checkbox"/> 1 a 3 salários	<input type="checkbox"/> 4 a 6 salários
<input type="checkbox"/> 7 ou mais			
Idade do primeiro salário <input type="checkbox"/> Antes dos 10	<input type="checkbox"/> 10 a 15	<input type="checkbox"/> 16 a 18	<input type="checkbox"/> Acima 18
<input type="checkbox"/> Nunca			
É arrimo de família? <input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	Tem carteira assinada <input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
Qual a sua situação no trabalho: <input checked="" type="checkbox"/> Empregado de empresa privada	<input type="checkbox"/> Empregado de empresa pública		
<input type="checkbox"/> Sócio/ ou proprietário	<input type="checkbox"/> Autônomo	<input type="checkbox"/> Estagiário	

Anexo 02

Questionário proposto aos professores do Proeja de Rio Verde-GO

Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA/CAPES/SETEC

Projeto 19 - O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidades

Subprojeto: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás

Identificação Pessoal

1 - **Sexo** () Masculino () Feminino

2 - **Idade:**

() 18 A 24 anos () 35 a 44 anos () Acima de 55 anos
() 25 a 34 anos () 45 a 54 anos

3 - **Local de nascimento por região**

() Região Centro Oeste () Região Nordeste () Região Sul
() Região Norte () Região Sudeste

a) Caso o nascimento ocorreu em Goiás, qual a cidade? _____

4 - **Local de Moradia atual**

() Mesmo município que trabalha () Outro. Qual? _____

5 - **Moradia**

() Própria () Alugada () Cedida

6 - **Tempo de moradia na atual residência**

() Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos
() 5 anos ou mais

7 - **Estado Civil**

() Casado () Separado () Viúvo
() União Estável () Solteiro

Dados de Formação

1 - **Escolarização**

() Graduação () Mestrado em andamento () Doutorado em andamento
() Especialização () Mestrado concluído () Doutorado concluído

2 - **Graduação?**

() Ciências Humanas; Sociais e Aplicadas; Linguística, Letras e Artes () Ed. Profissional e Tecnológica
() Ciências Exatas; Biológicas; da Saúde; da Terra, e Engenharias

a) **Natureza da Instituição em que concluiu a graduação:**

() Pública () Privado

3 - **Pós-Graduação?**

() Educação () Educação Profissional e Tecnológica
() EJA com formação profissional () Na área de formação específica
() Outras

a) **Natureza da Instituição em que concluiu a pós-graduação**

() Público () Privada

b) **A realização da pós-graduação foi realizada por convênio Interinstitucional?**

() Sim () Não

Atuação Profissional

1 - **Tempo de atuação como professor**

() Até 1 ano () De 4 a 6 anos () Acima de 10 anos
() De 1 a 3 anos () De 7 a 10 anos

2 - **Vinculação Institucional (procedência do contrato)**

() Secretaria Estadual de Educação () IFET Goiano - campus Rio Verde

- alunos mais interessados
 - formação do professor
 - apoio da gestão
 - convivência com os alunos
 - convivência com os professores
 - Outros - Quais
- aplicação dos conhecimentos adquiridos
 - material didático e laboratorial
 - oralidade bem desenvolvida
 - Planejamento mais fácil
 - solidariedade entre os alunos

Anexo 03

Plano de Curso para Educação de Jovens e Adultos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA-SETEC
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE RIO VERDE-GO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS -SEE

PLANO DE CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. JUSTIFICATIVA

1.1 DO PROEJA

O Decreto nº.5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos –PROEJA. Voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, o PROEJA é uma modalidade de ensino com finalidade de oportunizar uma educação para aqueles que não puderam ou não tiveram acesso aos estudos, ficando fora do Ensino Regular e objetiva atender às demandas de nível local e regional, contribuindo para o fortalecimento do desenvolvimento sócio-econômico.

1.2. JUSTIFICATIVA PARA O CURSO

Vivemos em um momento em que as tecnologias e avanços científicos apresentam cenários marcados por profunda reestruturação econômica, onde o processo produtivo, a organização do trabalho, as relações sociais e conseqüentemente, o emprego e as qualificações profissionais sofrem grandes mudanças.

O conhecimento é o recurso fundamental para que as nações, as organizações e os indivíduos, possam enfrentar, com competência, os desafios apresentados no contexto atual. O presente projeto apresenta como justificativa, dentre outras:

A não existência, no Município de Rio Verde, de Instituições Federais de Ensino ofertando O ensino médio integrado ao ensino profissionalizante, na modalidade EJA:

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Verde oferece curso técnico nas áreas de Agropecuária, Alimentos, Administração, Contabilidade, Secretariado, Cooperativismo e Comércio, o que ampliará a oportunidade de escolha do aluno.

A Secretaria de Estado da Educação-SEE oferece o ensino médio na modalidade EJA.

O CEFET possui Infra-Estrutura e Recursos Humanos para atender as necessidades para as práticas pedagógicas na formação técnica.

A Secretaria Estadual do Estado de Goiás possui Recursos Humanos para atender a necessidade para as práticas pedagógicas na formação básica.

O Estado de Goiás e o CEFET estarão preservando o princípio da igualdade pregada pela atual reforma do ensino, já que a clientela que se pretende atender é, em sua maioria, de trabalhadores que não tiveram a oportunidade para freqüentar aulas no ensino regular.

O ensino na modalidade PROEJA é uma forma do CEFET se integrar com a comunidade, reforçando o elo de cooperação e valorizando a cidadania, promovendo a inclusão social, contribuindo para o Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável;

2. OBJETIVOS EDUCACIONAIS DO CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE RIO VERDE E DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS

O CEFET e a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, através do PROEJA, pretendem atingir os seguintes objetivos:

proporcionar um curso profissionalizante a nível médio para jovens e adultos, garantindo a continuidade de sua formação básica e possibilitando uma habilitação profissional de Nível Médio;

Incentivar o empreendedorismo local, através dos cursos oferecidos, proporcionando uma inclusão c/ou permanência no mercado de trabalho;

Proporcionar aos educandos a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e profissionais do processo produtivo, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada área do conhecimento: Linguagem Códigos e suas Tecnologias, Ciências Exatas Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O município de Rio Verde e a região onde o mesmo está inserido vêm despontando como pólo agroindustrial. O Município conta hoje com indústrias como a Perdigão, a Cooperativa dos Produtores Rurais - COMIGO, ORSA, VIDEPLAST, BRASILATA, Kowalski, entre outras, que já atuam no mercado interno e externo. A cidade conta também com uma grande rede de supermercados e pequenas e médias empresas comerciais e prestadoras de serviços que, segundo dados do censo IBGE de 2001, são em número de:

- Agricultura, pecuária, silvicultura e exploração florestal: 85 (oitenta e cinco) ;
Pesca: 01 (um);
Indústrias extrativas: 11(onze);
Indústrias de transformação: 309 (trezentos e nove);
Construção: 54 (cinquenta e quatro);
Comércio: 2.306 (duas mil trezentos e seis);
Alojamento e alimentação: 112 (cento e doze);
Transporte, armazenagem e comunicações: 288 (duzentos e oitenta e oito);
Intermediação financeira: 107 (cento e sete);
Atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados às empresas 373 (trezentas e setenta e sete);
Administração Pública, Defesa e Seguridade Social 10 (dez);
Educação 81 (oitenta e um);
Saúde e Serviço Social 85 (oitenta e cinco);
Outros Serviços Coletivos Pessoais 251 (duzentos e cinquenta e um)
Instituições Financeiras 13 (treze).

Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano, o Município de Rio Verde possui um IDH de 0,776. Países com índices entre 0,500 e 0,799 são considerados de médio desenvolvimento humano. O Brasil tem um IDH de 0,766. O Estado de Goiás e o CEFET de Rio Verde podem contribuir para melhorar o panorama social.

CEFET-RV cumprindo seu papel enquanto Instituição Federal de Educação Tecnológica, com fundamento na LDB, Lei nº 9.394/96 e demais legislação da educação profissional, vem propor o preparo de profissionais competentes, não só para a elevação da produtividade e competitividade, mas também para a consolidação da democracia e do nível de justiça social.

3. FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Educação de Jovem e Adulto está regulamentada pelas seguintes normas

Federais:

Constituição Federal 1988;

Lei 9.394/96 – LDBEM;

Decreto Federal nº. 5.154/2004: regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional;

Decreto Federal nº. 5.478/2005: institui o Programa EJA;

Portaria do MEC nº. 2.080/2005: estabelece diretrizes de oferta para a EJA;

PCN Ensino Médio: Linguagem Códigos e suas Tecnologias, Ciências Exatas Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A educação de jovem e adulto também proposto pelo CEFET observará as normas que norteiam a educação profissional, a saber:

parecer CNE/CEB n ° 17/97, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional.

Parecer CNE/CEB n ° 16/99, que trata das diretrizes curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico.

Resolução CNE/CEB n ° 04/99, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico.

Resolução CNE/CEB n ° 1/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

Parecer CNE/CEB n ° 11/2000, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovem e adulto.

Resolução CNE/CEB n ° 1/2004, que estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de estágio de alunos da educação profissional e do ensino médio, inclusive nas modalidades de educação especial e de educação de jovens e adultos.

Resolução do CEE n ° 260, de 18 de novembro de 2005.

4. REQUISITOS PARA ACESSO

Para se candidatar ao PROEJA o interessado deverá ter idade igual ou superior a 18 anos e ter concluído o ensino fundamental através da modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou comprovar estar afastado da escola há mais de dois anos.

A classificação para seleção será de acordo com a maior idade cronológica dos candidatos e será por ordem decrescente.

O candidato que não comprovar a conclusão do ensino fundamental poderá ser classificado, no início do semestre seguinte, mediante a realização de provas discursivas de todas as áreas de conhecimento que compõe a base comum nacional e de redação. A classificação objetiva posicionar o educando na etapa compatível com seu grau de desenvolvimento e com os conhecimentos já adquiridos.

5. REGIME DE FUNCIONAMENTO

As aulas serão presenciais, ministradas de segunda à sexta feira para as disciplinas da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e para a formação Técnica, em no horário noturno e/ou diurno dependendo da oferta de vagas no CEFET e da opção do acadêmico. As vagas, cujo número será anualmente divulgado pelo CEFET, serão preenchidas pelos candidatos classificados no processo de seleção que será realizado pelo mesmo.

Os conteúdos das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e Parte Diversificada serão oferecidos em cinco dias por semana, ao longo de quatro semestres, com o máximo de quatro horas diárias de atividades presenciais. A orientação pedagógica e a recuperação paralela se darão ao longo das atividades diárias.

Será constituído o Conselho de Classe, órgão de natureza consultiva, composto pelos professores de atuam no PROEJA, pelo Coordenador Geral de Ensino, Coordenador do Projeto e representante dos Alunos e terá como atribuição:

1. Decidir pela anulação e/ou repetição da verificação, exercícios e demais atividades destinadas a avaliação de rendimento escolar em que ocorra irregularidade ou dúvidas dos resultados.
2. Opinar sobre a aplicação de programas, bem como métodos e técnicas.
3. Decidir sobre a aprovação, reprovação ou necessidade de recuperação de alunos, após resultados finais de aproveitamento.
4. Opinar sobre a aplicação de medidas disciplinares ou de reajustamento a qualquer membro do corpo docente.
5. Tomar medidas significativas, consistentes, sistemáticas e capazes de promover e acompanhar o desenvolvimento da formação integral, ou global do educando.

As reuniões do Conselho de Classe acontecerão ao término dos bimestres ou extraordinariamente por convocação da Coordenação Geral de Ensino, quando necessário.

Ao concluir as disciplinas da Base Nacional Comum e Parte Diversificada o acadêmico fará jus ao certificado de conclusão do ensino médio e após concluir também módulo (s) do Curso Técnico, fará jus ao certificado de conclusão do(s) módulo (s). Após concluir as disciplinas da formação básica e todas as áreas de estudos de um dos Cursos Técnicos ofertados pelo CEFET e cumpridos as exigências relacionadas ao estágio, o acadêmico fará jus ao diploma de técnico de nível médio.

Os certificados de conclusão de ensino médio, de conclusão de módulo e o diploma de Técnico de Nível Médio serão registrados pelo CEFET -RV.

No início do segundo bimestre do segundo período, o acadêmico deverá manifestar qual curso técnico é de seu interesse, para reserva de vaga a ser feita pelo CEFET.

A partir do terceiro período, o aluno poderá iniciar os estudos de um dos cursos técnicos ofertados pelo CEFET, de acordo com o interesse demonstrado no início do segundo bimestre do segundo período.

6. REGIME DE MATRÍCULA

6.1 Matrícula e Rematrícula: O aluno deverá requerer, a qualquer tempo, a matrícula junto ao Setor de Registros Escolares, apresentando a documentação exigida. Semestralmente deverá requerer a rematrícula, também junto ao Setor de Registros Escolares. As datas de prazo para matrícula e rematrícula deverão ser observadas rigorosamente, sob pena da perda de vaga.

6.2. Trancamento de Matrícula e Reativação de Matrícula: o trancamento de matrícula deverá ser requerido pelo acadêmico, junto ao Setor de Registro Escolares. O aluno deverá cursar, no mínimo, um semestre do curso para poder requerer trancamento de matrícula. O aluno poderá retornar às atividades escolares a qualquer tempo desde que haja disponibilidade de vaga.

No retorno às atividades escolares o aluno ficará sujeito ao plano de curso em vigor no CEFET, inclusive matriz curricular.

6.3 Transferência: O CEFET-RV poderá receber acadêmicos de outras Instituições de Ensino, desde que obedecidas as seguintes condições:

Que haja disponibilidade de vaga.

Que o acadêmico esteja cursando o período em que pretende ingressar no CEFET-RV, em outra instituição, na modalidade EJA.

Que o acadêmico esteja cursando a educação profissional concomitante com o ensino médio na modalidade PROEJA e que haja compatibilidade da matriz curricular dos cursos técnicos ofertados pelo CEFET- RV, tanto em termos de área de estudo quanto carga horária.

No caso de não haver compatibilidade em termos de disciplina e carga horária, poderá ser aceita a transferência do aluno, mas, o mesmo deverá realizar as complementações que forem necessárias, seja em termos de disciplina quanto em termos de carga horária.

No caso do número de interessado na transferência ser maior que o número de vagas existente na série requerido, o CEFET-RV procederá com processo seletivo para o preenchimento da vaga existente utilizando o critério de maior idade cronológica.

É de inteira responsabilidade do aluno cursar as disciplinas da matriz curricular do PROEJA, não cursadas ou que não obteve aproveitamento na Instituição de Ensino de origem.

Uma vez matriculado no PROEJA, o acadêmico fica sujeito às normas que regem este projeto e as que vierem a ser editadas pelo CEFET-RV.

7. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

O ensino médio na modalidade de Educação de Jovem e Adulto se desenvolverá pelo sistema de quatro períodos e o ensino técnico pelo sistema modular distribuído por três períodos. Os módulos do ensino técnico serão desenvolvidos de acordo cada projeto dos respectivos cursos. O acadêmico poderá iniciar um dos cursos técnicos ofertados pelo CEFET para a modalidade de ensino PROEJA, a partir do terceiro período do ensino médio desde que haja compatibilidade de horário. O acadêmico poderá ainda, cursar no mesmo turno, apenas os módulos compatíveis com seu horário de atividades acadêmicas, adiantando a conclusão do Curso. Para tanto, deverá manifestar tal interesse ainda no segundo período, através de requerimento. Para que ocorra reserva de vaga no curso técnico pretendido, o acadêmico deverá manifestar à Coordenação Geral de Ensino o desejo de cursá-lo

FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Formação Básica (Formação Geral)	1.200
Parte Diversificada	80
Formação Técnica	Variável, de acordo com o Curso Técnico escolhido.
Prática Profissional	
TOTAL SEM A C/ H FORMAÇÃO TÉCNICA	

<u>OPÇÕES DE CURSOS TÉCNICOS</u>	<u>CARGA HORÁRIA</u>	<u>PRÁT.PROFIS. CARGA HOR.</u>
Alimentos	1.200	160
Administração	885	150
Comércio	840	150
Contabilidade	840	150
Cooperativismo	855	150
Secretariado	810	150
Agropecuária	1.200	160
Zootecnia	1.200	160
Informática	1.080	160

I – PERÍODO

ATUALIZADA EM 03/04/08

Componentes	C/H
-------------	-----

FORMAÇÃO GERAL	Base Nacional Comum	1. Língua Portuguesa I	60
		2. Química I	20
		3. Arte I	20
		4. Física I	40
		5. Matemática I	60
		6. Biologia I	40
		7. História I	40
		8. Geografia I	20
		Sub Total	300
FORMAÇÃO TÉCNICA	Parte Diversificada	9. Inglês I	20
		Relações Interpessoais	20
		Sub Total	320
			320

II - PERÍODO

Componentes			C/H
FORMAÇÃO GERAL	Base Nacional Comum	1. Língua Portuguesa II	60
		2. Química II	40
		3. Física II	40
		4. Educação Física I	20
		5. Matemática II	60
		6. História II	20
		7. Geografia II	40
		8. Biologia II	20
		Sub Total	300
FORMAÇÃO TÉCNICA	Parte Diversificada	09. Inglês II	20
		TOTAL	320
	Aulas 60 min	TOTAL	320

III PERÍODO

Componentes	C/H
-------------	-----

FORMAÇÃO GERAL	Base Nacional Comum	1. Língua Portuguesa III	60
		2. Educação Física II	20
		3. Química III	40
		4. Física III	20
		5. Matemática III	60
		6. História III	20
		7. Geografia III	40
		8. Biologia III	40
		Sub Total	300
	Parte Diversificada	10. Inglês III	20
FORMAÇÃO TÉCNICA		Sub Total	320
		Filosofia	20
	DE ACORDO COM O CURSO TÉCNICO ESCOLHIDO		
		Sub Total	
		TOTAL	340
			340

IV PERÍODO

Componentes			C/H
FORMAÇÃO GERAL	Base Nacional Comum	1. Língua Portuguesa IV	60
		2. Matemática IV	60
		3. Biologia IV	40
		4. Química IV	40
		5. Física IV	20
		6. Arte II	20
		7. História IV	40
		8. Geografia IV	20
		Sub Total	300
FORMAÇÃO TÉCNICA		Sociologia	20
	DE ACORDO COM O CURSO TÉCNICO ESCOLHIDOS		
		TOTAL	320

V PERÍODO

DISCIPLINAS		C/H
FORMAÇÃO TÉCNICA		
	DE ACORDO COM O CURSO TÉCNICO ESCOLHIDO	
	Sub Total	
	TOTAL	

VI PERÍODO

DISCIPLINAS		C/H
FORMAÇÃO TÉCNICA		
	DE ACORDO COM O CURSO TÉCNICO ESCOLHIDO	
	PRÁTICA PROFISSIONAL	
	Sub Total	-
		TOTAL

VII PERÍODO

DISCIPLINAS		C/H
FORMAÇÃO TÉCNICA		
	DE ACORDO COM O CURSO TÉCNICO ESCOLHIDO	
		TOTAL

7.1. Temas Transversais

Será eleito, em cada semestre, um dos temas a seguir, para serem trabalhados, por Alunos e Professores de cada disciplina da base nacional comum e da formação técnica, de forma construtiva, contextualizada e interdisciplinar. Poderá ser acrescentado outros temas, de acordo com propostas da comunidade escolar:

Cidadania;

Ética;
Pluralidade Cultural;
O Meio Ambiente;
Saúde e Orientação Sexual;
Igualdade de Oportunidade entre os Sexos;
Educação do Consumidor;
Educação para o Trânsito;
Mercado de Trabalho;
Violência.

7.2 Desenvolvimento Metodológico

O desenvolvimento metodológico do PROEJA será voltado para a busca das inter-relações dos conteúdos e de coerência de conjunto. Para tanto serão desenvolvidas formas de articulação dos conhecimentos que possibilitem a geração de aprendizagens significativas e qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Será levada em conta a diversidade dos processos educativos do ensino médio e do ensino técnico através de práticas pedagógicas compartilhadas e de equipes, pelo diálogo e pelas experiências diárias serem vivenciadas pelos alunos no CEFET-RV.

A metodologia a ser aplicada ao PROEJA estará voltada para desenvolver no acadêmico, os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências e às idéias, a fim de fornecer os fundamentos necessários para uma concepção científica da vida e ao desenvolvimento das faculdades cognitivas, da capacidade para a auto-aprendizagem contínua e crítica, da criatividade, do espírito de inovação, de disposição à versatilidade e de trabalho de interesse do acadêmico, das empresas e da sociedade.

A prática pedagógica estará voltada para a contextualização dos conteúdos o que irá requerer do Professor a busca pelo conhecimento das dimensões da vida dos acadêmicos e das práticas sociais em que estão inseridos, para entendê-los como sujeitos do seu próprio processo de formação; contribuir para sua libertação e transformação em sujeito crítico.

Os métodos e técnicas a serem aplicados no trabalho educativo estarão voltados para o incentivo à participação, à criatividade e à crítica do aluno, sua disposição para aprender continuamente e de trabalhar coletivamente.

Para a construção do trabalho interdisciplinar serão realizadas pesquisas compartilhadas, promoção conjunta de palestras, seminários mini-cursos, visitas técnicas, elaboração de projetos e de temas geradores.

7.3 Sistema de Avaliação: o sistema de avaliação do PROEJA se dará em relação à organização do processo educativo e em relação à aprendizagem do acadêmico.

7.3.1 Avaliação da organização do processo educativo: será avaliado semestralmente, pelos acadêmicos e professores envolvidos no PROEJA, a participação da Direção Geral, do Departamento de Desenvolvimento Educacional, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação de Integração Escola Comunidade, Coordenação do PROEJA, Setor de Registros Escolares e Setor de Biblioteca.

Será processada pelas empresas em que os acadêmicos realizarem estágio, após a conclusão do estágio. Os aspectos a serem avaliados pela empresa serão:

Qualidade do plano de estágio elaborado pelo acadêmico.

Conhecimentos demonstrados no cumprimento do programa de estágio.

Sociabilidade, interesse, iniciativa e responsabilidade.

Será avaliado o desempenho didático pedagógico do educador envolvido no processo ensino aprendizagem, no que diz respeito a: uso de recursos didáticos, organização e desenvolvimento dos conteúdos, contextualização, interdisciplinaridade, relação professor aluno, métodos e técnicas de ensino.

7.3.2 Avaliação da aprendizagem do acadêmico: A avaliação da aprendizagem dos acadêmicos dar-se-á paralelamente à realização de cada atividade escolar, em cada disciplina será contínua e cumulativa e será definida pelo professor responsável pela mesma, podendo constituir-se de provas orais e/ ou escritas, trabalhos técnicos individuais ou em grupo, organização e apresentação de seminários, palestras, workshop e outras atividades escolares. O acadêmico será submetido a várias avaliações durante todo semestre letivo.

O acadêmico que deixar de fazer alguma avaliação deverá requerer 2ª chamada, junto à Coordenação Geral de Ensino, num prazo máximo de 05 (cinco) dias úteis, a contar da data de realização da avaliação, anexando documento de comprovação de justificativa de ausência à avaliação. No caso de não haver justificativa plausível, o acadêmico só será autorizado a fazer avaliação de 2ª chamada mediante o pagamento de multa no valor de 5% do valor do salário mínimo vigente.

Considera-se para fins de comprovação de justificativa de faltas a provas e às aulas e qualquer outra atividade escolar, os documentos que comprovem problema de saúde do acadêmico ou de seu dependente legalmente declarado, casamento, luto, atividade escolar extra classe e viagem a serviço. No último caso, a justificativa deverá ser assinada e carimbada pelo chefe imediato do acadêmico e confeccionada em papel timbrado da empresa empregadora.

7.3.2 Critérios de avaliação: As avaliações seguirão as seguintes orientações: as notas atribuídas ao desempenho do aluno em cada disciplina obedecerão à escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos que corresponderão aos seguintes conceitos:

NOTAS	CONCEITOS
0 a 4,9	D
5 a 6,9	C
7 a 8,9	B
9 a 10	A

Os aspectos a serem observados na avaliação do rendimento escolar são dentre outros:

Redação e capacidade de expressão.

Apresentação (quando se tratar de trabalhos, seminários, palestras, workshop).

Iniciativa, criatividade e empenho.

Cumprimento de prazos.

Frequência às aulas e eventos.

Capacidade de assimilação e crítica.

Coerência com os objetivos propostos (quando se tratar de apresentação de trabalhos, palestras, seminários e workshop).

Consistência de embasamento teórico das atividades acadêmicas (conteúdo, encadeamento, redação).

Apresentação, análise e interpretação dos dados de trabalhos, seminários, palestras e workshop.

Domínio do conteúdo.

Criatividade.

Relacionamento com colegas de sala, professores e demais servidores, alunos e visitantes do CEFET- RV.

O educador responsável pela disciplina ou área de estudo informará bimestralmente ao acadêmico sua situação quanto a faltas e a rendimento escolar e semestralmente, o resultado final alcançado.

7.3.3 Aprovação

O aluno será considerado aprovado quando obtiver aproveitamento da disciplina igual ou superior a 5,0 (cinco), presença mínima de 75% da carga horária total de cada disciplina .

7.3.4. Recuperação

A recuperação do acadêmico será paralela e ao longo das aulas. O educando reprovado em uma ou mais disciplinas poderá ser reavaliado, desde que assim decidir o Conselho de Classe. Tanto no ensino médio quanto no ensino técnico, o educando que for reprovado por falta poderá ser reavaliado em todo o conteúdo da disciplina, desde que não tenha faltado 49% ou mais da carga horária total da disciplina, salvo em casos de problema de saúde devidamente comprovado. No último caso, caberá ao Conselho de Classe analisar a viabilidade ou não do aluno ser reavaliado, considerando a aprendizagem do aluno.

A data de realização das avaliações de recuperação será definida pelo professor responsável pela disciplina.

Os alunos em recuperação, em qualquer disciplina, serão comunicados verbalmente do fato pelo professor responsável pela disciplina e através de comunicado escrito e publicado no mural do CEFET-RV, pelo mesmo professor.

O aluno reprovado em disciplina até duas disciplinas fará progressão ao longo do período letivo seguinte, sob a orientação do professor da disciplina e poderá ser avaliado em qualquer dos bimestres, com fins de aprovação, ou seja, o aluno poderá ser aprovado na progressão em qualquer um dos quatro bimestres.

A orientação do professor para o desenvolvimento da progressão ocorrerá da seguinte forma:

Professor define o conteúdo a ser desenvolvido pelo aluno e o orienta em dias e horários previamente definidos.

Será adotado Ficha Para Progressão Parcial, onde deverá constar:

Nome do aluno, disciplina, ano em progressão, turno, conteúdos programados, frequência, data da avaliação, conceito, campo para observação, assinatura do aluno, do professor e coordenador do curso e da coordenação/direção de ensino médio técnico.

7.4. Perfil Profissional de Conclusão

Ao final do curso, além do perfil definido no próprio curso técnico que vier a fazer e das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina da formação básica, o educando deverá desenvolver competências que o qualifiquem como profissional:

- Capaz de relacionamento interpessoal, intersetorial e intra-setorial, que compreende as atitudes e motivações dos indivíduos com quem trabalha, de forma a obter efetiva liderança sobre os mesmos.
- Capaz de ter consciência de que tudo que faz ou deixa de fazer pode ter impacto significativo na empresa e na sociedade, para o bem ou para o mal.

7.5. Aproveitamento de Conhecimentos e Experiências Anteriores

Para o ensino médio o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores se dará através da realização de provas discursivas de todas as áreas do conhecimento que compõem a Base Comum Nacional e de redação. As provas deverão ser elaboradas, aplicadas, avaliadas e registradas em ata própria, por banca examinadora, composta de professores licenciados, que se responsabilizarão por seu conteúdo e conceitos emitidos.

Para o ensino técnico o acadêmico que desejar o aproveitamento de conhecimentos e/ou experiências que julgar possuir deverá comprovar através de documentação oficial (certificado, histórico escolar, ou outro documento oficial) que comprove o desenvolvimento do conhecimento e /ou experiência.

No ensino técnico para o aproveitamento de conhecimentos e/ou experiências anteriores o acadêmico matriculado deverá requerer o aproveitamento, até 30 (trinta dias) após o início do semestre letivo em que estiver cursando o ensino técnico, junto à Coordenação Geral de Ensino que providenciará a avaliação do acadêmico através do uso de um ou mais dos seguintes instrumentos:

Entrevista com o titular da disciplina que poderá ser assistido por outro docente da área.

Avaliação teórica - prática realizada pelo responsável pela disciplina, assistido por outro docente da área.

Revisão bibliográfica com apresentação oral ao professor da disciplina e professor assistente.

No requerimento de aproveitamento de conhecimentos e/ou experiências o acadêmico deverá informar:

Nome, nacionalidade, estado civil, número de registro geral e endereço;

Curso, e nível de escolaridade;

Nome da empresa em que trabalha se for o caso;

Tipo de atividade que desenvolve ou desenvolveu;

Conhecimentos e/ou experiências que julgar possuir.

A Coordenação Geral de Ensino, uma vez recebido o requerimento do aproveitamento, fará, no caso do ensino técnico, em conjunto com professor da disciplina, a análise da documentação apresentada.

Concluído o processo de avaliação do requerido, o acadêmico será notificado pela Seção de Registros Escolares do deferimento ou indeferimento do requerido.

Em caso de coerência do que foi requerido, o professor da disciplina marcará com o acadêmico o início e o término das atividades propostas para a avaliação.

O prazo de avaliação não deverá ser superior a 60 (sessenta) dias, a contar da data do requerimento.

Em caso de deferimento do requerido, a Seção de Registro Escolar providenciará os devidos registros.

7.6. Prática Profissional/estágio Supervisionado

7.6.1. Concepção e Objetivo do Programa de Prática Profissional – PPP

O Programa de Prática Profissional destina-se a complementar a formação dos alunos dos cursos técnicos na perspectiva de uma maior integração com o mundo do trabalho e o setor produtivo, atendendo as competências demandadas pelas empresas no perfil do profissional desejado, quais sejam: iniciativa, liderança, autoconfiança, auto-conhecimento, motivação, capacidade de gerenciar mudanças e de empreender. Sua base é o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, e, das competências produtivas e cognitivas dos mesmos (aspecto produtivo e cognitivo).

ESTRUTURA

O PPP está estruturado no desenvolvimento de prática profissional obrigatória por alunos e professores durante a realização dos módulos e, na realização de atividades complementares e livres pelos alunos orientados por docentes.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES LIVRES

Como atividades complementares livres o aluno deverá participar dos eventos promovidos pelo CEFET, que poderão se caracterizar nas seguintes atividades: participação em congressos, debates, seminários e palestras; desenvolvimento de pesquisas e projetos; visitas técnicas, oficinas práticas e produção de material audiovisual relativo ao módulo cursado.

A participação nas atividades será comprovada pelo aluno por meio da apresentação dos certificados de participação tanto no caso de atividades externas como internas.

No caso de desenvolvimento de pesquisas, projetos ou produção de material audiovisual, deverá o aluno apresentar proposta de trabalho, solicitando um professor orientador que agendará, no mínimo, dois encontros para acompanhamento das atividades de pesquisa. Após a conclusão do projeto e/ou pesquisa o aluno apresentará o relatório da referida atividade e o instrumento, produto ou serviço, produzido e/ou esquisado.

A comprovação de participação em visitas técnicas ocorrerá através da apresentação de declaração de empresa visitada e elaboração pelo aluno de relatório da atividade desenvolvida. A carga horária que revalecerá das atividades abaixo relacionadas será a que estiver especificada nos certificados.

Congressos

Debates

Seminários
Palestras
Pesquisas
Desenvolvimento de projetos
Visitas Técnicas
Oficinas Práticas
Produção de material audiovisual
Mini-cursos.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Conceituação e Objetivos

O Estágio Supervisionado é o desempenho teórico prático do aluno na Empresa, em atividades relacionadas com a habilitação ministrada pelo CEFET-RV e cursada pelo acadêmico, objetivando a sua integração com a empresa e através dela, com a comunidade.

Constitui-se a última etapa de aprendizagem do aluno à sua formação de técnico, que o habilita legalmente ao exercício de uma profissão em nível de ensino médio. Constitui-se, ainda, através de sua aplicação sistemática de avaliação, num valioso instrumento de medida do Currículo Pleno da Escola, com propostas de alterações periódicas, visando a constante integração do processo ensino-aprendizagem e a realidade do mercado de trabalho.

Condição para o acadêmico estagiar

Do Período

Considera-se apto a estagiar o aluno que atender as seguintes situações:

Estiver regularmente matriculado no CEFET de Rio Verde, neste caso o estágio deverá ser realizado simultaneamente com o curso técnico, sem prejuízo de sua frequência e aproveitamento escolar.

Após a conclusão de todos os componentes curriculares de no mínimo um módulo, ou semestre letivo.

Após a conclusão de todos os componentes curriculares de um módulo, se o módulo compreender dois semestres letivos.

Duração

O Estágio Supervisionado terá duração mínima seis meses, com uma carga horária definida no projeto pedagógico do Curso Técnico cursado, contadas a partir da data de início do estágio na Empresa.

Os contratos de estágios poderão ser prorrogados de acordo com o interesse da empresa e do acadêmico. Não serão registradas horas extras no estágio para efeito de dias úteis: apenas o sábado, desde que a empresa, autônomo ou responsável pelo estagiário, oficialize à Coordenação de Integração Escola Comunidade -CIEC, as necessidades do trabalho nesse dia.

Campo de Estágio

- O estágio supervisionado deverá ser realizado em atividades estritamente relacionadas ao curso técnico que o estagiário esteja cursando e poderá ser nos seguintes locais:
- Empresas localizadas em todo o Brasil;
- Órgãos da própria Escola;
- Órgãos Públicos Municipais, Estaduais e Federais;
- Órgãos que desenvolvam programas comunitários;
- Cooperativas e associações.
- Como autônomo.

Todas as atividades têm de ser obrigatoriamente supervisionadas por profissional legalmente habilitado para o exercício da profissão, com registro no CREA, CRC ou qualquer outro registro de nível superior, ligado a área de estudo cursada.

Encaminhamento do Estagiário

O Estagiário será encaminhado à Empresa através de carta de apresentação fornecida pela CIEC, acompanhada da seguinte documentação:

- Ficha de apresentação do aluno.
- Plano de estágio.
- Ficha de avaliação do estagiário a ser feita pela empresa.
- Modelo de certificado
- Ficha de cadastro da empresa

- Contrato de estágio.

Acompanhamento do Estágio/Estagiário

O acompanhamento do Estagiário será realizado pelo CEFET-RV e pela Empresa, através dos seguintes instrumentos:

- Ficha de acompanhamento de estagiário pela empresa.
- Relatório Técnico de Estágio

Avaliação do Estágio/Estagiário.

A avaliação do Estágio e do Estagiário será efetuada pela equipe pedagógica CEFET-RV. Esta equipe é composta pelos Coordenadores da CIEC, de Cursos, da Supervisão Pedagógica, da Orientação Educacional e, se for necessário, com a presença de professores por eles indicados.

Modelo do Relatório

Os relatórios deverão ser elaborados conforme o modelo fornecido pela CIEC, digitados e assinados pelo aluno e supervisor.

RELAÇÃO DE CONTEÚDOS DE FÍSICA PLANEJAMENTO PARA 1ª, 2ª, 3ª e 4ª SÉRIES DO ENSINO MÉDIO - 2007

I - PRIMEIRO PERÍODO

Anexo 04

Projeto de Implantação do Curso de Educação Profissional de Alimentos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, *CAMPUS*
RIO VERDE

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL DE ALIMENTOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NA
MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA.

Elaboração e Concepção

Gilma Guimarães

Ione Gomes Adriano

Jeanne Mesquita de Paula Leão

Marina Campos Nori

RIO VERDE, 2009

Diretor Geral

Prof. Gilberto José de Faria

Vice Diretor

Prof. Dr. Anísio Côrrea da Rocha

Diretor do Departamento de Administração e Planejamento

Valdomiro Oereira Martins

Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Fabiano Guimarães Silva

Diretor de Ensino Médio e Técnico

Prof. Ione Gomes Adriano

Diretor de Ensino de Graduação

Prof. Dr. Edson Luiz Souchie

Diretor de Relações Empresariais e Comunitárias

Prof. José Wéselli de Sá Andrade

Ninguém educa ninguém
Ninguém se educa sozinho.
Nós nos educamos em comunhão.
Paulo Freire.

ÍNDICE

1. JUSTIFICATIVA.....	p. 04
2. CONTEXTO INSTITUCIONAL E ASPECTOS RELACIONADOS AO CURSO.....	p. 08
3. CONCEPÇÃO E PRICÍPIOS DO CURSO.....	p.09
4. OBJETIVOS DO CURSO.....	p. 10
5. PERFIL DO EGRESSO.....	p. 11
6. PERFIL DE ATUAÇÃO DO EGRESSO.....	p.12
7. METODOLOGIA.....	p.13
8. EIXOS TEMÁTICOS.....	p. 16
8.1. Eixo Temático 1: Trabalho, Cultura e Alimentos.....	p. 16
8.2. Eixo Temático 2: Alimentos, Ciência, Tecnologia e Responsabilidade Sócio-ambiental.....	p.18
8.3. Eixo Temático 3: alimentos, Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda	p. 19
9. ESTRUTURA CURRICULAR E CARGA HORÁRIA.....	p. 20
9.1. Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos.....	p. 21
10. OFERTAS DE VAGAS, FORMAS E CONDIÇÕES DE ACESSO.....	p. 24
11. Avaliação.....	p.24
11.1. Avaliação da Implementação e Execução do Projeto.....	p.24
11.2. Critérios de Avaliação dos Alunos.....	p.24
12. MONITORAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	p.25
13. RECURSOS HUMANOS.....	p.27
13.1. Quadro de Professores.....	p.28
13.2. Técnicos Administrativos do IFET-RV.....	p.32
14. INFRA-ESTRUTURA FÍSICA.....	p.39
14.1. Locais para Aulas Teóricas e Atendimento aos Alunos.....	p.39
14.2. Outros Recursos Materiais.....	p.40
15. LABORATÓRIOS.....	p.41
15.1. Laboratórios de Solo.....	p.41
15.2. Laboratórios de Informática.....	p.41
15.3. Laboratório de Fitopatologia.....	p.41
15.4. Laboratório de Fitotecnia.....	p. 41
15.5. Laboratório de Sementes.....	p.42

15.6. Laboratório de Entomologia.....	p.42
16. UNIDADES EDUCATIVAS DE PRODUÇÃO (UEPs).....	p.42
UEP de Agricultura I (Olericultura).....	p. 42
UEP de Agricultura II (Culturas Anuais)	p.43
UEP de Agricultura III (Fruticultura).....	p.43
UEP de Mecanização.....	p.43
UEP de Zootecnia I (Aves).....	p.44
UEP de Zootecnia II (Suínos).....	p.44
UEP de Zootecnia III (Bovinos).....	p.45
17. Setor de Alimentos.....	p.46
18. Equipamentos.....	p.46
19. Recursos Bibliográficos.....	p.52
20. Relação de Fitas de Vídeos.....	p.52
Educação Ambiental.....	p.54
Embutidos e Defumados.....	p.55
Globalização e MERCOSUL.....	p.55
Laticínios.....	p.55
21. ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS.....	p.57
22. BIBLIOTECA.....	p.57
22.1. ESPAÇO FÍSICO.....	p.57
22.2. HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO.....	p.57
22.3. ACERVO BIBLIOGRÁFICO.....	p.57
22.4. ACESSO <i>ON LINE</i> DE PERÍODICOS E REVISTAS.....	p.58
23. REFERÊNCIAS.....	p.60
ANEXO.....	p. 62
I. EMENTÁRIO	p. 62

1. JUSTIFICATIVA

Com a preocupação em sintonizar-se às necessidade e expectativa da comunidade por uma formação qualificadora para o trabalho o IFET de Rio Verde oferece o curso de Educação Profissional de Alimentos integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

A oferta da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio efetiva as diretrizes e bases da educação nacional³¹ e segue os princípios político-pedagógicos da instituição de dar condições aos jovens e adultos de adquirir uma formação profissional somada a uma cultura geral. O Curso Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio fortalece, ao mesmo tempo, a política de inclusão social e as características da região pela demanda por profissional qualificado nesta área.

Segundo o Documento-Base do PROEJA, em 2002, o Brasil possuía 23.098.462 de jovens com idade entre 18 e 24 anos, sendo que apenas 23,3% tinham emprego no mercado de trabalho formal. O Documento revela ainda que no ano de 2003, “*cerca de 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país.*” (MEC, 2006b, p.11). Com base nesses dados pode-se inferir uma estreita relação entre os anos de escolaridades e as formas de trabalho. A educação não se separa do trabalho e a oferta de curso técnico de nível médio na modalidade integrada é fator de inclusão social, pois quanto maior o nível de escolarização maior as possibilidades de desenvolvimento das condições do trabalhador.

Ao proporcionar uma formação profissional adequada, o curso técnico integrado está efetivando o exercício da cidadania, pois dá condições aos jovens de elevar seu nível de escolaridade e desenvolvimento cultural possibilitando, assim, a saída do mercado informal de trabalho

A escolha pelo curso técnico integrado em alimentos considerou as seguintes características da região:

- Rio Verde está inserido na área sob domínio do cerrado brasileiro, é considerado um dos municípios mais desenvolvidos da região do sudoeste do Estado de Goiás. Possui uma área de 8.763 km², altitudes variando de 550 a 910 m. Segundo

³¹ O texto da LDB de 20/12/1996 afirma o vínculo educação e trabalho em relação à educação básica, e possibilita a oferta de educação profissional na no ensino fundamental e médio em articulação com o ensino regular.

estimativas da Seplan, em 2007, a população foi estimada em aproximadamente 149.000 habitantes.

- A produção agrícola do município é de aproximadamente 1,2 milhões de toneladas por ano nas mais variadas culturas, como arroz, algodão, soja, milho, sorgo, milheto, feijão, girassol, cana-de-açúcar, fruticultura, etc., com destaque para a produção de soja que registrou, em 2007, um total de 579 mil toneladas. O município é responsável por 1% da produção nacional de grãos e a área plantada ultrapassa a 300 mil hectares.

- Rio Verde tem um comércio forte e competitivo, suficiente para atender a demanda da população local e regional. Para tanto, conta com uma grande estrutura de agências bancárias, 14 agências, 4.639 instituições de comércio, 3.032 postos de serviços e 392 indústrias. Entre os referidos empreendimentos, destacam-se supermercados, farmácias, lojas de vestuário e calçados, móveis, revendas de automóveis, caminhões, máquinas e implementos, produtos veterinários e agrícolas e um dos maiores parques industriais do Centro-Oeste, constituído de quatro distritos industriais municipais e dois estaduais, prontos para receber novas indústrias.

Desde o ano de 2005, Rio Verde ocupa o segundo lugar no *ranking* dos municípios exportadores, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDICE).

Todo esse conjunto de empreendimentos, juntamente com as indústrias instaladas e em instalação, geram uma demanda por profissionais qualificados para o trabalho e que contribuam com o crescimento e o desenvolvimento econômico e social da região.

A oferta do curso profissional Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, tem o intuito de propiciar um atendimento de qualidade no âmbito da educação tecnológica na constante busca da eficiência na formação de técnicos e de alternativas que atendam às necessidades do agronegócio, comércio e serviços.

Consideramos que o curso profissional integrado, voltado para jovens e adultos e para o setor de alimentos, corresponde às características do desenvolvimento da região na qual uma das principais atividades é a produção de grãos, gerando assim uma forte demanda pelo profissional de Técnico em Alimentos.

2. CONTEXTO INSTITUCIONAL E ASPECTOS RELACIONADOS AO CURSO

O IFET de Rio Verde oferta, em nível superior, os cursos de graduação em agronomia, engenharia de alimentos, gestão ambiental, gestão em agronegócio, zootécnica e tecnologia em produção de grãos. O IFET de Rio Verde oferta também educação profissional de nível médio, em concomitância com o ensino médio. A escola oferece um total de nove habilitações, sendo quatro delas ofertadas no turno diurno – Agropecuária, Administração, Informática e Zootecnia – e as demais - Alimentos, Comércio, Contabilidade, Cooperativismo e Secretariado - no noturno, sendo que Administração também é ofertada no noturno.

Todos esses cursos levaram o IFET de Rio Verde a se re-estruturar em termos de recursos humanos, físicos e materiais, de forma que facilitará a implantação do Curso Técnico Administração, Integrado ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

De acordo com seu estatuto, o IFET de Rio Verde tem o objetivo, entre outros, de ministrar Educação de Jovens e Adultos e ministrar educação profissional técnica de nível médio de forma articulada ao ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia, bem como estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo.

O IFET de Rio Verde oferta, desde 2006, a educação profissional integrada ao ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, nos turnos matutino e noturno.

. Durante esse período realizamos muitos debates, encontros e reuniões para esclarecer sobre o sentido da educação para jovens e adultos, o que diferencia no modo de aprender e de ensinar desse público específico e como trabalhar de forma interdisciplinar e integrada.

3. CONCEPÇÃO E PRINCÍPIOS DO CURSO

O Curso Técnico em Alimentos na Área de Agronegócio integrado ao Ensino Médio voltado para o público jovem e adulto, orienta-se por uma concepção teórico-metodológica de formação humana que articula a teoria e a prática. Optou-se por um currículo integrado na perspectiva de formação do trabalhador-cidadão, o que significa assumir o trabalho como princípio educativo e a formação de sujeitos sociais críticos e autônomos como condições para o exercício da democracia e o desenvolvimento da subjetividade e das identidades humanas.

A modalidade integrada possibilita ao jovem e adulto ter experiências da realidade e do conhecimento como totalidade. Assim, o processo de aprender, pensar, fazer e sentir que é constitutivo das formas de ser, de trabalhar, de fazer ciências e de se fazer sujeito da história e de si mesmo, pode dar sentido à dimensão dos direitos sociais.

Aos jovens e adultos com histórico de vida de exclusão é fundamental uma visão integradora do conhecimento e ampliação dos direitos sociais por meio da criação de novos tempos e espaços de aprendizagem que contribuam para dar condições de acesso, permanência e êxito na educação. Segundo Hernández (1998), o objetivo da organização dos conhecimentos em experiências substantivas de aprendizagem é interpretar esses conhecimentos. Isso é possível por meio do currículo integrado, visto que esse não favorece a aprendizagem de maneira fragmentada, mas busca a interlocução entre os diversos campos do conhecimento.

O trabalho como princípio educativo rompe com o estreito sentido da formação profissional, pois objetiva oferecer uma sólida formação humanística que alie à compreensão dos fundamentos da ciência, uma visão global da sociedade moderna em seu contexto atual e suas perspectivas futuras. Segundo Frigotto (2000, p. 31) o trabalho “é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existências, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano”.

O sentido da formação para o trabalho deve ser a criação de formas de humanização do homem da qual faz parte a ética e a política com a superação da ambiguidade do conceito de democracia e da naturalização da exclusão socio-econômica e cultural.

Para articular teoria/prática e formação cultural/profissional, busca-se a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como meios de proporcionar diálogo entre as disciplinas, e das disciplinas com o conhecimento mais amplo, situando o homem

como sujeito e cidadão. Como afirma Frigotto (2000, p. 180) a realidade é interdisciplinar, portanto é necessário oferecer uma formação ao Técnico em Alimentos que resulte a compreensão das ciências que estão ligadas à transformação, preservação e manutenção da boa qualidade dos alimentos, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como da relação da produção de alimentos com a política, com a cultura e com a capacidade crítica dos sujeitos sociais de avaliar e criar sua existência.

A experiência tem nos demonstrado que os alunos aprendem com seus colegas. Sendo assim, o estímulo à cooperação, ao debate, à crítica e ao trabalho coletivo, possibilita um clima de companheirismo entre os mesmos e contribui para a consolidação da democracia no interior da escola. Cabe ressaltar que a participação do homem como sujeito na sociedade, na cultura e na história, se faz na medida do seu esclarecimento, o que implica a desmistificação dos preconceitos e compreensão da condição inacabada do ser humano e, por isso, da necessidade da educação para toda a vida.

O desafio é incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar um cidadão capaz de atuar também como dirigente, ou seja, proporcionar uma formação integral que contribua para a integração social do educando.

Para a elaboração da proposta do curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, buscou-se na literatura da área da Educação de Jovens e Adultos o aporte teórico necessário. Utilizou-se a pesquisa documental, por meio de análises do estatuto do IFET GOIANO *campus* Rio Verde e da legislação referente à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Profissional e ao Ensino Médio.

4. OBJETIVOS DO CURSO

O Curso Técnico em Alimentos integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos tem como objetivos:

- preparar profissionais para atuar em atividades de planejamento e produção, desenvolvidas em indústrias alimentícias, em estabelecimentos comerciais e de serviços; em organismos que desenvolvem atividades de controle e avaliação de fatores que causam impacto ambiental.
- contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas possibilidades, capazes de lidar com as adversidades do mundo, nos aspectos políticos,

socioeconômicos e pessoais e de colaborar para a transformação do meio em que estão inseridos, utilizando, para tanto, as novas tecnologias.

Para atingir os objetivos propostos, o projeto prevê a integração das áreas de conhecimento sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou seja, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, área de ciências humanas e suas tecnologias, área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, com a área de gestão, sugeridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. A parte diversificada deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização, interdisciplinaridade e complementação, diversificação, enriquecimento, desdobramento, entre outras formas de integração.

5. PERFIL DO EGRESSO

O Curso Técnico em Alimentos deverá proporcionar uma formação para o exercício da cidadania e da profissão centrada na aquisição e construção da capacidade de:

- Descobrir progressivamente o outro e participar de projetos comuns.
- Estar apto a exercer as atividades inerentes ao técnico da área e a desenvolver competências que o tornem apto a enfrentar variadas situações e trabalho em equipe.
- Pesquisar o objeto de estudo
- Compreender e desenvolver uma visão sistêmica do ambiente em que atua.
- Ter domínio de comunicação interpessoal, leitura, representação simbólica e gráfica.
- Interagir e se comunicar com profissionais da área e desenvolver criatividade, autonomia, pró-atividade, visão crítica.
- Atuar eticamente no campo profissional, no contexto social e ambiental.
- Utilizar recursos de informática na elaboração de relatórios gerenciais.
- Aplicar técnicas de monitoramento de matérias-primas, incluindo recepção, classificação, análise e armazenamento.

- Monitorar e/ou executar métodos de transformação da matéria-prima visando à conservação e a agregação de valores econômicos e nutritivos.
- Realizar análises físico-químicas e microbiológicas nos insumos e embalagens, nas diversas etapas do processamento, bem como no produto final, águas e efluentes.
- Interpretar resultados de análises físico-químicas e microbiológicas tendo em vista normas e padrões legais vigentes.
- Monitorar e aplicar sistemas de controle de qualidade na produção de alimentos.
- Aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção industrial de alimentos.
- Participar do processo de desenvolvimento de novos produtos.
- Monitorar os processos de embalagem, armazenamento e expedição dos produtos industrializados.
- Construir alternativas de trabalho e renda ampliando as possibilidades de tornar-se um cidadão mais autônomo em relação ao mercado hegemônico.

6. PERFIL DE ATUAÇÃO DO EGRESSO

Os Técnicos em Alimentos possuem uma ampla gama de opções de atuação, tanto na área privada quanto na pública. Entre as inúmeras oportunidades podem-se destacar:

1. Indústria de alimentos de qualquer um dos segmentos alimentícios seja de origem animal ou vegetal nos diversos setores:
 - recepção e seleção de matéria-prima;
 - linha de produção;
 - laboratório de controle de qualidade;
 - embalagem e expedição.
 - comércio de alimentos (restaurante, padaria, açougue, supermercado etc.):
 - higiene, sanitização e manipulação dos alimentos;
 - organização de estoques;
 - conservação dos alimentos.

2. Empresas de armazenamento de alimentos:

- seleção e classificação de cereais e oleaginosas;
- armazenamento e monitoramento dos grãos estocados nos silos;
- monitoramento de entrepostos industriais de produtos alimentícios de origem animal e vegetal.

De acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Química (RN 36, Artº 01, parágrafos de 5-9), órgão que regulamenta as atribuições dos Técnicos em Alimentos, as habilidades e competências são as seguintes:

- Desempenho de cargos e funções no âmbito das atribuições respectivas.
- Ensaio e pesquisas para o desenvolvimento de métodos e produtos.
- Análise química e físico-química, químico-biológica, bromatológica, toxicológica e legal, padronização e controle de qualidade.
- Análise química e físico-química, químico-biológica, bromatológica, toxicológica e legal, padronização e controle de qualidade.
- Produção, tratamentos prévios e complementares de produtos e resíduos.
- Operação e manutenção de equipamentos e instalações; execução de trabalhos técnico.

7. METODOLOGIA

Metodologia para Ciavatta (2001, p. 139) "é a capacidade organizadora de pensar a realidade no seu momento histórico".

A forma de organização e as estratégias adotadas para a construção do currículo integrado do curso técnico em alimentos considerou as especificidades do público de jovens e adultos, que ao mesmo tempo que trazem um histórico de interrupção e abandono dos estudos, já possuem bastante experiências de vida e de trabalho, ainda que muitos só conheçam o trabalho informal.

O princípio norteador foi o diálogo entre as experiências do público jovem e adulto e o planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrático conforme indicação do Documento Base (2006). Para desenvolver um trabalho dialógico, coletivo e democrático, com a participação das experiências dos alunos e com a articulação das diversas disciplinas, estabeleceu-se eixos temáticos como estratégias metodológicas.

Os eixos temáticos nortearão a reflexão sobre o ser, a ciência, a tecnologia, o saber, o sentido do trabalho e da formação, o direito e a responsabilidade socioambiental do cidadão. Estes eixos possibilitarão às diversas disciplinas uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar³² de pensar a linguagem, a ciência, a tecnologia, não apenas como conhecimentos específicos, mas como expressão de uma totalidade sócio-histórica.

A Interdisciplinaridade não deve ser confundida com fusão de conteúdos ou de metodologias, mas interfaces de conhecimentos parciais específicos que têm como objetivos um conhecimento de totalidade.

A metodologia do trabalho interdisciplinar implica: integração de conteúdos; passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento; superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências; ensino-aprendizagem centrado numa visão de que aprendemos ao longo de toda a vida.

Assim, as disciplinas deverão estruturar seus conteúdos, em cada período letivo, guiando-se pelo eixo temático proposto e pelo diálogo com as demais disciplinas, e, utilizando-se de diversas técnicas de abordagens como: problematizadoras, complexos temáticos, esquemas conceituais. Para viabilizar essa forma coletiva de construção e organização do currículo serão realizadas reuniões quinzenas.

Será instituído o conselho de classe, composto pelos professores do curso, coordenador e representante de turma. O conselho se reunirá, ordinariamente, a cada final de bimestre e extraordinariamente por convocação de qualquer um de seus componentes e

³² A **transdisciplinaridade** visa articular uma nova compreensão da realidade entre e para além das disciplinas especializadas. A transdisciplinaridade é uma abordagem que passa entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. Não se trata do domínio sobre várias disciplinas mas a abertura a todas. (wikipédia, acesso em 25/10/2008).

terá como uma das atribuições, dialogar e decidir sobre o processo ensino-aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento da carga horária, parte será desenvolvida por meio de aulas teóricas e práticas em sala de aulas convencionais e laboratórios e parte pelo desenvolvimento de projetos pelos alunos, em grupos, em ambientes internos da escola ou externos, em horário de livre escolha do grupo.

As diretrizes a serem observadas nas disciplinas teóricas e práticas, em consonância com BRASIL, 2006b e com os princípios epistemológicos definidos no projeto, deverão ser:

- o aproveitamento dos conhecimentos já adquirido pelo aluno;
- a capacidade de compreender de forma contextualizada as condições amplas de inclusão social e cultural do cidadão;
- a utilização de métodos de ensino elaborados e diversificados;
- a utilização de metodologias que contextualizem o conhecimento para o aluno;
- a criação de oportunidades educativas diversificadas;
- a promoção de situações de protagonismo social e pedagógico para os alunos;
- a elaboração de articulações interdisciplinares;
- a promoção do trabalho em equipe e de forma cooperativa.

A organização do trabalho docente deverá ser de forma coletiva, para isso serão realizadas reuniões por áreas afins previstas em calendário escolar. A integração das várias disciplinas, tanto da formação geral quanto da formação técnica, dar-se-á com o trabalho coletivo dos docentes, por meio da integração de disciplinas e o desenvolvimento dos eixos temáticos.

São três os eixos temáticos: Trabalho, Cultura e Administração; Conhecimento, tecnologia e Administração; Gestão de Negócios e Responsabilidade Sócio- Ambiental.

8. EIXOS TEMÁTICOS

8.1. Eixo temático 1: Trabalho, cultura e alimentos

Proporcionar ao Técnico em Alimentos um conhecimento amplo sobre sua profissão, mostrando que o trabalho, a cultura, a sociedade, a cultura, os valores, os direitos sociais, a democracia e a liberdade são condição para sua formação integral. Nesse sentido, pretende-se oferecer ao técnico em alimentos um conhecimento amplo sobre a sua formação profissional, entendendo-a como uma modalidade do trabalho, sendo este assumido como princípio educativo que mediatiza a formação técnico-profissional.

Ciavatta (2001, p. 143) afirma o “trabalho como relação criadora do homem com a natureza, como atividade de autodesenvolvimento físico, material e espiritual, como realização de vida e como realização do reino da liberdade”. Não se trata, portanto, de um conhecimento restrito, uma tarefa ou função, mas à capacidade de analisar, interpretar, resolver e propor problemas e situações novas”.

O trabalho e a cultura são os campos estruturantes dos valores, da criação e da transformação da realidade, ou seja, da ampliação das capacidades humanas e das possibilidades sociais. Assim, a articulação entre trabalho, cultura e alimentos proporciona uma abertura ao conhecimento do técnico em alimentos sobre sua profissão, por meio do domínio, ao mesmo tempo, da técnica e do significado ético-político de todo trabalho humano, reunindo o saber e o saber fazer, a teoria e a prática.

Para Silva (1999), cultura é entendida como a experiência vivida por qualquer grupo humano. É um campo de produção e de criação de significados, determinada pelas relações sociais, pela construção social. No que diz respeito aos sujeitos envolvidos no processo educativo, faz-se necessário refletir sobre suas relações. Eles trazem suas histórias, cultura, seus ideais, que dão sentido à sua existência e que devem ser considerados na construção do currículo. É a relação professor-aluno que possibilitará a construção de novos significados por meio da reflexão sobre as experiências e conhecimentos constituídos. O professor deve desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante, utilizando uma metodologia que crie situações problematizadoras, reflexivas e críticas, valorizando a linguagem e o modo de expressão do aluno.

Para Azevedo (2005), o papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades e desejos, respeitando a sua individualidade.

Outro aspecto relevante no desenvolvimento do eixo temático é a pesquisa como caminho para a apropriação e produção do conhecimento, ou seja, a pesquisa como fundamento da formação humana. E, na ação de investigar, mais importante que o resultado da investigação é o sujeito que investiga, as mudanças e aprendizagens propiciadas pela ação de pesquisar. Daí, a importância do trabalho interdisciplinar, pois ao integrar as diferentes disciplinas, formação geral e específica e teoria e prática, a aprendizagem, a produção e criação do saber implica investigação e pesquisa.

8.2 Eixo temático 2: Alimentos, Ciência, Tecnologia e Responsabilidade Sócio-Ambiental

O projeto curricular do Programa de Educação de Jovens e Adultos, uma construção sócio-política de expressiva demanda social, caracteriza-se por ser uma proposta alternativa. A educação integrada pressupõe pensar e construir uma relação com o conhecimento onde a dualidade formativa, ciências humanas, sociais, exatas, biológica e da natureza não se estabeleçam dissociadas do saber químico e industrial.

Neste eixo temático devem ser articulados o sentido profissional do técnico em alimentos com o desenvolvimento responsável da ciência e da tecnologia, que deve estar voltado para a preservação da vida e para a construção de relações sociais éticas.

O propósito é, por um lado, dimensionar o significado da ciência e da tecnologia na construção da realidade social, das instituições humanas, da consciência social e individual, dos valores e possibilidades de emancipação humana por meio dos novos recursos da ciência e da tecnologia. Por outro lado, busca-se situar o sujeito social, com suas possibilidades e responsabilidades com a natureza e com o homem.

Educar numa sociedade em mudanças rápidas e profundas numa perspectiva de inclusão social implica organizar ações de pesquisa e de comunicação que permitam a professores e alunos continuar aprendendo. E as novas tecnologias possibilitam a professores e alunos, por meio do desenvolvimento de pesquisas e do acesso a ambientes virtuais e páginas na Internet, onde encontram textos, novas mensagens, salas de aula virtuais, recriar os tempos e os espaços de aprendizagem.

A Tecnologia na Educação requer um olhar mais abrangente, envolvendo novas formas de ensinar e de aprender condizentes com o paradigma da sociedade do conhecimento, o qual se caracteriza pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade.

Além do acesso à informação, as tecnologias da informação e comunicação podem propiciar atividades contextualizadas e significativas se ancoradas por concepções de educação que visem a formação de sujeitos produtores de conhecimentos, autônomos e críticos. A questão proposta por Arroyo (1991, p. 177) sobre os vínculos entre educação, trabalho e tecnologia é elucidativa:

Qualquer vinculação entre trabalho/educação será parcial se deixar de fora todos os processos de valorização e acumulação do capital. A questão da produtividade, tão estreitamente vinculada com a acumulação do capital, traz conseqüências para a incorporação da ciência, da técnica e da qualificação do trabalho. Qualquer modificação nas formas de produção de excedente, forma extensiva ou intensiva, traz conseqüências no tempo de trabalho, na intensidade e qualificação do trabalho. Como ignorar esses vínculos e pensar que a organização do trabalho se explica plenamente com referência à dominação de classe à reprodução da hegemonia cultural?

Formas de produção e tempo de trabalho não se referem apenas a dominação mas a própria dinâmica das transformações da produção com o desenvolvimento da técnica e das ciências. Assim, a educação, na qualificação para o trabalho, não pode ignorar as transformações da ciência e da tecnologia e as transformações dos processos produtivos.

Originalmente, em Grego, tecnologia significa arte aplicada – *technikós*. O sentido de arte aplicada associado à reflexão sócio-histórica do desenvolvimento e das possibilidades que os recursos tecnológicos disponibilizam, podem gerar novas formas de conceber a relação educação e trabalho, posto que o trabalho, na modernidade, está vinculado ao domínio e uso das tecnologias.

Quanto ao aspecto da responsabilidade do sujeito social, o propósito é associar trabalho e desenvolvimento científico-tecnológico com a responsabilidade sócio ambiental. Os educadores devem questionar e propor novas formas de atuação, comportamento e responsabilidade da sociedade face a relação entre desenvolvimento econômico, preservação ambiental, conquistas tecnológicas e qualidade de vida.

8.3 Eixo temático 3: Alimento, Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda

O curso técnico em alimentos, além de preparar profissionais para atuar em atividades de planejamento e produção, desenvolvidas em indústrias alimentícias, em

estabelecimentos comerciais e de serviços, possibilita a atuação em organismos que desenvolvem atividades de controle e avaliação de fatores que causam impacto ambiental. O curso prevê ainda a formação do técnico em alimentos como agente essencial nas organizações alimentícias, para exercer com autonomia e dinamismo atividades de direção, com capacidade de gestão, controle de qualidade e classificação de alimentos.

Assim, o cooperativismo, o associativismo e o empreendedorismo são componentes do currículo como forma de autonomia social, política e econômica, fornecendo elementos para que o técnico possa também empreender seu próprio negócio.

Do profissional técnico em alimentos se espera que assimile conhecimentos básicos de química e física no preparo das refeições; de nutrição para conhecer as propriedades dos alimentos, e de gestão, para o trabalho de controle de qualidade e classificação de alimentos, de sociologia, ao estudar os usos e costumes; de história, como recurso para compreensão da história e da cultura dos povos, entre outras áreas de conhecimento como língua portuguesa, matemática, geografia, línguas estrangeiras etc.

O setor de alimentos é amplo, e empregos formais em indústrias, empresas de armazenamentos de alimentos, comércio de alimentos (restaurante, padaria, açougue, supermercado etc), representam apenas uma parte do mercado. Existem inúmeras alternativas de trabalho e renda e o Curso Técnico em Alimentos visa preparar também para o mercado autônomo. Dessa forma, este curso deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas possibilidades, capazes de lidar com as adversidades do mundo, nos aspectos políticos, sócio-econômicos e pessoais e de colaborar para a transformação do meio em que estão inseridos, utilizando, para tanto, as novas tecnologias.

9. ESTRUTURA CURRICULAR E CARGA HORÁRIA

O Curso Técnico em Alimentos terá a duração de quatro anos e carga horária de 2.400 horas, divididas em semestres letivos com no mínimo vinte semanas. Das 2.400 horas, 1.200 destinam-se às disciplinas do Ensino Médio e 1.200, ao Ensino Técnico.

Além da carga horária prevista para as disciplinas, o aluno deverá cumprir estágio obrigatório com uma carga horária mínima de 160 horas ao longo do curso, e no mínimo 40 horas de atividades complementares. As atividades complementares poderão ser desenvolvidas interna ou externamente ao IFET, compreendendo palestras, minicursos, jornada científica-cultural, projetos sociais, científicos ou tecnológicos, sob a orientação de um professor e todos relacionados às áreas de conhecimento do curso. A comprovação das atividades complementares se dará mediante a apresentação de certificado e no caso de projeto, por meio de relatório. Para o cômputo das horas de atividades complementares será observada a carga horária mencionada no certificado e, no caso de projeto, o relatório do professor orientador.

As aulas serão oferecidas no turno noturno, com 3 (três) aulas diárias de segunda a sexta-feira, com duração de 60 (sessenta minutos), intervalo de 20 (vinte) minutos.

9.1 Matriz Curricular do Curso Técnico em Alimentos:

PRIMEIRO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	40
Matemática	40
Geografia	40
História	40
Química	40
Informática	40
Biologia	40
Relações Interpessoais	20
SUBTOTAL	300

SEGUNDO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	40
Matemática	40
Geografia	40
História	40
Química	40
Física	40
Biologia	40
Informática	20
SUBTOTAL	300

TERCEIRO SEMESTRE

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	40
Matemática	60
Geografia	40
História	40
Química	40
Física	40
Biologia	40
SUBTOTAL	300

QUARTO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Língua Portuguesa	60
Matemática	40
Geografia	20
História da alimentação	20
Química	40
Física	40
Biologia	40
Gestão empresarial	40
SUBTOTAL	300

QUINTO SEMESTRE	
COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
Artes	20
Química I Aplicada	60
Análises físico-químicas	60
Bioquímica	40
Matemática Aplicada	40
Língua Portuguesa Aplicada	40
Gestão Ambiental	40
SUBTOTAL	300

SEXTO SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS	CARGA HORÁRIA
Química II Aplicada	Química I Aplicada	40
Processos de conservação de alimentos	Análises físico-químicas e bioquímica	40
Filosofia		40
Operações unitárias		40
Sistemas de controle de qualidade	Matemática	40
Microbiologia		60
Tecnologia de óleos e gorduras		40
SUBTOTAL		300

SÉTIMO SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITO	CARGA HORÁRIA
Inglês		40
Processamento de vegetais	1° ao 6° período	80
Higiene e segurança alimentar	Microbiologia	40
Biotecnologia	Bioquímica e Microbiologia.	40
Análise Sensorial		40
Sociologia		40
SUBTOTAL		280

OITAVO SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	PRÉ-REQUISITOS	CARGA HORÁRIA
Processamento de Carnes	1° ao 6° período	80
Processamento de Cereais e Oleaginosas	1° ao 6° período	80
Tecnologia de leite e derivados	1° ao 6° período	80
Tecnologia de mel e ovos		40
Ética e Orientação Profissional		20
SUBTOTAL		300

• CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO COMUM	1200
• CARGA HORÁRIA DO NÚCLEO PROFISSIONAL	1200
• CARGA HORÁRIA TOTAL	2.400

• ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	160
• ATIVIDADES COMPLEMENTARES	40

10. OFERTAS DE VAGAS E FORMAS E CONDIÇÕES DE ACESSO

Serão oferecidas anualmente 30 vagas no turno noturno. O processo seletivo será realizado por meio da análise documental dos candidatos devidamente inscritos e cientes do edital.

O critério para a seleção de candidatos será a idade cronológica. A classificação será por ordem decrescente e em caso de empate ou se houver mais candidato que vagas, será utilizada a entrevista. A intenção é oportunizar primeiramente àqueles que se encontram em uma faixa etária mais elevada e que demonstrem o interesse pelo curso.

O curso será ofertado para alunos jovens e adultos que concluíram o Ensino Fundamental e possuem idade mínima de 18 anos completos.

11. AVALIAÇÃO

Avaliação da implementação e execução do projeto

Os indicadores de avaliação de desenvolvimento do Projeto serão: reuniões quinzenais, pesquisa sobre o processo ensino-aprendizagem, diário de campo dos professores e levantamento de dados sobre os índices de evasão e repetência.

Crítérios de avaliação dos alunos

A avaliação será diagnóstica, contínua e processual.

O sistema de avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula deverá ser qualitativa e ao longo do processo, efetuada por meio da observação sistemática do interesse e participação do aluno nas aulas, nas atividades de pesquisa e de produção do conhecimento. A avaliação também deverá ser realizada por meio do desempenho escrito e oral. Para tanto, serão adotados instrumentos como registro em tabela, lista de controle e diário de classe, portfólio. O aluno também deverá ter a oportunidade de se auto-avaliar. Haverá ainda a avaliação quantitativa, bimestralmente, utilizando-se para todos os alunos os mesmos mecanismos de aferição do conhecimento.

A verificação do rendimento escolar será realizada ao longo do semestre, por componente curricular, compreendendo, separadamente, aproveitamento e frequência.

A recuperação de conteúdo do aluno deverá ocorrer ao longo do semestre.

O aluno deverá ser submetido a no mínimo, a duas avaliações quantitativas.

É obrigatória em cada componente curricular, a frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) às aulas teóricas e práticas, verificadas separadamente ao final de cada semestre letivo. O aluno que ultrapassar 25% (vinte e cinco por cento) de faltas deverá repetir o componente curricular.

O aproveitamento em cada componente curricular será expresso por nota de 0 (zero) a 10 (dez), com apenas uma casa decimal. Será considerado aprovado no componente curricular, o aluno que obtiver média igual ou superior a 6,0 (seis).

Para a avaliação das atividades complementares, além da observação do interesse e participação do aluno na atividade, deverá ser solicitada a produção de texto que demonstre o acréscimo de conhecimentos para o aluno.

12. Monitoramento do projeto pedagógico do curso

O processo de implantação do Curso Técnico em Alimentos, integrado ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos terá início com a divulgação da oferta do curso pelo IFET de Rio Verde.

A organização da recepção do aluno deverá prever a apresentação dos professores, do IFET e do projeto em questão.

A construção de um caminho pedagógico objetivo, exigirá tempo e compromisso de todos os envolvidos no processo. Por tanto, as estratégias que serão adotadas pela coordenação, para o monitoramento do PROEJA, Técnico em Alimentação, serão as seguintes:

Meta 1 - planejamento do início do semestre, já previsto no calendário, que compreenderá:

- **reunião, no início do semestre letivo, com os envolvidos no atendimento ao educando, para a sensibilização quanto a necessidade de acolhimento dos futuros alunos;**

- reunião, no início do semestre letivo, com a equipe docente para o planejamento das primeiras aulas.

META 2 – Envolvimento do aluno no projeto político-pedagógico, praticando as seguintes ações:

- apresentação, no primeiro dia do semestre letivo, do projeto aos alunos, solicitando e registrando opiniões;
- apresentação e análise, junto aos docentes, das opiniões colhidas, na primeira semana do primeiro semestre letivo;
- Alterações possíveis do projeto.

META 3 – Encontros Pedagógicos, que consiste no espaço de troca de experiências entre os professores; e momentos de planejamento interdisciplinares e contextualizados. Estas estratégias deverão acontecer:

- na segunda semana do semestre letivo, quando todos os professores já tiveram os primeiros contatos com os alunos
- quinzenalmente.

META 4 – Conselho de Classe, que acontecerá ordinariamente a cada bimestre:

- registro de avaliação feita pelos alunos, com coleta de dados: pontos positivos da turma; pontos a serem melhorados; assiduidade; comprometimento; aulas mais interessantes e sugestões;
- registro em forma de pré-conselho feito pelos professores com coleta de dados: pontos positivos; pontos a serem melhorados; alunos com dificuldades de aprendizagem; alunos em recuperação; alunos ausentes; ações preventivas e curativas do professor; sugestões;
- realização do Conselho de Classe, com exposição e análise dos dados levantados e decisões passíveis de serem tomadas no momento.

META 5 – Estudos de caso, a serem realizados pela coordenação, logo após o Conselho de Classe, que terá as seguintes ações:

- entrar em contato, individualmente com os alunos citados em conselho, procurando conhecer as especificidades do seu caso, a fim de traçar, junto com o aluno, estratégias que viabilizem sua normalização no curso;
- discussão individual com os docentes, sobre dificuldades citadas pelos alunos na sua condução do processo ensino-aprendizagem;

META 6 - Acompanhamento pedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem, logo após a realização do Conselho de Classe do 1º bimestre.

13. RECURSOS HUMANOS

Os recursos humanos necessários para a implantação do projeto, do início ao final do curso, já se encontram disponíveis no IFET de Rio Verde.

Anexo 05

Roteiro de Entrevistas – Gestores



**Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em
Educação Profissional Integrada à**

Educação de Jovens e Adultos - PROEJA/CAPES/SETEC

Projeto 19 - O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidades

Subprojeto: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás

Roteiro para entrevista – Gestores.

1. Dados de identificação:

PESSOAL:

Nome:

Graduação:

Especialização:

Mestrado:

PROFISSIONAL:

Forma de ingresso na instituição:

Função inicial para a qual foi contratada:

Tempo na instituição:

Carga horária:

Turno que trabalha:

Função exercida atualmente:

Há quanto tempo que exerce esta função de gestão?

2. Implantação do Proeja – “Primeira Experiência de curso”

Estava no IFG-Rio Verde quando foi promulgado o decreto 5478/2005?

Como ficou sabendo do decreto?

Qual a postura da direção do campus ?

Quais as primeiras ações da DEMA?

Como foi a relação com a SETEC/MEC? Ocorreu assessoria, colaboração, formação?

Como foi escrito o primeiro projeto de curso de Proeja? Quem participou do processo?

Porque se organizou como “Proeja” na fase inicial e depois a formação técnica ficava a escolha do aluno?

Qual o perfil do aluno que se pretendia formar?

Quem escreveu as ementas das disciplinas?

Por que a escolha da idade como critério de seleção para ingresso?

No processo inicial de implantação, qual a sua visão sobre a integração entre EJA e Educação profissional? Essa visão mudou em relação a experiência de Proeja de hoje?

3. “Segunda Experiência de curso”

Você participou da reformulação do Proeja no IFG-Campus Rio Verde?

O que levou a instituição a uma nova formatação do curso de Proeja?

Na sua opinião, qual a diferença entre estes dois projetos para o aluno, para o professor e no campo do currículo?

Quais as mudanças que você identifica na experiência desse novo Proeja?

4. Educação de Jovens e Adultos

Qual o sentido de uma oferta de Proeja na realidade atual?

Como percebe estes alunos em comparação com os demais da instituição?

Qual o motivo que acredita ter levado estes estudantes a parar de estudar um dia?

Qual o motivo de seu retorno?

5. Currículo

Qual a função da educação na sociedade atual?

Porque se constrói um currículo?

Como se constrói um currículo?

Quais os principais elementos para se construir o currículo? O que é mais importante?

Quem define os conteúdos? Quais os critérios?

Qual a melhor metodologia para garantir o aprendizado?

De que forma deve ser avaliada a aprendizagem do aluno?

Quais as dificuldades encontradas no processo de integração da EJA e EP?

Quais as facilidades?

Que perfil deve ter o egresso desse curso?

Anexo 06

Roteiro de Entrevistas –Professores



**Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em
Educação Profissional Integrada à
Educação de Jovens e Adultos - PROEJA/CAPES/SETEC**

Projeto 19 - O PROEJA indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional - desafios e possibilidades

Subprojeto: A constituição da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – as experiências do Proeja em Goiás

Roteiro para entrevista – Professores

6. Dados de identificação:

PESSOAL

Nome:

Graduação:

Ano:

Especialização:

Ano:

Mestrado:

Ano:

Doutorado:

Ano:

PROFISSIONAL (ORGANIZAR COMO O DOS GESTORES)

Vínculo: () efetivo () cedido pela Seduc () Outro. Qual? _____

Forma de ingresso na instituição:

Função inicial para a qual foi contratada:

Tempo na instituição:

Carga horária:

Turno que trabalha:

Disciplina(s) que ministra:

7. Implantação do Proeja – “Primeira Experiência de curso”

Conhece o decreto 5478/2005 ou 5840/2006 (PROEJA)?

Como ficou sabendo do decreto?

Como você percebe a implantação do curso de Proeja no IFGoiano - *Campus* Rio Verde em 2006? (Mesmo se não deu aula para a primeira turma, percebeu algo?)

Ocorreu assessoria, colaboração, formação para os professores?

Caso esteja no curso desde 2006, como avalia o Projeto de Curso do Proeja de 2006?

Quem escreveu o Projeto de curso?

Como percebe a entrada da EJA na instituição?

8. “Segunda Experiência de curso”

Você participou da reformulação do Proeja no IFG-Campus Rio Verde?

O que levou a instituição a uma nova formatação do curso de Proeja?

Na sua opinião qual a diferença entre estes dois projetos de cursos para o aluno, para o professor e no campo do currículo?

Quem elaborou os planos de curso do novo Proeja?

Percebeu avanços ou retrocessos na oferta? Quais?

9. Educação de Jovens e Adultos

Qual o sentido de uma oferta de Proeja na realidade atual?

Como percebe os alunos Proeja em comparação aos demais da instituição?

Qual o motivo que acredita ter levado estes estudantes a parar de estudar um dia?

Qual o motivo de seu retorno?

10. Currículo

Qual a função da educação na sociedade atual?

Por que se constrói um currículo?

Como se constrói um currículo?

Quais os principais elementos para se construir o currículo? O que é mais importante?

Quem define os conteúdos? Quais os critérios?

Qual a melhor metodologia para garantir o aprendizado?

De que forma deve ser avaliada a aprendizagem do aluno?

Como se dá a relação professor-aluno?

Quando e como prepara as aulas?

Qual a sua visão sobre a integração entre EJA e Educação profissional?

Como se faz essa integração?

Quais as dificuldades encontradas no processo de integração da EJA e EP?

Quais as facilidades?

Que perfil deve ter o egresso de sua disciplina? E do curso?