

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA:
a experiência do Instituto Federal de Pernambuco**

JURACI TORRES GALINDO

2010



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA:
a experiência do Instituto Federal de Pernambuco**

JURACI TORRES GALINDO

Sob Orientação do Professor
Prof. Dr. José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade.

**Seropédica – RJ
julho de 2010**

Ficha Catalográfica

373.246098134

G158i

T

Galindo, Juraci Torres, 1963-.

Integração curricular no Proeja: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco/Juraci Torres Galindo - 2010. 114 f.: il.

Orientador: José dos Santos Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 1-114.

1. Ensino agrícola - Pernambuco - Teses. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação - Pernambuco - Teses. 3. Currículos - Planejamento - Pernambuco - Teses. 4. Educação de adultos - Pernambuco - Teses. I. Souza, José dos Santos, 1966-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

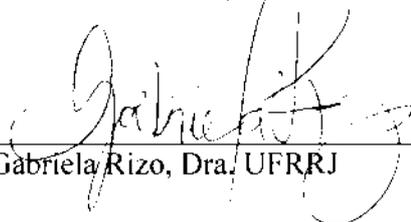
JURACI TÔRRES GALINDO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

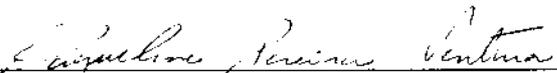
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 14 de julho de 2010.



José dos Santos Souza, Dr. UFRRJ



Gabriela Rizo, Dra. UFRRJ



Jaqueline Pereira Ventura, Dra. UFF

DEDICATÓRIA

Há pessoas que dão sentido à nossa existência. Pessoas cuja presença alegra e fortalece, ajudando a superar as intempéries do cotidiano.

Na minha vida trago pessoas assim, às quais dedico este trabalho: Julianne e Gustavo (filhos), Sales (esposo) e Iraci Galindo (irmã).

AGRADECIMENTOS

A Deus – pela existência. Por caminhar sempre comigo e ter permitido concluir esse trabalho.

A minha mãe Severina (in memorian) – Vítima da exclusão social e do preconceito contra a mulher, por isso nunca frequentou uma escola. Mas me deixou como legado a valorização da educação escolar como um meio para a libertação.

A meu pai Sebastião (in memorian) - Pelo imenso amor e pelas dificuldades que precisou vencer para que nós, seus filhos, pudéssemos ir à escola e realizar nossos sonhos.

A meus filhos – Julianne e Gustavo – razão do meu viver.

A Sales meu esposo... Sem ele a vida seria mais difícil...

A minha irmã Iraci – pela cumplicidade, incentivo e por acreditar sempre em mim.

A meu irmão Joseano, minhas sobrinhas Jacqueline e Jeane, pela prestimosa colaboração na realização deste trabalho.

A todos os professores do PPGEA, especialmente profa. Sandra Sanchez e prof. Gabriel, que nos deram grandes contribuições.

Aos queridos colegas mestrandos do PPGEA que trilharam comigo essa caminhada.

Ao técnico Nilson do PPGEA, pela atenção, disponibilidade e carinho no atendimento às nossas solicitações.

Especialmente ao meu orientador, prof. Dr. José dos Santos Souza, por ser o grande guia, responsável direto pela missão que agora se cumpre. Obrigada pelas indicações, as dicas, as correções, os textos... E até mesmo alguns contratempos na relação orientador-orientanda. Tudo isso contribuiu para a construção do pensamento que se concretiza nesta dissertação, como também para a maturidade que adquiri para toda minha existência. A ele, minha gratidão.

Ao Diretor Geral do Instituto Federal de Pernambuco – Campus –Belo Jardim: Prof. Geraldo Vieira da Costa e Prof. Romero, pelo apoio e compreensão dispensados a mim durante os meus estudos.

Às professoras Bernardina e Ana Paula que me ajudaram a conceber o projeto inicial deste trabalho.

À professora Josabeth, pelo incentivo aos meus estudos.

Aos professores, equipes pedagógicas e aos alunos do PROEJA dos Campi onde ocorreu a pesquisa: Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santa Antão, obrigada pela colaboração na realização deste trabalho.

A Auda Moraes Arcoverde, técnico-administrativa do Campus Belo Jardim, pelo constante apoio moral durante as minhas dificuldades.

Ao professor João Pereira do Campus Vitória de Santo Antão, pela colaboração na revisão deste trabalho.

RESUMO

GALINDO, Juraci Torres. **Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco.** 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: UFRRJ, 2010.

A institucionalização do *Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*, implantado pelo Decreto 5.840/2006, já nasceu com a proposta de integração curricular. Os princípios desse programa implicam a construção de currículos adequados, visando contemplar as especificidades do público a ele destinado, tendo como fundamento os pressupostos da integração. Portanto, este programa faz parte de uma política social focada no atendimento do público jovem e adulto que não teve acesso à escolarização na idade própria, possibilitando o acesso à educação profissional integrada à educação básica. Diante dessa realidade, foi possível constatar contradições entre o discurso e a prática da integração dos cursos oferecidos por este Programa. Duas questões se apresentaram para investigação: 1ª) Qual o percurso trilhado na construção de um currículo integrado, capaz de superar o modelo tradicional e inflexível que articule a formação geral, formação profissional e especificidades dos alunos e alunas da EJA, de forma unificada, onde o trabalho seja focado como princípio educativo? 2ª) Como se concretiza a vivência do PROEJA no cotidiano escolar? A partir dessas questões, a pesquisa se estruturou tendo como objetivo explicar a experiência de integração curricular nos cursos técnicos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE) por intermédio do PROEJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo que se utiliza dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) fontes primárias (documentos oficiais, planos de cursos, quadro de horários, matrizes curriculares); b) fontes secundárias (literatura sobre EJA e sobre políticas públicas para educação); c) questionários fechado; d) observação. Os dados coletados contribuíram para compreender que a prática de integração curricular do PROEJA no IFPE, está bem distante dos princípios de integração e dos pressupostos da EJA. Diante da análise realizada, concluiu-se que é preciso que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica enfrente a responsabilidade de preparar os docentes e equipes pedagógicas para se apropriarem conceitualmente sobre os problemas e necessidades desse público e dos pressupostos da integração para de fato oferecer educação capaz de garantir ao cidadão trabalhador a autonomia pronunciada nos documentos que fundamentam as bases estruturantes do Programa.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos – Currículo Integrado – Ensino Técnico – Educação Profissional

ABSTRACT

GALINDO, Juraci Torres. **Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco**. 2010. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: UFRRJ, 2010.

The institutionalization of the Integration National Program of Basic Education with Professional Education in the Modality of Education for Youth and Adults (PROEJA), implanted by Decree 5.840/2006, already arose with the proposal of curriculum integration. These program principles imply the elaboration of appropriate curricula, aiming to contemplate the public specificities which are directed to it, considering the integration presuppositions. So this program is part of a social policy focused on serving the young and adult public who had no access to schooling at the proper age, providing the access to basic education integrated to professional formation. Before this reality, it was possible to find contradictions between speech and practice in the integration of the courses offered by such Program. Two questions appeared for investigation: 1- What are the paths followed in the elaboration of an integrated curriculum, which should be able to overcome the traditional and inflexible model, articulating general, professional formation and specificities of students from EJA (Youth and Adults Education), in a unified way so that work would be focused as educational principle? 2- How PROEJA experience in school routine happens? From these questions, this research was structured, aiming to explain the experience of curriculum integration in technical courses offered by Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE) through PROEJA. It is a qualitative research with a descriptive character that uses the following data collection tools: a) primary sources (official documents, courses plans, timesheet, curriculum matrices); b) secondary sources (literature about EJA and public policies for education); c) questionnaires; d) observation. The collected data contributed in comprehending that the PROEJA curriculum integration practice at IFPE is very different from integration principles and presuppositions of EJA. With this analysis, it was concluded that it is necessary that the Federal Sector of Professional, Scientific and Technological Education faces the responsibility to prepare teachers and pedagogical groups, acquiring the real concepts about this public problems and necessities and the integration presuppositions in order to really offer an education able to guarantee to citizen worker the autonomy announced by the documents that substantiate the structural bases of the Program.

Keywords: Youth and Adults Education. Integrated Curriculum. Technical Teaching. Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

BIRD – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFETE-PE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EAF – Escolas Agrotécnicas Federais
EAFBJ – Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETF – Escolas Técnicas Federais
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONGs – Organizações Não Governamentais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNET – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RCN – Referenciais Curriculares Nacionais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
UNESCO – Organização Das Nações Unidas para a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States And International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de professores segundo declaração de conhecimento/desconhecimento do que é PROEJA – 2010.....	63
Gráfico 2 – Percentual de Professores segundo indicação de periodicidade das reuniões pedagógicas – 2010.	65
Gráfico 3: Percentual por funções exercidas pelos membros da equipe pedagógica.	69
Gráfico 4: Discentes investigados, segundo opinião sobre a qualidade do curso – 2010. .	74
Gráfico 5 – Percentual de docentes investigados, segundo opinião sobre os princípios do “trabalho, ciência e cultura” fundamental ou não o currículo – 2010.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Quantidades de cursos e turmas do PROEJA oferecidos pelo IFPE-2010.	59
Tabela 2. Público alvo: alunos, professores e membros das equipes pedagógicas do PROEJA que participaram da pesquisa no IFPE-2010.	60
Tabela 3: Cursos e turmas do PROEJA do IFPE onde ocorreu a pesquisa.	60
Tabela 4. Quantidades de alunos matriculados em cursos do PROEJA por Campus, período/série/módulo que participaram da pesquisa– 2010.	60
Tabela 5: Universo total de alunos, professores e membros da equipe pedagógica que fazem parte do PROEJA no IFPE- 2010.	61
Tabela 6 – Definição do que é PROEJA pelos docentes – 2010.	63
Tabela 7: Sugestões de temas que deveriam ter sido contemplados nas reuniões pedagógicas, segundo opinião dos docentes.	65
Tabela 8: Docentes investigados segundo a opinião sobre atendimento ou não às expectativas dos alunos por parte do PROEJA – 2010.	67
Tabela 9: Opinião dos docentes quanto à possibilidade de um bom professor do ensino regular ser bom docente do PROEJA – 2010.	68
Tabela 10: Explicação da equipe pedagógica sobre como é feita a assessoria para os professores do PROEJA.	72
Tabela 11: Declaração dos alunos sobre os motivos que os fizeram voltar a estudar.	75
Tabela 12: Concepção de currículo integrado segundo a ótica discente.	76
Tabela 13: Opinião dos alunos sobre se a integração ocorre de fato no curso do PROEJA.	76
Tabela 14: Três razões/vantagens dos cursos serem integrados conforme a opinião dos alunos.	77
Tabela 15: Desvantagens/fatores que dificultam o curso do PROEJA ser integrado conforme a opinião dos alunos.	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – IFPE Campus Belo Jardim.....	84
Quadro 2: Matriz do Curso Técnico Industrial de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica – PROEJA – IFPE – Campus Pesqueira.....	86
Quadro 3: Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial – PROEJA – IFPE – <i>Campus Recife</i>	88
Quadro 4: Calendário Escolar do PROEJA – IFPE – <i>Campus Vitória de S. Antão</i>	89
Quadro 5: Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –IFPE Campus Vitória de S. Antão.	90

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL	4
1.1. A Velha Dualidade Entre Educação Básica e Educação Profissional.....	4
1.2. A Educação de Jovens e Adultos Como Política Compensatória	7
1.3. A Educação Profissional: de Assistência às Camadas Subalternas à Política de Qualificação de Mão Obra Urbana Industrial	10
1.4. Raízes Históricas da Exclusão educacional dos Jovens e Adultos.....	12
2. O SURGIMENTO DE NOVAS DEMANDAS DE QUALIFICAÇÃO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	16
2.1. O Surgimento de Novo paradigma Produtivo e a Emergência de um Trabalhador de Novo Tipo.....	16
2.2. A Ofensiva Neoliberal na Educação: O Banco Mundial e a Reforma da Educação Brasileira	18
2.3. A Reforma da Educação profissional no Brasil: Decreto nº 2.208/1997	21
2.4. A Pedagogia das Competências e a Educação Para o Trabalho.....	24
2.5. Políticas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Técnico	27
2.6. O Decreto 5.154/2004: A Dualidade Sob Nova Roupagem.....	29
3. EJA: O RESGATE DE UMA DÍVIDA SOCIAL	33
3.1. Condições de Trabalho, Qualificação e Emprego da População Jovem e Adulta	33
3.2. A Educação de Jovens e Adultos: Avanços e Retrocessos	36
3.3. O Decreto 5.840/2006 e a Institucionalização do PROEJA: A formação Integral dos Trabalhadores	37
3.3.1. Objetivos e finalidades do PROEJA e as contradições legais.....	40
3.3.2. As funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA.....	43
3.3.3. Fundamentação legal da EJA/PROEJA	45
3.3.4. O PROEJA: limites e possibilidades	46
4. O PROEJA E O CURRÍCULO INTEGRADO	49
4.1. Currículo Integrado	49
4.2. O Trabalho na Perspectiva da Formação Humana	51
4.3. A Ciência na Perspectiva da Formação Humana	53
4.4. A Cultura na Formação da Vida Humana	54

4.5. Concepções Freireanas e Sua Influência no EJA/PROEJA	56
5. A EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DO PROEJA OFERECIDOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO	58
5.1. Caminhos Metodológicos Trilhados:	58
5.2. Contextualizando o Locus da Pesquisa	61
5.3. Concepção de PROEJA e sua Institucionalização na Escola	62
5.3.1. Perfis dos docentes	62
5.3.2. Concepção de PROEJA entre os docentes	62
5.3.3. Perfil da equipe pedagógica	69
5.3.4. Concepção de PROEJA entre os gestores do trabalho pedagógico.....	70
5.4. Concepção de Integração Curricular dos Cursos	73
5.4.1. Perfil dos discente do PROEJA.....	73
5.4.2. Concepção de integração curricular dos cursos na ótica discente.....	76
5.4.3. Concepção de formação integrada entre os docentes	79
5.4.4. Concepção de formação integrada entre os gestores do trabalho pedagógico (equipe pedagógica)	81
5.4.5. Concepções de formação integrada nas propostas curriculares	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
7. REFERÊNCIAS	97
8. ANEXO 1.....	103
9. ANEXO 2.....	106
10. ANEXO 3.....	110

INTRODUÇÃO

A pesquisa tem como âmbito os estudos da relação trabalho e educação, mais especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua importância na formação dos trabalhadores. O objeto de estudo é a forma como os docentes e a equipe pedagógica do IFPE têm encaminhado a integração curricular entre formação técnico-profissional nos cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade de EJA por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A integração é um tema recorrente na prática educativa da Rede Federal de Educação Tecnológica. A institucionalização do PROEJA, implantado pelo Decreto 5.840/2006, já nasceu com a proposta de integração curricular. Os princípios desse Programa implicam a construção de currículos adequados, visando contemplar as especificidades do público a ele destinado, prevendo a integração como característica estruturante. No entanto, existem evidências de que a integração entre formação geral e formação técnico-profissional sempre foi uma questão mal resolvida nos cursos técnicos de nível médio oferecidos por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mas, se a integração curricular nunca se efetivou de fato no ensino técnico de nível médio de caráter regular, é provável que tais dificuldades sejam ainda mais intensas no ensino médio de nível técnico, na modalidade de EJA.

Portanto, este programa faz parte de uma política social focada no atendimento do público jovem e adulto que não teve acesso à escolarização na idade própria, possibilitando o acesso à educação básica integrada à formação profissional.

Diante dessa realidade, foi possível constatar contradições entre o discurso e a prática da integração dos cursos do PROEJA. Duas questões que se apresentaram para investigação foram: 1- Qual o percurso trilhado na construção de um currículo integrado, capaz de superar o modelo tradicional e inflexível que articule a formação geral, formação profissional e especificidades dos alunos e alunas da EJA, de forma unificada onde o trabalho seja focado como princípio educativo? 2- Como se concretiza a vivência do PROEJA no cotidiano escolar.

A partir dessas questões, esta pesquisa se estruturou, tendo como principal objetivo explicar a experiência de integração curricular nos cursos do PROEJA, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação de Pernambuco. Para concretização desse propósito, este trabalho buscou suporte teórico nos fundamentos históricos, políticos e pedagógicos dos princípios de integração curricular no Brasil e sua repercussão na Rede Federal de Educação Tecnológica brasileira.

Também se fez um resgate histórico buscando entender as raízes da dualidade, construindo uma ponte que explicasse a exclusão de jovens e adultos relegados à margem da sociedade. Também, recorreu a teorias que abordam as transformações no mundo do trabalho, fazendo reflexões sobre e a centralidade da educação profissional, no contexto capitalista. Assim, buscou-se compreender o campo político e histórico que impulsionou a construção de políticas educacionais para a educação brasileira, especialmente, para a educação de jovens e adultos implantada mediante o Decreto 5.840/2006 que criou o PROEJA.

A investigação teve por finalidade a busca de informações que permitiu compreender de forma específica a construção de um currículo integrado em consonância com as especificidades da EJA. Por conseguinte, este estudo servirá como subsídio na discussão e no amadurecimento sobre os conceitos, princípios, forma de organização, características à elaboração de um currículo integrado capaz de atender a essa modalidade de ensino no IFPE.

A tarefa demandada por esta perspectiva de currículo exigirá uma permanente visita aos conceitos, que será efetivada com o intuito de reavaliá-los, reconstruí-los e ressignificá-los. Isto implica buscar mecanismos cada vez mais efetivos de escolaridade para essa camada da população brasileira, reconhecendo-a como predominantemente constituídas de sujeitos trabalhadores.

Esta pesquisa ocorreu no IFPE, cuja história começou em 23 de setembro de 1909, através do Decreto Nº 7.566, o Presidente Nilo Peçanha criava em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma Escola de Aprendizizes Artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário e gratuito. As escolas tinham o objetivo de formar operários e contramestres. O curso seria oferecido sob o regime de externato, funcionando das 10 às 16 horas.

A Escola de Pernambuco iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 1910. Durante sua trajetória até os dias atuais, passou por sucessivas denominações: Escola de Ensino Industrial do Recife, com as Escolas de Aprendizizes Artífices, Liceu Industrial de Pernambuco, Escola Técnica do Recife e Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE).

Foi através do Decreto Nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, que as antigas Escolas Agrotécnicas Federais receberam a denominação de Colégios Agrícolas e passaram a oferecer os cursos Ginásial Agrícola e Técnico Agrícola. Em 04 de setembro de 1979, os Colégios Agrícolas passaram a denominar-se Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Em novembro de 1993, as EAFs foram transformadas em Autarquias Federais, assim instituídas pela Lei Nº 8.731, passando a ser dotadas de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar.

Finalmente, com a publicação da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir daí, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco passou a ser constituído por um total de nove campi, a saber: os campi de Belo Jardim, Barreiros e Vitória de Santo Antão (antigas EAFs); os campi de Ipojuca e Pesqueira (antigas UNEDs do CEFET-PE); e o campus Recife (antiga sede do CEFET-PE), todos já implantados, além de mais três *campi* – Afogados da Ingazeira, Caruaru e Garanhuns – que se encontram em fase de construção de suas sedes.

Porém, essa pesquisa envolveu os seguintes *Campi* e cursos do PROEJA: Curso Técnico de Nível Médio Integrado a Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA / Campus Belo Jardim; Curso Técnico Industrial de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica – PROEJA / Campus – Pesqueira; Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial – PROEJA / Campus Recife; Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA / Campus Vitória de Santo Antão.

Portanto, este trabalho aspirou alcançar três objetivos: em primeiro lugar, explicitar os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos do princípio de integração curricular no Brasil e sua repercussão na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico brasileira. Em segundo lugar, verificar a concepção de integração entre a formação geral e formação para o trabalho nas propostas curriculares dos cursos pesquisados; entre os alunos do curso; entre os professores; entre os gestores do trabalho pedagógico (equipe pedagógica). Em terceiro lugar, comparar as especificidades de cursos oferecidos pelo PROEJA em relação aos cursos da modalidade regular, quanto à concretização do princípio da integração curricular.

Esses objetivos nortearam esta pesquisa, que é de natureza qualitativa de caráter descritivo, cujos caminhos metodológicos possibilitaram “conhecer adequadamente a realidade”. Este estudo teve como fundamento a literatura sobre o tema, foi também utilizado como instrumento de coleta de dados, documentos como: planos de curso, horários de aulas, matrizes, visitas as escolas campo de pesquisa, aplicação de questionários semi-estruturados

com os alunos, professores e equipe pedagógica envolvidos com o PROEJA, e conversa informal, bem como levantamento em fontes documentais exaradas pelo Governo Federal, como Decretos, Portarias, Leis, Pareceres, Resoluções e o Documento Base do PROEJA.

Os pressupostos teórico-metodológicos dessa pesquisa estão fundamentados em contribuições de autores como: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Saviani, Marise Ramos, Ramon de Oliveira, Tomaz Tadeu da Silva. Esses autores fundamentam a compreensão da relação entre capitalismo e educação, além de discutirem o currículo integrado especificamente a partir da relação trabalho e educação. Em Saviani, se buscou a compreensão da longa tramitação da atual LDB, classificada por ele de minimalista. Kuenzer aprofundou o conceito de dualidade estrutural visto à nova organização do sistema escolar brasileiro, após a reforma implantada pelo Decreto 2.208/1997.

No que diz respeito as raízes históricas da exclusão social dos jovens e adultos e a dualidade do ensino desde o Império, houve a contribuição de Vanilda Paiva e Romanelli. Paulo Freire e Moacir Gadotti aprofundaram conhecimentos sobre a educação como prática de liberdade. Sônia Rummert, Sônia de Vargas, Vera Masagão e Maria Clara di Pierro, ampliaram a visão que se tem da EJA como educação compensatória. Osmar Fávero trouxe uma compreensão sobre a trajetória da educação nas Constituições do Brasil. Alice Casimiro e Flávio Moreira aprofundaram conhecimentos sobre o campo do currículo. Hartz clarifica os pressupostos subjacente dos princípios do Documento Base do PROEJA.

A exposição deste trabalho está estruturado em cinco capítulos:

Capítulo 1 – Exclusão Social e Escolarização no Brasil. Este primeiro capítulo, explica as raízes históricas da dualidade na educação brasileira desde o período colonial em que o conhecimento destinava-se para os ricos e mediante o ensino propedêutico e o ensino superior; para os pobres direcionava-se a educação profissionalizante.

O Capítulo 2 – Aborda as transformações no mundo do trabalho, e a centralidade da educação profissional, no contexto capitalista em que foi exigida a adequação ao modelo das competências, com destaque para conceitos como empregabilidade e competências, implicando reformulação do conceito de formação profissional e nas relações entre escola e mercado de trabalho. A educação básica e a educação profissional é vista como diz Silva (1999, p.75) “A educação é redefinida como uma mercadoria cuja produção deve atender às precisas especificações de seu usuário final: a empresa capitalista”.

O Capítulo 3 – Trata da institucionalização do PROEJA mediante uma análise da proposta do programa em seus elementos constituintes como: objetivos e finalidade, as funções da EJA, a fundamentação legal e os limites e possibilidades do PROEJA.

O Capítulo 4 – Pontua os aspectos que devem fundamentar o currículo integrado para o PROEJA tendo como perspectiva uma educação politécnica.

O Capítulo 5 – Trata do objeto de estudo desse trabalho que é analisar e compreender os conceitos, princípios, forma de organização, características do currículo integrado do PROEJA do Instituto Federal de Pernambuco, especificamente dos Campi de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão.

Dentre as constatações que o trabalho proporcionou, está a comprovação de que a integração curricular, ainda, não se concretizou, de fato, na prática pedagógica cotidiana do IFPE e que a Rede Federal de Educação Tecnológica não possibilitou as condições necessárias aos envolvidos com essa modalidade de ensino a se apropriarem conceitualmente dos problemas e necessidades desse público. E assim poder de fato propor uma educação fundamentada nos interesses da classe trabalhadora.

1. EXCLUSÃO SOCIAL E ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

1.1. A Velha Dualidade Entre Educação Básica e Educação Profissional

No Brasil, a dualidade na educação tem raízes históricas, pois se mantém desde o período colonial e representa o retrato da organização social brasileira desde a época escravista, distinguindo-se entre os donos de terras e de riquezas e a maioria da população desprovida desses bens. O conhecimento destinava-se para aqueles que detinham o poder e, portanto, cabiam à escola do ensino secundário de caráter propedêutico e o ensino superior; enquanto, aos trabalhadores subalternos que executavam tarefas manuais, direcionava-se a educação profissionalizante, como esclarece Frigotto (2005, p. 32):

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravidão e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas do Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas.

A partir de 1909 surgiu uma política pública, voltada para a formação profissional como dever do Estado. Então foram criadas 19 escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação. Tinha como finalidade precípua oferecer educação moral para os pobres e desamparados. A partir daí foram se desenvolvendo outras possibilidades de formação de trabalhadores, mas sempre voltadas para a aprendizagem de tarefas manuais, de modo que, até 1932, havia o curso primário e outros de nível ginasial com formação exclusiva para o trabalho, como o normal, o técnico comercial e o técnico agrícola. Essas modalidades não forneciam acesso ao ensino superior, segundo Kuenzer (1999, p.122),

Assim, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzidas no taylorismo-fordismo – a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.

Visivelmente, a estrutura educacional corresponde a trajetórias escolares diferentes. Para a elite, a formação acadêmica e intelectualizada; para os pobres, a formação para o trabalho em instituições especializadas ou no próprio trabalho. Essas características tornam-se mais fortes em consequência do rápido desenvolvimento dos setores secundários e terciários. Então, começam a aumentar a quantidade de escolas e cursos para atender às novas demandas ocupacionais.

Em 1942, a Reforma Capanema cria um conjunto de Decretos-Lei denominados de Leis Orgânicas. Essas reformas eram parciais e não integrais como se exigia no momento. Elas abrangeram os ramos do primário e do médio e entre os anos de 1942 e 1946 foram promulgados os seguintes Decretos-lei que compõem as Leis Orgânicas: Decreto-lei 4.073/1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4.048/1942 – Cria o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial; Decreto-lei 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei 6.14/1943 – Lei Orgânica do Ensino Comercial.

A educação profissional, realizada no final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, porém, só habilitavam para o ingresso no ensino superior se a formação recebida no nível técnico fosse da mesma área como, por exemplo, o técnico agrícola daria acesso ao curso superior na área, como explica Romanelli, (1978, p.169):

Enfim, resta-nos saber agora que resultados concretos trouxe para o sistema educacional brasileiro a reforma levada a efeito pelas Leis Orgânicas e pela legislação complementar. A nosso ver a legislação em questão nada mais fez do que tratar separadamente de cada ramo do ensino, com o que se dava continuidade á tradição de não se visualizar o sistema educacional como um todo que deve possuir diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificavam’ socialmente, e os componentes dos estratos dos estratos populares que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Com efeito, permanecia o dualismo no ensino, mesmo após as reformas implantadas pelas Leis Orgânicas: as camadas ricas procuravam o ensino secundário e superior como meio de obter ou acrescentar status, uma vez que esse ramo do ensino correspondia a seus anseios. Enquanto o ensino profissional e primário era mais procurado pelas camadas pobres, pela condição social, tendo em vista que jovens e adolescentes tinham de trabalhar mais cedo e fazer cursos proporcionados pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) ou pelo Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Essa era a alternativa, pois não tinham tempo para frequentar a escola oficial, por isso, a manutenção do sistema paralelo de ensino, ao lado do oficial, era decorrente da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, contendo as camadas populares, oferecendo-lhes as escolas do SENAI e SENAC, que possibilitavam o treinamento rápido para a mão-de-obra, tanto em nível de aprendizagem elementar como de qualificação mais elevado.

Com a promulgação da primeira LDB nº 4.024, que só entrou em vigor em 1961, em função de todo um período de conflito e pressões entre setores populares e populistas que pleiteavam a extensão da rede escolar gratuita (primária e secundária) e a equivalência entre ensino médio e profissionalizante, esta foi estabelecida formalmente pondo fim à dualidade. Entretanto, a estrutura tradicional do ensino foi mantida, como na legislação anterior, da seguinte forma, como explica Romanelli, 1978, p.181:

a) Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; b) Ensino primário de 4 anos, com chance de ser acrescido de 2 anos mais, com programa de artes aplicadas; c) Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos, por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); d) Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrado antes.

Porém, essa dualidade só acabava formalmente, porque os currículos mantiveram a predominância dos conteúdos voltados para formação das ciências, letras e artes que davam acesso nos processos seletivos à educação superior. Enquanto nos cursos profissionalizantes esses conteúdos eram reduzidos, dando prioridade aos conteúdos referentes ao trabalho.

Durante o governo militar em 1971, aconteceu uma profunda reforma na educação básica promovida pela Lei 5692/71 – Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, que introduziu de forma generalizada o ensino profissional no 2º grau sem preservar a carga horária destinada à formação geral. Foram criados muitos cursos profissionalizantes dentro do 2º grau como se fosse um curso único, no entanto, o 2º grau ficou sem identidade própria e isso provocou acirradas polêmicas quanto a esse caráter de profissionalização obrigatória nessa modalidade de ensino. Isto ocorreu em função de fatores que, segundo Frigotto (2005, p.33) foram resultados de:

Acordos assinados pelo governo brasileiro com a USAID (United States And International Development) demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão e obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Com o aumento da procura de empregos, acarretada, inclusive, pela rápida urbanização, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar. Com isto, cresceu também a demanda pelo ensino superior, cuja pressão levou à reforma universitária realizada em 1968. A Lei 5692/71 surgiu, então com duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a ‘frustração de jovens’ que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela ‘terminalidade’ do ensino técnico.

A euforia do “milagre do desenvolvimento” decorrente das reformas do governo militar em que o Brasil ascendia para o bloco do primeiro mundo determinado pelo elevado crescimento das indústrias, precisava de uma mão de obra mais qualificada. Entretanto, a esta finalidade anexava-se a necessidade de conter as demandas dos estudantes do ensino secundário ao ensino superior. Como o “milagre” não atingiu o apogeu pleiteado, a oferta compulsória da educação profissional desmoronou. E foi restabelecido o dualismo estrutural através do parecer do CFE nº 76\75 e da Lei nº 7.044/82, que extinguiu a profissionalização obrigatória do 2º grau. Segundo Frigotto (2005, p.34), a dualidade permanecia da seguinte forma:

O dualismo, nesse momento, porém, difere do período anterior à LDB de 1961, já que ocorre preservando a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos. A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho e não o ensino superior. No segundo caso, enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

A propagação da falsa ideia de que a formação profissional seria solução para os problemas de emprego possibilitou o surgimento de muitos cursos, mais por imposição legal e questão político-eleitoral do que por demandas reais da sociedade. Essa desvalorização da escola e do ensino profissionalizante chegou ao final dos anos de 1980 e primeira metade dos

anos de 1990, já quase sem 2º grau profissionalizante no país, com exceção das Escolas Técnicas Federais – ETF e Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e em poucos sistemas estaduais de ensino.

Entretanto, no período da transição democrática, em 1987, após a ditadura militar, houve mobilização da sociedade civil através de entidades educacionais e científicas pela incorporação do direito à educação pública, gratuita e laica na Constituição. Defendia-se, também, a educação básica de caráter unitário desde a educação infantil até o ensino médio.

1.2. A Educação de Jovens e Adultos Como Política Compensatória

A história da educação de jovens e adultos é marcada pela exclusão, caracterizada pela relação de domínio que relegam à margem da sociedade às classes populares representadas por segmentos sociais discriminados em função de sua condição desprivilegiada na sociedade. Essa relação está presente até hoje nas iniciativas educacionais que tratam a EJA como uma espécie de favor, uma compensação para o povo pobre representado pelos negros, índios, mulheres, trabalhadores braçais, entre outros. Porque, de fato, o que se mantém é a perspectiva da educação para a classe trabalhadora, prevalecendo a alfabetização ou a rápida preparação para o trabalho.

O Brasil, historicamente, quase sempre optou por projetos emergenciais e compensatórios, em detrimento das reformas de base, como também, um sistema educacional que abarcasse todos os brasileiros de todas as idades.

A base legal da educação brasileira, elaborada a partir das últimas duas décadas, corresponde à reforma neoliberal empreendida e, conseqüentemente, a lógica do estado mínimo. Foram diretrizes que orientaram as políticas educacionais atribuindo caráter compensatório a essa reforma. Para Ribeiro (1999), quando se analisa os pressupostos de programas desenvolvidos pelo MEC para as classes populares, percebem-se antigas concepções compensatórias com caráter de suplência voltadas basicamente para a questão da alfabetização com ações descontínuas, como esclarece a autora:

[...] algumas das políticas recentemente induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa. Exemplo disso é o Programa Brasil Solidário, cuja estrutura organizacional e mecanismo de financiamento não favorecem a consolidação de redes capazes de promover de forma continuada tanto a educação dos jovens e adultos como a formação de educadores para assumir a tarefa. (RIBEIRO, 1999, p.188)

A Constituição de 1988, no seu Art. 205, diz que “*a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família*” e, em vários momentos do texto da LDB 9394/1996, há o destaque ao atendimento aos alunos jovens e adultos como a descrita no art. 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de: I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; (...) II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; (...) VI- oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII- oferta de educação 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.p.2)

Entretanto, os artigos 37 e 38 tratam a EJA na perspectiva dos antigos cursos e exames supletivos e, apesar da educação como direito de todos, explícito na Constituição e em

momentos diferentes da LDB, Ribeiro, Di Pierro e Jóia, (1999, p.5), destaca como a EJA ficou em segundo plano quanto ao financiamento da Educação de Jovens e Adultos:

Em 1996, uma emenda à Constituição supriu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e, segundo Fávero et.al. (1999), e aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo exclui as matrículas no ensino supletivo do cômputo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, por sua vez, diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças e adolescentes e jovens. Enquanto isso, manteve a ênfase nos exames e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, mediante cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção de fluxo no sistema.

Percebe-se claramente o descaso do Governo para com essa modalidade de ensino. Atualmente há algumas políticas voltadas para a EJA induzidas pelo Governo Federal que reforçam a concepção assistencialista, como exemplo, o Programa Alfabetização Solidária, cuja estrutura organizacional não garante a continuidade do ensino, apenas o alvo que é a alfabetização. Seu sistema de financiamento está condicionado a doações voluntárias de empresas, sendo proibido o uso de verbas federais para esse programa.

Para Ribeiro (1999, p. 188): “essa assimilação da educação dos grupos populares à ação filantrópica é o arcabouço ideológico que sustenta as representações que infantilizam os educandos jovens e adultos”. Como corroboram Fávero, Rummert e Vargas (1999 p.7):

Outra representação corrente em nossa sociedade prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos com uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa por eles desenvolvida distancia a Educação de jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais s destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem aqueles que executam e são subordinados.

A idéia de educação compensatória, presente na maioria das políticas voltadas para essa modalidade de ensino, necessita ser superada. O Governo precisa fazer cumprir, por meio de diferentes estratégias e atores sociais comprometidos com essa modalidade educacional, projetos de longo prazo que representem os interesses da classe trabalhadora, como expressa Paiva, J. (2006, p. 537):

Só a mera alfabetização não basta para conferir status de leitor e escritor da realidade aos sujeitos jovens e adultos, mas que esta é indispensável como integrante da educação de jovens e adultos, da qual não deve estar desconectada, como etapa isolada, não integrada, pela certeza das inconsistências na trajetória de tantos sujeitos, que passaram por campanhas, programas e projetos de curto prazo. Pensar um projeto para jovens adultos nesta dimensão exige planejar um caminho mais

amplo que chegue, pelo menos, ao ensino fundamental completo – o nível de reconhecimento como de direito universal pela Constituição de 1988.

No decorrer da década de 1990, ocorreram dois grandes eventos que contribuíram para uma nova reconfiguração para a EJA: a Conferência de Jomtiem, na Tailândia, que culminou com a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos, cujos encaminhamentos influenciaram a elaboração das políticas públicas para a educação básica, contemplando também a EJA, que faz parte desse nível de educação e é pautada pelos mesmos princípios.

O outro evento foi a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo em 1998, com a participação de organizações governamentais e não-governamentais. Ambos os eventos influenciaram decisivamente para uma nova concepção de EJA.

O reconhecimento da EJA como modalidade da educação básica ganha espaço no plano formal e legal, porém, no plano político precisa melhor se concretizar. Embora no período de 2003 a 2009 do governo Lula, de certa forma, a EJA tenha avançado no sentido de alcançar algumas conquistas, como a criação de programas inclusivos como o PROEJA, apesar de seus limites e possibilidades.

No momento atual, parece expandir, de forma bastante tímida, a ampliação de vagas mediante a expansão da Rede Federal de Ensino nos Institutos Federais de Educação (antes Escolas Agrotécnicas e CEFETs), determinado pelo Decreto 5.840/2006, que preceitua a oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional, o que de certa maneira é uma acanhada valorização da EJA. Segundo Paiva, J. (2006, p.531-2):

Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. Mas a proclamação dos direitos é feita em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos. Não é, portanto, por falta da letra, nem da lei, nem de outros usos da cultura escrita, que o direito não se faz prática, mas principalmente porque o contexto em que se promove e se defende esse direito é fortemente desigual, produtor de exclusões, porque o mundo em que é reivindicado se rege pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamental, e não a equidade.

A concepção de educação de adultos precisa ir além dos preceitos legais, pois a educação como direito de todos é obrigação do Estado. Ele precisa cumprir o papel de promotor de políticas públicas adequadas para a EJA. Não deve se isentar da responsabilidade em saldar a dívida social de um conjunto enorme de brasileiros, vítimas da exclusão social, posto pela privação do direito ao acesso à educação como um bem indispensável para a prática da liberdade e da cidadania na sociedade contemporânea.

A educação formal é uma possibilidade do indivíduo jovem e adulto realizar aprendizagens e desenvolver o seu potencial, aproveitando as experiências adquiridas na própria vida. É importante que a EJA seja considerada, tanto do ponto de vista político quanto pedagógico como uma modalidade de ensino, com identidade própria, priorizando uma educação condizente com as especificidades e condições de trabalho. Portanto, Beisiegel (1997, p.128) nos chama a atenção de que: “é sempre importante não esquecer que a principal peculiaridade dos jovens e adultos analfabetos é a sua condição de classe”.

1.3. A Educação Profissional: de Assistência às Camadas Subalternas à Política de Qualificação de Mão Obra Urbana Industrial

Como já foi dito, a educação profissional no Brasil nasceu como símbolo da classe dominada. A estrutura sócio-econômica em vigor desde a época da escravidão foi fator determinante na composição efetiva da demanda escolar. Assim, a população brasileira, nos seus primórdios, concentrava-se basicamente na zona rural. E para utilizar técnicas arcaicas de cultivos não se exigia nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização. Com uma economia agrícola, sobre a qual se assentavam o latifúndio e a monocultura, a produtividade contava com técnicas arcaicas de cultivo. Para essa população camponesa a escola não despertava nenhum interesse, enquanto a classe média procurava a escola, para ascender na escala social.

Com a evolução de um modelo exclusivamente agrário para um modelo urbano e industrial, isso afetou o equilíbrio estrutural, solicitando o desenvolvimento de novos recursos humanos para ocupar as novas funções surgidas nos setores da economia. O modelo econômico em emergência passou a exigir a criação de escolas, como explica Romanelli (1978, p.46):

Esses dois aspectos – o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos, de outro – criaram as condições para a quebra do equilíbrio. Uma vez estabelecido o desequilíbrio, que se acentuou, sobretudo a contar de 1930, a crise do sistema educacional obedeceu, na sua escala evolutiva, ao jogo de forças que esses fatores mantinham entre si. Esse jogo, naturalmente, obedeceu, por sua vez, às regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista. E a crise se manifestou sobretudo pela incapacidade de as camadas dominantes reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendessem harmonicamente, tanto à demanda social de educação, quanto às novas necessidades de formação de recursos humanos exigidos pela economia em transformação.

Assim, foi se cristalizando o dualismo formalizado com a promulgação das Leis Orgânicas as quais expandiram a oferta de “escolas”, que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, obviamente, transformava o sistema educacional em um sistema de discriminação social. À medida que foram decorrendo mudanças políticas e econômicas na sociedade brasileira, principalmente a partir da década de 1990, marcada pela expansão da ideologia neoliberal e por mudanças no setor produtivo gerada pela globalização, houve nova configuração no mundo do trabalho, ou seja, o surgimento do toyotismo que afetou a dinâmica da classe trabalhadora.

O processo de trabalho passou a estar subsumido aos movimentos do capital em todo o mundo, o que segundo Ianni (1996, p.25):

O padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social vertical e horizontal, acima e abaixo, mas também intensifica a tecnificação da força produtiva do trabalho, potencializando-a. O trabalhador é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia. Em última instância, o que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global.

Com isso, a flexibilização envolve todo um processo de acomodação interno e externo da classe trabalhadora, em âmbito nacional, regional e mundial. Os operários incorporam outros modelos de sociabilidade, cultura e consciência mediante os ensinamentos do toyotismo. As ciências sociais como: sociologia, psicologia, administração, antropologia,

economia etc., combinadas com engenharia, eletrônica e informática têm um papel preponderante no sentido de cristalizar o processo de racionalização produtiva, conforme a ideologia capitalista, o que para Ianni (1996, p.25),

Cabe reconhecer que a flexibilização do processo de trabalho e produção envolve a emergência de um novo trabalhador coletivo. Agora, mais do que em qualquer época anterior, o trabalhador coletivo é uma categoria universal. O seu trabalho, enquanto trabalho social, geral e abstrato, realiza-se em âmbito mundial. É no mercado mundial que as trocas permitem a realização da *mercadoria, excedente, lucro ou mais-valia*. Isto significa que todo trabalho individual, concreto e privado passa a subsumir-se ao trabalho social, geral e abstrato que se expressa nas trocas mundiais, no jogo das forças produtivas em escala global.

Para Kuenzer (2007), o mercado de trabalho para enfrentar a constante instabilidade criada pela acirrada competição em busca de lucro segue o princípio que rege esta reestruturação que é manter um núcleo central de trabalhadores estáveis, com boas condições de trabalho, oportunidade de qualificação permanente, garantindo condições de adaptação a novas exigências do trabalho. Esses profissionais são submetidos constantemente a processos de formação científico-tecnológica e de gestão, porque a supremacia do conhecimento se configura como vantagem competitiva. Dessa forma, o trabalhador tem condições de enfrentar situações complexas de forma flexível e é capaz de enfrentar a dinamicidade dos processos de trabalho.

Em contraposição, há um grupo de trabalhadores periféricos, cujas competências são facilmente encontradas no mercado e por todo tipo de trabalhadores temporários que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade. Estes estão em prontidão para ser incluídos/excluídos de ocupações precarizadas conforme as necessidades do mercado. Neste caso, a flexibilidade trata-se da permanente movimentação de uma força de trabalho sem qualificação, ocupadas em vários postos de trabalho pelo tempo que se fizer necessário. Ainda, para Kuenzer (2007, p.1165):

Para a formação/disciplinamento destes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes, incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilização por meio da desqualificação.

A formação de subjetividades flexíveis acontece predominantemente mediante a educação escolar disponibilizada conforme a origem de classe. Assim, a camada pobre adquire conhecimentos gerais que lhes permitirão executar tarefas múltiplas no mercado flexibilizado, ou seja, exerce trabalhos simples e repetitivos que precisem de um rápido treinamento e algum domínio da educação geral. Neste sentido, a finalidade da educação geral é proporcionar o acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências mais simples, que permitam ao trabalhador se integrar à vida produtiva em uma sociedade capitalista em que os conhecimentos científico-tecnológicos são indispensáveis.

Dessa forma, as políticas de educação, ao não conceder a formação tecnológica aos que vivem do trabalho, em nome de uma educação genérica, respondem às demandas da acumulação. Assim, a escola básica tem colaborado muito para o mercado de trabalho, ao formar profissionais que exercem funções no sistema produtivo de forma alienada. É preciso que a escola retome a sua função social e eduque os indivíduos de forma integral,

proporcionando saberes críticos em que o trabalho seja considerado como princípio educativo e contribua, de fato, para a formação de homens e mulheres capazes de ser politicamente transformadores da sociedade.

1.4. Raízes Históricas da Exclusão educacional dos Jovens e Adultos

No Brasil, a educação de jovens e adultos tem início desde o período colonial e, as experiências voltadas a este campo educativo foram raras e pouco significativas como explica Paiva, V. (1973 p.63-64):

A educação popular colonial é praticamente inexistente. Excetuada a ação dos jesuítas e outros religiosos nos primeiros momentos, quase nenhuma ação é dada ao problema e, além, disso, o incipiente sistema então montado a partir do século XVIII. A educação popular dos primeiros tempos, utilizada como instrumento de cristianização e de sedimentação do domínio português, não sobrevive à ação de Pombal. Já no século XIX, a vinda da família real portuguesa para o Brasil em 1808 provocou a criação de escolas superiores e preocupações com o desenvolvimento do ensino para as elites em geral. (...) Somente a partir de 1870, começam a se multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da república.

A educação de adultos, somente, passa a ser tema da política educacional a partir dos anos 40, embora a “preocupação” em oferecer ensino aos adultos apareça em documentos legais já na primeira Constituição Brasileira em 1824 que garantia a todos a instrução primária gratuita (Art. 179,32). Porém, na prática, o escravo, o indígena e caboclo, além do trabalho duro, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência aprendida através da violência física ou simbólica. O acesso à leitura e a escrita era tido como desnecessário e inútil para tais segmentos sociais.

Durante o Império, o Decreto nº 7.247 de 19/04/1879 da reforma do ensino, apresentado por Leôncio de Carvalho, previa a criação de cursos para adultos analfabetos, livres e libertos, do sexo masculino, com duas horas diárias de duração, sendo oito no verão e três no inverno, com as mesmas matérias do diurno. Após a proclamação da primeira República, foi sancionada a primeira Constituição Republicana em 1891. E no seu texto não consta referência sobre a gratuidade da instrução como existia na Constituição Imperial, ao mesmo tempo, condicionava o exercício do voto à alfabetização (Art. 70 parágrafo 2º). Ficava a cargo do próprio analfabeto, buscar por sua vontade, os cursos de primeiras letras. Essa Lei Constitucional se recusa estabelecer uma organização nacional da educação. E deixa muitas atribuições para os Estados (antes províncias), entre as quais o estatuto da educação escolar primária, como explica Romanelli (1978, p.41)

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º 4º, ela reservou à União o direito de ‘criar instituições de ensino superior e secundários nos Estados (...)’. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Portanto, percebe-se a cristalização do sistema dual que vinha desde o Império. Dessa forma, estava oficialmente legalizada a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional).

Entretanto, no final do Império como no início da República, continuava a oferta de cursos noturnos de “instrução primária” propostos por associações civis que poderiam oferecê-los em estabelecimentos públicos desde que pagassem as contas de gás (Decreto nº 13/01/1890 do Ministério do Interior). Essas eram iniciativas autônomas de grupos e associações que almejavam, de um lado, recrutar futuros eleitores, e de outro, atender demandas específicas. A tradição de movimentos sociais organizados, através de associações sem fins lucrativos, dava sinais de preenchimento de objetivos próprios através de alternativas institucionais, dada a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto.

A pressão trazida pelos surtos de urbanização, o início da indústria nacional, a necessidade de formação mínima de mão de obra e a manutenção da ordem social nas cidades impulsionaram as grandes reformas educacionais do período em quase todos os Estados. Paiva V. (1973, p.121), explicita isso:

O clima de efervescência intelectual e de agitações sociais da década dos 20 refletia as transformações da sociedade brasileira nos anos que sucederam a Primeira Guerra Mundial e a conseqüente luta pela recomposição do poder político, ainda em mãos do grupo agrário-comercial, dentro dos princípios democráticos-liberais e republicanos (...) firma-se a união entre civis e militares e sucedem-se as revoltas; a “questão social assume proposições cada vez mais assustadoras e, embora tratada como ‘caso de polícia’”, constitui uma das grandes preocupações dos grupos dominantes.

O movimento operário de inspiração libertária ou comunista passava a dar valor “a educação em seus pleitos e reivindicações”. Mas é também uma época em que a temática do nacionalismo se implanta de modo bastante enfático e, no terreno educacional, o Governo Federal nacionaliza as escolas primárias e normais no sul do país, estabelecidos em núcleos de população imigrada. Muitos movimentos civis e mesmos oficiais, nos anos 20, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado “mal nacional” e “chaga social”, porque o analfabetismo era entendido por muitos como causa e não efeito da situação sócio-econômica do país. O analfabetismo era e é uma questão política.

Na Constituição de 1934, foi reconhecida em caráter nacional, “a educação como direito de todos e que deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” (art. 149). Como no art. 150 ao Plano Nacional de Educação: deve obedecer, entre outros, ao princípio do ensino integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos como componentes da educação e como dever do estado e direito do cidadão. Essa formulação avançada expressa bem os movimentos de um projeto de sociedade democrática, como esclarece, Romanelli (1978, p.143-4)

È evidente que, na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação escolar se constituía em privilégio das elites, carecia de sentido a ação estatal, com vistas a fazer expandir o ensino público e gratuito. A elite pagava a sua educação e a igreja exercia um quase monopólio do ensino. Outra era, porém, a situação que começava a configurar-se na ordem social burguesa. As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e a as camadas populares, o ensino primário. (...) A campanha em torno da escola pública foi uma campanha que, crescendo de intensidade na época, visava, antes de tudo, à concretização de um dos princípios máximo do movimento: o direito de todos à educação. Entendiam os reformadores que esse direito só poderia ser garantido na sociedade de classes em que vivíamos, se o mínimo de educação compatível com o nível do desenvolvimento então alcançado.

A luta travada estava revertida de ideologia mesclada de aspectos religiosos, políticos e econômicos. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco do esvaziamento das escolas privadas, mas, sobretudo, nessa extensão da escolaridade para todas as camadas, a qual representava ameaça para os privilégios das elites.

A Constituição de 1946 reconhece a educação como direito de todos (art. 166) e no seu art. 167, diz que o “ensino primário oficial é gratuito para todos”. Contudo, a oposição entre centralização e descentralização, as lutas para se definirem os limites entre o público e o privado e a questão da laicidade, determinaram, por um bom tempo, a inexistência de uma legislação própria, advinda da Nova Constituição e a manutenção, com pequenos ajustes, do equipamento jurídico herdado do estadonovismo.

Em 1948, entra na Câmara o projeto da primeira LDB e após longa tramitação é aprovada em 1961 sob o número 4.024/1961. Essa lei flexibiliza os currículos, mas permanece a educação dual. Nela é reconhecida a educação como direito de todos e, no Título VI, cap. II, ao tratar do ensino primário, diz o art. 27: “O ensino primário é obrigatório a partir dos 7 anos e só será ministrado na língua nacional”. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento; no seu Art. 99:

[...] aos maiores de 16 anos será permitida a obtenção de certificados de conclusão do curso ginasial, mediante a prestação de exames de madureza, após estudos realizados sem observância de regime escolar”. No seu parágrafo único: ‘Nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos’.

A Constituição de 1967 mantém a educação como direito de todos (art.168) e, pela primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Esta extensão inclui a categoria dos adolescentes na escolaridade apropriada. Assim, propicia a emergência de outra faixa etária sob conceito de jovem. Este conceito será uma referência para o ensino supletivo.

Nos fins dos anos 1950 e início dos anos 1960, houve algumas experiências de educação voltadas para as camadas populares que tinham o desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para esses educadores, a preocupação principal era a promoção de uma educação de adultos críticos, voltada para a transformação social e não exclusivamente ao processo de alfabetização e qualificação de mão-de-obra, como esclarece Soares (2001, p. 204-205):

Pensar a educação de jovens e adultos, referindo-se apenas à dimensão do mercado de trabalho, é reduzi-lo a uma função meramente pragmática. Esse é um dos debates que continuam candentes na área e dele resultam os fundamentos para a elaboração de políticas públicas. Paulo freire, em 1996, fez críticas a essa postura reducionista da educação de jovens e adultos: Na visão pragmático-tecnicista (...) o que vale é transferência de saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo.

Para Freire, (1970, p. 77) educar para a libertação consiste em repudiar a prática como concepção “*bancária*”, que compreende os homens como seres “*vazios*” a quem o mundo “*enche*” de conteúdos. Dessa forma, a educação é prática de dominação. É preciso que a educação como prática de liberdade não aliene os alunos porque “a liberdade autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Em 1964, com o golpe, o governo militar reprimiu esses movimentos sociais e vários líderes foram exilados. Porém, Paulo Freire, continuava desenvolvendo uma política de

alfabetização, mesmo no exílio. E, hoje, parte dos princípios que norteiam a EJA, foi um legado da educação popular. Seus preceitos têm como base: a educação de caráter amplo; postura dialógica na relação professor/aluno e respeito aos saberes populares, como defende o autor (Freire, 2008, p 15):

A educação de Adultos é melhor percebida quando a situamos hoje como educação popular...O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didático e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser tolamente estanhos àquela cotidianidade.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos é educação popular porque precisa estar comprometida na perspectiva de realização de todos os direitos do povo. Não é uma educação imposta. Sua principal característica é valorizar e utilizar o saber cotidiano das pessoas como estratégia de construção para o redirecionamento da vida social. A educação popular é vista como um instrumento de grande poder libertador e transformador.

Durante o regime militar, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Na citada lei, há um capítulo próprio sobre o ensino supletivo que se destinava a “suprir a escolarização regular para adolescentes e adulto, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”. (suprimento, aprendizagem e qualificação).

O contexto das lutas pela redemocratização do país na década de 80 representou relativo avanço para a educação que contribuiu para a reconceituação da EJA. Apesar dos avanços e recuos presentes na trajetória dessa modalidade de ensino, graças aos movimentos sociais progressistas identificados com a EJA, hoje, está incorporado na Constituição Brasileira a educação como direito de todos e a gratuidade para esse nível de ensino.

Também, na Lei nº 9394/1996, atual LDB, abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica), a seção V, denominada “*Da Educação de Jovens e Adultos que é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média*” e em outros documentos legais, há vários indicativos de obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade da educação de jovens e adultos. Nesse percurso, o atendimento ao aluno da EJA, atualmente, encontra respaldo legal. Mas o pleno exercício dessa legislação ainda deixa muito a desejar, necessitando que se exija o cumprimento desses direitos.

Enfim, o presente capítulo explicou as raízes históricas da dualidade na educação brasileira desde o período colonial até os dias atuais, mostrando como o sistema dual corresponde a divisão social da sociedade. Tratou ainda, da exclusão de jovens e adultos caracterizada pela relação de domínio que relegam à margem da sociedade as pessoas pobres. Apresentou também, a trajetória da educação à luz da legislação da educacional nacional.

Portanto, o capítulo posterior tratará das transformações no mundo do trabalho, e a centralidade da educação profissional, no contexto capitalista e sua adequação ao modelo das competências implicando mudanças no conceito de formação profissional e nas relações entre escola e mundo do trabalho.

2. O SURGIMENTO DE NOVAS DEMANDAS DE QUALIFICAÇÃO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.1. O Surgimento de Novo paradigma Produtivo e a Emergência de um Trabalhador de Novo Tipo

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, a partir da substituição do paradigma taylorista/fordista pelo modelo de base flexível, por meio do desenvolvimento da microeletrônica, surge então um novo discurso em busca da superação das premissas fordistas: rigidez nos investimentos, nos mercados, movimentação de recursos humanos, contratos de trabalho, nas formas de gerir o processo de trabalho, nas tecnologias de base etc. O atual regime de acumulação flexível aprofunda as diferenças de classe e a dualidade estrutural em decorrência da polarização das competências. Para Kuenzer (2007, p. 1155),

O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação era insuficiente os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho. A ciência e o desenvolvimento social por ela gerado, pertencendo ao capital e aumentando a sua força produtiva, ao se colocarem em oposição objetiva ao trabalhador, justificam a distribuição desigual dos conhecimentos científicos e práticos, contribuindo para manter a alienação, tanto da produção e do consumo, quanto da cultura e do poder.

O novo tipo de trabalho requer uma concepção de mundo que justifique ao trabalhador sua alienação. A fragmentação desse novo tipo de trabalho expressou-se por meio da oferta de escolas diferentes, conforme a classe social: as escolas de formação propedêutica, para os burgueses, e as escolas de formação profissional para os pobres.

No Brasil, a partir dos anos de 1940, a expansão da formação profissional especializada, determinada pelo crescimento do mercado, deu-se de forma desordenada sem seguir uma política de educação profissional. Para atender às necessidades de um processo produtivo de base eletromecânica, era suficiente uma educação profissional especializada, em que predominava a memorização de procedimentos repetidos, não havendo necessidade de uma formação escolar alargada, como explica Kuenzer (2007, p. 1157):

Nitidamente separados o trabalho intelectual e a atividade prática no trabalho, não havia razão para a integração entre educação geral e educação profissional; estava, pois, justificada a diferenciação da oferta, a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista (...) A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputada à relação inadequada que a 'vítima' estabelecia com o conhecimento.

Essa capacidade relativa de mobilidade social, proporcionada pelas escolas profissionais, assumia uma dualidade explícita, pois a continuidade dos estudos e o aprendizado do trabalho intelectual estavam reservados para poucos. Com o novo regime de acumulação flexível, houve implantação de novas experiências na organização industrial e na

vida social, mediante: uma nova reestruturação e forte controle sobre o trabalho, o investimento em novas tecnologias, a automação, novas linhas de produção e de “lugares” de mercado que possibilitassem produzir em grande quantidade e qualidade. Isto provocou grandes impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização, que segundo Kuenzer (2007, p.1159),

Estas novas formas de disciplinamento vão contemplar o desenvolvimento de subjetividades que atendam às exigências da produção e da vida social, mas também se submetem aos processos flexíveis caracterizados pela intensificação e pela precarização, a configurar o consumo cada vez mais predatório e desumano da força de trabalho.

O discurso dos donos do capital sobre a educação indica a formação de profissionais flexíveis, que acompanham as mudanças científico-tecnológicas atuais em oposição aos profissionais que repetem mecanicamente procedimentos. Para essa formação, é necessário substituir a formação especializada por uma formação de caráter mais abrangente, a ser complementada ao longo das experiências do trabalho. Para Kuenzer (2007, p.1163),

É o trabalho compreendido como ‘enfrentar eventos’ que justifica a emergência de um novo modelo de competências com o foco na solução de problemas, para a qual se passa a exigir mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, ou seja, a capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito, tal como ocorria no taylorismo/fordismo. A competência com foco na solução de problemas, contudo, não é apenas fruto da inteligência, pois para enfrentar eventos é preciso estar em expectativa, pressenti-los, sendo fundamental a dimensão da corporeidade, ou psicofísica, posto que a percepção passa pelo refinamento da relação entre sentidos e o campo de trabalho.

Para essa autora, (2007, p. 1170), “[...] esta etapa de desenvolvimento capitalista marcada pela reestruturação produtiva determina uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente”. Essa nova concepção de educação volta-se para a formação de um trabalhador de novo tipo, em que predomina a subjetividade do trabalho segundo a lógica do capital. Essa ideologia toyotista subsidia a formação profissional e as políticas educacionais no Brasil. O toyotismo não rompe com a lógica do taylorismo e fordismo. Entretanto, ele se distingue pela captura da subjetividade do trabalho pelo capitalismo numa nova racionalidade tecnológica, segundo Giovanni Alves (2009, p. 3):

Na verdade, a preocupação fundamental do toyotismo é com o controle do elemento subjetivo no processo de produção capitalista, isto é, com a captura da subjetividade do trabalhador pela produção do capital e com a ‘manipulação’ do consentimento do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, caracterizadas pelos princípios de ‘automação’ e de ‘auto-avaliação’, ou ainda pelo just-in-time/kan-ban a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, produção enxuta, os CCQs, programas de Qualidade Total, iniciativas de envolvimento do trabalhador, a inserção dos trabalhadores nos processos produtivos.

Na lógica capitalista, é apregoado no discurso sobre educação que o trabalhador precisa ter capacidade intelectual. No entanto, para o consumo, é preciso ter disponível força de trabalho com qualificação desigual e diferenciada. Portanto, é necessário que alguns assumam, provisoriamente, o trabalho intelectual, adquirido a partir de longa trajetória de

qualificação escolar, em oposição à maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos informais, simples e desqualificados. Para Oliveira (2003, p. 259),

A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais. Não ocorre como o discurso dominante procura apregoar, que os trabalhadores estariam se aproximando de uma formação mais integral (...). O que ocorre é uma tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de um indivíduo que se identifique diretamente com os interesses da produção como se estes também fossem os seus.

A educação sempre tem uma intencionalidade política que vai além de aspectos precisos e tem como horizonte a formação plena do ser humano. Assim, a tarefa de formar o trabalhador em todas as dimensões humanas, requer o desenvolvimento dos aspectos: cognitivo, afetivo e social, ou seja, seu caráter, liberdade, valores, cultura, gênero, respeito por si mesmo e ao outros, implica uma visão complexa e alargada do ato educativo que exige um olhar global, buscando a emancipação humana através de uma consciência política.

Entretanto, a formação escolar de trabalhadores na lógica toyotista, apresenta uma visão reducionista focada no domínio de competências para as novas tecnologias, novos conhecimentos, nova subjetividade e novos comportamentos requeridos por mudanças na produção. Assim, o processo educativo caminha na busca da constituição do ser humano para a alienação e exploração, o que para Souza, (2004, p. 6),

A formação de um trabalhador coletivo de novo tipo torna-se imprescindível. O avanço científico e tecnológico, principal instrumento de obtenção da disciplina e da incorporação ativa do trabalho vivo ao trabalho morto, constitui, ele mesmo, a materialidade do novo tipo de subordinação do trabalho ao capital, conseguido por meio de ações educativas desenvolvidas no ambiente de trabalho e no cotidiano da vida em sociedade. (...) desse modo, o capital pretende “conquistar corações e mentes, conseguir que o trabalhador vista a camisa da empresa, (o que) significa fazê-lo desejar o capital, fazer como na ‘dialética do senhor e do escravo’, que ele veja o capitalista como a sua naturalidade”.

A educação capitalista apela para características que permitem a formação de um trabalhador “polivalente” e “inteligente emocionalmente”, com uma visão abrangente e crítica sobre a organização capitalista do trabalho e da sociedade. Para isso, a retórica empresarial adota o discurso daqueles que defendem uma educação fundamentada em princípios críticos e conceitos como: espírito crítico, capacidade de inovação, ser adaptável, ser cooperador, se incorpora no discurso empresarial na defesa dos interesses capitalistas. E, para obter sucesso, o novo capitalismo cria uma cultura centrada na valorização da produção e consumo, mediante uma intervenção educativa que possa contribuir para a hegemonia dos interesses empresariais. Porém, é importante o fortalecimento de uma pedagogia crítica capaz de desenvolver, entre outros aspectos, uma visão de mundo que tenha como perspectiva outras formas de vida que não se limitem àquelas preconizadas pela lógica da mercadoria.

2.2. A Ofensiva Neoliberal na Educação: O Banco Mundial e a Reforma da Educação Brasileira

O Banco Mundial tem o papel de agência financeira no capitalismo internacional, ou seja, realiza empréstimos e, desde que foi criado em 1962, tem-se interessado em estimular o desenvolvimento econômico mediante o investimento de capital. O próprio Banco, muitas vezes, toma a iniciativa de incentivar os empréstimos e, lógico, receber juros, geralmente o de

mercado. Entretanto, esses empréstimos são avalizados pelos países, o que não ocorre com os bancos comerciais, pois há um mecanismo de funcionamento do Banco Mundial vinculado ao Fundo Monetário Internacional. Sem o aval do fundo não é possível o empréstimo. Há quase uma unanimidade dos economistas, em apontar que as diretrizes do “Consenso de Washington”¹ determinam a lógica do ajuste estrutural do mundo. Dois preceitos básicos regulam a formulação da política pública: privatização e a redução dos gastos públicos.

Para o neoliberalismo, as políticas de privatização são importantes, porque despoltizam as práticas regulatórias do estado, pois os mercados são mais abertos às mudanças e mais econômicos em relação aos custos no fornecimento de serviços comparado ao setor público. Entretanto, para Frigotto (2001, p. 83-4),

A idéia força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de estado mínimo significa o estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Com a ascensão da ideologia neoliberal, o Banco Mundial, que segue enfaticamente a Teoria do Capital Humano², faz proposições referentes ao desenvolvimento econômico e à política educacional. Segundo sua filosofia, o investimento na qualificação dos trabalhadores é tão necessário quanto o investimento em áreas fundamentais do desenvolvimento econômico. Sendo assim, em relação a políticas educacionais especificamente, Torres (2001, p. 128) explica:

O Banco Mundial tem priorizado diferentes políticas desde sua criação, incluindo, em ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente, a educação básica, e a qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar). Alguns dos indicadores que os experts do Banco Mundial projetaram para medir a qualidade da educação incluem o gasto por aluno, os materiais de instrução (livros didáticos), a duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor.

Uma das exigências do Banco Mundial é a criação de padrões de eficiências nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, visando torná-los mais econômicos. Estes princípios são a base do discurso político do Banco. A concessão de empréstimos é feita, conforme a evolução da sua política de desenvolvimento e as políticas setoriais, como no caso dos financiamentos para a formação profissional de nível técnico.

O interesse do Banco Mundial para com a educação profissional justifica-se, entre outros elementos, pela necessidade das economias precisarem de mão-de-obra flexível, para se adequar às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, por isso investe na qualificação dos trabalhadores.

Para o Banco Mundial, o ensino profissionalizante não deve ser vivenciado durante o ensino médio, como uma forma de diminuição de gastos nesta área e para otimizar o tempo destinado à formação do trabalhador. Assim, orienta-se que a formação profissional seja realizada em módulos, o que para o Banco Mundial permitirá uma formação rápida, oportunizando a qualquer momento a entrada do indivíduo no mercado de trabalho.

¹ Consenso de Washington trata do conjunto de instituições financeiras como o FMI, Banco Mundial, Export-Import Bank, etc. Todas localizadas em Washington e seguem a mesma lógica da economia político neoliberal (TORRES, 2001).

² Teoria do Capital Humano, ver SOUZA, O Recrudescimento da Teoria do Capital Humano.

Dessa forma, os empresários brasileiros, para adequar a educação nacional aos interesses do capitalismo, inseriram-se nos debates educacionais, apropriando-se do discurso da universalização da educação básica. Assim, a burguesia nacional demarca sua participação na formulação das políticas educacionais, principalmente na educação profissional e na gestão do ensino, visando resultados imediatos. A ideologia neoliberal estimula a competitividade e a produtividade entre os alunos, inclusive com a inserção de sistemas avaliativos para os dois níveis da educação brasileira: básica e superior, o que para Fritotto, (2001, p.85-86):

O sistema de avaliação atualmente proposto pelo Ministério da Educação, além de confundir e reduzir esta questão a técnicas de mensuração, vai revelar o óbvio. A aplicação de um teste padrão, partindo de qualquer escolha arbitrária, no caso feito com assessoria de técnicos adestrados nos organismos internacionais, que definem a qualidade (total) esperada, vai mostrar uma brutal desigualdade que as pesquisas vêm apontando há décadas, no desempenho de acordo com a materialidade de condições sociais (extra-escolares) e das condições institucionais (intra-escolares). No plano social, basta tomar os dados da disparidade de distribuição de renda no Brasil para saber que vamos encontrar alunos com condições de educabilidade profundamente desiguais. No plano institucional da escola, a diversidade de formação, salários e condições de trabalho dos professores, técnicos e funcionários, nos oferecem elementos inequívocos para esperar desempenhos e resultados diferenciados.

Nessa perspectiva, a educação brasileira fica submetida aos interesses mercadológicos que, mediante as ações dos organismos internacionais, acabam aumentando as desigualdades sociais nos países em desenvolvimento, pois a relação entre trabalho e educação, sob a ótica neoliberal, prega o discurso da empregabilidade, fortalecendo o abismo existente entre ricos e pobres. Essa distância é justificada pelos defensores do ideário neoliberal como natural, uma vez que, apesar do investimento para desenvolver as capacidades individuais, nem todos obterão sucesso na disputa por vagas no mercado de trabalho. Portanto, haverá desempregados e trabalhadores precarizados.

Dessa forma, a educação nacional sofre uma forte influência dos empresários brasileiros, pois suas propostas educacionais são semelhantes às prescritas pelo Banco Mundial (BIRD) e seus interesses estão presentes nos documentos legais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, LDB nº 9.394/1996, Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172/2001 e nas reformas educacionais posteriores, como está bem evidente no Decreto 2.208/1997 no seu artigo 1º, inciso III, em que consta como um dos objetivos da educação profissional “especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos” e no inciso IV: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”.

As regras do Banco Mundial, para a educação profissional tratam de fortalecer o vínculo entre esse nível de ensino e as atividades econômicas, como explica Oliveira (2009, p.2):

Segundo o Banco Mundial, embora tenha ampla importância a educação primária e secundária, bem como a educação profissionalizante, estas não devem ser articuladas. Ou seja, os resultados da educação profissionalizante podem ser muito melhores se esta não estiver sendo ministrada nos espaços de educação formal. Para ele, a educação profissionalizante necessita de um modelo flexível e, em sendo ministrada em instituições que detenham certa autonomia, poderá direcionar suas atividades considerando o movimento econômico. Neste sentido, recomenda que as instituições responsáveis por este tipo de formação estejam fora dos raios do ministério da educação, não obstante admita que escolas técnicas especializadas possam ficar sob responsabilidade desse ministério, caso sejam modificados seus

entraves burocráticos, criando, assim, uma maior flexibilidade no sistema. Nessa circunstância, é recomendável que a educação profissional seja ministrada após o término do ensino secundário. Isto permitirá que os estudantes possam, realmente, escolher uma profissão no momento em que estejam próximos de entrar no mercado de trabalho, visto estarem mais maduros para fazê-lo e serem mais capazes de avaliar esta escolha em função do movimento de mercado.

Assim, a relevância na requalificação dos trabalhadores, citada no referido Decreto 2.208/1997, é sinônima de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, o que constitui forte marca da legislação educacional e da filosofia política do governo federal, como explica Frigotto (2006 p.9-10):

As novas roupagens ou máscaras, a que se refere Gentili, são as novas categorias de sociedade do conhecimento, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade, que na realidade apenas efetivam uma metamorfose do conceito de capital humano. Os componentes da formação, apenas com uma materialidade diversa exigida pela nova base científico-técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.). A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção contínua intacta, ainda que mais sutil, velada e, por isso, mais violenta. Essa subordinação vem hoje sobredeterminada pela avassaladora onda neoliberal que estatui o mercado como deus regular das relações, transformando direitos como os da saúde, da educação, da habilitação etc., em mercadoria.

O interesse empresarial pela “formação humana e valorização do trabalhador” e a defesa da educação básica, visando à formação do cidadão, são estratégias empresarias dissimuladas para adaptar a educação e a qualificação aos seus interesses. Por isso, exhibe um discurso ideológico que decorre da própria inconstância apresentada pelo novo padrão produtivo. Assim, o capital, compelido pela mutabilidade e complexidade de sua base organizacional, passou a se interessar pelo desenvolvimento de qualidades sócio-psicológicas do trabalhador (lealdade, responsabilidade, criatividade, capacidade de abstração) e de novos conceitos: formação para a qualidade total, formação abstrata, polivalência e qualificação flexível. Trata-se, pois, de educar o trabalhador para que ele disponibilize seu potencial cognitivo e comportamental a serviço da produtividade da empresa. Assim, o trabalhador estará devidamente preparado para executar tarefas e contribuir para a difusão do processo capitalista.

Entretanto, é preciso superar esse modelo de escola centrado no cidadão operário, treinado para a mera execução de tarefas e que se busque uma escola que seja desinteressada, capaz de transformar a classe trabalhadora também em cidadãos dirigentes da sociedade da qual faz parte, como defende Gramsci.

2.3. A Reforma da Educação profissional no Brasil: Decreto nº 2.208/1997

No Brasil, se começou a perceber mais fortemente a influência das ideias neoliberais a partir das reformas de Fernando Collor, que instituiu algumas ações como: abertura quase indiscriminada para entrada de produtos importados, extinção de instituições de pesquisa e órgãos governamentais de promoção e desenvolvimento de tecnologias nacionais, início de algumas privatizações, retirada de alguns direitos trabalhistas dos servidores públicos, entre outras. Porém, é com Fernando Henrique Cardoso, ainda como ministro da fazenda no final do governo Itamar Franco e início do seu governo, que realmente se concretiza o plano neoliberal. Então, o Estado brasileiro passou por um amplo processo de reformas e,

obviamente, o sistema educacional, particularmente a educação profissional, foi ajustado conforme os princípios neoliberais. E, embora encontrando fortes resistências de movimentos organizados da sociedade, esse plano avançou no país com mudanças em todas as áreas e, mesmo ao final do seu governo, com a eleição do presidente Lula, este deu continuidade aos projetos neoliberais do seu antecessor.

No ano de 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/1996, cujo processo passou por longa tramitação no Congresso Nacional e foi construída a partir de acirradas disputas de interesses que se chocavam. Foi durante a sua trajetória, modificada através de várias emendas parlamentares, que contemplou em sua versão final as expectativas dos empresários, conforme explica Frigotto (2005, p. 25):

Sucessivamente, perdemos o apoio parlamentar para a aprovação da Lei em termos propostos e chegamos à LDB nº 9.394/1996 e, no ano seguinte, ao Decreto nº 2.208/1997. Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional.

Logo após a promulgação da LDB 9.394/1996, foi exarado um conjunto de documentos como Decretos, Portarias, Medidas Provisórias, que juntos promoveram ampla e profunda reforma na educação. O presidente FHC tinha o objetivo de reestruturar o país, adequando-o ao novo padrão de acumulação e ao processo de globalização da economia. Para isso, aceitou as exigências das agências multilaterais de financiamento e do empresariado brasileiro na área educacional, principalmente a educação profissional. Por isso, o então presidente ajustou-se às mudanças estruturais, que vinham ocorrendo desde 1970. Para cumprir o seu intuito, FHC enviou o PL nº 1.603/1996 para regulamentar a educação profissional, que encontrou forte resistência dos movimentos organizados dos trabalhadores da educação pública, ONGs, sindicatos e estudantes.

Como o trâmite para a aprovação do PL certamente seria longo, o governo FHC não queria perder tempo e resolveu então suspender o PL 1.603/1996, substituindo-o pelo Decreto nº 2.208/1997, com o argumento de regulamentar os artigos 39 a 42 da LDB, que trata da Educação Profissional. O referido decreto materializou a Reforma da Educação Profissional, estabelecendo a dualidade entre o ensino técnico e o médio que é a sua característica fundamental, o que Oliveira (2009, p. 5) explica da seguinte forma:

Para o BID, as escolas técnicas mostraram mais defeitos do que resultados positivos. As mesmas não cumpriram, com eficiência, sua função formativa para ingresso imediato no mercado de trabalho, já que a maioria de seus egressos direcionaram-se para a continuidade dos estudos, via entrada no ensino superior (...). A separação entre ensino médio secundário e formação profissionalizante – remetendo para a atividade pós-secundária à formação profissional – passa a ser para o BID o princípio norteador de suas políticas na área de qualificação profissional.

A reforma da educação profissional imposta pelo presidente FHC é um modelo dualista, pois oferece uma educação propedêutica destinada a preparar o aluno para a continuidade de estudo no nível superior e, por outro lado, uma formação técnico-profissional direcionada para o mercado de trabalho, compreendido como mera adaptação à organização produtiva. Entretanto, o horizonte que deveria nortear o ensino médio, como diz Frigotto (2005, p. 44), é “de consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional

específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino”. Porém, para corroborar com a reforma, o governo baixou a Portaria 646/1997 com o objetivo de viabilizar adequações na Rede Federal de Educação Tecnológica (Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas Federais, Escolas Técnicas das Universidades e Centros Federais de Educação Tecnológica), visando à implantação dos artigos 39 a 42 da LDB e do Decreto nº 2.208/1997. Para Kuenzer (1999, p.135).

Esta proposta é conservadora porque retoma a concepção taylorista-fordista que supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico, contrariamente à compreensão contemporânea que mostra, a partir da crescente incorporação da ciência ao mundo do trabalho e das relações sociais, a indissociável articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir. Em decorrência, não reconhece transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea.

A reforma é um retrocesso, pois não reconheceu avanços desde a Reforma Capanema (Lei 1.821/1953 da equivalência), e da primeira LDB nº 4.024/1961, da lei 5.692/1971, que integram as escolas profissionalizantes ao sistema regular, quando ambas consideram os conhecimentos adquiridos no trabalho como válidos, na tentativa de superar modelos pedagógicos duais.

Assim, a educação nacional passou a ter dois níveis escolares: a Educação Básica (composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior. A Educação Profissional não estava incorporada no nível básico de ensino, constituindo-se como modalidade³ técnica independente. Ela era tratada em um capítulo à parte. E essa independência estava explicitada na LDB 9.394/96, nos artigos 36 e 39 a 42, regulamentados pelo Decreto 2.208/97, Parecer nº 16/1999, Resolução CEB/CNE nº 04/1999 e apoiada por outros documentos legais.

O citado Decreto organizou a educação profissional em três níveis: a) Básico - caracterizado pela modalidade de educação não formal, destinada à qualificação, requalificação e reprofissionalização, independente de escolarização prévia, conferindo ao seu término certificado de qualificação profissional; b) Técnico - com organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser cursado na forma concomitante ou sequencial a este; c) Tecnológico - destinado a egressos do ensino médio ou do ensino técnico. Como bem esclarece Gama (2004, p. 24):

Os cursos de nível básico, nos moldes preconizados pelo Decreto 2.208/97, dispensam escolarização prévia e, nesse sentido, acabam por cumprir uma função alternativa ou substituta à escolarização regular. Essa política de natureza compensatória pode contribuir para a efetivação da terminalidade escolar ao nível das séries iniciais da educação fundamental ou mesmo à renúncia à educação formal a amplas parcelas da população. No que se refere às modalidades de nível técnico e nível tecnológico, a reforma expressa a continuidade da lógica da dualidade estrutural dos sistemas educacionais: no ensino médio, a separação da educação profissional do ensino regular amplia a dualidade que se estende ao ensino superior, de duração reduzida, destituídos de aprofundamento científico e tecnológico, limitados à atividade de ensino dissociada da extensão e da pesquisa, constituindo um modelo de ensino superior de baixo custo, alternativo ao modelo universitário.

A base filosófica da reforma é a lógica financeira em que o mercado fundamenta-se e não a formação humana em sua totalidade. Assim, o governo se “redime” do seu descaso com os trabalhadores socialmente excluídos do país, ofertando cursos de formação profissional, limitando novos horizontes, pois não lhes proporcionam uma sólida formação integrada entre

os saberes científicos, tecnológicos e humanos que permitam desenvolver o pensamento crítico a respeito do seu trabalho e da sociedade.

Portanto, a Educação Profissional apresenta as seguintes características: a) separação entre ensino médio e técnico; b) organização curricular em módulos com o objetivo de certificar cursos de curta duração (qualificações), assim, o módulo tem caráter de terminalidade; c) pedagogia das competências; d) redução da oferta do ensino médio nos antigos CEFETs e ex-Escolas Agrotécnicas, até sua completa extinção; e) as disciplinas poderiam ser dadas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional.

Com essa concepção educacional restrita ao mercado, o ensino passa a ser focado sem considerar outros aspectos da formação humana que precisam ser desenvolvidos pela escola. E isso precisa ser fortemente superado a fim de criar uma escola que cumpra de fato, com a sua função social, e não formar indivíduos alienados para o trabalho.

2.4. A Pedagogia das Competências e a Educação Para o Trabalho

A crise estrutural do capital, desencadeada no início dos anos setenta, deflagrou um conjunto de mudanças cuja expressão pode ser demarcada pelos seguintes elementos: a) esgotamento do modelo de produção taylorista-fordista; b) crise da esfera financeira no novo processo de internacionalização do capital; c) desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, como resultado da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social; d) reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade civil. Esta crise é o “pano de fundo” para as discussões do modelo de competência a partir dos anos 1980.

A reação do capital à sua crise estrutural pode ser dimensionada pelas reestruturações realizadas no próprio processo produtivo, pela forma de produção flexível, pela inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e pelos novos modos da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores, como explica Souza (2004, p. 11):

Esse processo de flexibilização do trabalho e da produção é, na realidade, uma universalização do modelo japonês de produção por parte do capitalismo como forma de implementar mecanismos renovados de controle sobre o processo de trabalho e de conformação psicofísica do trabalhador. A flexibilidade toyotista incorpora, de forma bem mais intensa, a subjetividade operária ao processo de valorização do capital do que a rigidez do modelo fordista.

Esse processo provocou uma profunda reestruturação do capitalismo, com a substituição da tecnologia eletromecânica por uma tecnologia que permitiu a produção mais automatizada e acelerada, possibilitando o crescimento da produtividade com a diminuição da força física do trabalhador. Essa revolução tecnológica determinou uma grande mudança no mundo do trabalho e demandava um novo tipo de profissional, mais adequado ao novo tipo de organização do trabalho e da produção. Com o avanço do capitalismo flexível e o aprofundamento da globalização e das atividades capitalistas, houve um deslocamento do conceito de qualificação profissional para a noção de competências que, segundo Ramos (2006, p. 34-5).

O uso mais corrente do termo qualificação profissional se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características dos postos de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego. Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força para o trabalho. Nesse sentido, um

trabalhador desqualificado poderia vir a ser qualificado para desempenhar funções requeridas pelo posto de trabalho por meio de cursos de formação profissional. Por outro lado, visto pela ótica do posto de trabalho, o termo qualificação se relacionou ao nível de saber acumulado expresso pelo conjunto de tarefas a serem executadas quando o trabalhador viesse a ocupar aquele posto. Essa abordagem contribuiu para a formulação dos códigos das profissões e para sua classificação no plano da hierarquia social.

O termo qualificação refere-se tanto aos processos de trabalho quanto ao desenvolvimento do conhecimento profissional e social do trabalhador sob o modo de produção capitalista, que exige saberes e atitudes bastante diferentes das qualificações formais do tipo de trabalho taylorista-fordista. Portanto, a crise da sociedade capitalista das décadas de 1970 a 1990 e das mudanças surgidas como resultado da busca de respostas para a crise, com o predomínio do mercado, como regulador das relações sociais, a noção de competência passou a ordenar as relações de trabalho. Ramos (2006, p. 47) ressalta que:

A dimensão conceitual da qualificação é o que se refere, justamente, à formação e ao diploma, portanto, ao nível de domínio dos conceitos e do conhecimento. Qualquer que seja o seu modo de aquisição, esse domínio reverte em um importante capital em todo uso profissional da noção de qualificação. O diploma é, então, frequentemente perseguido como interface entre a formação e o emprego. Ele garantiria uma qualificação, um status, uma remuneração. Garantiria a competência? Recentemente questionada essa última dimensão da qualificação, o diploma deixa de ser o único ou principal pressuposto para o emprego e passa a concorrer com as formações ditas qualificantes, que visam à adaptação ao emprego.

O mundo empresarial adota o modelo das competências, pois está relacionada à formação, avaliação e controle do desempenho da força de trabalho face às novas exigências impostas pelo padrão de acumulação capitalista flexível. No campo pedagógico, manifesta-se sob as noções de competência, empregabilidade, competitividade, habilidade, transferibilidade, polivalência e qualidade total. Isso significa, portanto, que para atender às novas exigências do mundo do trabalho, em que o novo modelo da acumulação flexível, associada à incorporação de novas tecnologias, implica dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com mudanças no processo produtivo, que sejam capazes de: enfrentar imprevistos; ter capacidade de mobilidade de uma função para outra na empresa, demonstrando sua polivalência ou “múltipla capacidade”; apresentar interesse em renovar constantemente o seu “acervo de competência”, garantindo sua “empregabilidade” através de sua “multiqualidade”. A esse respeito, Ramos (2006, p. 72-3) observa que:

A abordagem por competência enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então geridas segundo os interesses da própria empresa, tornando difícil construir um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa. Outra dificuldade é o fato de essa abordagem enfatizar, também, as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas dessas competências objetivamente, em particular se elas tiverem de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas.

Dessa maneira, a noção de competência, embora apresente variados significados, tanto no mundo do trabalho quanto na esfera da educação, representa diferentes concepções teóricas que estão fundamentadas em matrizes epistemológicas diversas e expressam interesses diferentes para sujeitos coletivos que possuem propostas e estratégias sociais distintas, e buscam a hegemonia de suas intenções políticas. Essas matrizes epistemológicas são classificadas por Ramos (2006, p. 89-94) e por Deluiz (2001, p. 19-22) da seguinte forma:

Matriz Conduativista: tem como fundamento a psicologia de Skinner e a pedagogia dos objetivos de Bloom (objetivos comportamentais), entre outros autores. Os processos de aprendizagem ficam submetidos aos comportamentos e desempenhos observáveis na ação. O desempenho efetivo é um elemento central na competência e se define como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições da organização. Trata-se da externalização das habilidades, capacidades e conhecimentos através dos padrões de desempenho e atitudes das pessoas. Neste sentido, a competência é, sobretudo, uma habilidade que reflete a capacidade da pessoa e descreve o que ela vai fazer e, não necessariamente, o que faz, independentemente da situação ou circunstância. Dessa forma, as competências são as características que diferenciam um desempenho superior, médio ou fraco, constituindo-se como as competências centrais ou efetivas. As características necessárias para realizar um trabalho, mas não conduzem a um desempenho superior, são denominadas competências mínimas.

Matriz Funcionalista: fundamenta-se no pensamento funcionalista da sociologia e adota a Teoria dos Sistemas Sociais como fundamento metodológico para analisar e compreender as relações entre o sistema em si e a relação do sistema com o seu entorno. Nesta perspectiva, os objetivos e funções da empresa devem ser formulados considerando sua relação com o ambiente externo (mercado, tecnologia e as relações sociais e institucionais). Consequentemente, a função de cada trabalhador na empresa deve ser entendida em relação com o entorno da empresa e seus subsistemas internos, onde cada função é o entorno da outra.

Matriz Construtivista: Tem suas origens na França e um dos principais representantes é Bertrand Schwartz. Um dos princípios da metodologia construtivista consiste na construção de competências não só a partir da função do setor ou empresa, que está vinculada ao mercado, mas concede igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades em termos de sua formação. Entretanto, a construção do conhecimento é considerada um processo individual, subjetivo, numa perspectiva naturalista de aprendizagem, pois não enfatiza o contexto social dos sujeitos. Limita a concepção de autonomia restringindo à sua dimensão individual, focada no mundo do trabalho. Seu ponto positivo é atribuir importância à constituição de competências voltadas para o mercado de trabalho e também direcionadas para os objetivos e potencialidades do trabalhador.

Matriz Crítico Emancipatória³: Tem como fundamento teórico o pensamento crítico-dialético e pretende ressignificar a noção de competência com base em princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação profissional que supere a dimensão puramente técnica e leve em consideração a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho e as lutas dos trabalhadores a partir dos próprios trabalhadores.

A noção de competência nas matrizes conduativista e funcionalista tem uma conotação produtivista porque tem um forte apelo econômico, pois ordena as relações de trabalho. A concepção construtivista aborda a construção das competências atribuindo igual importância tanto à função da empresa, que está vinculada ao mercado, quanto à valorização das percepções, objetivos e potencialidades dos trabalhadores. O ponto negativo está no processo de construção do conhecimento e da autonomia que não enfatiza o papel do contexto social para além do trabalho na aprendizagem dos sujeitos, ficando limitado à dimensão individual, embora apresente uma concepção mais ampla de formação, porém, restrita em sua dimensão sócio-política. Já a matriz crítico-emancipatória, ressignifica a noção de competência, tendo

³ Essa categoria de Matriz é classificada por Deluiz.

como base a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho numa ótica de superação das propostas educacionais meramente técnica.

A apropriação pela escola da pedagogia das competências é que ela promoveria a formação e garantiria o emprego. Nessa lógica, o ensino escolar formalizado em conhecimentos disciplinares passou para um ensino enfatizado na construção de competências diretamente observáveis em atividades específicas, limitando o ensino a uma visão utilitarista e reducionista do trabalho em oposição ao trabalho como princípio educativo.

No caso da reforma da educação brasileira, para atender aos parâmetros do mercado, foram determinados dois princípios básicos: a separação obrigatória entre a educação geral e a educação profissional e adesão à pedagogia das competências para a empregabilidade expressos no Decreto nº 2.208/1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 04/1999), o que Deluiz (2001, p. 17), com base nesses documentos oficiais, explicita:

A noção de competência proposta nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação de Nível Técnico, conceitualmente se aproxima de uma visão construtivista compreendendo as competências “enquanto ações e operações mentais, (que) articulam os conhecimentos (o ‘saber’, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, ‘o saber fazer’ elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o ‘saber ser’, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos), constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional”. Se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios e domínios cognitivos superiores, na mobilização dos saberes, operacionalmente ela se *funda em uma perspectiva funcionalista*, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho (grifo da autora).

O conceito de competência da educação profissional de nível técnico expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais - Resolução CNE/CEB nº 04/1999 - (BRASIL, 2001, p. 152) como: “A capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”, assim, esse conceito de competência apresenta em parte, um aporte construtivista, mas quando é transposto para as Diretrizes e RCN, acaba descrevendo as atividades requeridas pela natureza do trabalho, pois o método aplicado na investigação dos processos de trabalho é a análise funcional que enfoca as funções das pessoas e dá pouca importância aos aspectos cognitivos, aproximando-se mais da psicologia condutivista.

2.5. Políticas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Técnico

As políticas curriculares do governo Lula representam a continuidade das políticas curriculares do seu antecessor, FHC, o qual engendrou a reforma do ensino médio e técnico oficializada pelo Decreto 2.208/1997, que estabeleceu a separação conceitual e estrutural entre essas duas formações. E para consubstanciar melhor essa mudança, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM - (Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e Resolução CNE/CEB nº 3/1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico (Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 04/1999).

Todo o texto dos PCNs tem como concepção mais ampla os princípios gerais da reforma, o que para Lopes (2004, p. 198-199) “Os PCNEM e PCNET são constituídos de uma associação de concepções pedagógicas diversas, legitimadas no meio educacional, que

incorporou discursos híbridos numa perspectiva crítica e não-crítica de currículo”. Tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico, é possível ver com nitidez um discurso ligado à submissão da educação ao mundo produtivo, conforme esclarece Lopes (2004a, p. 199):

Há um privilégio conferido ao discurso das competências e à possibilidade de avaliação constante dos sujeitos sociais: os saberes são mobilizados em um saber-fazer. O currículo por competências fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais. Dessa forma, o currículo por competências constitui-se facilmente em um modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Também dessa forma sustenta-se a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e alunos, como forma de garantir a eficiência educacional a partir do controle de metas e resultados (controle da entrada ‘insumos’ e da ‘saída’ de produtos).

O currículo por competência privilegia o saber técnico em detrimento de outros saberes importantes, como os saberes cotidianos e populares. A questão fundamental para o novo capitalismo consiste em produzir um tipo de pessoa com uma nova identidade e nova subjetividade e que seja compatível com seus valores e objetivos. Para isso, recorre aos meios educacionais, mobilizando de todas as formas o eu do indivíduo, numa “lavagem cerebral”, como explica Silva (1999 p.80-1):

Os meios pedagógicos do novo capitalismo (em todas as suas formas) estão ativamente envolvidos num processo de interpelação, de mobilização do eu. Sua descrição do trabalhador ideal, daquele trabalhador apropriado às novas condições da produção, não teria nenhuma importância, nenhum efeito, se não se dirigissem imperativamente ao sujeito que querem transformar, dizendo: ‘você é isso’ ou, mais precisamente, ‘você deve ser isso’. Um exemplo é dado pela ênfase que atualmente se dá ao conceito de ‘empregabilidade’. (Gentile, 1999; Taddei, 1998). O conceito de ‘empregabilidade’ desloca a responsabilidade do desemprego, da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. ‘seu emprego depende unicamente de suas qualificações’, isto é, de seu grau de ‘empregabilidade’.

Para o citado autor, mais do que uma simples noção, o termo, “empregabilidade” é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade. O discurso da “empregabilidade” não se limita a descrever em que consiste a empregabilidade. Ele se dirige à pessoa, dizendo: “*você é um ser empregável*”, “*você deve ser um ser empregável*”. Como todo processo de interpelação, ele será eficaz se a própria pessoa se tornar capaz de dizer: “*sim, eu sou um ser empregável*”. Para a política neoliberal, a lógica econômica é envolvente e totalizante, tudo fica mercantilizado, o que para Silva (1990, p. 82), “torna-se uma verdadeira e completa visão de mundo. Não se trata apenas de que tudo vira mercadoria: nós devemos pensar sempre em termos de mercadoria”. É preciso, através de uma pedagogia crítica, pensar em processos formadores que superem a pedagogia da inculcação e da alienação para formar trabalhadores conscientes, politécnicos, autônomos e humanos.

A reformulação curricular proposta nos PCNs está pautada em alguns princípios como: flexibilização, contextualização, interdisciplinaridade e estética da sensibilidade. Esse princípio tem como objetivo incorporar nos alunos determinada forma de pensar e agir que será muito útil no seu futuro como trabalhador. A proposta dos PCNs e DCNs tem como horizonte a formação de um novo padrão comportamental a ser incorporado conforme as novas formas de organização da produção. Trata-se de formar indivíduos satisfeitos em se tornarem “colaboradores” nos negócios da empresa, sentindo-se importantes, porém, modestos.

Nas reformas educacionais em geral o currículo assume uma posição fundamental que a própria reforma do currículo é confundida como reforma educacional. Lopes (2004b, p. 110) explica que:

As reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação nas diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional.

Com as reformas, o currículo oficial assumiu enfoque prescritivo de um projeto neoliberal focado no desenvolvimento de competências em detrimento de uma formação integrada que aliasse cultura, trabalho, ciência e técnica, enfim, centrado na pessoa humana e não no mercado de trabalho. O fato é que mesmo com a aprovação do Decreto 5.154/2004, fruto da tentativa de superação da dualidade da educação, não houve interesse do Governo Lula em apoiar a construção de novas Diretrizes Curriculares Nacionais coerentes com uma nova concepção de ensino integrado e, também, desenvolver no âmbito federal e estadual uma política de implementação do ensino médio integrado.

Para ajustar os PCNS ao novo decreto, consta no Parecer CNE/CEB nº 39/2004 a solicitação do Conselho Nacional de Educação para: “[...] em caráter de urgência, manifestação da Câmara de Educação Básica, com vistas à adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais no que se refere à educação profissional técnica de nível médio (ao Decreto 5.154/2004), para orientar os sistemas de ensino e as escolas na imediata implantação do referido Decreto”. E em resposta, o Ministério da Educação convalidou as mesmas Diretrizes com seus princípios e conteúdos, mantendo as condições necessárias para que a classe dominante continuasse a exercer a sua hegemonia. Essa atitude contribuiu para “resolver” no palco da democracia restrita calar a voz e as ações dos descontentes.

2.6. O Decreto 5.154/2004: A Dualidade Sob Nova Roupagem

No cenário histórico e político brasileiro da década de 1990, é implementada a ideologia neoliberal que trouxe consequências para a classe trabalhadora. Esse período caracteriza-se pela substituição do dever do estado pela ação das empresas no setor de serviços sociais, como a educação que, conseqüentemente, precisou se adequar à política de desmonte do estado, o que para Gentile (2001, p. 236): “É a lógica do mercado contra a do Estado. A subordinação da política às regras mercantis como a única forma de regulação homeostática da sociedade”. Ainda para Gentile (2001, p. 230):

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos 70. O neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Os neoliberais e conservadores combatem a forma específica de intervenção do estado no período fordista, ou seja, deve superar o modelo do “estado do bem estar social” e adotar uma forma de intervenção autoritária e antidemocrática, disfarçada com o nome de “Estado mínimo” e eficiente. Assim, o neoliberalismo tem como pretensão estabelecer a hegemonia

burguesa, apresentando-se como superação histórica da crise iniciada nos anos de 1970, mediante a privatização e desregulamentação do Estado.

Nesse quadro panorâmico, tramitou no Congresso Nacional o projeto da LDB, construído a partir de ferrenhas disputas. Durante o seu percurso recebeu diversas emendas parlamentares e em 1996 foi finalmente aprovada, diferente do seu projeto original e no ano seguinte, surgiu o já comentado Decreto 2.208/1997 e outros documentos legais que proibiram a formação integrada, oficializando a dualidade entre formação geral e formação profissional e inviabilizando uma concepção educacional politécnica ou tecnológica, no sentido explicado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.44):

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica contém os germens de sua construção.

Essa concepção unificadora de ensino médio, cujo fundamento principal é a formação humana, contrapõe-se à forma de educação dual, prescrita naquele Decreto e preservada no Decreto que o sucedeu.

No início de 2003, após a eleição do presidente Lula, as pressões sociais continuaram, através de vários encontros nacionais como: fóruns, seminários e debates, realizados com representantes de segmentos da sociedade civil organizada, representantes do governo e empresários, culminando com a exarcação do Decreto nº 5.154/2004, como narram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005 p. 23-4):

Conforme demonstra o documento analítico sobre as posições manifestadas a respeito da revogação do Decreto nº 5.154/2004, três posições se evidenciaram nesse debate. Uma primeira posição expressa em três documentos defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto nº 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte pelo fato de a LDB em vigor (Lei nº 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto nº 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da ideia da revogação do Decreto nº 2.208/97 e da promulgação de um novo decreto. Esses documentos, de abrangências e conteúdos diversos, como já apontamos, oferecem suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos para um novo decreto.

Entretanto, o mencionado Decreto nº 5.154/2004, fruto de intensa polêmica, demonstra as controvérsias contidas no seu conteúdo, pois traz as mesmas contradições do Decreto 2.208/1997. Ambos expressam a histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Este Decreto revoga o Decreto 2.208/1997 e avança apenas no sentido de possibilitar a integração do ensino médio e da educação profissional. Porém, mantém os mesmos preceitos anteriores. Porta as mesmas incongruências de uma proposta de educação integrada porque ele é bastante adequado ao modelo do capitalismo atual.

Posteriormente, surge o Parecer nº 39/2004, que também dá suporte legal ao referido decreto. Nele há uma solicitação ao Conselho Nacional de Educação para adequar os PCNEM e PCNET, o que para Frigotto (2005, p. 1093):

O MEC ratificou a vigência das respectivas diretrizes, demonstrando concordância com seus princípios e conteúdos e, de certa forma, reduzindo o conteúdo do Decreto

nº 5154/2004. Reforçou-se, assim a ideia de que a reforma era boa, mas não tinha sido bem implementada. Este sinal foi dado também por outros documentos, como aquele que apresenta as orientações curriculares para o ensino.

O mencionado Parecer explicita que o ensino médio tem uma identidade própria e o ensino profissional também, assim, fica evidente a dualidade sutil expressa no parecer e, ao mesmo tempo diz que a “articulação” é a nova forma de relacionamento entre ambas as modalidades, devendo-se evitar a composição de um currículo representado por duas metades: uma para o Ensino Profissional e a outra para o Ensino Médio.

Entretanto, ao fazer referência à Resolução CNE/CEB nº 4/1999 (DCNs do Ensino Profissional), enfatiza o inciso I artigo 3º como a “nova” forma de relacionamento entre o ensino médio e técnico, que é de “independência e articulação”, dando ideia de ratificação do que está proposto na referida Resolução, mantendo uma ambiguidade. A mencionada Resolução cita que para casuais divergências foram “definidas” as seguintes alterações: na Resolução CNE/CEB 03/1998, inclusão de um parágrafo 3º no artigo 12, o qual define as possibilidades de oferta dos cursos de educação profissional técnica de nível médio nas seguintes formas: a) integrado contando com uma matrícula única; b) concomitante e c) subsequente, porém, não revoga o parágrafo 2º que determina a possibilidade do ensino médio preparar para o exercício de profissões técnicas, mas mantida a independência dos cursos.

Segundo o Parecer nº 39/2004, os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional são de “naturezas diversas”. Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio poderão ser organizados em etapas com terminalidade. Isso é inviável numa proposta curricular de fato integrada, em que o trabalho precisa ser considerado como um princípio educativo, incorporando a dupla dimensão da educação e da vida que é a articulação do trabalho intelectual com o trabalho produtivo.

Para Ciavatta (2005), a expressão educação integrada remete-nos à origem da palavra que está na educação socialista que pretendia ser omnilateral, isto é, formar os seres humanos na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Para isso, é preciso caminhar em busca da construção de uma escola unitária, como explica Souza (2002, p. 61):

A escola desinteressada do trabalho é, portanto, a síntese entre o que há de positivo na escola desinteressada e na escola do trabalho e, por conseguinte, a negação da metafísica inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda. Nesse sentido, reafirma-se a preocupação central de Gramsci de integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino popular, lembrando que antes do operário existe o homem, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina.

Na escola unitária idealizada por Gramsci, a classe oprimida terá condição de reverter sua situação através da concretização dos seus direitos e possibilidades de atuar como dirigente, porque o trabalho e a teoria estão estritamente ligados, pois ela está voltada para educar as classes subordinadas para um papel diretivo na sociedade como um conjunto. Portanto, a vinculação entre a educação geral e educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho deve-se tornar uma referência fundamental, pois se refere à formação humana no seu sentido mais amplo, em todos os aspectos da vida, tanto físico, social, político, filosófico e religioso são desenvolvidos de forma conjunta, visando à emancipação humana na sua totalidade.

Enfim, o Decreto 5.154/2004 representa a dualidade sob uma nova roupagem porque sutilmente sugere mais flexibilidade e um “avanço”, quando resgatou a possibilidade de integração do ensino médio com o ensino profissional, o que era proibido com o Decreto nº

2.208/1997. Essa é a diferença básica desse Decreto. Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005b, p. 1096):

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação a aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto nº 5.154/04 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas.

Ao manter as outras formas de organização da educação profissional preceituadas no Decreto 2.208/1997, o Decreto nº 5.154/2004 mantém as mesmas características neoliberais do decreto revogado, porque a proposta de integração torna-se impraticável ao vigorar junto a uma legislação que deveria ter sido refeita. O próprio formato jurídico (Decreto) dá sinais das possibilidades restritas para a concretização de uma educação verdadeiramente integrada. Frigotto diz que “a simples revogação do Decreto 2.208/1997 não garantiria a implantação de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”. Ainda para Frigotto (2005, p. 27):

O avanço na educação mais completa, na formação humana que defendemos para jovens e adultos trabalhadores, não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. Há que se dar historicidade ao debate e à ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesa, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.

O grande desafio da educação brasileira é buscar um tipo de desenvolvimento que invista em educação, ciência, tecnologia e em infra-estrutura. E isso exige uma reforma estrutural de base: agrária, tributária, jurídica e política capaz de promover uma melhor distribuição de renda e igualdade entre as pessoas.

Assim, o presente capítulo tratou da educação básica e especialmente da educação profissional face à reestruturação produtiva, como preocupação constante dos empresários, mediante sua ideologia mercadológica que determinou a Reforma Educacional iniciada na década de 1990. O capítulo seguinte abordará a educação para as classes populares, os avanços e retrocessos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade pertencente à educação básica, bem como fará uma análise da institucionalização do PROEJA mediante o Decreto 5.840/2006.

3. EJA: O RESGATE DE UMA DÍVIDA SOCIAL

3.1. Condições de Trabalho, Qualificação e Emprego da População Jovem e Adulta

A ideologia neoliberal incorporada à realidade brasileira no final da década de 1980 trouxe consequências negativas para a educação da classe trabalhadora. O Estado brasileiro transferiu suas responsabilidades para a ação das empresas. Com a falta de qualificação da força de trabalho, especialmente no que se refere à educação básica, constitui um grande empecilho econômico, cuja solução tem caráter estruturante, pois é capaz de provocar significativas mudanças no sistema competitivo ocasionando efeitos no nível de renda e emprego e na qualidade de vida para a camada pobre da população.

Nessa perspectiva, é importante para a educação de jovens e adultos considerar esses sujeitos além da situação escolar. O trabalho é muito importante na vida dessas pessoas, por sua condição social. Com o crescente desemprego estrutural e a perda de direitos dos trabalhadores no processo de mundialização do capital tem como resultado a concentração de riqueza nas mãos de poucos, enquanto milhões de adultos, jovens e crianças vivem na miséria. Frigotto (2005, p. 69) afirma que:

O capital perdeu sua capacidade civilizatória e, agora, para manter-se destrói um a um os direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora (emprego, saúde e educação pública e aposentadoria digna, etc.), além de por em risco a vida humana pela degradação cada vez maior do meio ambiente.

Ainda, para o autor, o século XX terminou de forma paradoxal, com a ciência e a técnica que poderiam produzir uma melhor qualidade de vida aos seres humanos na execução de tarefas em menos tempo para sua sobrevivência e usufruir o seu tempo livre para o lazer. Entretanto, as relações do capitalismo produziram o desemprego estrutural ou o trabalho precarizado. Assim a classe trabalhadora de jovens e adultos enfrenta uma crescente instabilidade no emprego. A incorporação de novas tecnologias ao processo de produção provoca o aumento da exploração e do permanente medo da perda do emprego.

A ganância pelo lucro por parte dos detentores dos meios de produção e do capital financeiro, a preservação do capital como entidade abstrata e passível de ser conquistado com esforço, sacrifício e competência, a sedução da mercadoria que encanta a todos, mesmo os que não têm condições aquisitivas para adquiri-las, submetem os homens a toda sorte de frustração, alienação e exploração. Cria um cidadão submisso à ordem vigente, contribuindo com seu trabalho alienado para manter o sistema capitalista.

Segundo Frigotto (2005, p. 72), os capitalistas e aqueles que defendem o capitalismo apresentam um discurso falacioso ao anunciar a “[...] a chegada da sociedade do conhecimento, a sociedade do entretenimento, do lúdico ou do fim do trabalho e a sociedade do tempo livre [...]”, o que para o autor contrapõe-se à existência de uma:

[...] multidão de desempregados, subempregados e excedentes desnecessários à produção capitalista, cujo tempo livre não significa nem entretenimento, nem tempo lúdico, mas tempo torturado de precariedade – existência provisória sem prazo. Na mesma ordem de mistificação situa-se a apologia ao agronegócio e ao empreendedorismo e dos receituários de empregabilidade como formas dos desempregados resolverem sua situação.

O conceito de empregabilidade carrega uma ideologia difundida pelo toyotismo, que configura uma ambivalência. Por um lado, representa as exigências de novas qualificações para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, de forma implícita, sua lógica organizacional leva a uma “produção enxuta”, diminuindo os postos de trabalho. O trabalhador deve, inclusive, ser formado para se adaptar com flexibilidade às novas formas de ocupação. Como forma de remediar a crise do desemprego defende-se o trabalho informal como possibilidade de emprego, como capacidade do trabalhador para resolver o problema estrutural do desemprego. Por isso, o toyotismo não está voltado para o desenvolvimento de políticas de pleno emprego.

Essa ideologia da formação profissional para a empregabilidade propalado pelo toyotismo é que vai constituir as políticas educacionais para a formação profissional a partir da década de 90. Para Alves (2009, p. 4),

O toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho que não rompe, a rigor, com a lógica do taylorismo e fordismo. (...) No campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital se distinguindo do taylorismo e fordismo por promover uma via original de racionalização do trabalho; desenvolvendo, sob novas condições sócio-históricas (e tecnológicas), as determinações presentes nas formas tayloristas e fordistas, principalmente no que diz respeito à racionalidade tecnológica. Poderíamos até afirmar que o toyotismo é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequada à era das novas máquinas, da automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital, e da crise estrutural de superprodução, com seus mercados restritos.

O autor explica que o toyotismo é uma inovação organizacional da produção capitalista sob a grande indústria, isto é, não se trata de uma nova forma de organização produtiva, mas combina o novo e o arcaico, articulando as formas tayloristas-fordistas reduzidas no processo de trabalho. Ao mesmo tempo, atribui importância fundamental para o controle da subjetividade do indivíduo no processo de produção capitalista.

A “manipulação” do trabalho através de um conjunto amplo de inovações organizacionais, institucionais e relacionais está presente na produção de mercadorias, tendo como base a “autonomia”, a polivalência do trabalhador, o trabalho em equipe, inserção dos trabalhadores no processo produtivo, produção enxuta. Ainda, para Alves, tanto o fordismo como o toyotismo combinam astuciosamente a “força” (destruição do sindicalismo industrial de massa) com situações convincentes, satisfatórias para o trabalhador mediante remunerações flexíveis ligadas ao desempenho individual, trabalho em equipe e forte propaganda ideológica.

Assim, o toyotismo consegue de forma qualitativa distinguir-se do fordismo quando consegue subsumir o trabalho ao capital através da mobilização da intelectualidade ou espiritualidade do trabalhador. Gentili (1995, p. 158), explica:

[...] políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de “custos”. (...) A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida de que temos de educar “para a cultura do trabalho”; o que, em bom português, quer dizer “educar para a cultura do mercado”. Os termos “eficiência”, “produtividade”, “produto educativo”, “rentabilidade”, “custo da educação”, “competência efetiva”, “excelência”, “soberania do consumidor”, “cliente-aluno”, etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam sua fé nesta nova retórica.

As profundas mudanças nas qualificações exigidas para o trabalho industrial requer dos trabalhadores novas habilidades cognitivas e comportamentais, mas possuem significados paradoxais, como explica Alves (2008, p. 5):

[...] Por um lado, expressam a exigência orgânica da produção de mercadorias, com suas novas qualificações, adequadas à lógica do toyotismo, com suas novas exigências de subsunção real do trabalho ao capital. Por outro lado, expressam habilidades humanas exigidas pela nova base técnica de produção do sistema orgânico do capital, buscando ser compatíveis com um novo sistema de máquinas complexas, produto do desenvolvimento das formas produtivas do trabalho social.

Porém, percebe-se o desemprego crescente de trabalhadores escolarizados, principalmente nos setores modernos da sociedade, que tornam relativa à perspectiva instrumental da educação que se manifesta como se fosse capaz de garantir emprego.

É no embate de concepções de sociedade e trabalho que brota a disputa pela educação como prática social mediadora do processo político, social, cultural e de produção, ou seja, as novas formas do capital globalizado e de produção flexível, basilar as reformas educacionais dos anos de 1990. A ideologia educacional dessa reforma conduz à formação de um trabalhador “cidadão produtivo”, treinado para o imediatismo do mercado de trabalho. O que se busca é uma educação básica (fundamental e média) de qualidade para jovens e adultos que articule e consolide conhecimentos entre trabalho, ciência e cultura.

Existem, na sociedade brasileira, legiões de jovens que não concluíram o ensino médio ou o fazem de forma precária em cursos supletivos e no horário noturno. Sua condição social os obriga, muito cedo a buscarem um emprego para sobreviver. Além do mais, precisam enfrentar as dificuldades para conciliar o trabalho e escola. Por isso é importante possibilitar a esses jovens, a realização de uma educação básica de qualidade em que o ensino médio e profissional seja articulado, e ao mesmo tempo, possa situá-lo, especificamente em uma área técnica ou tecnológica. Mas para isso, é preciso vencer alguns desafios, como sugere Frigotto (2005, p. 77):

Na verdade, isto implica, também, um triplo desafio. Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido no mercado ao emprego. O segundo desafio é a mudança no interior da organização escolar, que envolve formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica [...]. O terceiro envolve a sociedade civil e política. Trata-se de criar as condições objetivas e subjetivas para viabilizar em termos econômicos e políticos este projeto [...] que tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram as desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular [...] efetivamente socialista.

A educação básica precisa assumir sua função central na construção de um país, pois precisa desenvolver o aspecto social, cultural, político e econômico para uma relação de soberania e não de subalternidade com as outras nações. Para isso, é essencial educar adequadamente a todos e particularmente a classe trabalhadora e aos seus filhos. Nesse sentido, a escola precisa desenvolver conhecimentos sólidos vinculados a todas as dimensões da vida. Esses conhecimentos constituir-se-ão uma base para a compreensão crítica do funcionamento da sociedade humana e do mundo da natureza. O domínio desses conhecimentos é fundamental para a formação de sujeitos autônomos, livres e criativos, capazes de agir para a transformação da realidade social em que vivem.

3.2. A Educação de Jovens e Adultos: Avanços e Retrocessos

Com as transformações do capitalismo internacional, a educação escolar passou a ter um importante papel nas estratégias de modernização econômica. Essa centralidade da educação é fundamentada em um discurso mercantilista que a aponta como um fator essencial no desenvolvimento econômico do país. Ao mesmo tempo, há um crescente descompromisso governamental frente aos direitos sociais, dentre eles, os educacionais e, especificamente a educação de jovens e adultos tem sido uma das modalidades preteridas neste processo, visto que, a ideologia neoliberal busca aliar as políticas educacionais à lógica do mercado. Assim, a educação passa a ter uma concepção de cunho produtivista no sentido de se adequar às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas da globalização.

As mudanças nos padrões produtivos exigem do trabalhador competências e habilidades que não podem ser preparadas em treinamentos de curto prazo, mas precisam ser desenvolvidas pelo sistema regular de educação. Então, a melhoria da qualidade da educação e a elevação do nível de escolaridade passaram a fazer parte do discurso de empresários, como também de grupos sociais opostos ao capitalismo que defendem uma educação para os trabalhadores, segundo seus interesses.

Entretanto, a apropriação do discurso em defesa de uma escola básica, pelo capitalismo, reflete o interesse em garantir a reprodução do capital. Essa concepção mercantilista vigente nas atuais políticas educacionais mantém um discurso de equidade e democratização concomitante com o incentivo à exclusão de determinadas modalidades de ensino, mediante a desobrigação governamental, a qual relegou a educação de jovens e adultos ao segundo plano. Porém, como já foi dito anteriormente, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por fortes mobilizações da sociedade civil organizada e esse período trouxe avanços legais ao campo da EJA. Na Constituição Federal de 1988 está consubstanciada nos seus princípios a extensão do direito à educação fundamental para os jovens e adultos. Porém, o fato legal não é suficiente para garantir políticas públicas consistentes voltadas a essa modalidade de ensino, como esclarece Romanelli (2001, p. 179):

Nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançadas que seja, (...). Sua aplicabilidade depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levada a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença dela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina.

Toda legislação expressa os conflitos existentes de interesses antagônicos no plano histórico-social. No caso da EJA, mesmo com os avanços expressos na lei, não há compromisso político e as ações voltadas para essa modalidade de ensino não são consistentes, pois o que predomina é o investimento em campanhas voltadas para a alfabetização que na maioria dos casos não contribuem para a conscientização e libertação dos sujeitos. Ou então, ofertam uma formação inicial para trabalhadores que consiste numa preparação rápida de caráter instrumental visando o mercado de trabalho.

No entanto, mesmo com alguns direitos estabelecidos legalmente, no início dos anos de 1990, a união se esquivava das obrigações para com a EJA, transferindo para os estados e municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não-governamentais e da sociedade civil. Assim, sem o apoio da União na indução de uma política consistente para a

EJA e com o predomínio de uma concepção mercantil nas políticas educacionais, apoiada por organismos internacionais como o Banco Mundial, a EJA ficou relegada ao segundo plano.

O citado Banco, com base na relação custo-benefício, argumentou que o analfabetismo seria resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada e a EJA ficou excluída das políticas educacionais durante toda a década. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) discriminou a EJA quando orientou a alocação e descentralização dos recursos educacionais para o ensino fundamental em detrimento do atendimento da EJA.

Assim, a década de 1990, intitulada de “Década da Educação Para Todos”, foi marcada por reformas limitadas que privilegiaram o acesso de crianças e jovens à educação básica, relegando outros níveis de ensino. Essa política educacional trouxe sérias dificuldades para a educação de jovens e adultos, pois a universalização do acesso à educação básica não resolveu problemas como a baixa qualidade do ensino, evasão e o aumento do analfabetismo funcional.

Nos documentos legais vigentes, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é uma modalidade integrante da educação básica nos níveis fundamental e médio, substitui o que na Lei nº 5.692/1971 era chamado de “Ensino supletivo”. Tem como objetivo atender a um público ao qual foi negado o direito à educação na idade regular. Sendo assim explicitados no artigo 37 da Lei 9.394/1996: “A educação de jovens e adultos será destinada àquelas pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Mas, a EJA não deve ser entendida apenas como uma questão etária, nem tampouco deve se deter ao enfoque exclusivo dos aspectos da legislação educacional brasileira nem ao campo apenas educacional, pois os aspectos sociais e políticos precisam ser compreendidos historicamente para de fato, se compreender a EJA como uma educação destinadas as pessoas pobres e trabalhadoras.

Portanto, o público dessa modalidade de educação, geralmente, precisa estudar no período noturno porque durante o dia, para sobreviver, executam serviços variados e simples que não exigem nenhum conhecimento especializado, tais como: babás, ajudantes de pedreiros, entregadores de mercadorias, oficinas, ajudantes de feiras livres etc. No entanto, esses trabalhadores tem esperanças de que a escola abra as portas para uma vida melhor e mais digna. A escola passa a ser uma instituição que possibilita vislumbrar a oportunidade de inserção no mercado de trabalho.

3.3. O Decreto 5.840/2006 e a Institucionalização do PROEJA: A formação Integral dos Trabalhadores

A institucionalização do PROEJA implantado pelo Decreto 5.478/2005, já nasceu com um grande desafio que é articular três campos que historicamente tem sido distantes: a formação geral, a formação profissional e a educação de jovens e adultos. O mencionado programa foi oriundo dos debates surgidos no meio acadêmico sobre currículo integrado, que culminaram com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Este Decreto abriu possibilidade para a oferta da educação profissional e do ensino médio de forma integrada. A ampliação dessas discussões favoreceu de certa forma à EJA, pois a partir delas foi aprovado o Decreto nº 5.478/2005, que instituiu na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, logo revogado e substituído pelo atual Decreto 5.840/2006.

O referido decreto determinou à Rede de Instituições Federais de Educação (antes denominadas: Universidade Tecnológica do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Vinculadas

às Universidades Federais, e o Colégio Pedro II) a ofertar cursos neste âmbito. Esta determinação tornou-se um desafio, pois essa modalidade de ensino era quase estranha no quadro educacional brasileiro, principalmente para as ex-escolas agrotécnicas, atualmente Institutos Federais. Essas escolas tinham a tradição de ofertar cursos voltados ao setor agropecuário para alunos oriundos do ensino fundamental e alunos que concluíram o ensino médio (cursos subsequentes).

Porém, doravante precisavam enfrentar os desafios políticos e pedagógicos por estarem despreparadas para atuarem numa modalidade educacional que não fazia parte de sua experiência e elaborarem uma proposta curricular integrada na perspectiva de superação da dualidade trabalho manual/trabalho intelectual e em consonância com os pressupostos da EJA, entre outros desafios.

Entretanto, para a organização de cursos do PROEJA, o MEC determina a observância à legislação oficial exarada pelo Conselho Nacional de Educação, referente à educação profissional técnica de nível médio, ao ensino fundamental, ao ensino médio e à educação de jovens e adultos. Mas, a divisão da carga horária, em quantidades distintas, para a formação profissional e para a educação geral, demonstra uma incoerência no plano político e pedagógico quando a concepção de currículo integrado tem como fundamento o trabalho como princípio educativo no sentido de que possibilite, de forma concreta, a compreensão ampla das Ciências, Artes e da Tecnologia, nos seus aspectos econômico, social, histórico e cultural. Dessa forma, sobre o currículo integrado que tem o trabalho como fundamento, Frigotto (2005, p. 1098) ressalta que:

Um currículo assim concebido baseia-se numa 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. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é o princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente.

Além do mais, no Decreto 5.154, artigo 6º, está expresso que os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e de educação tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, quando a sua configuração caracterizar uma qualificação para o trabalho. Dessa forma, Frigotto (2005, p. 1099) esclarece que:

Tal como ocorre no Parecer nº 39/2004 e na Resolução CNE nº 01/2005, na modalidade EJA o princípio que (des)articula formação geral e específica também não é a integração mas sim a independência entre elas. Em síntese, lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços, simulacro que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de “uma ou outra alteração”, mantêm tudo como estava antes.

Fica, então, evidente o reaparecimento da dicotomia entre a formação geral e específica, uma vez que se permite a conclusão e certificação de parte do curso relativa à qualificação referente aos módulos cursados. Sendo assim, o curso terá de ser organizado em etapas e cargas horárias específicas para a formação geral e a formação profissional, ficando impossibilitada uma formação na perspectiva da educação unitária ou da politécnica, pois a formação politécnica romperia com uma formação dicotômica

O PROEJA apresenta-se como um programa de política pública inclusiva, a sua incumbência é propiciar a formação profissional articulada à formação geral para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na educação básica na idade prevista, como também, segundo o artigo 3º do Decreto 5.154/2004, deve oferecer:

Cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Como se pode ver, o mencionado decreto oportuniza, também, apenas a capacitação, o aperfeiçoamento e a especialização sem estar vinculado ao aumento da escolaridade, quando se tratar da formação inicial e continuada de trabalhadores. Também, o Decreto nº 5.840//2006 no seu artigo 1º, parágrafo 2º, reforça o Decreto 5.154/2004 quando cita:

Os curso e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I- ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, parágrafo. 2º, do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2006)

Depois que o PROEJA foi institucionalizado, o MEC/SETEC em 2005, indicou um grupo de trabalho constituído basicamente por representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica com o propósito de elaborar uma proposta para o governo de uma política pública adequada às necessidades dos alunos trabalhadores. Para isso, tinham de estudar uma forma para a oferta da EJA articulada à educação profissional. Este grupo elaborou uma “cartilha oficial” com o título de Documento Base para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O conteúdo deste Documento são orientações políticas e pedagógicas para a sua implantação. Todavia, o referido documento, apresenta hibridismo em seus pressupostos, pois faz crítica a educação mercadológica, ao mesmo tempo traz conceitos condizentes à educação empresarial. Nele, consta o seguinte perfil do público da Educação de Jovens e Adultos:

A EJA, em síntese, trabalha com 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 [...]. (BRASIL, 2007, p. 11)

Considerando o público a que se destina o PROEJA, segundo o próprio documento (BRASIL, p. 14), “o seu foco é a integração no nível médio”. Este documento apresenta alguns descompassos, pois sua elaboração se deu após a obrigatoriedade do PROEJA nas instituições federais. Suas orientações tem como pauta a integração no ensino médio, mas, o Decreto 5.478/2005 foi substituído pelo Decreto 5.840/2006, o qual ampliou o foco da integração à educação básica. Dessa forma, o Documento Base do PROEJA, trata da integração apenas no âmbito do ensino médio, e só posteriormente em 2007 é que foi elaborado o Documento Base para o Ensino Fundamental. O citado documento apresenta contradições do discurso oficial do governo (BRASIL, 2007, p.13), ao afirmar que:

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 [...] A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. [...] O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda.

Está bem evidente a defesa de uma formação unitária para o trabalhador de forma plena, porém ficam subtendidas as idéias opostas do discurso governamental quando comuta o conceito de competência pelo termo de qualificação, e a vinculação do conceito de educação com a apologia da empregabilidade ou a geração de emprego e renda.

A formação integral não é uma questão meramente pedagógica que se resolve apenas com uma nova concepção curricular integrada. É uma questão, principalmente política, porque qualquer política educacional precisa estar engajada a um projeto amplo que proporcione mobilidade das classes sociais desfavorecidas, no sentido de transpor o sistema capitalista, e só assim poderá ultrapassar a dualidade entre trabalho manual/ trabalho intelectual.

Além do mais, o PROEJA é um programa imposto às escolas da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Essas instituições possuem históricos diferenciados. E muitas delas, principalmente as ex-Escolas Agrotécnicas, não estavam preparadas para lidar com uma modalidade de educação que não fazia parte das suas experiências nem de suas discussões. E isso provocou resistência dos professores e funcionários. Portanto, é necessário que a instituição oportunize discussões para desenvolver concepções teórico-metodológicas sobre as especificidades inerentes ao público da EJA e amplie sua função social numa perspectiva mais democrática.

Portanto, é importante refletir sobre as condições em que o PROEJA foi implantado e está sendo vivenciado no cotidiano escolar. Será que esse programa, enquanto política pública atende de fato aos anseios da população jovem e adulta? Para Frigotto (2005, p.1100),

O fato é que as principais experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA se encontram principalmente na sociedade civil. Em razão disso, no ano de 2003, a então SEMTEC desenvolveu um estudo quantitativo e qualitativo sobre a oferta de EJA articulada à educação profissional, que contou com a participação de pesquisadores de universidades envolvidas com o tema. Pretendia-se retratar, para o Ministério, as realidades da Sociedade Civil organizada nesse campo, destacando-se seus êxitos, problemas e necessidades. Esperava-se, a partir de referências teórico-metodológicas e elementos da realidade, contribuir para a formulação, pelo Governo, de uma proposta educacional adequada às necessidades dos estudantes trabalhadores.

O autor questiona até que ponto o estudo realizado para a criação do PROEJA, ajudou a revelar a real possibilidade dos sistemas de ensino e, principalmente, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de se apropriar conceitualmente sobre os problemas e necessidades desse público e assim poder, de fato, propor uma educação condizente aos interesses desses sujeitos.

3.3.1. Objetivos e finalidades do PROEJA e as contradições legais

Está explícito nos pressupostos políticos e pedagógicos do Documento-Base, que o objetivo do PROEJA é a inclusão social de jovens e adultos no sistema escolar, possibilitando o acesso aos conhecimentos científicos, humanísticos e tecnológicos produzidos pela humanidade, mediante uma educação politécnica e libertária, tendo como norte a prática

social que o discente vivencia durante seu processo de formação. Explicita também, que a finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica existente na educação brasileira entre teoria e prática, formação geral e formação técnica.

Mas, o PROEJA foi imposto às Instituições Federais de Educação Tecnológica que sequer tiveram tempo de amadurecer a proposta do PROEJA. Mesmo assim, tinham que ofertar a educação profissional integrada à educação básica para a EJA (PROEJA). No Decreto 5.478/2005 que o criou, também previa saídas intermediárias, ou seja, possibilitava ao aluno a “obtenção de certificados de conclusão do ensino médio com qualificação para o trabalho, referentes aos módulos cursados, desde que tivesse concluído com aproveitamento a parte relativa à formação geral” (BRASIL, 2005a: artigo 6º). Da forma como estava prevista no Decreto, tornava-se inviável uma formação na perspectiva de integração para uma vida plena, como está de certa forma, também, explicitado no Documento Base.

Entretanto, a rejeição e a crítica desse programa por algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica forçaram o Governo Federal a rever o PROEJA, fazendo ajustes ao programa e revogando o Decreto anterior. O atual Decreto 5.840/2006 estende a possibilidade da oferta do programa em outras esferas: municipais, estaduais e rede privada, anteriormente definida; as “saídas intermediárias” não aparecem mais no Decreto, porém continua de forma explícita no Decreto nº 5.154/2004.

Ressalta-se ainda, que era previsto uma formação aligeirada, pois os artigos 3º e 4º do decreto anulado definiam como carga horária máxima de 1.600 horas para a formação inicial e continuada de trabalhadores, sendo no mínimo 1.200 horas para a formação geral e no mínimo 200 horas para a formação profissional. Os cursos destinados à educação profissional técnica de nível médio, deveriam contar com carga horária máxima de 2.400, sendo no mínimo 1.200 para a formação geral, acrescida da carga horária mínima para a habilitação profissional técnica de forma cumulativa.

No decreto vigente do PROEJA foi substituído os termos “cargas horárias máximas” pelos termos “cargas horárias mínimas”. Também, foi estabelecido que as instituições federais de educação profissional e tecnológica devessem implantar cursos e programas regulares do PROEJA até 2007, sendo que em 2006, a oferta seria no mínimo dez por cento do total das vagas oferecidas na instituição, ampliando-se a oferta a partir de 2007

O Decreto 5.478/2005, em seu prefácio instituiu o “Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA”. O mencionado decreto não cita outras formas de oferta de cursos, já o atual Decreto 5.840/2006 “redimensionou” no seu prefácio a atuação do PROEJA para “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA”, além dos cursos integrados, cita a possibilidade de cursos concomitantes. Embora, os cursos concomitantes não sejam importantes para uma formação que visa desenvolver todos os aspectos da formação humana, científica e tecnológica. Apesar de poucas modificações feitas, algumas devem ser mencionadas, pois estabelecem novos rumos para o Programa. O Documento Base do PROEJA explicita que se devem considerar as especificidades dos jovens e adultos atendidos (BRASIL, 2007, p. 43):

[...] O fundamental nesta proposta é atentar para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as especificidades geracionais. Por isso, é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência. Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estes possuem

Também, é importante ressaltar, que o próprio Ministério da Educação (MEC) não demonstra esforço para que se concretize uma educação na perspectiva da integração, pois não demonstra compromisso para instituí-la nos estabelecimentos públicos. O Governo Lula, de certa forma, dá continuidade à política educacional de FHC, salvo alguns arremedos realizados mediante a aprovação de decretos, resoluções ou pareceres em que se alteram algumas “coisas aqui, outras ali”, mantendo a essência de documentos legais, como as diretrizes curriculares para o ensino médio e para o ensino técnico.

Basta ver que a Resolução CNE/CEB 01/2005 (BRASIL, 2005) simplesmente adequou a Resolução CNE/CEB 03/1998 ao Decreto 5.154/2004. Seguindo as orientações do MEC, ficou assim instituído:

Art.1º Será incluído parág. 3º, no artigo 12 da Resolução CNE/CEB 03/1998, com a seguinte redação: “parag. 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas: I. integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II. concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e III. subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio”. Art. 2º o artigo 13 da Resolução CNE/CEB 03/1998 passa a ter a seguinte redação: “os estudos concluídos no Ensino Médio serão considerados como básicos para a obtenção de uma habilitação profissional técnica de nível médio, decorrente da execução do curso de técnico de nível médio realizado nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio”.

Assim, a Resolução CNE/CEB 01/2005, de forma “criativa”, reforça a dualidade entre os sistemas de ensino médio e profissional. A inclusão do parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução nº 03/1998, apresenta as possibilidades de articulação da educação profissional técnica de nível médio: integrada, concomitante e subsequente. É possível deduzir que há uma clara intenção em continuar com a dicotomia, pois, ao manter as mesmas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Técnico, com os mesmos princípios, contribui para a continuidade entre a escola que ensina a pensar e a escola que ensina a fazer. Como explica Frigotto (2005, p. 1090):

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações aos sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação de 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. Isso, certamente, levaria a uma revisão profunda e orgânica da atual LDB da Educação Nacional e não uma lei específica para a educação profissional.

O Decreto nº 5.154/2004 tornou “harmônicas” idéias opostas e conservadoras como a dualidade e a integração, pois manteve os mesmos princípios, diretrizes e filosofia educacional do Decreto 2.208/1999 e do conjunto de documentos legais que dão aporte a este Decreto. Quando se lê nas entrelinhas do discurso oficial, percebe-se a contradição desse mesmo discurso. Saviani (1986, p. 44) explica que o ensino para as camadas populares pode se apresentar apenas como mera formalidade e destaca que:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdos...

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Para isso é necessário um projeto pedagógico próprio que consiga libertar os jovens e adultos da opressão e da massificação. O caminho é ofertar uma educação de qualidade que garanta o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, humanos e artísticos para formar um indivíduo com consciência crítica capaz de compreender as contradições da sociedade,

Portanto, o PROEJA para dar certo, precisa torna-se uma política pública, de caráter politécnico, comprometido com a formação de um indivíduo intelectualmente autônomo, político e humano, articulada com as demais políticas. Isso implica assumir uma política de educação capaz de superar uma formação mercadológica que educa para a subalternidade ao modelo capitalista e vislumbre uma educação numa perspectiva de libertação.

3.3.2. As funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA

No final do ano de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CEB 11/2000, relatado pelo conselheiro Carlos Roberto Jamil, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O texto é composto das seguintes partes: fundamentos sócio-históricos da EJA, funções da EJA, histórico legal da EJA e bases legais vigentes. O mencionado Parecer e o Documento Base do Programa estabelecem como funções da EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. Esta última definida como o próprio sentido da EJA.

A Função Reparadora é explicitada no Parecer CNE/CEB 11/2000 como uma dívida social não reparada para com os analfabetos, cuja falta de domínio da leitura e da escrita como bens sociais, representa uma perda de um instrumento imprescindível para a convivência contemporânea. No referido Parecer, a EJA constitui-se em uma oportunidade de atender à exigência das competências requeridas pela vida cidadã e pelo mercado de trabalho. Mas, segundo Hertz (2009, p. 3): o PROEJA é uma política social pontual, e explicita que:

O PROEJA, enquanto um programa que visa elevar a escolaridade e qualificar a população urbana para sua integração social, seja pelo ingresso no mercado de trabalho formal ou em ocupações informais, contribui para o atendimento das necessidades evidenciadas pelos organismos internacionais e pelo Estado, pois se observa nos documentos destas instituições uma preocupação acentuada com os pobres urbanos e desempregados, principalmente com a população jovem, onde os índices de pobreza têm aumentado, conforme os seguintes dados de 1998 a 2001: a incidência da pobreza entre os jovens aumentou (o percentual de pobres com menos de 24 anos se elevou de 36% para 39% do total).

A referida autora (2009, p. 3) ainda, explica que o PROEJA, em seu Documento Base, enquanto política pública “compreende a educação como importante para a empregabilidade e, logo, para a redução da pobreza; o mesmo a destaca, especificamente para jovens e adultos, como um mecanismo de contenção da marginalidade”. Portanto, essas políticas sociais de caráter “indenizatório” para reparar falhas, visando minimizar a pobreza, são táticas da atual política do país para o crescimento econômico e redução da desigualdade, visto que segundo o Banco Mundial (1997, p. 31) as políticas sociais só devem ser exercidas “à medida que trazem vantagens mercadológicas, civis e governamentais”.

Mas a educação sozinha, e no caso a EJA, não pode reparar sozinha esta dívida social. Embora a escolar seja um espaço democrático de conhecimento, que se pode buscar uma sociedade mais justa, mediante o reconhecimento da educação enquanto espaço formal,

oferecida com qualidade e compreendida como um direito de todos e dever do Estado antes negado para esta parcela da população.

Para a Função Equalizadora, o argumento expresso no Parecer 11/2000 e ratificado no Documento Base é o seguinte: ao reparar a dívida do Estado para com os jovens e adultos, mediante oportunidades de continuidade da trajetória escolar, esta parte do princípio da discriminação positiva cuja justificativa é dar mais oportunidades a quem mais precisa, com o intuito de equalizar o público desta modalidade de educação e os que tiveram acesso à educação na idade própria. Entretanto, Hertz (2009, p. 4-5) explica:

Para a redução das desigualdades sociais, também se destaca a necessidade de focalizar as políticas sociais, conforme é colocado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, ao se afirmar que –“só ela permite que a transferência de um volume relativamente limitado de recursos tenha um significativo impacto sobre a desigualdade e a pobreza.”

Dessa forma, a equidade é propalada de maneira estratégica para minimizar as desigualdades sociais sem as eliminar, mas mantê-las em um nível que não prejudique os interesses capitalistas. Ainda, para a referida autora (2009, p. 5):

[...] Essa importância da equidade para o desenvolvimento justifica-se por esta colaborar para a manutenção das condições de governabilidade, para a estabilidade e permitir que a população continue consumindo, fazendo assim com que o ciclo de produção e consumo seja alimentado.

Dessa forma, a educação pode contribuir para o alcance da equidade à medida que possibilita condições para o trabalhador qualificar-se e inserir-se no mercado, aumentando assim o lucro para os empresários. Desse ponto de vista, a função reparadora e equalizadora presente no PROEJA e no Parecer 11/2000 representa funções demandadas pelo próprio Estado e pelos organismos internacionais.

A Função Qualificadora refere-se à atualização dos conhecimentos por todos durante toda a vida. Assim, o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 42) declara que a função qualificadora:

[...] revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho, entendido como elemento fundamental ao processo de omnição de homens e mulheres e de produção cultural.

Dessa forma, o termo trabalho é tomado como construção histórica que homens e mulheres realizam produzindo sua condição humana, mas, declara também, que a formação recebida “[...] para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho e inclusive gerando emprego e renda” (BRASIL, 2007, p.13). Pode-se inferir que essa formação recebida deve oportunizar trabalhos informais sem garantia trabalhista, ao mesmo tempo o trabalho e a renda são gerados pelo próprio indivíduo, pois não há emprego formal para todos. Já o Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 11-12) declara que:

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes [...] podem encontrar na EJA, em suas funções de reparação e de equalização ou qualificação, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles. [...] Dentro deste caráter ampliado, os termos jovens e adultos indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver

e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao outro como sujeito.

O citado Parecer vincula o termo competência aos saberes obtidos na vida fora da escola, quando afirma que a educação de jovens e adultos oportuniza “retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas”. Essa declaração influencia o surgimento de concepções e ações supletivas para a EJA, pois corrobora no sentido de que os saberes extra-escolares sejam tratados de forma aligeirada pela escola.

Além do mais, o mencionado documento afirma que neste século XXI é indispensável desenvolver competências para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Observa-se que o termo competência, relacionado ao mundo produtivo, adequa-se à EJA pela “garantia” de qualificação e inserção no mundo trabalho. Entretanto, as competências que essa modalidade de educação precisa desenvolver não se restringem a uma atividade profissional específica, mas sim, ao desenvolvimento de competências mais amplas, visando à formação de pessoas capazes de engajar-se em mudanças e enfrentar desafios decorrente da instabilidade quanto à própria existência.

3.3.3. Fundamentação legal da EJA/PROEJA

O aporte legal para a Educação de Jovens e Adultos é composto atualmente dos seguintes instrumentos:

Lei Federal nº 9.394/1996: nela há apenas dois artigos referentes à EJA: o 37 e o 38; Parecer CNE/CEB nº 11/2000: trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Resolução CNE/CEB nº 01/2000: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Decreto 5.840/1996: institui, no âmbito federal, o PROEJA; Decreto nº 5.154/2004: trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Parecer CNE/CEB nº 39/2004: trata da aplicação do Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005: atualiza as Diretrizes Curriculares da Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as disposições do Decreto 5.154/2004; Parecer CNE/CEB nº 16/1999: trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico; Resolução CNE/CEB nº 04/1999: institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico; Parecer CNE/CEB nº 15/1998: trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998: institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; Resolução CNE/CEB nº 01, de 21 de janeiro de 2004: estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágios de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

Além dos documentos legais citados acima, há, conforme já citado, o Documento Base do PROEJA que trata das concepções, princípios e fundamentos político-pedagógicos do currículo em seus aspectos teóricos e operacionais. Esse grupo de documentos legais traz limites, pois apresenta divergências teóricas inconciliáveis entre as pretensões do PROEJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses limites se ampliam, à medida que o Estado brasileiro “busca” efetivar o PROEJA como uma política educacional direcionada aos interesses da classe trabalhadora em oposição aos interesses do capital manifesto pelo Estado.

3.3.4. O PROEJA: limites e possibilidades

O PROEJA é um programa pertencente às políticas públicas sociais, com o objetivo de atender grupos marginalizados, que pela sua condição social ameaça a paz e o avanço do capitalismo, pois, o desemprego, a violência e a pobreza decorrente dessa classe, força o governo a conter esses problemas, mediante uma política de investimento que visa manter a paz social vigente, pela conciliação entre as classes, no sentido de minimizar as desigualdades sem as eliminar. Assim, elas contribuem para a não modificação da relação fundamental entre os capitalistas e os assalariados. Assim sendo, Hartz (2009, p. 9) chama a atenção para o seguinte:

Faz-se necessário conhecer e refletir sobre as pretensões do Documento Base do PROEJA e demais documentos legisladores do Programa, verificando em que medida o PROEJA pode beneficiar a classe trabalhadora, bem como em que aspecto podemos continuar pressionando o Estado para que essa política social se efetive, até o seu limite, com ganhos para esta classe.

Para a referida autora (2009, p. 9), “as políticas sociais são campos de tensão e há algumas possibilidades do PROEJA atender as reivindicações dos trabalhadores”, mas estas oportunidades são limitadas pelos princípios do sistema capitalista, constituído de exploradores e explorados. O PROEJA, segundo Hartz (2009 p. 9-10):

É um programa que traz benefícios à classe trabalhadora ao possibilitar o acesso à educação e à profissionalização elevando o nível de escolaridade de uma população historicamente excluída do sistema educacional. Se a formação oferecida a esses sujeitos conseguir se efetivar integrando os conhecimentos de formação geral e de formação profissional com qualidade, será possível prover os alunos com conhecimentos que antes não possuíam, ampliando o conhecimento destes sobre a realidade social e econômica, demonstrando inclusive as contradições presentes no sistema capitalista. A educação profissional nesta perspectiva poderá ainda – ao menos para alguns trabalhadores estudantes e/ou egressos do PROEJA – contribuir para a inserção no mercado de trabalho, em ocupações formais e rentáveis.

Para o PROEJA, se de fato conseguir formar jovens e adultos no sentido da politecnicidade, isto é, integrar a formação geral com a formação profissional tendo o trabalho como princípio educativo, e que os conhecimentos escolares possibilitem a compreensão da realidade social e que as relações de exploração possam ser entendidas e assim estimular à luta para a transformação desta sociedade injusta e desigual, pode-se dizer que o programa cumpriu seu papel.

Outros fatores que interferem na viabilização de uma proposta compatível com a EJA é a falta de preparação adequada das instituições escolares para trabalhar com um alunado que tem características bem peculiares e necessidades específicas. Também deverão enfrentar e superar problemas referentes às condições materiais das escolas, à estrutura curricular, ao material didático e à formação dos professores. Além do mais, para que o PROEJA cumpra de verdade com seu propósito, é necessário que o Ministério da Educação (MEC) revogue as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e todos os documentos legais que o orienta, pois são incompatíveis com a proposta do PROEJA, visto que as necessidades apresentadas pela classe trabalhadora só poderão ser atendidas numa escola se ela tiver sintonia com o saber historicamente produzido, o que para Paixão (2009, p.15):

O processo de exclusão da classe trabalhadora do saber formal escolar só poderá ser superado quando o projeto educacional do país demonstrar coerência com as necessidades da maioria, propondo uma revisão da proposta do ensino que é

destinada aos trabalhadores: fragmentada e centrada numa formação aligeirada para as demandas do mercado de trabalho. Porém isso ainda é uma utopia.

É importante considerarmos a educação da classe trabalhadora numa perspectiva gramsciana, que visa formar integralmente o indivíduo, contemplando seu desenvolvendo de maneira ampla, os aspectos sociais, afetivos e cognitivos, preparando o cidadão no sentido de compreender a realidade social e especialmente, entender que a expansão do capitalismo gerou o desemprego estrutural, que segundo Hartz (2009, p. 11):

Não existem e nem existirão vagas no mercado de trabalho para que todos os trabalhadores possam garantir sua sobrevivência, mesmo estes possuindo escolarização e qualificação para o exercício de funções supostamente requeridas pelo mercado de trabalho. Nesse contexto econômico e social, percebemos que as funções do PROEJA são limitadas à própria lógica do capital, e para se reduzir significativamente a pobreza e a marginalidade, consequências deste modo de produção, seria necessário a sua negação e a construção de uma nova sociedade.

As funções do PROEJA ficam limitadas pelas próprias contradições expressas no sistema capitalista. Sobre isto, Hartz (2009, p. 11) afirma que:

[...] escolaridade e qualificação não são suficientes para a inclusão social, [...] não garantem emprego, já que o setor produtivo supriu a necessidade de recursos humanos pelo maquinário e os trabalhadores de que precisam não necessitam ter, em sua maioria, um elevado grau de instrução para exercer suas funções. O processo de produção acaba gerando trabalhadores baratos e descartáveis para garantir a produtividade a custos baixos e que possam possibilitar maior competitividade para as empresas.

Essa política social não vai conseguir gerar emprego e renda; assim, as contradições do sistema capitalista que poderão ser compreendidas mediante os conhecimentos adquiridos de forma qualitativa pelo PROEJA, ajudarão os alunos a tomarem consciência das discrepâncias sociais e, assim, poderem intervir para a transformação e não para a sua perpetuação.

Enfim, a função reparadora tenta “ressarcir” os transtornos causados pela exclusão social capitalista, à medida que restabelece a reintegração dos alunos jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar interrompida na idade própria ou não tiveram a oportunidade de exercer um trabalho que lhe garantisse sua sobrevivência.

O PROEJA, ao exercer a função reparadora, oferecendo aos jovens e adultos os conhecimentos de uma formação geral e profissional de forma integrada, estaria exercendo as funções equalizadoras e qualificadoras. A função equalizadora se propõe a reduzir as diferenças de conhecimentos entre os que estudaram no ensino regular e os alunos do PROEJA, de modo que possam ingressar no “mundo do trabalho” e possam sobreviver. Isto contribui para a minimização da pobreza e situação de risco de marginalidade para o aluno-trabalhador. Mas, segundo o Documento Base do PROEJA, a inserção dos alunos desse Programa no mundo do trabalho só será possível se o mesmo exercer a função qualificadora, transmitindo conhecimentos gerais que possibilitem a formação de um trabalhador flexível, apto a desenvolver várias atividades conforme as mudanças produtivas e, ao mesmo tempo, profissionalizar para o exercício de determinada função.

Para Hartz (2009, p. 13), o PROEJA como uma política social tem como foco atender aos anseios da classe trabalhadora, no sentido de diminuir a pobreza, “possibilitando que o público do PROEJA também consuma contribuindo para garantir a reprodução do sistema capitalista”. Dessa forma, as justificativas presentes no Documento Base do PROEJA para

requisitar estas funções são semelhantes aos dos organismos internacionais. Porque, como explica Fávero, Rummert, Vargas (2009, p. 8):

(...) a educação só pode ser compreendida como parte essencial de um processo com múltiplas determinações e não como chave mágica que promove a inclusão na sociedade de mercado, em que a competitividade e o individualismo se impõem como valores supremos.

O PROEJA, apesar dos seus impasses, pode ser considerado como uma conquista dos trabalhadores, pois incorpora suas reivindicações, no sentido de beneficiar esse público, ainda que de forma restrita.

O presente capítulo desenvolveu uma abordagem crítico-reflexiva sobre a institucionalização do PROEJA mediante uma análise da proposta do Programa em seus elementos constituintes como: objetivos e finalidades, as funções da EJA, a fundamentação legal e seus limites e possibilidades de se concretizar como uma política de inclusão social para a classe trabalhadora.

O capítulo seguinte pontuará os aspectos que devem fundamentar o currículo integrado para o PROEJA tendo como perspectiva uma educação politécnica, cujos princípios são basilares para uma educação libertadora e transformadora.

4. O PROEJA E O CURRÍCULO INTEGRADO

4.1. Currículo Integrado

A questão da formação integrada está em disputa permanente na história da educação brasileira: oferecer uma educação dual e capitalista que prioriza ações mecanizadas dissociado das ações intelectuais? Ou educar a todos, possibilitando o acesso ao conhecimento científico que lhes propicie o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas tornando-se emancipados?

Com a aprovação do Decreto nº 2.208/97, ficou formalizado legalmente o dualismo na educação brasileira. Essa cisão provocou uma regressão no que tange aos princípios de uma formação humana integral. Isso provocou intensas polêmicas que culminou com a revogação do mencionado Decreto e sua substituição pelo Decreto 5.154/2004, que é alvo de controvérsias sobre a possibilidade de efetivação da educação unitária.

Esse Decreto nº 5.154/2004 possibilita a integração entre o ensino médio e o ensino profissional, mas mantém muitas incongruências que dificultam um ensino de fato integrado, por fazer parte de um conjunto de documentos legais que guardam uma profunda consonância com o decreto revogado. Portanto, a grande questão é: até que ponto o mencionado decreto torna exequível uma educação que articule formação científica, sócio-histórica e tecnológica, para superar a dualidade historicamente determinada entre uma escola que ensina a pensar mediante o domínio da teoria e da prática, e uma escola que ensina fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades manuais? Porém, a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade capitalista e o âmbito pedagógico não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida em classes. Mas, o que é de fato integrar? Ciavatta (2005, p. 84) ressalta:

O que é integrar? (...) Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao técnico, queremos que a educação geral se torne inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no seu sentido de superar a dicotomia trabalho manual, trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigente e cidadãos.

Para a autora, os termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica são termos variados que expressam a integração, têm sua origem na educação socialista, que pretendia formar o ser humano na sua integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Nesse sentido, o ensino integrado oportuniza que a educação de jovens e adultos não fique reduzida às necessidades do mercado de trabalho, porque a formação profissional precisa ser compreendida como um espaço de ampliação de saberes e desalienação quanto às suas necessidades de sobrevivência e compreensão da realidade e rejeição a uma ordem social vigente.

Para isto é preciso caminhar em busca da construção de uma escola unitária, como explica Souza (2002, p. 61):

A escola desinteressada do trabalho é, portanto, a síntese entre o que há de positivo na escola desinteressada e na escola do trabalho e, por conseguinte, a negação da metafísica inerente à primeira e do pragmatismo inerente à segunda. Nesse sentido, reafirma-se a preocupação central de Gramsci de integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino popular, lembrando que antes do operário existe o homem, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjugado à máquina.

Na escola unitária idealizada por Gramsci, a classe oprimida terá condição de reverter sua situação através da concretização dos seus direitos e possibilidades de atuar como dirigente, porque o trabalho e a teoria estão vinculados, pois ela está voltada para educar as classes subordinadas para um papel diretivo na sociedade como um conjunto. Portanto, é preciso conceber uma educação integrada para os que vivem do trabalho, de modo que forme um trabalhador, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, como explica Kuenzer (2009 p. 50): “[...] atuando intelectualmente e pensando praticamente um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente.” Para que tal ocorra, é preciso articular a educação básica e profissional mediante o eixo curricular do trabalho, ciência e cultura. Dessa forma, a polêmica sobre o papel da escola de educar o indivíduo de maneira plena ou para o mercado de trabalho suscita a discussão sobre uma proposta curricular em que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional onde se dá a preparação para o trabalho. Isso implica outra visão de educação, como explica Ramos (2004, p. 50):

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, à medida que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. É uma escola criadora, porque autodisciplina, e a autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os estudantes identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

As discussões sobre a educação integrada fez surgir o Decreto nº 5.840/1996, já mencionado neste trabalho, o qual implantou o PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Esse programa trouxe desafios políticos e pedagógicos, entre eles, o de como elaborar um currículo integrado considerando as singularidades do público da EJA. Para isto, o trabalho precisa ser considerado como um princípio educativo, como explica Nosella (2007, p. 138):

A expressão “trabalho e educação” pode indicar um fato existencial e um princípio pedagógico. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências...

Nessa concepção de educação, o conceito de trabalho é entendido como todo conjunto das ações humana no sentido transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua sobrevivência. Kuenzer (2009, p. 50.) afirma “*que toda educação é educação para o trabalho*”.

4.2. O Trabalho na Perspectiva da Formação Humana

Os sujeitos jovens e adultos que são estudantes trabalhadores precisam ser considerados em suas particularidades. Contudo, ressalta-se que a educação para esse público reconheça as diferenças próprias desses indivíduos, mas no sentido em que destaca Frigotto (2004 p. 57-58):

Reconhecer a diferença, então, não é o mesmo que legitimar a desigualdade. Pelo contrário, toma-se a diferença mesma, sobretudo aquela que é fruto da desigualdade, como ponto de partida real para a sua superação naquilo que diz respeito ao sistema educativo. Sabemos que a desigualdade não é gerada na escola, mas na sociedade. A escola pode reforçá-la ou contribuir para a sua superação.

Nesse sentido a educação forma para a conscientização, mediante a leitura e compreensão das relações de exploração da sociedade capitalista, ou seja, a educação não tem como alvo o “mercado de trabalho” ou a “preparação para o vestibular”, mas concebe a educação para jovens e adultos associado à vida e ao mundo do trabalho. Não o trabalho do ponto de vista do capital em que o sujeito é o capital e o homem é o objeto, mas resgata o trabalho no sentido ontológico. Mas, afinal o que é então o trabalho? Para Saviani (2007, p. 154):

Diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos sob o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Portanto, o homem não nasce homem. Ele aprende a ser homem quando transforma a natureza e se relaciona com os outros homens. Essa transformação é guiada por objetivos, pois o homem faz planos sobre o futuro, enquanto os animais agem por instinto e se adaptam à natureza como condição oposta a do homem.

Com o surgimento da indústria e a introdução da maquinaria que passou a exercer a maior parte das atividades manuais, o trabalho que antes era somente executado pelo homem como função intelectual e manual indissociáveis, então se separa e incorpora-se à maquinaria. Essas funções manuais exercidas pela maquinaria é o trabalho intelectual objetivado.

Saviani (2007, p. 159) explica que “à Revolução Industrial correspondeu uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação”. Portanto, o impacto da Revolução Industrial contribuiu para a separação entre instrução e trabalho produtivo, “obrigando” a escola a se ligar, de alguma forma, ao mundo produtivo. Essa bifurcação da escola tem caráter classista, pois as escolas profissionais direcionavam-se aos pobres; a outra, “escolas de ciências e humanidade”, para os futuros dirigentes aos quais se requeria domínio teórico com o intuito de formar as elites condutoras nos diferentes setores sociais. Ainda, para o mesmo autor (2003, p. 133):

Na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, muda as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de

produção da existência humana, que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo ou escravista; o modo de produção feudal; [...] o modo de produção capitalista [...] Esses diferentes modos de produção revolucionaram sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem a sua existência.

A produção da existência humana se faz mediada pelo trabalho, como característica inerente ao ser humano, por isso o trabalho é uma categoria ontológica. Em contraponto, está o trabalho que na sociedade capitalista caracteriza-se como trabalho assalariado. O homem vende sua força de trabalho a outrem e recebe um valor que pode ou não satisfazer as suas necessidades básicas.

Com a evolução das relações capitalistas foi concedido um destaque ao conhecimento científico e tecnológico, trazendo para a escola uma concepção de educação adequada à cultura mercantilista. Essa concepção de ensino, especialmente a educação profissionalizante, fundamenta-se na fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. O objetivo é formar trabalhadores para o mercado de trabalho que domine o conhecimento apenas relativo à parcela do trabalho que lhe cabe executar. Tal concepção envolve a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e os que o executam. Isso se contrapõe a noção de politecnia, que requer que o processo de trabalho seja desenvolvido de forma unitária em que os aspectos manuais e intelectuais sejam indissociáveis. Mas, Saviani (2003, p. 140) chama atenção para que não se compreenda politecnia com base no significado literal. O autor explicita:

Politecnia, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito com a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta de profissionalização do ensino de segundo grau da Lei 5.692/71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações [...] A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.

Trata-se de formar profissionais teóricos e práticos que possam compreender o que está fazendo de forma aprofundada, os princípios científicos que condicionam as formas de se organizar o trabalho na sociedade. Mas, a escola precisa se tornar criadora para desenvolver a capacidade intelectual das crianças, jovens e adultos trabalhadores, de modo que possam se tornar também dirigentes. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para que o aluno da classe trabalhadora compreenda a realidade social e lute pela mudança estrutural da realidade.

O desafio é a construção de um modelo curricular, correspondente às necessidades do educando, considerando que a abordagem dos conteúdos e práticas deve ser interdisciplinar, contemplando metodologias dinâmicas e valorização dos saberes não-formais. Nesse sentido, além das dimensões formais de ordenamento de áreas específicas de saberes e das questões pedagógicas próprias, é necessário também considerar as dimensões sociais, políticas e ideológicas do conceito de currículo, como bem explicita Moreira; Silva (2005 p. 7-8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder; o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades

individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Por isso a estrutura curricular para a educação básica integrada à formação profissional para a EJA necessita considerar as experiências históricas, culturais e de classe desses sujeitos e os saberes socialmente produzidos na sociedade, deverão ser incorporados em sua estrutura. Esses conteúdos deverão ser organizados de forma interdisciplinar, como sistema de relações de uma totalidade concreta que se quer compreender. Portanto, a concepção e a materialização de um currículo que integre os conhecimentos gerais e profissionais será um desafio, pois a construção coletiva dessa proposta curricular deverá assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem a trajetória formativa do aluno trabalhador. Para isso é importante que o professor saiba lidar com esse público e compreenda suas necessidades. A Resolução nº 01 de 2000, no seu artigo 17, corrobora com o exposto acima ao destacar a formação do professor para esta modalidade de ensino, como podemos comprovar abaixo:

A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em: I- ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica; II- investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas; III- desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática; IV- utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000, p. 3)

Mas o que se percebe é que esse preceito legal existe apenas no plano formal. Na prática, ainda não se constitui uma realidade, pois a formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos acontece em situações raras e a prática pedagógica para essa modalidade de ensino se dá em condições bastante adversas.

4.3. A Ciência na Perspectiva da Formação Humana

A concepção de trabalho como fundamento da educação associa-se à concepção de ciência que segundo Ramos (2004, p.47), é:

Conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

Essa perspectiva implica conceber uma formação básica que instrumentalize a formação profissional para jovens e adultos no sentido de que os conhecimentos científicos e tecnológicos adquiridos sejam base para compreender a lógica da força produtiva e do seu fazer enquanto trabalhador consciente, por isso a presença da ciência na formação do saber pedagógico é indiscutível. A escola é um espaço para os jovens e adultos onde a ciência é o objeto de trabalho e a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade é um passo importante no processo de crítica e questionamento da estrutura social instituída.

Para isso, a ciência precisa ter como base um trabalho metodológico de investigações que ajudam transformar formas de pensamentos, e possibilite tecer uma análise das

implicações sociais do desenvolvimento da ciência e da técnica que estão fortemente presente no cotidiano de cada cidadão. Nesse sentido, os currículos devem refletir as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, e não pode ser desvinculada da ética e de paradigmas. Portanto, jovens e adultos formam suas idéias dentro e fora da escola, pois grupos de alunos de origens diferentes terão visões diferentes de mundo, conhecimentos que refletem experiências formais e informais diferentes e que, dessa forma, os currículos deverão atender essas diferenças. Essa visão da ciência se contrapõe a concepção instrumentalista em que se enfatiza o acúmulo de informações acabadas, com as quais os estudantes deveriam estar apenas informados.

Em razão disso, torna-se necessário formar cidadãos que sejam capazes, não de memorizar conteúdos, mas de entender os princípios básicos subjacentes, como as coisas funcionam e de pensar abstratamente sobre os fenômenos, estabelecendo relações entre eles, ou seja, a ciência e a tecnologia devem possibilitar as pessoas mudarem o mundo, o que remete à necessidade de analisá-las na sua relação com a sociedade.

Portanto, as ciências devem ser trabalhadas tendo como ponto de confluência as áreas da Física, Química, Biologia, Engenharia, Psicologia, Sociologia, História, Filosofia, Artes, Política, e assim, poder compreender politicamente o quê, o como e porque se faz em ciência. Em contraponto, muitos alunos jovens e adultos são ensinados de forma a aceitar paradigmas sobre a ciência e a tecnologia que consolidam atitudes passivas e acríticas frente às injustiças sociais. Então, esses sujeitos não estão sendo preparados para questionarem o papel da ciência e da tecnologia na sociedade contemporânea, visto que a ciência na formação do cidadão crítico não deve ser restrita a recepção do conhecimento acumulado pela humanidade e nem a preparação do indivíduo acomodado e servil, e sim, buscar uma percepção da ciência como construção humana e não como “verdade natural”.

Dessa forma, o currículo precisa estar construído na perspectiva de conscientizar os alunos, de que as estruturas ideológicas e socioculturais são determinantes na definição de controle sobre a ciência e a tecnologia. Enfim, a educação escolar, no cenário social da atualidade, pode contribuir para a sua transformação. Portanto, o professor precisa ter atitude reflexiva sobre o seu fazer e o sentido das coisas no mundo, justamente para fundamentar sua ação pedagógica com vistas às mudanças.

4.4. A Cultura na Formação da Vida Humana

Há algumas acepções da palavra cultura. No entanto, a concepção de cultura que embasa a formação integrada trata-se da compreensão das diferentes formas de criação da sociedade em que o conhecimento acumulado representa um tempo histórico de um grupo social que revelam um modo de existir numa determinada sociedade. Portanto, o princípio da cultura no currículo para a EJA implica uma formação consciente, capaz de compreender os determinantes históricos da atividade humana. Assim, o núcleo da educação dos trabalhadores deve ser o senso comum e, partir dele, para superá-lo e atingir o conhecimento que lhe possibilita enxergar a realidade social. Desse modo esclarece Ramos (2004, p.50):

[...] Conquanto a educação contribua para certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade, apropriando-se dela e transformando-a. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora [...] porque autodisciplina e a autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os estudantes identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

Portanto, a cultura como referência do ensino médio integrado ao ensino profissional para jovens e adultos está ligada à vida e ao mundo do trabalho. Mas não o trabalho alienado e sim, o trabalho vinculado à ciência e à tecnologia para compreender os fenômenos da natureza e de todas as formas de criação humana, pois é mediante a compreensão da cultura e de sua inserção nela, que o jovem e o adulto terão condições de amadurecer intelectualmente e progredir em sua formação humana.

Dessa forma, torna-se possível apreender o sentido do mundo atual, à medida que se compreende o desdobramento da cultura humana no tempo histórico. Assim sendo, quando o homem mediante o trabalho, atua sobre a natureza para garantir sua própria existência material, está usando sua força física, para produzir os bens de que precisa como também, cria as ferramentas e os meios de produção, ou seja, cria a técnica.

Portanto, ao atuar sobre a natureza para transformá-la, o homem cria a cultura. É por isso que a existência histórica da sociedade humana é também a história desse processo de relações dos homens com a natureza, mediante o uso contínuo da tecnologia. Esse processo é tão importante que o modo de produção de cada época acaba determinando a configuração de sua formação social e de sua cultura, como explica Severino (2007, p. 154):

Mas ao atuar sobre a natureza objetiva, estabelecendo a forma básica de suas mediações existenciais, os homens não deixam de constituir, pelo trabalho, os elementos de outras formas de mediação de sua existência. Com efeito, nesse contínuo processo de produção que se dá via trabalho, os homens vão tecendo concretamente suas relações sociais, vão se organizando e criando as instituições sociais. É a própria divisão técnica do trabalho que introduz a diferenciação dos grupos de produtores, gerando assim uma sociedade repleta de grupos hierarquizados. Além disso, a atividade do trabalho desenvolve e intensifica a atividade simbolizadora dos homens, faz com que a sua subjetividade funcione produzindo cada vez mais os elementos simbólicos, os bens culturais: as formas ideais da cultura, o saber comum, os mitos, as religiões, as artes, a ciência, a filosofia, os códigos, a moral, o direito etc. Enfim, todas as formas de expressão da consciência.

Por consequência, as atividades do trabalho constituem a essência humana, sem ele o homem não desenvolveria sua humanização. Isto quer dizer que quando o contexto histórico-social não lhe garante o poder de usufruir desses elementos, ele não estará usufruindo da sua condição de humanidade, ou seja, as próprias condições de trabalho podem desumanizar os indivíduos e nesse caso, o trabalho é alienado, pois ao tornar-se assalariado conforme o modo de produção capitalista, esta mantém uma relação de exploração do trabalhador o tornando alheio e comprometendo sua dignidade enquanto ser humano. Severino (2007, p. 155) explica que:

A alienação no trabalho, com efeito, pode ocorrer quando o trabalhador não mais dispõe dos meios de produção, nem mais do retorno dos bens produzidos, e não mais participa do projeto do próprio produto. O trabalhador é reduzido então à condição de mero aplicador mecânico de sua energia física. Ao limite, tal situação o transforma em escravo. A compensação pelo seu trabalho se limita então à reposição da energia despendida, através da comida e dos demais elementos necessários para que se mantenha vivo: algum vestuário e habitação.

Portanto, a escola precisa oferecer as condições necessárias para que os jovens e adultos se aproprie dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais que lhes auxiliarão a pensar de forma crítica, as formas de trabalho que lhes são oferecidos e o papel subalternizado de trabalhadores que vivem no mundo capitalista.

4.5. Concepções Freireanas e Sua Influência no EJA/PROEJA

Para Freire (1997), a educação é uma prática política, pois não há educação neutra. Esta educação difere da educação como depósito de informações que o autor denomina de educação bancária que não contempla os conhecimentos e a cultura do educando. Há outras características da educação como prática de liberdade citada por Freire (1982, 1997), como: conteúdos é conscientização e estão vinculados à vida do educando; todas as pessoas estão envoltas na cultura; atitude de humildade e respeito aos saberes dos educandos; o diálogo como prática de liberdade e respeito ao educando; o educador deve ter uma postura democrática; utilização da realidade concreta como base do conhecimento; os educando são sujeitos e não objetos da aprendizagem.

Enfim, o contexto da educação que deve alicerçar a prática pedagógica do professor da EJA deve compreender os educandos na sua singularidade, isto é, na capacidade de construção do seu conhecimento quando se cruzam os aspectos biológico, histórico e cultural definindo como cada ser humano apreende um objeto que não é do mesmo jeito para todos os alunos e nem ao mesmo tempo. Essa proposição de Educação de Jovens e Adultos não deixa espaço para a neutralidade política em sua prática pedagógica, mas almeja algo mais que a certificação, como esclarece Freire (2003, p. 23):

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade, entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.

Paulo Freire afirma a necessidade de o educador estar preparado para atuar a favor dos oprimidos. É papel de o professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização, isto é, “pensar a si e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. Assim os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.” (1982, p. 82). Deve, então, adotar procedimentos pedagógicos tais como: de pesquisador, investigador, problematizador e mediador democrático em que a metodologia esteja permeada pelo diálogo, que iguala professor e aluno como sujeitos que aprendem de forma recíproca.

A aprendizagem fica mais atraente quando os alunos são incentivados a pesquisar, porque abre possibilidade de relacionar o conhecimento e a solução de problemas, contextualizando o uso dos conteúdos. A investigação coloca o aluno em ação, visto que o processo de pesquisa se opõe com a idéia de um aluno passivo, receptor e repetidor de informação. Dessa forma, são cobrados dos alunos da EJA, autonomia, responsabilidade e comprometimento com o seu desenvolvimento, além de incentivar a criatividade e estimular a curiosidade dos alunos.

O professor precisa ter amplos e sólidos conhecimentos sobre o campo da educação como prática social, no sentido de fundamentar sua atuação na área específica em que estiver atuando. Esta postura é um contraponto à prática pedagógica fundamentada em concepções comportamentalistas e tecnicistas que consideram o ser humano como tábula rasa, passivo e que deve ser treinado para atividades mecanizadas e destituídas do pensar.

Freire (2003, p. 25) chama a atenção para que o educador seja coerente com a sua prática, porque, diz ele, “nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado”, pois essa incoerência não surte nenhum efeito positivo para um professor comprometido com as massas populares. A prática docente é profundamente formadora e ética. A coerência do docente, externada no seu testemunho de vida, é de tal forma exemplar

que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que os alunos fazem. E, diz Freire (1997, p. 73), “o pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala de aula”.

Portanto, o presente capítulo abordou os aspectos que devem fundamentar o currículo integrado para o PROEJA numa perspectiva de educação politécnica, bem como refletiu sobre a postura pedagógica do professor e seu compromisso com uma educação como prática libertadora. O capítulo seguinte tratará do objeto de estudo desse trabalho, que é analisar e compreender os conceitos, princípios, forma de organização e características do currículo integrado do PROEJA do Instituto Federal de Pernambuco, especificamente nos *Campi* de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão.

5. A EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DO PROEJA OFERECIDOS PELO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

O objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

(Minayo)

A iniciação ao mestrado, no campo de Trabalho e Educação, trouxe a oportunidade de diversas leituras que não faziam parte da rotina da pesquisadora, apesar do gosto pela leitura. Essas leituras contribuíram para o amadurecimento e crescimento, tanto do ponto de vista humano como do ponto de vista profissional. Dessa forma foi possível ultrapassar a compreensão ingênua das leituras e deparar-se com uma nova forma de enxergar a realidade de maneira mais consciente e crítica.

Sendo assim, tornou-se possível compreender o PROEJA e a integração curricular dentro de uma perspectiva para além dos documentos oficiais do Ministério da Educação. Percebeu-se a interferência da ideologia capitalista de produção e consumo e sua relação com a educação. Foi possível entender o campo político e histórico que fomentou a construção de políticas educacionais pensadas para a educação brasileira e, especificamente, para o ensino profissional, bem como o aparecimento de uma sustentação legal que surgiu para amparar ações e políticas voltadas para o PROEJA.

5.1. Caminhos Metodológicos Trilhados:

O presente capítulo tem o propósito de apresentar os resultados obtidos durante a pesquisa realizada em 2010. Este estudo é uma análise qualitativa que teve como referência empírica a prática pedagógica de quatro Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE: Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, que aspirou alcançar os seguintes objetivos: em primeiro lugar, explicitar os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos do princípio de integração curricular no Brasil e sua repercussão na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico brasileira. Em segundo lugar, verificar a concepção de integração entre a formação geral e formação para o trabalho nas propostas curriculares dos cursos pesquisados; entre os alunos do curso; entre os professores; entre os gestores do trabalho pedagógico (equipe pedagógica). Em terceiro lugar, comparar as especificidades de cursos oferecidos pelo PROEJA em relação aos cursos da modalidade regular, quanto à concretização do princípio da integração curricular.

Para concretizar tal intento, este estudo teve como base as seguintes indagações:

- Os currículos dos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação de Pernambuco foram concebidos na perspectiva da integração?
- Em que medida a integração se verifica na vivência concreta desses currículos nas Escolas?
- Que espaços e tempos foram ou vêm sendo ressignificados na direção de garantir as condições institucionais para a implantação de um currículo integrado nessas escolas?

- Qual a participação dos diversos segmentos da área pedagógica no processo de elaboração e vivência de currículos integrados?

- Como essas escolas organizam suas estruturas ou bases de apoio técnico-pedagógico e administrativo para assessorar os docentes na implantação e vivência do currículo integrado?

Esse roteiro de questões norteou essa pesquisa que teve como objeto de estudo: a forma como os docentes e a equipe pedagógica do IFPE tem encaminhado a integração curricular entre formação geral e formação técnico-profissional nos cursos técnicos de nível médio oferecidos na modalidade de EJA, por meio do Programa Nacional de integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)

Após a coleta de dados, a organização das informações foi processada em tabela no Microsoft Excel, para posterior análise. A metodologia utilizada na investigação deste estudo foi a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2004), o pesquisador tem possibilidades de se aprofundar no significado das ações e relações humanas, que não podem ser traduzidas nem representadas em forma de equações matemáticas próprias do método quantitativo.

É importante destacar que o IFPE, atualmente é composto por seis *Campi*: Ipojuca, Barreiros, Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, e oferecem 12 turmas de PROEJA, distribuídas conforme tabela 1:

Tabela 1. Quantidades de cursos e turmas do PROEJA oferecidos pelo IFPE-2010.

Cursos/Habilitação	Quantidades de Turmas por Campus				Sub Total
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de St. Antão	
Curso de Técnico de Nível Médio Integrado a Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	2				2
Curso Técnico Industrial de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica – PROEJA		2	2		4
Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial – PROEJA		2	2		4
Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA				2	2
Total Geral de Turmas					12

No entanto, a pesquisa foi realizada apenas nos *Campi* Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, porque os *Campi* de Barreiros e Ipojuca não existem cursos técnicos integrados no PROEJA.

Para a efetivação deste estudo definimos como público alvo uma turma de alunos em cada uma das quatro instituições, professores e equipe pedagógica que atuam no PROEJA, como está discriminado na tabela 2:

Tabela 2. Público alvo: alunos, professores e membros das equipes pedagógicas do PROEJA que participaram da pesquisa no IFPE-2010.

Público Alvo	Quantidades por Campus				Total
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Alunos	28	10	12	20	70
Professores	08	07	04	07	26
Membros da equipe pedagógica	3	3	3	2	11

As turmas do PROEJA onde ocorreu a pesquisa pertencem a cursos diferentes, como mostra a tabela 3:

Tabela 3: Cursos e turmas do PROEJA do IFPE onde ocorreu a pesquisa.

Cursos	Quantidades de Turmas por Campus				Sub Total
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Curso de Técnico de Nível Médio Integrado à Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA	1				1
Curso Técnico Industrial de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica – PROEJA		1			1
Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial – PROEJA			1		1
Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA				1	1
Total Geral de Turmas					04

Na tabela 4, está discriminada o Campus, séries ou períodos e o número de alunos que participaram da pesquisa:

Tabela 4. Quantidades de alunos matriculados em cursos do PROEJA por Campus, período/série/módulo que participaram da pesquisa– 2010.

Campus Investigados	Série/Período/módulo	Quantidade	%
Belo Jardim	1ª série	28	40,0%
Pesqueira	4º período	10	14,3%
Recife	2ª série	12	17,1%
Vitoria de S. Antão	5º módulo	20	28,6%
TOTAL		70	100%

O estudo se desenvolveu em quatro fases: inicialmente foi realizada uma visita prévia a essas quatro escolas com o propósito de conhecer o campo de pesquisa, que proporcionou uma aproximação com o que desejávamos conhecer e estudar, e também criou um conhecimento, partindo da realidade existente no campo, permitindo a sistematização de conceitos e produção de conhecimentos, como afirma Minayo (2004, p. 28), “concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação”.

É esse o espaço onde as pessoas e grupos convivem e tem uma determinada história de vida a ser investigada como objeto de estudo. E para a exploração desse estudo, recorremos a uma pesquisa bibliográfica capaz de dar uma fundamentação teórica que ajudou no esforço de compreender essa realidade empírica, através do confronto entre essa experiência do grupo à luz da teoria. Na segunda etapa, foram aplicados questionários semi-estruturados aos discentes, docentes e equipe pedagógica de cada campo de pesquisa. O propósito foi registrar as concepções, idéias, crenças e valores experienciados pelo grupo pesquisado. A pesquisa foi realizada em 2010 com a aplicação dos questionários. Para cada escola, foi mobilizada uma turma do PROEJA, conforme já explicitado.

O questionário dos discentes foi composto de 27 questões, sendo 15 questões fechadas, oito questões abertas e quatro mistas (abertas e fechadas). Nesse mesmo período foram aplicados os questionários docentes e da equipe pedagógica. O questionário docente era composto de 39 questões distribuídas assim: vinte questões fechadas, seis abertas e treze mistas; o questionário da equipe pedagógica continha 45 questões divididas em vinte e quatro questões fechadas, quatro questões abertas e dezessete questões mistas.

Na terceira etapa do trabalho, foi realizada a tabulação dos dados dos questionários, representados pelos discentes, docentes e equipe pedagógica de cada escola, definida como campo de pesquisa, perfazendo um total de 107 sujeitos que participaram efetivamente desse estudo. E na quarta e última fase, foram realizadas análises de documentos das instituições educativas pesquisadas e de seu conteúdo, tais como: planos de curso, matrizes curriculares e horários. A escolha pela análise documental e de conteúdos foi muito adequada porque contribuiu para a consecução desse estudo, que segundo Bardin (1970, p. 48) “O objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”.

Durante a análise de todos os dados coletados, foi feita revisão de literatura, que ajudou no cruzamento dos dados confrontados à luz da teoria. Dessa forma, foi possível inferir se havia integração curricular e se esta guardava pertinência com os pressupostos da EJA, bem como, ajudou a identificar elementos que permitiu perceber os princípios norteadores desses currículos e a perspectiva e abrangência da integração que tal currículo carrega.

5.2. Contextualizando o Locus da Pesquisa

Vale salientar que o universo total dos sujeitos que fazem parte do PROEJA no IFPE está discriminado na tabela 5 :

Tabela 5: Universo total de alunos, professores e membros da equipe pedagógica que fazem parte do PROEJA no IFPE- 2010.

SUJEITOS	Quantidades por Campus				Total
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Alunos	81	61	68	59	269
Professores	10	10	12	10	42
Membros da equipe pedagógica	3	5	3	3	14

No *Campus* Belo Jardim, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado à Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, começou com uma única turma

em 2009, com 50 alunos ingressantes, e terminou o ano letivo com uma evasão de quatro alunos. Desse universo, apenas 28 alunos participaram da pesquisa. Em 2010, ingressou outra turma do PROEJA, também, no curso de Agroindústria com 35 alunos, que não foi alvo da pesquisa.

No *Campus* Pesqueira, são dois cursos oferecidos no PROEJA: Curso Técnico Industrial de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica e Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial. Ambos foram iniciados em 2006. Atualmente há quatro turmas, duas de cada curso, porém a turma escolhida para participar da pesquisa ingressou em 2009 com 28 alunos e atualmente há apenas 12 alunos matriculados e pertencente ao curso de Eletrotécnica. Mas, apenas 10 participaram da pesquisa. Em agosto de 2010, está previsto para entrar outra turma com 36 alunos, no mesmo curso. Há também, uma turma com 25 alunos no curso de Mecânica do PROEJA.

No *Campus* Recife o PROEJA foi implantado em 2006 com os cursos de Eletrotécnica e Mecânica. Nesse *Campus* também há quatro turmas, duas de cada curso. O curso pesquisado foi de Mecânica, cujo quantitativo de alunos matriculados era 15, mas apenas 12 responderam o questionário.

O *Campus* Vitória de Santo Antão implantou o PROEJA em 2007, com o Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação e Jovens e Adultos. No início de 2010 havia duas turmas no Curso de Agricultura Familiar, uma com 27 alunos matriculados, esta alvo da pesquisa, e a outra com 32. A turma, quando participou da pesquisa, contava apenas com 25 alunos matriculados, dos quais somente 20 responderam o questionário.

5.3. Concepção de PROEJA e sua Institucionalização na Escola

5.3.1. Perfis dos docentes

O universo dos docentes do IFPE que participaram da pesquisa está assim constituído: Sendo metade masculino e metade feminino; 58% são casados e 42% solteiros. Quanto à formação acadêmica, 7% são graduados, 54% são especialistas, 39% são mestres. Desse montante, 62% lecionam disciplinas da formação geral e 38% as disciplinas da formação específica. Sendo 69% com vínculo efetivo e 31% substitutos.

Em relação ao tempo de experiência docente, 73% estão entre um a cinco anos na instituição. Os docentes com mais de 10 anos na instituição correspondem a 27%. Foi verificado que os docentes têm experiências em outras modalidades de ensino: 69% na educação fundamental e educação infantil; 61% EJA nível fundamental; 50% Ensino Médio Regular; 65% Ensino Médio Nível Técnico e 35% Educação Superior.

5.3.2. Concepção de PROEJA entre os docentes

As concepções dos docentes sobre o que é PROEJA, revelam visões restritas sobre o programa e a modalidade de ensino EJA. Há variadas definições, e a que predomina é a que conceitua PROEJA como um projeto que tem como objetivo escolarizar jovens e adultos fora da faixa etária e prepará-los para o mundo do trabalho. Isso denota uma falta de conhecimento dos pressupostos ideopolíticos do Programa, bem como das peculiaridades da modalidade de EJA. Pouquíssimos professores o definiram como está previsto no Decreto 5.840/2006 e no Documento Base do PROEJA. Embora a maioria afirmasse saber, foi percebido que esse conhecimento precisa ser ampliado, porque a compreensão do programa é importante para

que os professores se identifiquem politicamente com a proposta, construa um compromisso pedagógico consciente e não fique restrito apenas à adesão do programa de forma forçada.

O gráfico 1, apresenta o percentual de professores que declararam conhecer/desconhecer o que é PROEJA:

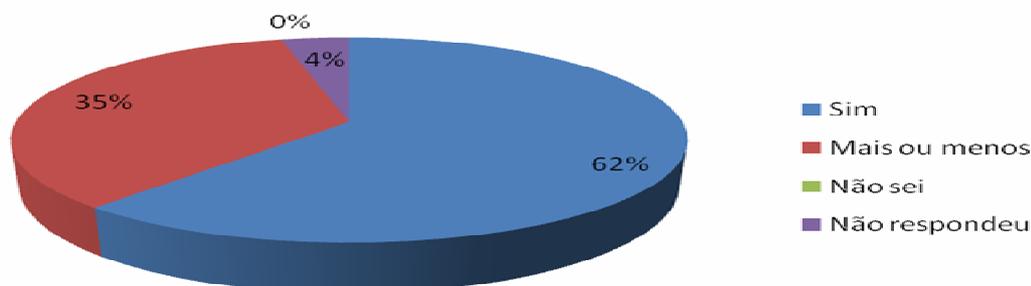


Gráfico 1 – Percentual de professores segundo declaração de conhecimento/desconhecimento do que é PROEJA – 2010.

O gráfico apresentado demonstra que 62% dos docentes afirmaram saber o que é PROEJA. Entretanto, os dados analisados revelam que esse conhecimento precisa ser ampliado. A tabela 6, apresenta as definições dos professores sobre PROEJA:

Tabela 6 – Definição do que é PROEJA pelos docentes – 2010.

Conceito de PROEJA	Campus				% Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Projeto educacional do governo que visa inserir jovens e adultos fora da faixa etária regular na escola e prepará-lo para o mundo do trabalho	8	5	2	2	65%
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, implantado por Lula, na opinião de muitos, de “cima para baixo, através de Decreto.		1		4	19%
Curso profissionalizante integrado ao ensino médio para pessoas do campo, geralmente para pessoas fora da faixa com carga horária diferenciada.				1	4%
O PROEJA tem como objetivo dar educação de nível médio e técnico a jovens e adultos com incentivo do governo.		1	1		8%
Não respondeu			1		4%

Segundo declaração de 73% dos docentes, os professores, alunos e comunidade não foram consultados sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA e nem participaram da elaboração do projeto pedagógico do curso e apenas 23% dos docentes tiveram alguma participação.

Essas declarações só reforçam a forma como foi implantado o PROEJA. O Decreto que o legitimou obrigou sua implantação nas escolas da Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica em curto espaço de tempo. A falta de experiência das escolas com essa modalidade de ensino fez com que só aumentasse a resistência à sua implantação. Não houve tempo suficiente para preparação da equipe pedagógica nem dos professores. Nem tempo adequado para um maior diálogo com a comunidade interna e externa.

Não houve qualificação específica para os docentes que iriam atuar no PROEJA, segundo declaração de 88% dos entrevistados e as poucas vezes que ocorreram foram insuficientes. Dessa forma, o professor fica à deriva porque desconhece os pressupostos teóricos da EJA. Esse desconhecimento das particularidades da EJA e do PROEJA favorece uma tendência à transposição inadequada do modelo de ensino regular para a educação de jovens e adultos. E, talvez de forma mais precária porque alguns professores, além de não se identificarem com a EJA, ficam contrariados com as dificuldades encontradas e a falta de apoio pedagógico.

Foi questionado aos docentes se eles estavam sensíveis às especificidades dos alunos do PROEJA e 28% argumentaram que os docente são sensíveis em parte, porque nem todos têm comprometimento. Além do mais, alguns não gostam e não querem atuar nessas turmas. Alguns professores precisam ter paciência no aprendizado dos alunos. Há outros que são complacentes com os alunos, sem a política de exigir, pois acreditam que os alunos não acompanharão.

Em relação aos outros docentes que afirmam não haver sensibilidade para com as singularidades dos alunos do PROEJA, eles argumentaram que “o professor não sabe lidar com as limitações e falta de base teórica dos alunos; muitos estão sem estudar há mais de vinte anos e apresentam muitas dificuldades com disciplinas que têm cálculo matemático”.

Percebe-se na fala dos professores o desafio e as dificuldades de fazer parte de um programa que exige uma atividade docente para o qual o trabalhador em educação não foi formado. Isto se comprova ao ser apresentado para aos docentes uma lista de temas para apontarem quais deles tinham sido discutidos nas reuniões e, ao mesmo tempo, indicassem sugestões de assuntos que deveriam ter sido abordados para os professores do PROEJA. Desses, 85% responderam que não foram discutidos nenhum daqueles temas e 15% declararam ter visto de forma insuficiente o Documento Base do PROEJA, as especificidades da EJA, os Decretos 5.840/2006 e 5.154/2004 e a integração curricular.

Os docentes são desprovidos do conhecimento pleno dos documentos legais apontados, bem como dos princípios que norteiam o PROEJA. Portanto, desconhecem os objetivos e sentidos, devido ao fato de que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica não se preocupou em produzir a discussão e reflexão sobre eles, forçando as escolas adotarem o Programa sem os professores compreenderem as proposições pedagógicas e políticas existentes no PROEJA.

A tabela 7 mostra sugestão de temas que deveriam ter sido contemplados nas reuniões, conforme opinião dos professores:

Tabela 7: Sugestões de temas que deveriam ter sido contemplados nas reuniões pedagógicas, segundo opinião dos docentes.

Temas Sugeridos	Campus				% Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Oficinas e discussões sobre o material didático específico do curso	4			4	30%
Ética e atitude proativa	1				4%
A perspectiva construtivista de Paulo Freire/Avaliação para Jovens e adultos /História da EJA		1			4%
Contextualização/interdisciplinaridade.		1			4%
Todos os itens posto no questionário.		1			4%
Não mencionaram nada	3	4	4	3	54%

O que se destaca nessa proposta de temas é, por exemplo, a perspectiva construtivista de Paulo Freire/Avaliação para Jovens e adultos/ História da EJA. Aí está subjacente uma preocupação com a prática do professor de EJA, no sentido de não restringi-la à técnica, mas principalmente resgatar o compromisso político exaltado por Freire, pela exigência da atuação docente na construção política do direito à educação para além da prática pedagógica.

Ainda, nessa lógica, os docentes foram questionados sobre como é a assessoria pedagógica atualmente para os professores do PROEJA e qual é a periodicidade das reuniões pedagógicas. Dos docentes pesquisados, 50% declararam que ocorrem reuniões através da coordenação/supervisão dos cursos de forma genérica, descontínua e esporádica; 32% declararam não haver reuniões/assessoria com os professores do PROEJA. “Os docentes são convocados para assumir as aulas e as assumem”, relatou um docente, lembrando que as reuniões tratam da carga horária, quantidade de avaliações e o conteúdo programático.

No entanto, 11% revelaram que há reuniões semanais visando os projetos interdisciplinares, atividades com temas transversais e atividades para melhorar a auto-estima do aluno. Esses professores são do *Campus* Pesqueira, que no conjunto geral dos pesquisados se pronunciaram quase sempre mostrando que há uma tentativa de trabalho coletivo no PROEJA; 7% declararam que as reuniões são mensais.

O gráfico 2, apresenta a periodicidade das reuniões pedagógicas, segundo declaração dos professores:

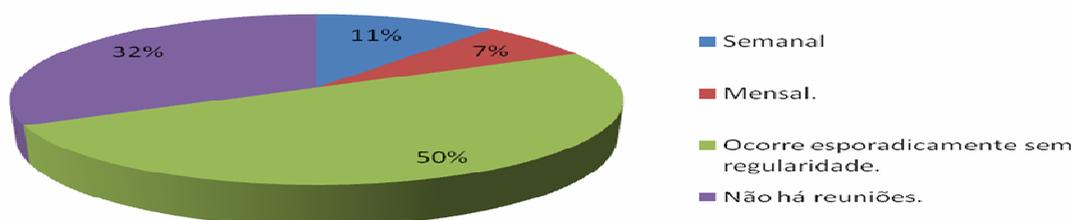


Gráfico 2 – Percentual de Professores segundo indicação de periodicidade das reuniões pedagógicas – 2010.

Rummert e Ventura (2007, p. 42) afirmam que “na realidade, destaca-se o papel regulador da educação, uma vez que, sob ao imperativo de manutenção da ordem social, os

programas educacionais, se inscrevem na lógica de propiciar aos mais pobres alguma forma de pretensa ‘inclusão social’. Assim sendo, torna-se indiscutível que para a consecução de um projeto educacional que se caracteriza por ser uma política social, a ação dos sujeitos envolvidos não pode ficar restrito à mera execução de diretrizes traçadas nos gabinetes, pois é necessário que os professores tenham participação ativa nas discussões e decisões para a implantação de políticas públicas na área de educação, de maneira que possa tornar-se, de fato exequível.

Segundo o ponto de vista dos docentes, quanto ao perfil ideal do professor do PROEJA, eles citaram as seguintes características: tolerância, comprometimento, ótima didática, aberto a discussões sobre essa modalidade de ensino, buscar novos conhecimentos para trabalhar com o PROEJA, atender as diferenças individuais, identificar-se com essa modalidade de ensino, saber ouvir, valorizar os conhecimentos empíricos dos alunos, acreditarem na capacidade do ser humano de transformar sua vida através da educação, ser dinâmico.

Essas características declaradas pelos docentes são importantes, mas é preciso que o professor, além dessa visão, tenha uma concepção diferente de educação. Para isso é fundamental retomar a proposta de Paulo Freire, cujo método de compreender o mundo, de educar conscientizando passa fundamentalmente pela prática do diálogo. Este diálogo tem que começar no íntimo de cada professor, pela reflexão e compreensão do que ele é e onde ele está, e assim entender o quanto as pessoas do mundo precisam se transformar em pessoas no mundo, num processo incessante entre a articulação da subjetividade e objetividade em busca da construção da cidadania.

E para que essa cidadania seja atingível, é preciso um processo em que o professor explicita constantemente o conceito de cidadão que assumiu, dos valores que lhe são subjacentes e realistas com as condições objetivas fundamentais para a sua concretização. Para isso, é importante que os professores se identifiquem com a EJA

Os dados analisados revelam um índice alto dos docentes que afirmaram se identificar com essa modalidade, ou seja, 73%; enquanto 27% afirmaram não se identificarem, embora haja contradição entre essas declarações e outros aspectos analisados, como por exemplo, a determinação do professor para atuar nessa modalidade de ensino sem sua adesão espontânea, com o objetivo completar a carga horária do professor.

Além de o professor precisar se identificar com essa modalidade de ensino deve estar devidamente preparado para lidar com as peculiaridades desse público, porque esses jovens e adultos construíram, em sua prática de vida, experiências de apreensão e transmissão de conhecimentos não-escolares que lhes possibilitam desempenhar tarefas e funções no mundo do trabalho e resolver problemas no cotidiano. Para isso, o professor precisa ter uma preparação técnica, política, pedagógica e ética.

A grande maioria dos docentes afirmaram que o curso do PROEJA não atende à demanda da região, correspondendo a 73% dos pesquisados, enquanto 27% opinaram que atende sim. Já em relação ao curso do PROEJA atender às expectativas dos alunos, os docentes deram declarações conforme a tabela 8:

Tabela 8: Docentes investigados segundo a opinião sobre atendimento ou não às expectativas dos alunos por parte do PROEJA – 2010.

Quanto à expectativa do aluno do curso PROEJA:	Campus				%
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Sim	2	1	1	3	27%
Não	3	4	2	3	45%
Sim, em parte. Estar de volta à escola traz a expectativa de entrar no mercado de trabalho		1			4%
Sim. Os alunos autônomos melhoram a qualificação. Os outros buscam emprego após o curso		1			4%
Sim, em parte. Devido à falta de capacitação para todos os professores envolvidos no PROEJA	1				4%
Os alunos reclamam muito da falta de orientação, atenção e comprometimento	1				4%
É um curso que está crescendo na comunidade com bastante êxito	1				4%
Os alunos reclamam da parte profissional, acham-na defasada			1		4%
Acredito que alguns alunos saem da instituição insatisfeitos com o curso, muitas vezes são tratados como "coitadinhos" pelos professores. Muitos são aprovados em algumas disciplinas, sem dominar os assuntos. Assim, terminam o curso sem estar preparados para o mercado de trabalho. Os alunos do PROEJA precisam ser tratados igualmente aos demais alunos, porém de maneira mais paciente				1	4%

Nas declarações acima, percebe-se que elas trazem reflexões sobre como está organizado o interior da escola quanto à formação dos professores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção do curso, da modalidade EJA, prática pedagógica e curricular. Pois o IFPE não se empenhou em viabilizar uma preparação adequada para os professores trabalhar com essa modalidade de ensino. Os docentes estão distantes da apropriação necessária dos conceitos sobre os problemas e necessidades desse público e assim poder de fato viabilizar uma educação condizente com os interesses da classe trabalhadora.

Ainda, nessa lógica, foi perguntado aos professores se o curso do PROEJA atende as suas expectativas e também apontassem os três maiores problemas enfrentados na prática do curso. Então, 23% dos docentes afirmaram que o curso atende suas expectativas e 77% afirmaram que não atende ou atende em parte. Desses, apenas dois professores do *Campus* Vitória de Santo Antão fizeram dois comentários: o primeiro disse “Não. A maioria trabalha para cumprir carga horária” e o segundo disse “Atende, em parte. Falta capacitação para tratar as especificidades dos alunos”. Também ressaltaram os três maiores problemas enfrentados na prática educativa: falta de interesse por parte do aluno; falta de apoio pedagógico adequado para os professores e carência de recursos e materiais para as aulas.

É importante frisar que o primeiro problema apontado pelos docentes foi o desinteresse do aluno. Mas, quando o aluno foi perguntado como avaliava o curso do

PROEJA e se ele atendia as suas expectativas, as respostas dos discentes foram bem positivas. Então, mesmo com os problemas e dificuldades apontadas pelos três segmentos que participaram da pesquisa, muitos alunos continuam freqüentando a escola, cheio de esperança e de crença de que o curso do PROEJA lhes possibilitará uma vida melhor.

O segundo problema apontado está presente ou subjacente em muitos momentos nos depoimentos dos sujeitos pesquisados. Por sua vez, terceiro problema reflete as condições não adequadas para ministrar as aulas. Tal situação só reforça o caráter de imposição do PROEJA que parece vir para reduzir a baixa escolaridade e não a efetiva socialização das bases do conhecimento que possa levar a emancipação da classe trabalhadora.

A maioria dos docentes entrevistados leciona tanto no ensino médio regular quanto no PROEJA e 88% afirmaram que há diferença entre a prática docente nestas duas modalidades de ensino. Também manifestaram opinião quanto a um bom professor do ensino regular, poder ser ou não bom docente do PROEJA. Na Tabela 9 está transcrita a opinião dos docentes pesquisados.

Tabela 9: Opinião dos docentes quanto à possibilidade de um bom professor do ensino regular ser bom docente do PROEJA – 2010.

Opinião	Campus				% de resposta
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
O docente pode trabalhar com as diversas modalidades, desde que adapte as metodologias e reconheça as especificidades		1		1	8%
Sim. Um bom docente entende as necessidades educacionais da sociedade e se adapta a essas necessidades		1			4%
Sim. Um professor deve ser um educador e só assim estará preparado para enfrentar os desafios do ensino		1			4%
Sim. O objetivo é o mesmo. É ensinar e o aluno aprender		1	1		8%
Sim. Acho que precisaria apenas de apoio pedagógico		1		1	8%
Sim. O professor tem que direcionar o conteúdo para a realidade do aluno			1	1	8%
Sim. Desde que tenha compromisso e sensibilidade com a EJA	2		1		12%
Sim, em parte. O professor precisa entender que o aluno precisa de mais tempo para os trabalhos	1				4%
Sim	2	2	1		20%
Sim, em parte. Alguns professores do ensino médio regular são cientes das especificidades e são capazes para ensinar ao PROEJA				1	4%
Sim, em parte. A maioria dos professores está exausto à noite. Muitos alunos têm defasagem de conteúdos e trabalham durante o dia				1	4%
Não	3	0		2	20%

Um bom professor não é aquele que está instrumentalizado só do ponto de vista técnico-pedagógico. É preciso que o professor de EJA tenha compromisso político e humano e esteja engajado com as transformações sociais. Para Gadotti e Romão (2008, p. 64),

Enquanto o saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações, o ser educador vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo as dúvidas, perplexidades, convicções e compromissos. Trata-se na inserção do professor na sociedade concreta abordando todas as suas dimensões.

Sobre essa questão, Paulo Freire, corrobora, quando declara que o educador aprende a ser educador à medida que lida com o educando. O ato de educar é recíproco. O professor precisa desenvolver a arte do diálogo e do respeito para com os educandos. Precisa saber ouvir, ser democrático e solidário. É ter respeito com o saber do educando. É buscar ser humilde. É duvidar de nossas certezas. É nos reconhecermos como seres inconclusos e inacabados, porque é na relação com o outro que a gente transforma e é também transformado. Ser consciente de que vivemos uma permanente estruturação/desestruturação/reestruturação. Ele nos chama a atenção para termos respeito para com o educando. É descer do salto alto e acabar com a pose de superioridade. Essa é uma condição fundamental para novas aprendizagens. Para Ferreira e Garcia (2005, p.172), é importante destacar que:

A adoção de um olhar mais consciente e autônomo por parte do sujeito sobre si mesmo e sobre o outro tem chances de se dar com o estabelecimento da prática do diálogo. Mas não se trata somente do diálogo professor-aluno. O que mais importa é a palavra da voz de todos – alunos e professores. A posição de mediador para o professor não significa a retirada de sua centralidade no processo pedagógico; ele orienta a discussão, traça caminhos, corrige rumos – é um trabalhador ativo.

5.3.3. Perfil da equipe pedagógica

Participaram da pesquisa quatro equipes pedagógicas, sendo assim constituídas; 03 (três) integrantes do *Campus* Belo Jardim, 03 (três) do *Campus* Pesqueira, 03 (três) do *Campus* Recife e 02 (dois) do *Campus* Vitória de Santo Antão, dos quais 27% são do sexo masculino e 73% feminino; 36% são casados e 64% solteiros. Quanto à formação acadêmica, 45% são especialistas, 36% são mestres e 18% são doutores. Todos tem vínculo efetivo com o *Campus* ao qual pertence. 50% são docentes e 50% são técnico-administrativos. O gráfico 2 mostra as funções exercidas pelos membros da equipe pedagógica:

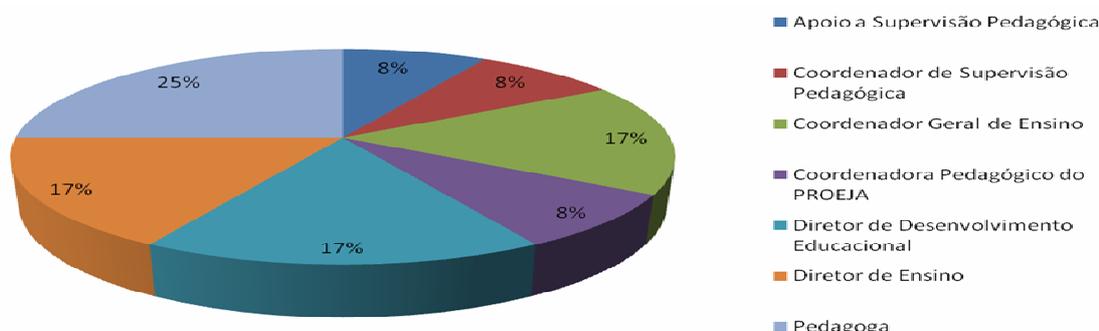


Gráfico 3: Percentual por funções exercidas pelos membros da equipe pedagógica.

Além de pertencerem à equipe pedagógica, 58% dos pesquisados atuam como docente na instituição, e 42% não exercem atividades docentes, mas 83% declararam ter experiência fora da instituição nas seguintes modalidades de educação: Educação Infantil, 18%; Ensino Fundamental, 72%; EJA, 45%; 82% Ensino Médio de nível técnico, e 36% ensino superior. Também, 75% declararam ter experiência em função pedagógica em EJA.

Os dados revelaram quase a ausência de leitura sobre educação de jovens e adultos na vida profissional da equipe pedagógica, pois ao serem questionados a respeito de quantos livros leram sobre EJA, durante o ano de 2009 e 2010, 45% declararam que não leram nenhum livro; 18% leram apenas um e 36% leram dois ou três livros. Os livros apontados como lidos foram: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia como Prática de Liberdade, Sete Lições sobre Educação de Jovens e Adultos e os Documentos do MEC que instituem o PROEJA.

5.3.4. Concepção de PROEJA entre os gestores do trabalho pedagógico

A maioria dos membros da equipe pedagógica apresenta uma concepção mais ampla sobre o PROEJA, embora alguns definiram PROEJA como uma modalidade de ensino profissionalizante, confundindo o PROEJA com a EJA. No entanto, segundo o Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA é um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a Lei 9.394/1996 abriga, no seu Título V “Dos Níveis e Modalidades da Educação e Ensino”, no Capítulo II da Sessão V, os artigos 37 e 38 denominam que **“a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média”**⁴. Logo, a EJA constitui-se modalidade, porque expressa um modo de existir com característica própria.

Vale ressaltar que apesar de em alguns depoimentos dos membros da equipe pedagógica se perceber uma definição mais clara do PROEJA, foi percebido um desconhecimento sobre a realidade do curso na escola, o que denota uma desvalorização para com o Programa, inclusive por quem está diretamente designada como responsáveis diretos por esses cursos.

As discussões sobre a implantação do PROEJA na escola, segundo afirmações de 64% da equipe pedagógica, ocorreram de forma bastante restrita, sem consulta ou participação da comunidade interna e externa. Esse procedimento não se coaduna com a dinâmica da integração, porque essa concepção precisa ser construída coletiva e democraticamente. Implica que se busquem professores abertos à inovação e nesse caso é importantíssimo o papel da equipe pedagógica de forma dialógica e comprometida com uma educação humanizadora. Portanto, os integrantes da equipe pedagógica devem estar devidamente preparados para as peculiaridades da EJA tanto quanto os docentes. Seu papel é muito importante no âmbito escolar na condução de uma prática educativa, como explica Corrêa,

A compreensão da importância das relações sociais e materiais na escola, para o processo de produção da existência humana de professores, de alunos, enfim, de todos aqueles que fazem parte do seu coletivo, representa uma das questões de grande relevância, especialmente quando se busca um melhor entendimento do processo educativo que se desenvolve na escola. [...] entendemos a escola como um todo educativo, uma instituição da sociedade na qual se desenvolvem determinadas atividades ontocriativas, pautadas por relações sociais e materiais articuladas com outras esferas da sociedade, que no seu conjunto constituem diversificadas propostas curriculares. (CORRÊA, 2005 p.128-136)

⁴ grifo nosso

Portanto, a equipe pedagógica tem uma função social muito importante no sentido de viabilizar uma educação humana e libertadora. Para isso é preciso ousar, criar, aprender para assessorar os docentes, no sentido de apoiá-los a serem criadores de uma nova didática, sempre que a realidade exigir. Embora, o que se percebe, é o aumento dos discursos em prol de uma educação transformadora; entretanto, esses discursos ainda não constituem prática na grande maioria das escolas brasileiras, talvez, em um ou outro lugar do país. Mas é preciso avançar na concretização de uma educação libertadora e eficiente para jovens e adultos. Tanto a equipe pedagógica quanto os professores precisam ter a dimensão política, humana, ética e técnica. Precisa refletir sobre o seu papel na sociedade e como cada um vai se constituindo como seres humanos nos vários espaços sociais.

A equipe pedagógica foi indagada se os docentes são sensíveis ao programa, e, constatou-se que 73% dos integrantes das equipes pedagógicas afirmaram que os professores que fizeram capacitação em PROEJA são sensíveis, enquanto 27% declararam que os docentes não estão apropriados das especificidades dos alunos do PROEJA e reconhecem que falta capacitação para os professores. Mas, há uma contradição nesta resposta, pois foi constatado que a maioria dos professores não está qualificado para lidar com o programa.

À equipe pedagógica foi perguntada quais temas deveriam ter sido abordados para os docentes se apropriarem da natureza PROEJA, e 64% sugeriram os seguintes: didática integradora, gestão do negócio, temas relacionados à auto-estima, as especificidades/estrutura da modalidade da EJA, interdisciplinaridade, pedagogia da alternância, avaliação, processo de construção do conhecimento pelo aluno do PROEJA e a legislação específica.

Constata-se que prevalece nas sugestões dos integrantes da equipe pedagógica a preocupação prioritária com o fator didático, seguido do conhecimento sobre as peculiaridades dos jovens e adultos. A causa talvez esteja na desorientação da equipe pedagógica e dos educadores relativa aos objetivos de uma educação emancipatória e a desorientação oriunda da falta de conceitos definidos sobre o homem e a sociedade. Também é notória a ausência de sugestões para trabalhar o currículo integrado e estudos sobre EJA, de teóricos como Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Sônia Rummert, Maria Clara de Pierro, entre outros, porque, como frisa Eustáquio Romão, não dá para separar a dimensão pedagógica da dimensão política do papel do professor/equipe pedagógica.

A Tabela 11 apresenta as declarações da equipe pedagógica sobre como é feita atualmente a assessoria para o professor do PROEJA:

Tabela 10: Explicação da equipe pedagógica sobre como é feita a assessoria para os professores do PROEJA.

Explicação	Campus				% Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Atualmente é descentralizada, eventual e assistemática	1		1		18%
Atualmente os professores não estão recebendo assessoria pedagógica, mas os alunos sim, semanalmente	1				9%
As pedagogas e ou coordenação do curso procuram orientar e assessorar os docentes em trabalho cotidiano, sobretudo na metodologia e avaliação	1		1	2	36%
A assessoria Pedagógica é restrita. Há algumas dificuldades para implementação de atividades pedagógicas nessa modalidade de ensino, devido a fatores como: grande rotatividade de docentes que ministram aulas nos cursos (a cada semestre muda o grupo de professores); a falta de uma coordenação nos cursos; falta de materiais didáticos pedagógicos voltados para o PROEJA; a falta de formação continuada, apropriada para os profissionais que trabalha com EJA/PROEJA			1		9%
Não é feita uma assessoria específica. No geral, debatemos temas que são pertinentes à prática docente para qualquer modalidade de curso. Pensamos numa assessoria mais específica. Precisamos estudar analisar nossas experiências nesse âmbito de ensino, inovar, ousar		3			27%

O que se pode constatar é que antes e depois da implantação do PROEJA, os professores continuam sem assistência pedagógica específica. Desta forma, constata-se à falta de articulação dos professores para planejarem coletivamente e 63% da equipe pedagógica justificaram que os professores não planejam juntos porque as reuniões são inconstantes. Também, alguns membros da equipe pedagógica frisaram a falta de capacitação para os que coordenam o programa, pois o PROEJA é novo para professores e equipe pedagógica.

Um fator expresso nas falas da equipe pedagógica é que o cotidiano e a cultura da escola dificultam essa integração. Já 27% (todos do Campus Pesqueira) manifestaram que esse planejamento ocorre em parte, porque há uma tentativa de integração extracurricular dos professores do curso. Há discussões, e tentativas de trabalhos coletivos através de realização de projetos juntos. Entretanto sobre esse aspecto é bom refletir o que Krawczyk, (2004, p.121) esclarece:

Mas na maioria das escolas se associa interdisciplinaridade com a elaboração, pelo conjunto dos docentes, de um ou de dois projetos por ano, nos quais, a partir da definição de vários projetos por ano, nos quais, a partir da definição de vários temas da atualidade, os alunos escolhem um para aprofundar, pesquisar e expor em grupo, sendo avaliados por professores de diferentes disciplinas. Aparentemente, essa dinâmica de trabalho escolar mobiliza os alunos e professores em volta de um interesse comum, pelo menos durante o período de elaboração da apresentação.

É importante que a escola oportunize uma articulação mais constante entre todos os sujeitos envolvidos com a EJA e que a interdisciplinaridade como trabalho do professor produza uma ação pedagógica que utilize os conteúdos como meio para a conscientização dos discentes e não como um fim em si mesmo.

A implantação do PROEJA na instituição, segundo a opinião de 54% das equipes pedagógicas foi excelente, e justificaram que a escola está no caminho certo, porque oportuniza uma formação integrada àqueles que estão à margem da sociedade, garantindo escolarização para quem não a obteve no tempo regular. Enquanto, 18% declararam como uma iniciativa ruim e criticaram a forma como foi implantado o curso. Argumentaram que não houve a participação da comunidade na decisão. Precisaria de mais tempo para preparar os projetos do curso.

5.4. Concepção de Integração Curricular dos Cursos

5.4.1. Perfil dos discente do PROEJA

Os alunos do PROEJA das escolas campos de pesquisa representam 51% do sexo masculino e 49% do sexo feminino, sendo 66% solteiros e 34% casados. Em relação à faixa etária, há uma discrepância de idades dos alunos. Os discentes com menos de 18 anos representam 1%, enquanto de 19 a 40 anos correspondem a 93% e de 41 a 50 anos corresponde a 5%.

Todos os alunos que participaram da pesquisa não residem na escola. Sendo que 66% moram na zona urbana e 33% na zona rural. 56% são trabalhadores fixos e 44% fazem trabalhos eventuais. Os alunos que tem trabalho fixo, 46% tem carteira assinada, enquanto 54% trabalham clandestinos.

Com relação aos problemas enfrentados no curso do PROEJA pelos educandos e aos fatores que dificultam a integração do curso, eles citaram: a carência de recursos materiais, correspondendo a 36%; falta de laboratórios adequados para as aulas práticas: 31%, condições inadequadas do ambiente físico da unidade de produção educativa: 30%; falta de interesse e motivação por parte dos professores: 23%; falta de apoio pedagógico para as atividades docentes: 20%, enquanto 30% dos alunos não apontaram problemas e fatores que dificultam essa integração.

Para Ciavatta (2005, p.100), a escola precisa está provida de materiais para levar adiante um processo educacional completo. Essas necessidades se referem ao aluno quanto a poder cumprir uma trajetória de estudo, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola, além, da infra-estrutura, quanto a existência de instalações como: laboratórios, biblioteca, salas de informática, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática. Quanto aos recursos humanos precisa dispor de: professores e equipes pedagógicas bem preparadas para atenderem as necessidades dessa modalidade de curso.

Mas, mesmo com as dificuldades e os problemas apontados, o índice de satisfação dos alunos que revelaram gostar do curso representa 93%. A maioria declarou que o curso atende as suas expectativas e avaliaram positivamente a qualidade do curso como indica o gráfico 3:

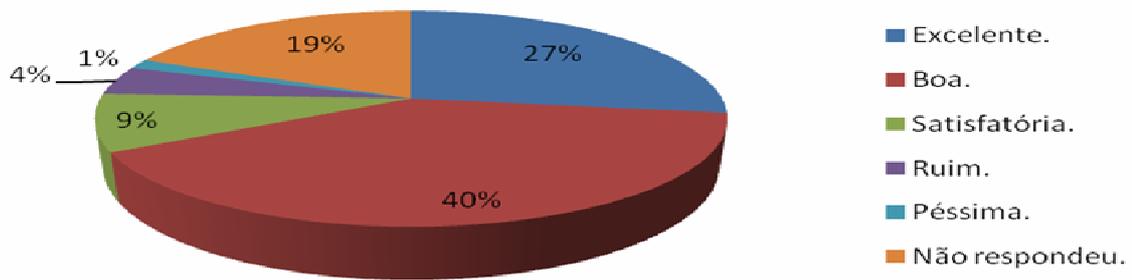


Gráfico 4: Discentes investigados, segundo opinião sobre a qualidade do curso – 2010.

Pode-se constatar que o aluno deposita grande crença na escola como uma possibilidade de melhorar suas vidas. Mas é importante que a escola eduque os jovens e adultos para a cidadania na perspectiva explicada por Ferreira.N, (1993, p.56):

A educação para a cidadania passa por ajudar o aluno a não ter medo do poder do Estado, nem tampouco ambicioná-lo como forma de subordinar seus semelhantes. Esta é a cidadania que almejamos. Aquele que esqueceu suas próprias utopias sufocou suas paixões e perdeu a capacidade de se indignar diante da injustiça social, não é um cidadão, mesmo que não seja um marginal. É apenas um nada que se nadafica.

Portanto, é preciso que se busque um entendimento que possa articular os conhecimentos das Ciências Humanas como: Psicologia, Sociologia, Política, Filosofia com os conhecimentos das Ciências Naturais para que a educação de jovens e adultos possibilite o domínio da linguagem científica para compreender a realidade cultural como produto histórico das ações humanas.

Os discentes que participaram da pesquisa, em sua maioria, cursaram a educação fundamental regular ou EJA em escolas públicas. Apenas 17% declararam que nunca pararam de estudar e os outros estavam afastados a algum tempo da escola. Os motivos alegados pelos educandos que os fizeram voltar à escola, está transcrito na tabela 12:

Tabela 11: Declaração dos alunos sobre os motivos que os fizeram voltar a estudar.

Motivos	Campus				% de respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Ter uma formação profissional para me capacitar e competir no mercado de trabalho	8	3	5	4	29%
Para garantir uma profissão e um futuro melhor para mim e, ser exemplo para meus filhos	5	2	2	1	14%
Porque sem estudar não somos nada.	2				3%
Para que eu possa ter mais conhecimento	5	2	1		11%
Porque só agora tive oportunidade de continuar meus estudos				3	4%
Porque eu preciso me realizar pessoalmente e profissionalmente				2	3%
Tenho um emprego na área de saúde e nunca deixei de ser também agricultor. Sempre tive uma ligação com o campo. Por isso estou aqui para melhorar meus conhecimentos no campo				1	1%
Porque preciso do auxílio assistência oferecido aos alunos do PROEJA e me qualificar para conseguir um emprego				3	4%
Para fazer um curso que além do Ensino Médio me ofereça também a formação profissional, e, no futuro fazer faculdade.		2		3	7%
Não opinaram	8	1	4	5	24%

Percebe-se pela fala dos educandos, que o PROEJA traz esperança de recomeçar os estudos, melhorar a condição de vida, poder competir no mercado de trabalho, mesmo para aqueles que vivem da Agricultura, como é o caso dos alunos do Campus-Vitória de Santo Antão; a escola é o espaço que oportuniza novos conhecimentos, com vistas a uma melhor qualidade de vida. O PROEJA criou expectativas em relação à formação profissional no sentido de melhoria da qualidade de vida para os alunos. As mudanças no mundo do trabalho com o desenvolvimento de novas tecnologias dificultam encontrar novos postos de trabalho, principalmente para aqueles que apresentam baixa escolaridade. O aumento do desemprego causa inquietude à sociedade contemporânea, e estar despreparado para esse mundo de constantes mudanças é ficar à margem da sociedade. O que para Souza, (2002, p. 53):

Nesse contexto, a formação profissional tem constituído uma ação técnica-política inerente ao processo de ampliação da maquinaria e da democracia. Entretanto, o estágio atual de desenvolvimento científico e tecnológico remete-nos à consideração de dois aspectos: a formação profissional em sentido lato e a formação profissional em sentido restrito.

Por conseguinte, o PROEJA precisa formar os discentes no sentido pleno, possibilitando uma compreensão do mundo e das relações de poder que perpassa a sociedade capitalista. Para isso, precisa superar uma educação profissional restrita, a qual disponibiliza para os que vivem do trabalho, conhecimentos que possam exercer tarefas simples e fragmentadas, mediante cursos rápidos, com algum domínio de educação geral e não o pleno acesso à educação básica.

5.4.2. Concepção de integração curricular dos cursos na ótica discente

As concepções de currículo integrado na ótica discente são bastante vagas para os 9% que afirmaram saber o que é. Enquanto 91% dos alunos não sabem. Na Tabela 13, está a reprodução dos conceitos dos discentes sobre o que é currículo integrado:

Tabela 12: Concepção de currículo integrado segundo a ótica discente.

Conceito	Campus				% de Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Acho que é um curso técnico junto ao ensino médio		1	2	1	6%
Formação técnica mais o nosso curso anterior				1	1%
Serve para o mercado de trabalho		1			1%
Tenho o curso médio, agora faço médio específico, este faz o meu currículo integrado				1	1%
Não sabem o que é currículo integrado	28	8	10	17	91%

Os dados comprovam que os poucos alunos que afirmaram saber o que é currículo integrado, o compreendem de diferentes formas. Alguns confundem com o currículo pessoal: na fala: “Tenho o curso médio, agora faço médio específico, este faz o meu currículo integrado.”– Aluno do Campus-Vitória de S. Antão. Essas declarações possibilitam compreender que os alunos são alheios em relação à natureza e à intencionalidade da integração do currículo dos cursos do PROEJA. Como durante muito tempo, e ainda hoje, o objetivo do ensino para a EJA limitava-se à alfabetização ou a uma qualificação para o trabalho. Com as novas exigências do mundo globalizado, surgiu a proposta de escolarização para jovens e adultos: Educação Técnica Integrada ao ensino Médio foi determinada pelo Decreto 5.840/2006 que criou o PROEJA.

Mas, o que se constata é um desconhecimento geral dos alunos, e também, da maioria dos professores e de boa parte da equipe pedagógica quanto aos princípios políticos e pedagógicos que norteiam o referido programa.

Ainda nessa lógica, foi possível verificar que 94% dos alunos não sabem opinar se de fato acontece a integração curricular na prática do curso. Na tabela 14 estão os depoimentos de alguns poucos alunos que se manifestaram a respeito:

Tabela 13: Opinião dos alunos sobre se a integração ocorre de fato no curso do PROEJA.

Integração curricular ocorre de fato?	Campus				% de Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Há um desencontro entre as matérias do ensino médio e do ensino técnico	1	0	1	0	3%
Há descaso de muitos professores	1	0	0	0	1%
O curso não está de acordo com a grade curricular e as exigências do mercado de trabalho	1	0	0	1	1%
Não explicou	26	10	11	19	94%

Com base nessas declarações, percebe-se que a integração do curso não se materializou de fato nas escolas. Esse modelo de curso não se configura como um projeto de educação para a classe trabalhadora. Para a educação caminhar na perspectiva da politécnica impõe repensar a infra-estrutura da escola, o currículo, a assistência pedagógica aos profissionais da educação. Enfim, o ensino médio deve ter uma relação direta com o mundo do trabalho, mas, essa relação não significa alienação e submissão ao mundo produtivo. Trata-se de uma relação estruturada a partir da natureza ontocriativa do trabalho.

Aos discentes foram perguntados três razões/vantagens que justificassem a importância do ensino técnico integrado ao médio no PROEJA, a tabela 15 mostra as opiniões dos discentes:

Tabela 14: Três razões/vantagens dos cursos serem integrados conforme a opinião dos alunos.

Razões/vantagens	Campus				% de Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
Fazer o ensino médio junto com o técnico	6	4		3	19%
Ficar atualizado e ter mais conhecimento	4			2	9%
Permite que alguns voltem para a escola e recuperar o tempo perdido	3	5	3	3	20%
Porque dá mais oportunidade de uma profissão trabalho	11	1	1	1	20%
Sentimo-nos iguais aos outros que estudaram		1			1%
É um meio de inclusão social e mudança da realidade de vida para os menos favorecidos	3	2	1		9%
Terminar mais cedo os estudos/observo que fica mais curto o tempo para alcançar um curso técnico	2				3%
Melhorar bastante o futuro ampliando as chances de emprego. Melhorar a situação financeira elevando a auto-estima.	6	1	3	2	17%
Condição de competir de igual para igual com quem tem o ensino médio normal.	1		2		4%
Abrir a escola para a comunidade.				8	11%
Colocar em prática o que aprendeu na escola e melhorar o meio que vivemos.	1			1	3%
Possibilita a compreensão das relações sociais existentes na sociedade, capacitando o aluno para lutar por uma sociedade mais justa e, assumir um trabalho consciente.	1			9	1%
Oferece oportunidade de conciliar horário de trabalho estudo.				2	14%
É o único curso que dá emprego na cidade.	1				1%
Facilita a compreensão dos alunos.				1	1%

Esses dados permitem inferir que os alunos do PROEJA veem o curso como uma possibilidade de melhorar suas vidas significativamente. Como se vê, as razões mais apontadas pelos alunos dos campi se referem à oportunidade de voltar a estudar e ter uma profissão, devido à possibilidade de ter as duas formações ao mesmo tempo. No entanto, a educação precisa ser compreendida como um processo determinado por diversos fatores e não

como vara de condão que promove a inclusão na sociedade de mercado, em que a competitividade e o individualismo se impõem como valores máximos.

É preciso conscientizar os alunos jovens e adultos de que não é suficiente acreditar ser a escola um meio de garantir a inserção no mercado de trabalho e de ascensão social, antes, é preciso compreender a questão do desemprego e das desigualdades sociais, já que a escolarização apenas não é suficiente para isso. É necessária uma mudança de postura mediante a conscientização para lutar por transformações sociais. Também, em relação às desvantagens/fatores que dificultam o curso do PROEJA ser integrado, a Tabela 16 trás as opiniões de alguns alunos:

Tabela 15: Desvantagens/fatores que dificultam o curso do PROEJA ser integrado conforme a opinião dos alunos.

Desvantagens	Campus				% de Respostas
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	
O tempo das matérias do médio e do técnico é reduzido	1			1	3%
Há preconceito com alunos do PROEJA. Eles são tratados diferentes dos alunos do ensino médio		1	3		6%
O horário de funcionamento do curso dificulta a articulação entre teoria e prática				9	13%
Dificulta a vida daqueles que já concluíram o ensino médio				3	4%
Não vemos todo o assunto programado		1			1%
Os professores não trabalham de forma integrada				3	4%
Desinteresse de alguns alunos				1	1%
Falta de transporte e o horário				1	1%
Falta de aulas práticas/aulas defasadas			1	1	1%
Não respondeu	27	9	9	9	77%

Embora, 77% dos alunos não tenham respondido às solicitações, alguns percebem que não há articulação entre os professores; a carga horária é insuficiente para ver os conteúdos; a infra-estrutura é inadequada; falta de aulas práticas; o horário de funcionamento do curso dificulta a articulação entre teoria e prática, no caso, o curso do *Campus* de Vitória de Santos Antão; Além disso, os alunos que já têm o ensino médio precisa repetir tudo novamente. Pode-se constatar pelos depoimentos que os cursos do PROEJA do IFPE foram mal planejados. Sua vivência restringe-se ao cumprimento do Decreto 5.840/2006.

Quanto à opinião dos discentes sobre a qualidade do curso sofrer interferência se não fosse integrado, pouquíssimos alunos se manifestaram a respeito, sendo 57% correspondente aos que não responderam ou não sabem opinar; 16% declararam que se não fosse integrado, ficaria melhor; 18% externaram que não haveria interferência na qualidade e 8% declararam que ficaria pior. Esses dados trazem a seguinte reflexão: O PROEJA, conforme o art. 1º, parágrafo 4º do Decreto 5.840/2006, determina que a oferta do curso deve partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único. Essa determinação legal assegura um avanço no processo da institucionalização da EJA ligada à formação para o trabalho, mas, ao mesmo tempo, é importante frisar, que o PROEJA se estabeleceu mediante um decreto, visto que, as instituições federais não estão preparadas para lidar com essa modalidade de ensino e realizarem uma prática pedagógica com um público que apresenta características bem específicas. Dessa forma, o que se percebe como consequência de um

programa imposto, é que o currículo do curso e sua prática educativa é um arremedo da educação de outras modalidades de ensino.

5.4.3. Concepção de formação integrada entre os docentes

Alguns professores assumiram não compreender ainda, o que é currículo integrado; outros apresentaram noções vagas e confusas; alguns expressam opiniões coerentes com os pressupostos de uma formação integrada; um professor declarou que quando o aluno tem uma dificuldade na parte técnica, ele não percebe que essa dificuldade é da base. Mas, a questão da integração precisa ser vista de forma mais ampla. E isso só é possível com a formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo, ou seja, a lógica tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo.

O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio a partir do trabalho coletivo de professores e equipes pedagógicas, os quais buscarão construir um currículo que ajude os alunos jovens e adultos a entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos, articulados aos conhecimentos profissionais, como explica Ramos:

[...] no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. [...] Obviamente, a organização formal do currículo exigirá a organização desses conhecimentos, seja em forma de disciplinas, projetos etc. Importa, entretanto, que não se percam os referenciais das ciências básicas, de modo que os conceitos possam ser relacionados interdisciplinarmente, mas também no interior de cada disciplina. O estudo das Ciências Humanas e Sociais em articulação com as Ciências da Natureza e matemática, e das linguagens, pode contribuir para a compreensão do processo histórico-social da produção de conhecimento. (RAMOS, 2005 p.120-121)

No entanto, ao ser perguntado aos docentes se o currículo dos cursos do PROEJA estão fundamentados nos princípios da ciência, trabalho e cultura; se há integração entre esses princípios e se existe semelhança ou não desses princípios de integração, que fundamentam o currículo do PROEJA com o currículo do curso regular, 69% dos professores não souberam opinar/ não responderam. O gráfico 4 mostra a opinião dos docentes sobre os princípios do “trabalho, ciência e cultura” fundamentar ou não o currículo:

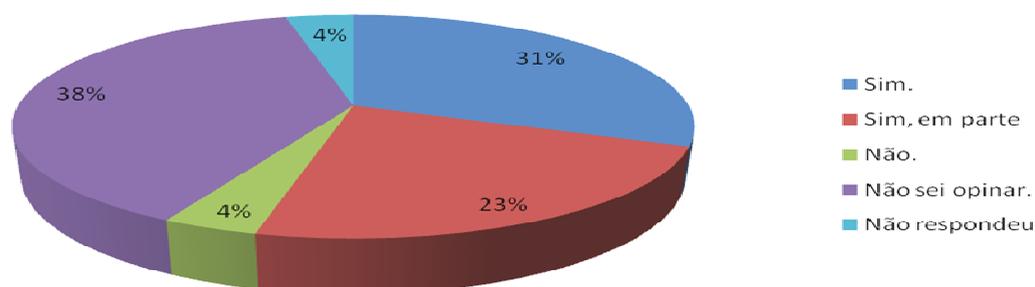


Gráfico 5 – Percentual de docentes investigados, segundo opinião sobre os princípios do “trabalho, ciência e cultura” fundamentar ou não o currículo – 2010.

Isto possibilita deduzir que os professores são desprovidos de conhecimentos que podem embasar uma vivência de fato, de uma formação integrada. Percebe-se a ausência de discussões de conteúdos específicos de EJA, pois falta uma política de educação continuada e sistematizada, pois nas declarações dos docentes é óbvia a falta de uma articulação sólida entre as concepções que dão sustentação teórica sobre currículo integrado, das especificidades da EJA e dos pressupostos ideopolíticos do PROEJA. Para Ferreira e Garcia:

A concepção e a materialização de um currículo que articule e integre os conhecimentos – o geral, o técnico, e o tecnológico [...] o campo de riscos é extenso e complexo, na medida em que uma opção é sempre uma atitude de inclusão e exclusão simultânea; uma defesa e uma rejeição de princípios e de uma concepção de realidade. Acima de tudo, o complexo se encontra no campo de conflitos, antagonismos e contradições que emolduram a história da educação brasileira. Neste sentido, construção coletiva da proposta curricular é um imperativo posto pela prática social, e não somente um comportamento que se instala com o fortalecimento do valor da democracia na sociedade brasileira. (FERREIRA e GARCIA, 2005 P.167).

Na realidade a discussão sobre currículo na escola quase não acontece, e as explicações para isso podem ser a forma de organização do trabalho pedagógico, a falta de compromisso da direção da escola e uma equipe pedagógica mal preparada para levar adiante discussões que possibilitem um movimento pedagógico e social dentro da instituição, capaz de superar tradições educacionais que não ajudam a formar um indivíduo pleno. Assim, na perspectiva de currículo integrado, o eixo que deve materializar a articulação dos conhecimentos gerais e específicos é: ciências, trabalho e cultura. E isto pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito, ou seja, precisa haver um diálogo constante entre as disciplinas que formam o currículo, convergindo para a formação humana. E obviamente precisa haver diálogo entre todos os envolvidos com o programa.

Porém, 67% dos docentes revelaram que ainda não houve reunião com os professores do PROEJA. E deram as seguintes justificativas: 4% disseram que esse planejamento não existe nem para o regular nem para o PROEJA, talvez porque ninguém saiba como fazer; 4% dos professores declararam que falta tempo; 4% afirmaram que esse planejamento já está definido pela coordenação; 4% revelaram que participaram só da ementa do curso e 17% afirmaram planejar em parte.

Todavia, 78% dos docentes aprovam como boa/excelente iniciativa a implantação do PROEJA e apontaram aspectos positivos, tais como: inclusão social; resgate da cidadania; ganho social, cultural e profissional; oportunidade de estudo para todos, além da possibilidade de entrada no mercado de trabalho. Também apontaram aspectos negativos: pouco tempo e a forma de implantação; o curso não funciona como foi proposto; má escolha do curso; há muita evasão e repetência; foi determinado de “cima para baixo”; os professores não estavam preparados para lidar com o PROEJA; as condições para operacionalização dos conteúdos precisam ser revistos e replanejados.

Para Ciavatta (2005), uma proposta de integração curricular precisa nascer da adesão de gestores, e de professores responsáveis pela formação geral e profissional. Essa proposta deve ser discutida, buscando construir as estratégias acadêmico-científicas de integração coletivamente.

5.4.4. Concepção de formação integrada entre os gestores do trabalho pedagógico (equipe pedagógica)

Para 73% da equipe pedagógica demonstraram opiniões que enaltecem a formação humana de forma plena, pois nos discursos analisados, as idéias de formação integrada aparecem como: “formação integrada é aquela que articula a formação básica à formação profissional, no sentido de superar a visão do trabalho em seu aspecto operacional”; “o currículo precisa ser fundamentado nos princípios da ciência, trabalho, cultura e meio ambiente visando formar nas dimensões: indivíduo, coletivo, histórico e ecológico para que o ser humano possa exercer uma cidadania plena”; “[...] para isso é necessário deixar de lado a neurose da grade curricular, com disciplinas isoladas e avançar para uma construção curricular que garanta o desenvolvimento dos conhecimentos articulados com vista à formação plena humana”.

Mas, pelos dados comparados entre professores e equipe pedagógica, fica evidente que não existe de fato, vivência de uma formação integrada em nenhum dos *campi* analisados. Mesmo com o discurso coerente de certa forma, apresentado por vários integrantes da equipe gestora em relação ao que é PROEJA e o que é currículo integrado. Porém, até que ponto as escolas reúnem as condições para que esse discurso se torne prática? É importante pensar sobre o que diz Lopes:

Não cabe separar política e implementação, como, se coubesse às escolas apenas ler, entender e implementar as definições curriculares oficiais ou resistir a elas. A “implementação” da política não se separa da produção da política, e a atuação dos professores não se limita a cumprir ou a negar: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos. Privilegiar a idéia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor como técnico, a quem não caberia produzir, mas apenas executar, o que um especialista disse que é correto fazer (LOPES,2004, p.196).

O professor não pode perder de vista a dimensão política de seu fazer pedagógico. Isto quer dizer que o professor e equipe pedagógica não fiquem reduzidos a discursar sobre a ideologia e luta de classes. Estar consciente é buscar coerência entre o que se diz e o que se faz. É discutir de igual para igual de forma consciente. É buscar a construção de um currículo coerente, que aconteça de verdade como fruto da produção coletiva, na relação que as pessoas estabelecem em sociedade, mediante as aprendizagens que emergem dessas relações.

No que se refere aos princípios da ciência, trabalho e cultura como fundamento do currículo, os dados permitiram inferir que 54% da equipe pedagógica afirmaram que estão fundamentados nesse tripé, mas ao serem questionadas sobre uma vivência de fato de uma prática educativa integrada no PROEJA, 82% afirmaram não ocorrer tal prática ou ocorrer precariamente. O que se percebe é que não houve uma mudança de práticas organizacionais nem pedagógicas e, sobretudo, de concepção de currículo de ensino que exigem acompanhamento curricular e de formação continuada da equipe pedagógica e dos professores. Dessa forma, os fundamentos teóricos e metodológicos não se combinam e assim, é impossível a concretização de uma formação politécnica.

A equipe pedagógica apresentou algumas dificuldades enfrentadas nos cursos do PROEJA: “Há lacunas na execução da proposta pedagógica do curso”; “a evasão”; “falta atualização dos currículos e dos laboratórios”; “precisa-se rever a prática dos docentes”; “estabelecer reuniões para planejamento coletivo e adequar a proposta do curso de forma a desenvolver o letramento nos alunos”. “Os professores ficam desestimulados porque não estão preparados para lidar com o PROEJA e muitos acreditam que estão formando um

profissional de menor nível, além de ficarem frustrados com a falta de base dos alunos para aprender os assuntos". Ressaltaram a importância de uma formação docente específica para a EJA, pois o conhecimento das especificidades desse público é determinante para o sucesso da prática docente, visto que o professor de EJA tem uma função social extremamente importante, e sua dignidade profissional se assenta no fato de poder estabelecer um compromisso político com seu trabalho e com seus alunos.

5.4.5. Concepções de formação integrada nas propostas curriculares

Os cursos técnicos integrados do PROEJA, pertencentes aos *Campi* de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão do IFPE e tiveram início com a aprovação do Decreto 5.840/2006. Constatou-se que nessas quatro escolas do IFPE, os cursos se iniciaram com poucas discussões, e estas se referiam basicamente à legislação que tinha de ser cumprida.

O *Campus* Belo Jardim⁵, que outrora se denominou colégio Agrícola, foi inaugurado em 05 de maio de 1970 dando início ao funcionamento do curso de Agropecuária. Está situado à Avenida Sebastião Rodrigues da Costa S/N, Bairro São Pedro, desse município, com uma área de 124 hectares, a 3 km do centro da cidade.

Em 04 de setembro de 1979, o Colégio passa a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim (EAFBJ). Em novembro de 1993, a EAFBJ transforma-se em Autarquia Federal, instituída pela Lei nº 8.731.

A escola oferece atualmente os cursos integrados de Agropecuária, Informática, Agroindústria e o curso Técnico em Enfermagem. O vínculo de matrícula do aluno para esses cursos ocorre em regime de internato, externato e semi-internato. Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892 sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Escola Agrotécnica Federal de Belo Jardim transforma-se em *Campus* Belo Jardim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

Sua história institucional é marcada pelo contínuo processo de evolução, que acompanha o desenvolvimento de Pernambuco, da Região Nordeste e do Brasil. O *Campus* – Belo Jardim fica na região Agreste do Estado de Pernambuco e revela um grande potencial na produção de alimento, sendo destaque a área de produção de leite e seus derivados, pois nessa região há uma vasta bacia leiteira formada pelas seguintes cidades: Sanharó, São Bento do Una, Belo Jardim, Tacaimbó, Garanhuns e Cachoeirinha.

Essa condição possibilitou pensar um curso na área de industrialização de alimentos que é um dos pilares de qualquer economia, seja por sua abrangência e essencialidade, seja pela rede de setores direta e indiretamente relacionados, como o agrícola, o de serviços e o de insumos, aditivos, fertilizantes, agrotóxicos, bens de capital e embalagens. Com base nesse potencial, a escola comprometida com os processos de inclusão social, oferece o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA que se configura como uma oportunidade de inclusão social para essa camada da população, cujo propósito encontra respaldo legal no Decreto 5.840/06 que concedeu às Instituições Federais de Ensino, a possibilidade de combater a exclusão social e consolidar cursos que visem à inclusão de pessoas antes mantidas à margem da educação formal.

A implantação do PROEJA ocorreu em 2007, com a oferta de um curso de qualificação em Informática intitulado: Operador Básico de Computador com Ênfase em Desenvolvimento de Página em HTML. Mas somente em 2009, a escola pôde oferecer o Curso Técnico de Nível Médio Integrado à Agroindústria na Modalidade de Educação de

⁵ Os históricos dos *Campi* foram retirados do PDI e dos planos de cursos do PROEJA.

Jovens e Adultos - PROEJA. A turma é composta de 50 alunos e em 2010, iniciou-se outra turma no mesmo curso com 35 alunos.

Na proposta do curso, consta que sua construção foi de forma democrática, promove a inclusão social, é capaz de superar a dualidade entre formação profissional e formação propedêutica. A organização curricular do curso está estruturada da seguinte forma:

- Apresenta uma matriz curricular por disciplinas, vivenciada em regime seriado e anual com duração de quatro anos;
- Constam na matriz os eixos estruturantes: trabalho, ciência e cultura;
- Apresenta quatro sub-eixos: Linguagem e Produção da Cultura; Formação Humana, Ética e Cidadania; Vida, Natureza e Tecnologia; Formação Tecnológica e Processamento de Alimentos, sendo que cada sub-eixo agrupa um conjunto de disciplinas afins;
- Sua estrutura é montada por objetivos instrucionais
- Apresenta uma carga horária total de 2.600 horas, sendo: 1.200 referentes à parte profissional, 1.200 destinadas à parte da formação geral, e 200 horas de estágio curricular, vivenciado preferencialmente concomitante ao 4º ano.

O curso proclama como finalidade proporcionar uma formação geral articulada com uma formação profissional aos jovens e adultos. Mas, a proposta curricular apresenta uma mescla de elementos que indicam uma integração, ao mesmo tempo, apresenta elementos que indicam ações mecanizadas destituídas de um pensar. O que se constatou é que apesar de algum avanço na matriz, essa integração está longe de ocorrer de fato, porque não houve reuniões para discutir os pressupostos éticos, políticos, humanos e pedagógicos que uma proposta de educação integral requer.

Não há integração entre os envolvidos com o programa no sentido de articular de fato, os eixos e sub-eixos apresentados na matriz. Essa estrutura está ainda no plano formal, tanto para o ensino regular, quanto para o PROEJA. Ao comparar-se a proposta pedagógica do curso integrado em Agroindústria das turmas regulares com o curso integrado do PROEJA, percebe-se uma extrema semelhança e a única diferença foi a redução da carga horária para o referido programa.

No Quadro 1 encontra-se a matriz do curso:

Eixo Temático: Trabalho, Ciência e Cultura	Disciplinas (Bases de Conhecimentos Científicos, Humanos e Tecnológicos)	1°	2°	3°	4°	CH Anual	
Sub-Eixo Linguagens e Produção Da Cultura	Língua Portuguesa	02	01	01	-	160	
	Arte	01	-	-	-	40	
	Língua Inglesa	01	01	1	-	120	
	Língua Espanhola	-	-	-	01	40	
	Português Instrumental	-	-	-	01	40	
	Informática Aplicada à Agroindústria	01	-	-	-	40	
	Introdução ao Trabalho Científico	01	-	-	-	40	
Sub-Eixo Formação Humana, Ética e cidadania	Filosofia	01	01	01	-	120	
	Sociologia	01	01	01	-	120	
	Sociologia do Trabalho	-	-	-	01	40	
	Geografia	-	-	01	01	80	
	Ética Profissional	-	-	-	01	40	
	História	-	01	01	-	80	
Sub-Eixo Vida, Natureza e Tecnologia	Biologia	01	01	-	-	80	
	Química	01	01	01	-	120	
	Física	-	01	01	-	80	
	Matemática	01	01	01	-	120	
	Ed. Ambiental e Resíduos Agroindustriais	01	-	-	-	40	
	Bioquímica dos Alimentos	01	-	-	-	40	
	Microbiologia dos Alimentos	01	-	-	-	40	
	Nutrição	01	-	-	-	40	
	Análise Físico-Química	-	01	-	-	40	
	Análise Microbiológica	-	01	-	-	40	
	Análise Sensorial	-	01	-	-	40	
	Sub-Eixo Formação Tecnológica e Processamento de Alimentos	Segurança do Trabalho	-	01	-	-	40
Segurança Alimentar		-	01	-	-	40	
Conservação de Alimentos		-	-	01	-	40	
Gestão e Empreendimentos		-	-	02	-	80	
T. P. Produtos Lácteos		-	-	03	-	120	
T. P. Frutas e Hortaliças		-	-	-	03	120	
T. P. de Produtos Cárneos		-	-	-	03	120	
T. P. de Massas Alimentícias		-	-	-	03	120	
T. P. Material de Limpeza		-	-	-	01	40	
T. P. Couros e Peles		-	01	-	-	40	
Total de Aulas Semanais		15	15	15	15	-	
C. H. Anual da Formação Geral							1.200
C. H. da Formação Profissional							1.200
Estágio Supervisionados							200
Carga Horária Total do Curso							2600

Quadro 1: Matriz curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – IFPE Campus Belo Jardim.

O Campus Pesqueira teve sua origem em 1987, como UNED da Escola Técnica Federal de Pernambuco através do processo 23000.013424/1987-3, dentro do Programa de

Expansão do Ensino Técnico elaborado pelo Ministro Marco Maciel durante o Governo José Sarney.

Apesar de autorizada a funcionar em 1992, só iniciou as suas atividades em 1993 com os Cursos Técnicos Integrados de Eletrotécnica e Edificações, recebendo os seus primeiros 320 alunos. No período compreendido entre os anos de 1996 a 2002, a estrutura física da Unidade de Ensino foi consideravelmente ampliada, reestruturada e novos cursos foram implantados como: os cursos técnicos de Eletroeletrônica, Enfermagem e Turismo pós-médio. Em 01 de outubro de 2004, por meio do Decreto 5.224 assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o CEFET-PE foi autorizado a ministrar Ensino Superior de Graduação e de Pós Graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica. Através da Lei 11.892 sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, transforma-se em *Campus* Pesqueira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

No plano de curso do PROEJA, está explicitado que a educação brasileira ao longo da sua história registra grande dívida social em relação à escolarização de jovens e adultos que não concluíram seu processo de escolarização em idade regular. Sob essa ótica, o PROEJA se apresenta como alternativa de recuperação da escolaridade e, conseqüentemente da cidadania, colaborando sobremaneira com a empregabilidade e /ou geração de trabalho e renda da população à margem dessas condições. Nesse Campus, a oferta do programa ocorre desde 2006. O projeto do curso de Eletrotécnica Integrado na Modalidade EJA do referido Campus, apresenta a seguinte estrutura: é presencial, organizado por períodos semestrais e sua integralização efetiva-se em três anos e meio. Sua matriz curricular é assim composta: Formação Geral: Base Comum (Áreas de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ciências Humanas e suas Tecnologias/Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), formação técnica e os estágios supervisionados.

Sua base é a pedagogia das competências em que a aprendizagem visa exclusivamente ao mundo produtivo. Além do mais, constatou-se que o curso do Campus Pesqueira é o mesmo que foi programado para o Campus Recife. Sendo assim, o campo de atuação do técnico em Eletrotécnica tem como referência a realidade da cidade do Recife. Portanto, o mencionado curso não tem vínculo com a realidade sócio-econômica de Pesqueira. Dessa forma, há dificuldade de encontrar estágios para os alunos e que os mesmos realizam esses estágios noutras áreas afins, pois não há mercado de trabalho. Esse problema existe também para o curso em Eletrotécnica do ensino regular.

No quadro 2 está a matriz do curso de Eletrotécnica do *Campus* Pesqueira:

Curso Técnico Integrado – PROEJA Regime: semestral CHT:2.782,5 h/r	Ano de Implantação: 2006 Semanas Letivas: 20 - Hora/Aula:45 min
-----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------

Matriz Curricular – Eletrotécnica

Áreas de Conhecimento		Disciplinas	Períodos							CHT			
			I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/r)	(h/r)		
Base Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4				360	270	
		Artes	2								36	27	
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2					108	81	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2								36	27	
		Geografia	2								36	27	
		Fundamentos Sócio-Filosófico	2								36	27	
		Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	2								180	135
			Física	2	3	3	2					198	148,5
			Biologia	2	3	3	3					108	81
			Matemática	2	2	2	4	4				360	270
Subtotal			22	18	18	15	8			1458	1093,5		
Diversidade	Formação Complementar (Disciplinas Profissionalizantes Comuns)	Informática Básica	3								54	40,5	
		Desenho Técnico		3							54	40,5	
		Relações Humanas no Trabalho		2							36	27	
		Empreendedorismo			2						36	27	
		Higiene e Segurança do Trabalho I		2							36	27	
Total – Formação Geral			25	25	20	15	8			1674	1255,5		
Base Tecnológica	Formação Técnica	Higiene e Segurança do Trabalho			2						36	27	
		Fundamentos De Eletrotécnica I			3						54	40,5	
		Desenho Técnico – CAD				3					54	40,5	
		Fundamentos de Eletrotécnica II				3					54	40,5	
		Instalações Elétricas I				4					72	54	
		Fundamentos de Eletrotécnica III					3				54	40,5	
		Instalações Elétricas II					4				72	54	
		Eletrônica Básica					3				54	40,5	
		Medidas Elétricas I					4				72	54	
		Máquinas Elétricas					3				54	40,5	
		Proteção de Sistemas Elétricos						2			36	27	
		Comandos Eletro-Eletrônicos						4			72	54	
		Desenho Técnico Aplicado						4			72	54	
		Medidas Elétricas II						2			36	27	
		Máquinas Elétricas II						3			54	40,5	
		Manutenção de máquinas						4			72	54	
		Controle e Acionamentos de						3			54	40,5	
		Metodologia da Manutenção						3			54	40,5	
		Proteção de Sistemas Elétricos II							2		36	27	
		Instalações Elétricas III							4		72	54	
		Máquinas Elétricas III							3		54	40,5	
		Ensaio de Máquinas Elétricas							3		54	40,5	
		Controle e Acionamento de							3		54	40,5	
Projeto de instalações Elétricas							8		144	108			
Conservação e Eficiência								2		36	27		
Subtotal					5	10	17	25	25	25	1476	1107	
Total Geral			25	25	25	25	25	25	25	3150	2362,5		
Prática Profissional – Estágio Supervisionado (h/r)											420		
Carga Horária Total (h/r)											2782,5		

Quadro 2: Matriz do Curso Técnico Industrial de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica – PROEJA – IFPE – Campus Pesqueira

Já o *Campus* Recife surgiu em 23 de setembro de 1909, pelo Decreto nº 7.566, através do Presidente Nilo Peçanha que criava em cada uma das capitais dos Estados do Brasil uma

escola de aprendizes artífices, destinadas a ministrar o ensino profissional primário gratuito. As escolas tinham o objetivo de formar operários e contramestres. A Escola de Pernambuco iniciou suas atividades no dia 16 de fevereiro de 1910 com uma matrícula de setenta alunos e frequência regular de apenas 46 alunos. Os alunos recrutados de acordo com as normas adotadas eram preferencialmente "os desfavorecidos da sorte". Desse modo, as escolas tornaram-se uma espécie de asilo para meninos pobres. Essas Escolas de Aprendizes Artífices foram reformuladas em 1918 (Decreto nº 13.064, de 12 de junho) não havendo, contudo grandes modificações conservando o caráter de instituição destinada aos meninos pobres.

Em 1937 as Escolas pela Lei 378, de 13 de janeiro, passaram a ser denominadas Liceus Industriais. A Lei orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) veio modificar completamente as antigas Escolas de Aprendizes Artífices que passaram a oferecer ensino médio e, aos poucos foram se integrando como instituições abertas a todas as classes sociais.

Durante esse longo período, a Escola do Recife, com as sucessivas denominações de "Escola de Aprendizes Artífices", "Liceu Industrial de Pernambuco", "Escola Técnica do Recife" e "Escola Técnica Federal de Pernambuco", tem servido à região e ao país, procurando ampliar a sua missão de Centro de Educação Profissional. Atualmente, denomina-se *Campus* – Recife compondo o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Pernambuco, mediante o Decreto Federal nº 11.89/2008.

A cidade de Recife apresenta um parque industrial sólido e variado, sendo formadas por algumas indústrias de cerâmica, metalúrgicas, beneficiadoras de alimentos, de granito e gesso, mineradoras, fabricantes de produtos de plástico, indústrias químicas, suco-alcooleira, etc. Pode-se também acrescentar a este mercado de trabalho as oficinas, concessionárias de automóveis, implementos agrícolas e assemelhados, que têm requerido grande quantidade de profissionais de manutenção qualificados. Há ainda, o setor de petróleo e gás natural que absorve uma demanda muita alta de técnicos qualificados para suas operações, e nas construções de novos empreendimentos, como é caso da indústria petroquímica e do pólo industrial de Suape.

O plano de curso do PROEJA declara que dentro deste contexto, o *Campus* – Recife comprometido com uma formação global do aluno-trabalhador oferta desde 2006, os seguintes cursos técnicos no PROEJA: Eletrotécnica e Mecânica. A oferta desses cursos tem o propósito de oportunizar ao aluno jovem e adulto a conclusão do ensino médio articulado ao ensino profissional.

Os referidos cursos do PROEJA tiveram uma relativa matrícula de alunos, distribuídos assim: Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica na Modalidade de EJA em 2009, o qual apresentou 219 alunos divididos em duas entradas, e atualmente em 2010, no primeiro semestre, tem 132 alunos. O curso do PROEJA de Mecânica, em 2009, nos dois semestres apresentou 188 alunos, atualmente em 2010 no primeiro semestre contou com 130 alunos. Porém, no presente estudo foi pesquisado apenas o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial na Modalidade de EJA.

O referido curso tem sua estrutura, como já foi afirmado antes, idêntico ao do *Campus* Pesqueira. A sua duração é de três anos e meio, sendo presencial e vivenciado em períodos semestrais, cuja matriz mostra que o aluno estuda a parte da formação geral quase toda antes da formação profissional. Esta vai sendo vivenciada gradativamente, desarticulada da formação geral.

Conforme o plano do curso, o técnico em mecânica industrial estará habilitado para elaborar projetos industriais, fabricar elementos mecânicos, supervisionar e elaborar roteiros de manutenção para máquinas e equipamentos industriais e automotivos. Podendo atuar nas seguintes áreas do mercado de trabalho: concessionárias automotivas, assistência técnica, usinas e destilarias, escritórios de projetos (consultores), empresas de representações,

indústrias aeronáutica, automobilística, metalmecânica, naval, petroquímica, de soldagem e empreendimentos próprios. Como se constata, o perfil de conclusão do curso aborda fundamentalmente ações mecanizadas. No Quadro 3 encontra-se a matriz do curso:

Fundamentação Legal: lei nº 9394/96 – Dec.5.154/04 e nº 5458/05 – Parecer CNE/CEB nº 16/99 – Resolução CNE/CEB nº 04/99													
Curso Técnico Integrado – PROEJA – Regime: semestral CHT: 2.782,5 h/r					Ano implantação: 2006 - Semanas Letivas 18 Hora/Aula:45 in								
A prática Profissional (estágio – não se configura como disciplina conforme Parecer 16/99)													
Áreas de Conhecimento		Disciplinas	Períodos							CHT			
			I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/r)	(h/r)		
Base Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4				360	270	
		Artes									36	27	
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2					108	81	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2								36	27	
		Geografia	2								36	27	
		Fundamentos Sócio-Filosófico	2								36	27	
		Química	2	3	3	2					180	135	
	Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física	2	3	3	3					198	148,5	
		Biologia	2	2	2						108	81	
		Matemática	4	4	4	4	4				360	270	
	Subtotal			22	18	18	15	8			1458	1093,5	
	Diversidade	Formação Complementar (Disciplinas Profissionalizantes Comuns)	Informática Básica	3								54	40,5
			Desenho Técnico		3							54	40,5
Relações Humanas no Trabalho					2						36	27	
Empreendedorismo				2							36	27	
Higiene e Segurança do Trab. I				2							36	27	
Total – Formação Geral			25	25	20	15	8			1674	1255,5		
Base Tecnológica	Formação Técnica	Metrologia			3						54	40,5	
		Ciências dos Materiais			2						36	27	
		Mecânica Técnica				3					54	40,5	
		Processo de Fabricação - I				3					54	40,5	
		Desenho Mecânico - I				3					54	40,5	
		Processo de Fabricação - II					6				108	81	
		Automação - I					3				54	40,5	
		Planejamento de Manutenção					2				36	27	
		Resistência dos Materiais					3				54	40,5	
		Tecnologia Mecânica					3				54	40,5	
		Eletroeletrônica Aplicada						2			36	27	
		Gestão de Qualidade						2			36	27	
		Automação - II						3			54	40,5	
		Desenho Mecânico - II						4			72	54	
		Elementos de Máquina						3			54	40,5	
		Motores de Combustão Interna						3			54	40,5	
		Soldagem						3			54	40,5	
		Manutenção e Ins. De Acion. Elétricos						2			36	27	
		Máquinas Hidráulicas							3		54	40,5	
		Sistemas Automotivos							4		72	54	
		Manutenção Mecânica							3		54	40,5	
		Sistemas a vapor e turbinas							3		54	40,5	
		Controles e Ensaaios							3		54	40,5	
Organização Industrial							3		54	40,5			
Execução de Projetos							6		108	81			
Mecânica Aplicada as Máquinas							3		54	40,5			
Subtotal					5	9	17	25	25	1458	1093,5		
Total Geral			25	25	25	24	25	25	25	3132	2349,0		
Prática Profissional – Estágio Supervisionado (h/r)											420		
Carga Horária Total (h/r)											2769,0		

Quadro 3: Matriz Curricular do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial – PROEJA – IFPE – Campus Recife.

O Campus Vitória de Santo Antão fica localizado na zona rural, distante 2 km do centro comercial da cidade e foi fundada em 1954. A região geográfica na qual a escola se encontra inserida destaca-se pelas atividades agrícolas que abastecem o mercado local e

também outras cidades do Nordeste. A cidade possui assentamentos como Serra Grande e Mocotó que tem cooperativa e uma associação de pequenos produtores.

Conforme o plano de curso do PROEJA, esse contexto contribuiu decisivamente para que o *Campus*-Vitória de Santo Antão optasse pela oferta de um curso inclusivo para pessoas que vivem em assentamento, sítios e pequenas propriedades. Dessa forma, oportuniza voltar à escola pessoas excluídas para concluir sua educação básica. Assim, o Curso Técnico de Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, nasceu com o intuito de resgatar e reinserir jovens e adultos no sistema educacional brasileiro, mediante o acesso a uma educação cidadã e emancipatória.

O mencionado curso tem por finalidade proporcionar uma formação geral articulada com uma formação profissional aos jovens e adultos, para que possam atuar como “agentes de transformação e integração do meio sócio-cultural”, contribuindo para o desenvolvimento social sustentável da região, bem como para a valorização cidadã do homem do campo.

A estrutura curricular do Curso Técnico em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos não é integrada, embora no seu projeto constata-se um discurso que se assume como uma educação numa perspectiva integral, o qual garante uma formação pautada no trabalho como princípio educativo.

No entanto, percebe-se de forma extremamente acentuada que a estrutura do curso é muito contraditória, quando defende uma educação integral e ao mesmo tempo sua organização tem como referência o que preconizava o Decreto 2.208/1997. O currículo está organizado em 12 módulos, os quais contêm disciplinas da formação geral e profissional de forma concomitante. A matriz do curso está dividida em três partes distintas: Núcleo Comum: onde constam as disciplinas da formação geral; Parte Diversificada: composta em sua maior parte, pelas disciplinas da parte profissional; Base Profissional: composta pelas disciplinas da Formação profissional.

O curso foi projetado considerando dois tempos: no TEMPO-ESCOLA as aulas seriam desenvolvidas em salas de aulas, laboratórios e demais ambientes escolares, de segunda a quinta-feira. No TEMPO-COMUNIDADE, as atividades seriam planejadas e desenvolvidas nos ambientes de trabalho ou setores de produção nos quais o educando vive e trabalha. Essas atividades seriam orientadas, acompanhadas e avaliadas pelos professores do curso nas sextas-feiras e sábados, nas localidades dos alunos que em sua maioria vivem em assentamento, sítios e pequenas propriedades.

ANO	MÓDULO	PERÍODO	DURAÇÃO
2007	I	07/05 a 14/7	10 semanas
	II	16/07 a 06/10	10 semanas
	III	08/10 a 15/12	10 semanas
2008	IV	04/02 a 05/04	10 semanas
	V	07/04 a 14/06	10 semanas
	VI	16/06 a 30/08	10 semanas
	VII	01/09 a 08/11	10 semanas
	VIII	10/11 a 28/02	10 semanas
2009	IX	02/03 a 09/05	10 semanas
	X	11/05 a 18/07	10 semanas
	XI	20/07 a 26/09	10 semanas
	XII	28/09 a 06/12	10 semanas

Quadro 4: Calendário Escolar do PROEJA – IFPE – *Campus* Vitória de S. Antão

No entanto, essa assistência em que os docentes se deslocariam às pequenas propriedades para realizar a parte profissional, ocorreu pouquíssimas vezes. Os próprios

alunos declararam isso. As aulas da formação profissional ocorreram à noite de forma apenas teórica deixando os alunos frustrados, pois a escola não cumpriu com o que estava definido no projeto do curso. Portanto, a dualidade permanece na separação dos tempos e espaços de ensino, sendo a formação geral estudada de forma desarticulada das disciplinas da formação profissional. Outro ponto crítico é a organização curricular dita integrada, mas estruturada com a adoção de um ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências. No quadro 4 encontra-se a matriz do curso.

Fundamentação Legal: Lei n°5.154/05 e Decreto n° 5.458/05															
Ano de Implantação: 2009 – Regime: Módulos/disciplinas – Semanas Letivas: 10 por módulo – Hora/Aula: 50 Minutos															
	DISCIPLINAS		MÓDULOS												CH
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII			
Núcleo Comum	Língua Portuguesa	60	40	40	60									200	
	Artes						20		20					40	
	Língua Estrangeira/ Espanhol						20				20	40		80	
	História						40	40	40					120	
	Geografia					40	40	40						120	
	Fundamentos Sócio-Filosóficos										80			80	
	Química								40	40	40			120	
	Física									60	60			120	
	Biologia				40	40	40							120	
	Matemática		40	40		60	40							180	
Parte Diversificada	Informática Básica		40									20		60	
	Segurança do Trabalho				40									40	
	Associativismo	40												40	
	Relações Humanas no Trabalho	40												40	
	Gestão Ambiental													40	
	Higiene de Alimentos													40	
TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL															
Base Profissional	Introdução a Agricultura	60												60	
	Mecanização Agrícola					40								40	
	Sistemas Alternativo de Cultivo			40										40	
	Horticultura				60									60	
	Manejo e Conservação do Solo		40											40	
	Desenho Técnico e Topografia			40										40	
	Culturas Temporárias					60								60	
	Irrigação e Drenagem		40											40	
	Fruticultura							60	20					80	
	Tec. Alt. Aplic à Agricultura					20								20	
	Zootecnia Geral						40							40	
	Animais de Pequeno Porte								60					60	
	Criações Alternativas								40					40	
	Animais de Médio Porte									60				60	
	Animais de Grande Porte										60			60	
Administração Rural									40				40		
Projetos Agropecuários										40			40		
TOTAL DO MÓDULO		200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	40			
CH DO TEMPO COMUNIDADE		30	40	40	30	50	30	30	60	50	50				
TOTAL DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL											820				
Prática Profissional/ estágio Supervisionado											150				
TOTAL GERAL											2410				

Obs: As aulas das disciplinas do núcleo comum serão presenciais, ministradas integralmente em salas de aula. As aulas da disciplina da formação Técnica terão 50% de sua sala de aula ministrada no Tempo-escola e 50% no Tempo-Comunidade, através do desenvolvimento de atividades planejadas pelos professores de cada disciplina e devidamente acompanhada, orientada e avaliada pelos docentes.

Quadro 5: Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –IFPE Campus Vitória de S. Antão.

Conseqüentemente os planos dos referidos cursos do IFPE não atende aos princípios da integração e o que se vem praticando é uma concomitância travestida de integração, visto que os mesmos, apenas seguem a legislação vigente e não há indícios de discussões sobre a questão das competências e sua implicação numa perspectiva de educação mercadológica, fato que é incompatível com uma educação politécnica de índole libertadora.

Os princípios que fundamentam os currículos dos Campi de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, apresentam uma grande semelhança com o curso oferecido para o ensino regular. Apesar de as escolas assumirem que os cursos são integrados, apenas o do Campus Belo Jardim, tenta fundamentar-se nos eixos da Ciência, Trabalho e Cultura, tanto o do PROEJA, como o do curso do Ensino Regular. Porém não há integração, porque os conteúdos não estão articulados entre si.

Já os Campi de Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão não estão fundamentos nesses eixos. Contudo, no Campus Pesqueira percebe-se nos depoimentos de alguns professores e da equipe pedagógica uma tentativa de fazer um trabalho coletivo através de pequenos projetos, mas tudo ainda é muito preliminar e carece de muita discussão e reflexão de todos os envolvidos no programa.

Ainda em relação a Vitória de Santo Antão, essa escola mostra um avanço no sentido de pensar um curso que valoriza um tempo diferenciado para o aluno, conforme sua realidade, embora precise avançar também, na viabilização de fato da proposta. Constatou-se, portanto, que tanto as propostas pedagógicas quanto a vivência concreta do programa no cotidiano escolar estão distantes dos princípios propostos do Documento Base do PROEJA e dos princípios políticos e filosóficos da literatura que aborda os pressupostos da EJA e da integração curricular. No documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p. 49) está explícito que:

Primeiro princípio (...) inclusão da população em suas ofertas educacionais (...) a inclusão precisa ser compreendida não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares. **O segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. Assumi-se, assim, a perspectiva da educação como direito. (...) alarga-se a projeção desse dever ao se apontar a educação básica iniciando-se na educação infantil e seguindo até a conclusão do ensino médio. **A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio**, constitui o **terceiro princípio**, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados que consolidem saberes (...). O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo** (...). O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito (...) o **sexto princípio** considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais** (...). (grifo do autor)

Evidentemente, o primeiro e segundo princípios que tratam da inclusão nas escolas não se concretizam, visto que os dados comprovam que essa inclusão ocorre para cumprir o Decreto 5.840/2006. A existência dos cursos está incompatível com as especificidades dos alunos e não estão pautados na compreensão do trabalho como princípio educativo. Além disso, não foi constatada a utilização da pesquisa como recurso metodológico e sua relação com a valorização das experiências e dos saberes dos alunos na atividade docente. A questão de como tratar a diversidade e o preconceito contra os alunos dessa modalidade, também não foi percebida nem nos documentos analisados, nem nos depoimentos dos professores e equipes pedagógicas.

A construção desses currículos nas quatro escolas ficou restrita a uma pequena parcela de pessoas, geralmente um ou outro professor (coordenador) e às pessoas que compõem a equipe pedagógica. Para Ramos (2005, p.106) o currículo integrado necessita superar a dicotomia entre conteúdos e competências, porque os conteúdos não são insumos para o

desenvolvimento das competências. A utilidade deles é que estabelece os limites e o sentido das competências na realização de ações práticas.

O currículo assim concebido está bem distante de formar pessoas que possam se apropriar de conhecimentos necessários a um desempenho consciente e crítico na sociedade em que vive. Ramos (2005, p.108) sugere uma organização de currículo do ensino médio integrado ao ensino técnico com base nos seguintes pressupostos:

a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa 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 de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundo e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixo o trabalho, a ciência e a cultura.

Em nenhuma dessas escolas analisadas, o currículo foi elaborado numa perspectiva centrada na pessoa humana. Um currículo construído tendo como foco os sujeitos requer que os conhecimentos permitam compreender e transformar a realidade em que vivem. A noção da competência tem seus fundamentos filosóficos e ideológicos radicalmente opostos aos princípios requeridos a uma educação humanística. A ideologia das competências legitima o processo educativo numa perspectiva mercadológica. Essa pedagogia das competências seleciona os conhecimentos exclusivamente necessários para o seu desenvolvimento.

Tais currículos são tecnicistas, centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos. As disciplinas escolares, como conjunto dos conteúdos de ensino são isoladas entre si e divorciadas da realidade concreta que impossibilita compreender as relações sociais. A organização curricular precisa ser contínua, processual e coletiva, pautada numa concepção de escola como uma instância política que propicia a emancipação do aluno.

Os dados revelam que a prática predominante dos professores são afazeres tradicionais, caracterizados por trabalhos isolados, construídos a partir de uma concepção de conhecimentos fragmentados, que prioriza a memorização em detrimento do raciocínio lógico e de um conhecimento crítico e não há mudança no paradigma avaliativo. Não há interdisciplinaridade para promover a superação da visão restrita de mundo, permitindo uma melhor compreensão da realidade humana. Nota-se a ausência de vínculo entre a formação geral e formação para o trabalho em um itinerário formativo unitário. Além do mais não há infra-estrutura adequada, nem uma organização curricular diferenciada e inovadora, bem como não houve participação do conjunto dos profissionais da instituição escolar no processo de construção da referida proposta.

Na proposta pedagógica do Documento Base do PROEJA, o aspecto mais destacado é de uma integração entre a formação propedêutica e a formação profissional. O núcleo da concepção encontra-se em propor um ensino que não reproduza a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, ou seja, tem como perspectiva a educação politécnica, como destaca Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.44):

A educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e dessa crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade.

Porém, o programa subsiste em um contexto bastante adverso a uma formação na perspectiva de uma formação integrada, pois as práticas sociais e pedagógicas percebidas se desenvolvem com muitas contradições. Alguns professores, principalmente da educação profissional e, alguns membros da equipe pedagógica têm muito no discurso as ideias do revogado decreto voltado para moldes empresariais. E finalmente, a existência do PROEJA se configura como uma imposição acomodada no cotidiano dessas escolas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intento desse estudo foi alcançado que era explicar a experiência de integração curricular nos cursos do PROEJA, oferecidos pelo Instituto Federal de Educação de Pernambuco. Os dados aqui apresentados revelaram avanços e contradições na implantação do PROEJA no IFPE, nos *Campi* de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, os quais vivenciam cursos do PROEJA e foram alvos específicos dessa investigação. O avanço pode ser a existência de sua oferta no IFPE, mediante o Decreto 5.840/2006 que o instituiu, apesar de sua existência em um contexto bastante hostil a essa prática.

Constatou-se que as práticas sociais e pedagógicas se apresentam de forma paradoxal. Os *Campi* pesquisados passaram por uma profunda reforma educacional nos anos 1990, modificando suas práticas político-pedagógicas nas quais predominam o modelo empresarial. Consequentemente, a organização curricular não atende aos princípios da integração que é a busca da superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, conforme defende Frigotto, Ciavavatta, Ramos, Saviani entre outros e, nem estão consoantes com as especificidades da EJA na forma como está disposto na literatura.

E isto, responde a questão inicialmente levantada: os currículos dos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação de Pernambuco foram concebidos na perspectiva da integração? Pois ficou constatada na organização curricular a adoção de um ensino voltado para as habilidades e competências, as quais educam o indivíduo de forma mecanizada para servir ao capitalismo. Isto se confirma na tese de Ramos, Deluiz, entre outros. Em todas as escolas analisadas, os cursos são concomitantes travestidos de integrados. Destaca-se que os referidos planos seguem a legislação vigente sem instigar uma discussão mais ampla e crítica sobre o contexto da educação. Não há passagem de momentos de reflexão sobre a importância da educação na formação humana.

Os dados evidenciaram que as concepções dos cursos pesquisados estão reduzidos a cumprir um papel meramente auxiliar do processo de trabalho. Essa visão restrita não consegue oportunizar aos educandos da EJA apreender as contradições e tensões presentes nas dimensões dialéticas da relação da escola, sociedade e mundo do trabalho.

Como a escola não está separada da sociedade, da qual faz parte, as profundas mudanças sociais em decorrência de novas configurações assumidas pelo capitalismo acarretam desigualdades sociais e culturais as quais atingem a educação. Assim sendo, foi preciso considerar as condições materiais e sociais da escola, bem como os desafios que os professores enfrentam para desenvolver as atividades do trabalho docente.

Quanto à questão: Em que medida a integração se verifica na vivência concreta desses currículos nas escolas? As análises possibilitaram constatar que muitos professores e membros da equipe pedagógica possuem um conhecimento fragmentado do PROEJA e dos princípios da integração. Porém, em suas declarações, admite a necessidade de se ter um conhecimento teórico-metodológico aprofundado dessa modalidade de ensino. Quanto ao trabalho pedagógico, os resultados evidenciaram que muitos professores apresentaram uma concepção tradicional de ensino em contraposição ao ensino numa perspectiva de construção histórica do conhecimento, como explica Ramos (2005, p. 106):

Apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o trabalhador, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real.

De acordo com os dados, existem alguns fatores que complicam a construção de um projeto articulado para esses cursos, tais como: a rotatividade de professores (professores com contrato temporário e a forma de organização da vivência das disciplinas), falta de investimento em capacitação dos profissionais envolvidos, ausências de espaços e tempos para discussões e debates, objetivando apropriar-se de conhecimento acerca da EJA e do currículo integrado, bem como pensar sobre a própria prática e trocar experiências.

Em relação às seguintes indagações: Que espaços e tempos foram ou vêm sendo ressignificados na direção de garantir as condições institucionais para a implantação de um currículo integrado nessas escolas?

Qual a participação dos diversos segmentos da área pedagógica no processo de elaboração e vivência de currículos integrados?

Como essas escolas organizam suas estruturas ou bases de apoio técnico-pedagógico e administrativo para assessorar os docentes na implantação e vivência do currículo integrado?

O que se percebeu foi uma resistência de muitos professores a essa modalidade de ensino, bem como o descaso da instituição que implantou o programa apenas para cumprir o Decreto 5.840/2006. Os planos de cursos do PROEJA pertencentes aos quatro *campi* são cópias dos cursos do ensino regular e não estão apropriados às especificidades do público da EJA, além de não estarem integrados. As condições de sua implantação ocorreram sem muito diálogo e discussões, visto que a maioria dos professores está no curso de forma abnegada, sem nenhuma afinidade ou preparação técnica para lidar com essa modalidade de ensino.

Portanto, a concepção e a materialização de um currículo que integre os conhecimentos da formação geral e profissional é muito complexo, pois implica uma prática de discussão sobre currículo na escola e, isso não faz parte do hábito das escolas pesquisadas. É necessário buscar uma prática social e pedagógica dos professores e dos profissionais envolvidos com o programa, na tentativa de superar a prática educativa corrente que está restrita à formação do indivíduo, visando incorporá-lo às relações de produção da sociedade capitalista.

Quanto aos dados referentes aos alunos, é importante destacar que os objetivos dos alunos do PROEJA quando se matriculam no curso, são a formação e a qualificação profissional para exercer uma profissão de imediato. Para eles basta o aprendizado de alguns conteúdos bastante específicos como, por exemplo: em Mecânica, entender o processo de funcionamento de uma furadeira, ou ainda em Agroindústria, como processar o leite para obter os seus derivados.

Esses aprendizados são importantes, porém essas atividades não se realizam sem condições prévias de compreensão das Ciências Naturais e Humanas. A educação precisa ser integral, para poder ajudar os jovens e adultos a compreenderem, por exemplo, quais são as causas reais do desemprego em massa, os efeitos da globalização na vida das pessoas, o papel da mídia na formação de opiniões e as causas da violência.

Por fim, essas questões precisam ser compreendidas no sentido de formar pessoas comprometidas com a realidade social no âmago de qualquer curso, isso porque não basta condicionar os jovens e adultos a exercer atividades manuais e ser manipulados a aceitar condições precárias de trabalho.

Finalmente, o PROEJA foi implantado de forma impositiva, pois os alunos, a comunidade externa, vários componentes da equipe pedagógica e os professores não participaram da construção do projeto político pedagógico nem houve informações suficientes sobre a oferta dos cursos do PROEJA na instituição. Dessa forma, a comunidade interna e externa sequer teve tempo de amadurecer a proposta do referido programa.

Portanto, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica não possibilitou aos sujeitos envolvidos com essa modalidade de ensino se apropriar

conceitualmente sobre os problemas e necessidades desse público. E assim poder de fato propor uma educação fundamentada nos interesses da classe trabalhadora

Enfim, a EJA sozinha, não vai gerar as transformações estruturais. Contudo, o reconhecimento da educação enquanto espaço formal, oferecida com qualidade é um recurso indispensável para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e possibilidade de lutar por mudanças sociais. Assim, o PROEJA pode trazer benefícios para a classe trabalhadora à medida que possibilite uma formação que articule os conhecimentos gerais e profissionais de maneira que os conteúdos sejam “conscientização”, conforme Freire (1983). Assim, torna-se possível uma leitura do mundo e das relações de poder que perpassa a sociedade capitalista, ao mesmo tempo, possibilitar para alguns egressos do PROEJA sua entrada no mercado de trabalho.

7. REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. **Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade**. Disponível em: [www.giovannialves.org./capitulo%2009 textopdf.cap.10/10/2009]. Acesso em: 25 de novembro de 2008. pp.13.
- Alves, Giovanni. **Toyotismo, Toyotismo Novas Qualificações e Empregabilidade – mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI**. RET – Rede de Estudo do Trabalho. Disponível em: WWW.estudosdotrabalho.or. Acesso em: 06 de maio de 2009. pp.10
- BANCO MUNDIAL. O estado num mundo em transformação. Relatório sobre o desenvolvimento mundial. 1997. Washington. DC. EUA, 1997. (1997, pp. 31)
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977, pp.281.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a Política da união para a EJA e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n°. 04, jan/fev/mar/abr, pp.125-161, 1997.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escolar Cidadã**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. pp. 455.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**, dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3Leis19.394.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2008.
- BRASIL, Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.741/2008**. Disponível em: www.deloitte.com.br/publicações/2008all/072008/.../lei11741.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2008.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº. 2.208, abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº9. 394/96. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº. 5.154, julho 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2004.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.692/1961**. Lei da Reforma do 1º e 2º Grau. Disponível em: WWW.pedagogiaemfoco.pro.br/15692.htm. Acesso em: 08 de maio de 2009.
- BRASIL. Congresso Nacional. **LDB nº 4.024/1961**. Disponível em: www.fc.unesp.br/^lizanatal/LDB%204024-61.pdf. Acesso em: 08 de maio de 2009.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº. 5.840, julho 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. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB nº. 11/2000** – Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/ CEB nº. 39/2004**. Aplicado ao Decreto 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio Brasília: MEC, dezembro 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB nº. 01/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, julho 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/ CEB nº. 04/1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1005, setembro de 1997**. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 646, maio de 1997**. Regulamenta a implantação do disposto nos art. 39 a 42da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 01 de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação profissional técnica de nível médio às disposições do Decreto 5.154/2004. Brasília, DF, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PROEJA. Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao ensino Médio na Modalidade de educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005, pp. 83-103.

CIAVATTA, Maria. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise, CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 21-56.

CORRÊA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marisa (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo, Cortez, 2005. pp. 128-147.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. v. 27, n.3,dez.,2001. pp.12-25.

DI PIERRO, M. Clara. Jóia, Orlando. RIBEIRO, V.Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**. 21 nº 55, Campinas Nov. 2001. Acesso em 16 de abril de 2009. Disponível em: [HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101-2622001000300005&1...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101-2622001000300005&1...)

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999, São Paulo: PUC, 2000. Tese de doutorado.

FAVERO, Osmar (Org.). **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. São Paulo: 3.ed. Autores Associados, 2001. pp. 321.

FAVERO, Osmar. RUMMERT, Sônia. DE VARGAS, Sônia Maria. **Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: forumega.org.br/gt18/files/FAVERO.pdf_8.pdf. Acesso em 07 de julho de 2009.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. GARCIA, Sandra, R.O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO et alii. **Ensino Médio Integrado, concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 148-173.

FERREIRA, Nilva Teves. **Cidadania: uma questão para a Educação**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1993, pp.185.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: 44.ed. Cortez, 2003. p. 87.

32. FREIRE, Paulo. Educação de Adultos algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. Guia da escola cidadã. Instituto Paulo Freire. São Paulo: 10.ed. Cortez, 2008, pp 136.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: 6.ed. Paz e Terra, 1997. pp.165.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: 11.ed. Paz e Terra, 1983. pp. 218.

FRIGOTTO. CIAVATTA. RAMOS. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp.31-56.

FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. Concepções e Mudanças no Mundo do Trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 57-79.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 2004. pp.337.

FRIGOTTO. CIAVATTA. RAMOS. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percurso Histórico Controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº. 92, pp.1087-1113, especial - out. 2005, disponível em : <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 03 de agosto de 2007.

FRIGOTTO. Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: 8.ed. Cortez, 2006, pp.234.

FRIGOTTO. Os Delírios da Razão: Crise do capital e Metamorfose Conceitual no Campo Pedagógico. In: **Pedagogia da Exclusão crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILE, Pablo (org). São Paulo: 8.ed. Vozes, 2001, pp. 77-107.

FRIGOTTO; CIAVATTA. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**, Ministério da Educação e Cultura, Brasília, DF, 2004. pp. 11-34.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E (org). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. Guia da escola cidadã. Instituto Paulo Freire. São Paulo: 10.ed. Cortez, 2008, pp 136.

GAMA, Carlos A. M. Reestruturação Produtiva e Reforma da Educação Profissional – O Decreto 2.208/1997: trajetória e posições no CEFET-Campos, UFF, Niterói, 2004. Dissertação de Mestrado.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional. In: **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões e críticas**. GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Petrópolis: 2.ed. Vozes, 1995, pp.111-177.

GENTILLE, Pablo. Adeus à Escola Pública – A Desordem Neoliberal, A Violência do Mercado e o Destino da Educação das Maiorias. In: **Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILLE, Pablo (org). São Paulo: 8.ed. Vozes, 2001, pp. 228-252.

HOTZ, Karina Griggio. **PROEJA: Limites e Possibilidades para a Classe Trabalhadora**. Acesso em 04 de abril de 2009. Disponível em: www.estudosdotrabalho.org/.../karinagrighiohortz.pdf

IANNI, Octávio. O Mundo do Trabalho. In: **A Reinvenção do Futuro**. Marcos Cezar de Freitas (organizador). São Paulo: Cortez, 1996, pp. 15-54.

Instituto Federal de Educação de Pernambuco. PDI, 2009, pp.366

Krawczyk, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: **Ensino médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. FRIGOTTO; CIAVATTA (orgs). Brasília, Ministério da Educação e Cultura. 2004a, pp.113-156.

KUENZER, Acácia Zeneide. Da Dualidade Assumida à Dualidade Negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.28,nº 100 – Especial, p.1153-1178, out. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneide. (org.) **Ensino Médio Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: 6.ed. Cortez, 2009, pp. 246.

KUENZER, Acácia Zeneide. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. In: **Trabalho Formação e Currículo: para onde vai a escola?** FERRETI, Celso J; JR. João R. Silva; OLIVEIRA, M.Rita.N.S. (Orgs). São Paulo: Xamã, 1999, pp. 121-139.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: **Ensino médio: Ciência, Cultura e Trabalho**. FRIGOTTO; CIAVATTA (orgs). Brasília, Ministério da Educação e Cultura. 2004a, pp. 191-206.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, nº 26, p.109-118 maio/jun /jul /ago, 2004b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: 8.ed. HUCITEC – ABRASCO, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e Arte: o Desafio da Pesquisa Social. In: **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. MINAYO, M.C.S.(org). Petrópolis, RJ: 17.ed. Vozes, 2000, pp 9-29.

MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tadeu da Silva. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. MOREIRA, Antônio F; SILVA, Tadeu da Silva. (Org). São Paulo: 8.ed. Cortez, 2005, pp. 154.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p 137-151, jan/abr. 2007. p.4. Disponível em: http://WWWscielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-247.

OLIVEIRA, RAMON. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, nº 02, p.249-263, jul/dez. 2003.

OLIVEIRA, Ramon. **O Banco Mundial e a Educação Profissional**. Disponível em: informativo do SENAC: <http://www.senac.br/informativo/BTS/272/boltec272c.htm>. Acesso em 04 de abril de 2009.

PAIXÃO, da Andrea. **O Diálogo Entre Trabalho e Educação de Jovens e Adultos: e a Formação do Cidadão?** Disponível em: www.anped.org.br/reiniões/27/gt18/t183.pdf- Acesso em: 04 de março de 2009.

PAIVA, Jane, Tramando Concepções e para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, nº33 p.519-556,set/dez, 2006.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil** - educação popular e educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 6.ed. 2003. pp. 527.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: 3.ed. Cortez, 2006. pp. 320.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 106-127.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, dez. 1999, vol.20, nº 68, p.184-201. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em 7/3/2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: 26.ed. Vozes, 2001. pp. 267.

RUMMERT, S. Maria. VENTURA, J. Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalteridade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, nº 29. p. 29-45, 2007, editora UFPR.

SAVIANE, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: 2.ed. Cortez, 1986, pp.40 a 61.

SAVIANI, Dermeval. A Nova Lei da Educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP: 10.ed. Autores Associados, 2006. pp. 242.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, v. 12, n. 034 p.152-165 janeiro-abril, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Choque Teórico Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. 2003, p.131-152. Disponível em www.diaadia.pr.gov.br/.../21_o-choque-teorico-da-politecnia-saviani.pdf. Acesso em: 08 de agosto de 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia. Coleção Magistério. Série Formação Geral.** São Paulo: 2.ed. Cortez, 2007, pp. 210.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: **Trabalho Formação e Currículo – Para onde vai a Educação?** FERRETTI, SILVA JR, OLIVEIRA et alii (Orgs). São Paulo: Ed. Xamã, 1999, pp. 75-83.

SOARES, Leôncio J. G. As Políticas de EJA e as Necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org). **Educação de Jovens e Adultos novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras, 2001, pp. 201-224.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil: anos 90.** São Paulo: Autores Associados, 2002, pp. 223.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, Qualificação, Ciência e Tecnologia no Mundo Contemporâneo: fundamentos teóricos para uma análise da política de educação profissional. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n.22, p. 1-15, jul/dez, 2004.

TORRES, C.Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. IN: **Pedagogia da exclusão – Crítica ao neoliberalismo em educação.** GENTILE, Pablo (org). São Paulo: 8.ed. Vozes, 2001, pp 109-136.

8. ANEXO 1

QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO

Prezado [a] aluno (a),

Estou fazendo uma pesquisa científica sobre INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA: uma análise da experiência do Instituto Federal de Educação de Pernambuco. O resultado desta pesquisa culminará em minha dissertação de mestrado, requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, da UFRRJ.

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar, basta responder cuidadosamente a este questionário, sem se identificar.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

1. Campus:

Belo Jardim Pesqueira Recife Vitória S. Antão

2. Sexo:

feminino masculino

3. Estado Civil:

solteiro casado viúvo
 divorciado união estável outros

4. Faixa Etária:

de 18 a 24 anos de 25 a 29 anos de 30 a 35 anos
 de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos de 46 a 50
 de 51 a 60 mais de 60 anos.

5. Cidade onde você reside:

Estado _____

6. Localização de sua residência:

Zona Rural Zona Urbana

7. Você está trabalhando no momento?

Sim Não

Se você respondeu "SIM", preencha as informações abaixo:

Trabalho desde: mês _____ ano _____

Cargo/Função _____

Carteira assinada? Sim Não

Contrato temporário? Sim Não

8. Já exerceu alguma atividade profissional antes do atual trabalho?

Sim Não

Se você respondeu "SIM", informe por quanto tempo:

menos de 1 ano por 01 a 02 anos por 03 a 05 anos
 por 06 a 10 anos por mais de 10 anos

Carteira assinada? Sim Não

Contrato Temporário Sim Não

9. Nome do Curso em que está matriculado:

10. Série que você está estudando:

1ª série 2ª série 3ª série 4ª série

11. Há quanto tempo você está estudando:

Há um ano Há dois anos Há três anos Há quatro anos

12. Regime de Estudo:

Residente (Internato) Semi-Residente Não residente

13. Dos itens abaixo, selecione APENAS 05 problemas que você tem enfrentado no Curso.

Carência de equipamentos de multimídia (datashow, computador, caixa de som, microfone e telão) para as aulas ficarem mais proveitosas;

Condições inadequadas do ambiente físico da Unidade de Educação Produtiva para as aulas práticas;

Falta de laboratórios adequados para as aulas práticas;

Falta de integração entre as disciplinas de formação geral e as de formação técnica;

Ausência de orientação pedagógica para uma boa implementação da proposta curricular do curso;

Falta de implementos modernos e insumos de qualidade na época adequada;

Falta de apoio técnico especializado para auxiliar as atividades docentes;

Inexistência de sala/auditório com equipamentos de multimídia para realização de atividades pedagógicas, inclusive aulas;

Outros: _____

14. Você gosta do Curso que faz?

Sim, gosto muito Sim, gosto Sim, gosto pouco Não

15. O Curso que você faz atende suas expectativas?

Sim, atende plenamente Sim, atende Sim, atende minimamente

Não

16. Há quanto tempo você não estudava até entrar neste Curso?

17. O Ensino Fundamental (1º Grau) você cursou em que tipo de instituição?

Todo em escola pública Maior parte em escola pública

Todo em escola privada Maior parte em escola privada

18. O Ensino Fundamental (1º Grau) você concluiu em que modalidade de ensino?

Ensino regular diurno Ensino regular noturno

Ensino supletivo Outra: _____

19. Por que você decidiu voltar a estudar?

20- Você sabe o que é um currículo integrado?

Sim, sei Sim, sei vagamente Não faço idéia do que seja

Se você respondeu “SIM, SEI” ou “SIM, SEI VAGAMENTE”, explique o que é:

21- Em sua opinião, a integração curricular realmente acontece na prática educativa de seu curso?

Sim Não Em parte Não sei opinar

Se você respondeu “EM PARTE”, explique sua opinião:

22- Aponte três RAZÕES/VANTAGENS que justificam a importância da integração do curso técnico integrado ao ensino médio no PROEJA:

23- Aponte pelo menos 03 fatores que dificultam a integração curricular:

24- Marque pelo menos 03 DESVANTAGENS de os cursos do PROEJA serem integrados:

25- Como você avalia a qualidade do seu Curso?

- Excelente Boa Satisfatória Ruim
 Péssima

26- Em sua opinião, se seu Curso NÃO fosse integrado, isto interferiria na qualidade do ensino?

- Sim, para melhor Sim, para pior Não
 Não sei opinar

Se você emitiu opinião, explique sua resposta:

27- Há alguma coisa que não foi perguntado neste questionário, mas que você gostaria de acrescentar?

9. ANEXO 2

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES

Prezado [a] Colega,

Estou fazendo uma pesquisa científica sobre INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA: uma análise da experiência do Instituto Federal de Pernambuco. O resultado desta pesquisa culminará em minha dissertação de mestrado, requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, da UFRRJ.

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar, basta responder cuidadosamente a este questionário, sem se identificar.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

1. Instituição onde está lotado:

IFPE/Campus: () Belo Jardim () Pesqueira () Recife () Vitória S. A

2. Sexo:

() Masculino () Feminino

3. Estado Civil:

() Solteiro () Casado () Viúvo
() Divorciado () União estável () Outros

4. Faixa Etária:

() Menos de 21 anos () de 21 a 25 anos () de 26 a 30 anos
() de 31 a 35 anos () de 36 a 40 anos () de 40 a 50 anos
() de 50 a 60 anos () Mais de 60 anos

5. Formação Acadêmica:

() Graduação completa () Especialização incompleta
() Especialização completa () Mestrado incompleto
() Mestrado completo () Doutorado completo
() Pós-Doutorado incompleto () Pós-doutorado completo

6. Sua Graduação foi em: _____ Concluída em: _____ Nome do Curso _____

7. Espécie de vínculo:

() Efetivo () Substituição

8. Experiência Docente na Instituição:

() Menos de 1 ano () de 1 a 3 anos () de 4 a 5 anos
() de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos
() de 20 a 25 anos () de 25 a 30 anos () Mais de 30 anos

9. Disciplina(s) que leciona:

_____ () Formação Geral () Formação Técnica
_____ () Formação Geral () Formação Técnica
_____ () Formação Geral () Formação Técnica

10. Quais modalidades de ensino você já atuou ou atua como docente?

() Educação infantil
() Ens. Fundamental (séries iniciais) – Regular

- Ens. Fundamental (séries iniciais) – EJA
- Ens. Fundamental (5ª a 8ª série) – Regular
- Ens. Fundamental (5ª a 8ª série) – EJA
- Ensino Médio – Regular
- Ensino Médio – EJA
- Ensino Técnico de Nível Médio
- Ensino superior

11- Você sabe o que é PROEJA?

- Sim Sim, mais ou menos Não sei

Se você respondeu “SIM” ou “SIM, MAIS OU MENOS”, defina o que é PROEJA:

12. Você foi consultado sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

- Sim, formalmente Sim, de modo informal Não, não fui consultado

13-Os alunos foram consultados sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

- Sim, formalmente Sim, de modo informal
 Não, não foram consultados Não sei informar

14-A comunidade externa foi consultada sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

- Sim, formalmente Sim, de modo informal
 Não, não foi consultada Não sei informar

15-Você teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?

- Sim, tive oportunidade Sim, mas muito pouca oportunidade
 Não, não tive oportunidade

16-Os alunos tiveram oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?

- Sim, tiveram Sim, mas muito pouca Não, não tiveram
 Não sei informar

17-A comunidade externa teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?

- Sim, teve Sim, mas teve muito pouca
 Não, não teve Não sei informar

18-Sua escola promoveu algum tipo de qualificação específica para você trabalhar no PROEJA?

- Sim, teve Sim, mas teve muito pouca
 Não, não teve Não sei informar

19-Marque os temas que foram contemplados nas discussões e estudos sobre implantação do PROEJA em sua escola:

- As especificidades da Educação de Jovens e Adultos
- Decreto 5.154/2004
- Decreto 5.840/2006
- Documento Base do PROEJA
- Integração curricular
- Dualidade no ensino
- Conceito de politecnia
- Planejamento pedagógico
- PPC, PPI e PDI
- Nenhum destes

20- Em sua opinião, que outros temas deveriam ter sido abordados para ajudar os professores a se apropriar do PROEJA e de seu público alvo?

21-O quadro docente está sensível às especificidades dos alunos do PROEJA?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

22-Como é feita a assessoria pedagógica para os professores do PROEJA?

23-Qual é o perfil ideal para ser professor do PROEJA?

24-O currículo do curso está fundamentado nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

25-Há integração entre esses princípios citados acima no currículo?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

26-Os princípios que fundamentam a integração curricular dos cursos regulares são semelhantes ao currículo do curso do PROEJA?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

27-Os professores do PROEJA planejam juntos? Elaboram projetos?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

28-Qual sua avaliação sobre a implantação do PROEJA em sua escola?

Excelente iniciativa Boa iniciativa Iniciativa satisfatória

Iniciativa ruim Iniciativa péssima Não sei opinar

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

29-Você se identifica com a modalidade de ensino do PROEJA?

Sim Sim, em parte Não

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

30-Em sua opinião, o que é formação profissional integrada?

31-Sua escola de fato possui uma prática educativa integrada no PROEJA?

Sim, plenamente Sim, satisfatoriamente Sim, precariamente

Não Não sei opinar

32-Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende à demanda da região?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

33-Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos alunos?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

34-Assinale os três maiores problemas enfrentados por você no PROEJA de sua escola:

- Falta de interesse por parte dos alunos
- Falta de motivação de minha parte
- Não gosto da(s) disciplina(s) que ministro aulas
- Não estou bem preparado para a disciplina que ministro aulas
- Carência de equipamentos de multimídia para aulas
- Condições inadequadas do ambiente físico
- Falta de apoio pedagógico adequado para os professores
- Desvalorização dessa modalidade de ensino pela direção da escola
- Falta de reconhecimento profissional por parte da instituição
- Falta de apoio pedagógico para a equipe pedagógica
- Outros: _____

35-Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos professores?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

36-Você também dá aulas no ensino médio regular?

- Sim Não

37-Existe alguma diferença entre a prática docente do ensino médio regular e a do PROEJA?

- Sim Não

38-Você acredita que um bom docente do ensino médio regular poderá ser um bom docente do PROEJA?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

39-Com que periodicidade sua escola realiza reuniões pedagógicas com professores do PROEJA?

- Semanal quinzenal Mensal Bimestral Semestral
 Anual Ocorrem esporadicamente, sem regularidade
 _____) Não há reuniões pedagógicas do PROEJA

10. ANEXO 3

QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE PEDAGÓGICA

Prezado [a] Colega,

Estou fazendo uma pesquisa científica sobre INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA: uma análise da experiência do Instituto Federal de Pernambuco. O resultado desta pesquisa culminará em minha dissertação de mestrado, requisito para a conclusão do Curso de Mestrado em Educação Agrícola, da UFRRJ.

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar, basta responder cuidadosamente a este questionário, sem se identificar.

Desde já, agradeço sua preciosa colaboração.

1. Instituição onde está lotado:

IFPE/Campus: () Belo Jardim () Pesqueira () Recife () Vitória S. A

2. Sexo:

() Masculino () Feminino

3. Estado Civil:

() Solteiro () Casado () Viúvo
() Divorciado () União estável () Outros

4. Faixa Etária:

() Menos de 21 anos () de 21 a 25 anos () de 26 a 30 anos
() de 31 a 35 anos () de 36 a 40 anos () de 40 a 50 anos
() de 50 a 60 anos () Mais de 60 anos

5. Formação Acadêmica:

() Graduação completa () Especialização incompleta
() Especialização completa () Mestrado incompleto
() Mestrado completo () Doutorado completo
() Pós-Doutorado incompleto () Pós-doutorado completo

6. Sua Graduação foi em: _____, **Concluída**
em: _____ Nome do Curso _____

7. Espécie de vínculo:

() Efetivo () Substituição

8. Categoria funcional:

() Quadro docente () Técnico Administrativo

9. Qual sua função? _____

10. Há quanto tempo exerce esta função na instituição?

() Menos de 01 ano () de 01 a 03 anos () de 04 a 05 anos
() de 06 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos
() de 20 a 25 anos () de 25 a 30 anos () Mais de 30 anos

11. Já atuou ou atua como docente na Instituição?

() Sim () Não

Se você respondeu “SIM”, indique por quanto tempo:

() Menos de 01 ano () de 02 a 03 anos () de 04 a 05 anos
() de 06 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos
() de 20 a 25 anos () de 25 a 30 anos () Mais de 30 anos

Se você respondeu “SIM”, indique a(as) disciplina(s) que lecionou ou leciona:

1 _____ Formação Geral() Formação Tec. ()
2 _____ Formação Geral() Formação Tec. ()

12. Já atuou ou atua como docente em outra instituição?

() Sim () Não

Se você respondeu “SIM”, indique por quanto tempo:

() Menos de 01 ano () de 01 a 03 anos () de 04 a 05 anos
() de 06 a 10 anos () de 11 a 15 anos () de 16 a 20 anos
() de 20 a 25 anos () de 25 a 30 anos () Mais de 30 anos

13. Quais modalidades de ensino você já atuou ou atua como docente?

() Educação infantil
() Ens. Fundamental (séries iniciais) – Regular
() Ens. Fundamental (séries iniciais) – EJA
() Ens. Fundamental (5ª a 8ª série) – Regular
() Ens. Fundamental (5ª a 8ª série) – EJA
() Ensino Médio – Regular
() Ensino Médio – EJA
() Ensino Técnico de Nível Médio
() Ensino superior

14. Já teve alguma experiência em função pedagógica em Educação de Jovens e Adultos?

() Sim () Não

15. Neste ano, quantos livros sobre EJA você leu?

() Nenhum () Apenas um () Dois ou três
() Quatro ou cinco () Mais de cinco

Se você marcou alguma quantidade, indique o que mais gostou:

16. Você sabe o que é PROEJA?

() Sim () Sim, mais ou menos () Não sei

Se você respondeu “SIM” ou “SIM, MAIS OU MENOS”, defina o que é PROEJA:

17. Ocorreu alguma discussão sobre a implantação do PROEJA em sua escola?

() Sim, muito ampla () Sim, mas restrita () Não, não houve discussão

18. Você foi consultado sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

() Sim, formalmente () Sim, de modo informal () Não, não fui consultado

19. Os alunos foram consultados sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

() Sim, formalmente () Sim, de modo informal
() Não, não foram consultados () Não sei informar

20. A comunidade externa foi consultada sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA?

() Sim, formalmente () Sim, de modo informal
() Não, não foi consultada () Não sei informar

21. Você teve oportunidade de participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?

() Sim, tive oportunidade () Sim, mas muito pouca oportunidade
() Não, não tive oportunidade

22. A equipe pedagógica recebeu capacitação do MEC no sentido de preparar-se para assessorar os professores para lidar com o PROEJA?

() Sim () Sim, em parte () Não () Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

23. Marque os temas que foram contemplados nas discussões e estudos sobre implantação do PROEJA em sua escola:

- As especificidades da Educação de Jovens e Adultos
 Decreto 5.154/2004
 Decreto 5.840/2006
 Documento Base do PROEJA
 Integração curricular
 Dualidade no ensino
 Conceito de politecnia
 Planejamento pedagógico
 PPC, PPI e PDI
 Nenhum destes

24. Em sua opinião, que outros temas deveriam ter sido abordados para ajudar os professores a se apropriar do PROEJA e de seu público alvo?

25. O quadro docente está sensível às especificidades dos alunos do PROEJA?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

26. Como é feita a assessoria pedagógica para os professores do PROEJA?

27. Qual é o perfil ideal para ser professor do PROEJA?

28. O currículo do curso está fundamentado nos princípios da ciência, do trabalho e da cultura?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

29. Há integração entre esses princípios citados acima no currículo?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

30. Os princípios que fundamentam a integração curricular dos cursos regulares são semelhantes ao currículo do curso do PROEJA?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

31. Os professores do PROEJA planejam juntos? Elaboram projetos?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

32. Os alunos tiveram oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?

- Sim, tiveram Sim, mas muito pouca Não, não tiveram
 Não sei informar

33. A comunidade externa teve oportunidade participar da elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos do PROEJA em sua escola?

- Sim, teve Sim, mas teve muito pouca
 Não, não teve Não sei informar

34. Sua escola promoveu algum tipo de qualificação específica para os professores que atuam no PROEJA?

- Sim, teve Sim, mas teve muito pouca
 Não, não teve Não sei informar

35. Qual sua avaliação sobre a implantação do PROEJA em sua escola?

- Excelente iniciativa Boa iniciativa Iniciativa satisfatória
 Iniciativa ruim Iniciativa péssima Não sei opinar

Se você emitiu opinião, por favor, justifique:

36. Você se identifica com a modalidade de ensino do PROEJA?

- Sim Sim, em parte Não

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

37. Em sua opinião, o que é formação integrada?

38. Sua escola de fato possui uma prática educativa integrada no PROEJA?

- Sim, plenamente Sim, satisfatoriamente Sim, precariamente
 Não Não sei opinar

39. Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende à demanda da região?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

40. Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos alunos?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

41. Em sua opinião, o curso oferecido por sua escola na modalidade de EJA atende às expectativas dos professores?

- Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

Se você respondeu “SIM, EM PARTE”, por favor, explique:

42. Assinale os três maiores problemas enfrentados por você no PROEJA de sua escola:

- Falta de interesse por parte dos alunos
 Falta de motivação dos professores
 Os professores não conseguem lidar com as especificidades do público do PROEJA
 Falta de material didático apropriado para os alunos do PROEJA
 Carência de equipamentos de multimídia para aulas
 Condições inadequadas do ambiente físico
 Falta de apoio pedagógico adequado para os professores
 Desvalorização dessa modalidade de ensino pela direção da escola
 Falta de reconhecimento profissional por parte da instituição
 Falta de apoio pedagógico para a equipe pedagógica
 Outros: _____

43. Existe alguma diferença entre a prática docente no ensino médio regular e no PROEJA?

- Sim Não

44. Você acredita que um bom docente do ensino médio regular poderá ser um bom docente do PROEJA?

Sim Sim, em parte Não Não sei opinar

45. Com que periodicidade sua escola realiza reuniões pedagógicas com professores do PROEJA?

Semanal quinzenal Mensal Bimestral Semestral

Anual Ocorrem esporadicamente, sem regularidade

Não há reuniões pedagógicas do PROEJA