



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Josué Lopes

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA
*O CASO DO CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA***

Belo Horizonte (MG)

2009

Josué Lopes

Educação profissional integrada com a educação básica:
o caso do currículo integrado do PROEJA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG para a obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte (MG)

2009

AGRADECIMENTOS

Pelas diferentes formas de participação neste trabalho, agradeço a:

Maria Rita Neto Sales Oliveira

Silvani dos Santos Valentim

José Ângelo Gariglio

Maria Aparecida da Silva

Suzana Lana Burnier Coelho

João Bosco Laudares

José Orlando Lopes Sobrinho

Marcos Aurélio Lopes

Delmara de Cássia Fernandes Lopes (*in memoriam*)

Gerson Pereira Filho

Juliana Cordeiro Soares Branco

Elaine Maria Ferreira Gomes dos Santos

Fábio Vasconcelos

Maria de Fátima de Freitas Bueno

Elaine Ferraz do Amaral Vallim

Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior

Escola Agrotécnica Federal de Machado

Todos os professores do Mestrado em Educação Tecnológica

Todos os amigos

Deus

HOMENAGEM

Ao meu saudoso pai, Orlando

E a minha querida irmã, Cássia

“Eternamente em nossas mentes e corações”.

A minha mãe, Edwiges

E aos meus irmãos Orlandinho, Marília, Raquel, Marcos e Tânia.

Aos meus amigos e amigas do Mestrado

“A vida é assim: conhecemos e convivemos com pessoas. Algumas se vão como se fosse uma luz que acende e apaga. Outras ficam, permanecem para sempre como células presentes em nosso corpo”.

RESUMO

Em junho de 2005, o governo do Presidente Lula lançou, no âmbito da rede federal de ensino, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O programa apresenta como novidade a integração, de forma institucionalizada, entre a educação profissional e a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, decidiu-se desenvolver a pesquisa Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA, com a intenção de contribuir para a compreensão do currículo integrado expresso na denominada integração. Para tanto, investigaram-se as condições objetivas da implantação e da implementação do referido programa, bem como a sua materialização no currículo integrado de uma escola agrotécnica federal. O atendimento a esses objetivos implicou responder às questões: Como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito tendo em vista o público que está sendo de fato, atendido? Qual a concepção de currículo integrado, no contexto dessa escola, por parte de dirigentes e professores? Quais os limites e as possibilidades da implementação do PROEJA no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)? A pesquisa realizada é do tipo qualitativa com abordagem descritivo-exploratória e teve como sujeitos dirigentes e professores. O estudo empírico envolveu entrevistas semiestruturadas, observação não-participante e análise documental. Dessa forma, procurou-se estudar os campos que se relacionam com o PROEJA: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação básica. A partir daí, realizou-se uma revisão teórica da produção acadêmica que aborda o currículo integrado, tanto do ponto de vista da relação trabalho-educação como da teoria curricular. Os resultados da pesquisa confirmam a tese de Sacristán (2000) de que as práticas educativas se configuram por outros determinantes que não apenas as prescrições curriculares. Corroboram ainda as afirmações de Santomé (1998) de que o currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática, pode se reduzir a um simples slogan, servindo a fins sócio-políticos ocultos. A análise dos dados evidencia o terreno contraditório em que a política do PROEJA foi implantada e implementada e sugere que a integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, no chão da escola, não acontece, permanecendo o modelo tipo código serial de Bernstein.

Palavras-chave: currículo integrado; EJA; formação integrada; PROEJA.

ABSTRACT

In June of 2005 President Lula launched in the federal teaching environment the National Program of Professional Education Integration with Basic Education in the Modality of Youths and Adults (PROEJA). Such program presents as a new feature the institutionalized integration between basic and professional education in the modality of Education of Youths and Adults (EJA). For that reason it was decided to develop the research Professional Education Integration with Basic Education: integrated curriculum of PROEJA, with the intention of contributing to the full understanding of the Integrated Curriculum expressed in the integration program. For that purpose, the objective conditions of the program implantation, as well as its execution in the Integrated Curriculum of a federal agro-techniques school were investigated. The management of such objectives implied in answering questions such as how the integration between high and technical schools happens and how it is carried through as far as the currently actually attended public is concerned. What is the directors and teachers' conception of integrated curriculum, in that school's context? What are the boundaries and possibilities of the implementation of PROEJA in the environment of the Federal Network Scientific, Technological and Professional Education (RFEPCT)? This is a qualitative research with an exploratory-descriptive approach and takes as subjects the principals teachers. The empiric study included semi-structured interviews, observations from non-participants and document analysis. This way the fields related to PROEJA such as young people and adults' education and professional and basic education were investigated. From that point on, a theoretical review of the academic production approaching the integrated curriculum was made from both work-education and curriculum theory points of view. The results of this research corroborate Sacristan's findings (2000) which state that the educational practices are configured by different determining factors other than curricular prescriptions only. Our findings also corroborate those of Santomé's (1998) that the Integrated Curriculum, as a concept and work proposal, can be reduced to a simple slogan serving concealed social political objectives, when analyzed as practice. The data analysis highlighted the contradictory environment in which the politics of PROEJA were implanted and implemented, suggesting that the integration between professional and high school education, in the modality of education of young people and adults within the school does not occur, thus maintaining Bernstein's serial code model.

Key words: integrated curriculum; EJA; integrated formation; PROEJA.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Resumo dos aspectos contraditórios e dos problemas encontrados na produção intelectual sobre o PROEJA.....	023
QUADRO 2	- Cursos do PROEJA em funcionamento até 2007.....	040
QUADRO 3	- Ideias básicas sobre o código serial e o código integrado de Bernstein.....	081
QUADRO 4	- Correlação entre objetivos específicos, questões, categorias de análise desta pesquisa.....	105
QUADRO 5	- Exemplo de forma e identificação dos sujeitos entrevistados.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Trabalhos sobre currículo integrado e EJA em: ANPEd, Ação Educativa, CAPES, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação 2002-2007.....	018
TABELA 2	- Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	092
TABELA 3	- Formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa.....	093
TABELA 4	- Matrícula efetiva de alunos, segundo o ano de nascimento.....	095
TABELA 5	- Número de alunos da Educação de Jovens e Adultos por faixa etária, segundo a região geográfica e unidade da federação.....	096
TABELA 6	- Matrícula efetiva de alunos por sexo.....	096
TABELA 7	- Matrícula efetiva de alunos, segundo raça/cor.....	097
TABELA 8	- Número de alunos da Educação de Jovens e Adultos por raça/cor, segundo a região geográfica e unidade da federação.....	097
TABELA 9	- Renda familiar per capita.....	098
TABELA 10	- Matrícula efetiva de alunos, segundo nível de ensino.....	099
TABELA 11	- Matrícula efetiva de alunos, segundo procedência.....	099
TABELA 12	- Situação ocupacional dos alunos do PROEJA.....	100
TABELA 13	- Ocupação dos alunos do PROEJA.....	101
TABELA 14	- Reação dos dirigentes e dos professores diante da implantação do PROEJA.....	108
TABELA 15	- Procedimentos adotados pela escola para implantar o PROEJA, segundo os entrevistados.....	111
TABELA 16	- Alunos do PROEJA em Gestão Administrativa.....	119
TABELA 17	- Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, por dependência administrativa.....	120
TABELA 18	- Aspectos sobre a construção do projeto político-pedagógico.....	123
TABELA 19	- Concepção dos entrevistados sobre a integração da educação profissional com a educação básica.....	126
TABELA 20	- Aspectos relacionados à integração.....	132
TABELA 21	- Fatores que dificultam a integração no PROEJA.....	136
TABELA 22	- Fatores que dificultam o trabalho docente no PROEJA.....	146
TABELA 23	- Fatores que dificultam o PROEJA.....	151

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CPC	Centro Popular de Cultura
DDE	Departamento de Desenvolvimento Educacional
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EAFI	Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes
EAFM	Escola Agrotécnica Federal de Machado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPIEJA	Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETF	Escola Técnica Federal
ETV	Escola Técnica Vinculada à Universidade
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
GT	Grupo de Trabalho
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
FORPREPT	Formação de Professores da Educação Profissional e Tecnológica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não-Governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEA	População Economicamente Ativa

PETMET	Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
RBE	Revista Brasileira de Educação
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transporte
SEJA	Serviço de Educação de Jovens e Adultos
SETEC	Secretária de Educação Profissional e Tecnológica
SIG	Sistema de Informações Gerenciais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
WEB	Rede Mundial de Computadores

SUMÁRIO

Resumo.....	007
Abstract.....	008
Quadros.....	009
Tabelas.....	010
Siglas.....	011
Introdução.....	015
Parte I – Revisão bibliográfica: o PROEJA e os campos que se relacionam com o Programa, fundamentos históricos do currículo e o currículo integrado.....	026
Capítulo I – O PROEJA e os campos que se relacionam com o programa.....	027
1. – Aspectos relativos à política inclusiva do PROEJA.....	027
1. 1 – Os marcos legais do PROEJA.....	029
1. 1. 1 – Princípios e concepções do PROEJA.....	033
1. 1. 1. 1 – Concepções.....	033
1. 1. 1. 2 – Princípios.....	035
1. 1. 1. 3 – Projeto político-pedagógico integrado.....	036
1. 2 – O direito à educação e o novo paradigma da EJA.....	040
1. 2. 1 – A EJA no contexto da educação profissional e tecnológica.....	045
1. 3 – Aspectos sobre a educação profissional no Brasil.....	052
Capítulo II – Fundamentos históricos do currículo e o currículo integrado.....	057
2. – Fundamentos históricos do currículo.....	057
2. 1 – Currículo: a relação entre o prescrito, o professor e a ação.....	063
2. 2 – A organização do currículo integrado na perspectiva da relação trabalho- educação.....	067
2. 2. 1 – A proposta pedagógica da politecnia.....	068
2. 2. 2 – A formação integrada: possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.....	069
2. 3 – A organização do currículo integrado na perspectiva da teoria curricular....	075
2. 3. 1 – O currículo integrado na visão de Santomé, Bernstein e Hernández...	075
2. 3. 1. 1 – O currículo integrado, segundo Santomé.....	075
2. 3. 1. 2 – O currículo integrado de Basil Bernstein sob os olhares de Forquin e Silva.....	080
2. 3. 1. 3 – O currículo integrado de Fernando Hernández.....	082
Parte II – Metodologia da pesquisa e Resultados: discussão, interpretação e análise.....	086
Capítulo III – Metodologia da pesquisa.....	087

3. – Objetivos e questões de pesquisa.....	087
3. 1 – Campo da pesquisa.....	088
3. 1. 1 – Definição do campo empírico.....	088
3. 1. 2 – Características estruturais, organizacionais e político-pedagógicas da escola pesquisada.....	090
3. 2 – Sujeitos da pesquisa.....	091
3. 2. 1 – Perfil do aluno do PROEJA.....	094
3. 3 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	101
3. 4 – Organização, tratamento e análise dos dados.....	103
Capítulo IV – Resultados: discussão, interpretação e análise.....	106
4. – A implantação e a implementação do PROEJA.....	106
4. 1 – Primeiro tempo: implantação do PROEJA.....	107
4. 2 – Segundo tempo: implementação do PROEJA.....	114
4. 3 – Crepúsculo de jogo: limites e possibilidades do PROEJA.....	144
4. 4 – Síntese.....	162
Considerações finais.....	166
Referências bibliográficas.....	173
Apêndices.....	183
Anexos.....	190

Introdução

O tema desta pesquisa é a educação profissional integrada com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Seu objetivo geral é contribuir para a compreensão do currículo integrado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse sentido, discutem-se a relação entre a denominada integração expressa no discurso oficial, a proposta da escola e a prática constituída na realidade dessa escola. Além disso, discutem-se a implantação e a implementação do programa, evidenciando como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito, tendo em vista o público que está sendo de fato atendido, seus limites e possibilidades e a concepção de currículo integrado por parte de dirigentes e professores.

O interesse pela temática e por desenvolver uma pesquisa a ela relacionada emergiu da prática profissional como professor de educação física na Escola Agrotécnica Federal de Machado (EAFM), localizada no sul de Minas Gerais. Na EAFM, foi possível acompanhar as reformas educacionais da década de 1990 e, hoje, com a possibilidade de ver a educação profissional integrada ao ensino médio.

No ano de 1995, o autor desta pesquisa foi efetivado na rede federal, por meio de concurso público, na Escola Agrotécnica Federal (EAF) de São João Evangelista, na região nordeste de Minas Gerais. Em 1997, solicitou sua redistribuição para a EAFM, que situa-se mais próxima da sua região de origem, onde chegou por ocasião da promulgação do Decreto n. 2.208/97, do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e de outros atos normativos que ficaram conhecidos como a reforma da educação profissional dos anos 1990.

Esse conjunto de medidas provocou mudanças profundas no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT)¹. Além disso, ganhava força, no interior da EAFM, uma discussão sobre a possibilidade de a escola se transformar em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), pois várias agrotécnicas já estavam em processo de cefetização e outras já haviam sido transformadas.

¹ A RFEPT era constituída, até 2007, por: escola técnica (1), escolas agrotécnicas (36), escolas técnicas vinculadas às universidades (33), CEFETs (33), UNEDs (40) e universidade tecnológica (1) e seus 11 campi.

Em função da reforma da educação profissional, as perspectivas não eram animadoras para a rede federal; chegou-se, inclusive, a falar em acabar com o ensino médio e na possível transferência do quadro docente para outro sistema de ensino. Ao lado disso, para se enquadrar às exigências impostas, as EAFs passaram a ofertar novos cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, nos moldes propostos pela reforma.

Nesse contexto, a aproximação deste pesquisador com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se deu por meio de participação no grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET) do CEFET-MG. Como membro desta equipe de pesquisa, desde 2007, participa dos projetos Formação de Professores do Ensino Técnico e Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação Profissional integrada à EJA, ambos desenvolvidos pelo PETMET. A participação nesses projetos de pesquisa tem contribuído significativamente para a sua formação acadêmico-profissional, pois os estudos desenvolvidos no interior desse grupo de pesquisa permitiram compreender a relação trabalho-educação e as políticas públicas direcionadas à EJA. No período entre 2007-2009, teve a oportunidade de participar de eventos na área, apresentar e publicar trabalhos (LOPES, 2008) e trabalhar na organização de seminários sobre Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação Profissional Integrada à EJA (EPIEJA)² e do seminário nacional sobre Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (FORPREPT).

Ao lado disso, em 2005, o governo do Presidente Lula, por meio do Ministério da Educação (MEC) lançou, no âmbito da RFEPCT³, via Decreto⁴, o PROEJA. Ao observar as condições em que o PROEJA estava sendo implantado, pareceu importante desenvolver uma pesquisa com enfoque na denominada integração expressa nesse programa, porque foram nítidas as dificuldades encontradas pelas instituições da rede federal nesse processo. Primeiro, pelo fato de a rede não ter experiência de atuar no campo da EJA e, segundo, porque, na RFEPCT, a integração entre a educação profissional e o ensino médio ainda não havia sido efetivada.

² Este evento é fruto de um projeto de pesquisa interinstitucional coordenado pelo CEFET/MG em parceria com a Faculdade de Educação da UFMG, a Universidade Federal de Viçosa, a Faculdade de Educação da UEMG e o CEFET de Januária. O seminário caminha para sua quarta versão.

³ A expressão RFEPCT só surgiu em 29 de dezembro de 2008, com a sanção da Lei n. 11.892, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esse tema será abordado na seção sobre aspectos da educação profissional.

⁴ Do ponto de vista jurídico, de acordo com o Prof. Francisco José da Silveira Lobo, citado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o termo Decreto significa um ato de governo de duração provisória. Sendo assim, ele constitui um instrumento que normatiza, regulamenta a lei; ele não pode inovar, não pode contrariar a Lei.

O decreto que viabilizou a integração é recente, data de 2004 e não houve nenhum movimento significativo da RFEPCT para oferecer o ensino médio integrado, o que torna a situação contraditória. De um lado, as escolas têm que ofertar o ensino integrado na modalidade EJA e, por outro, as mesmas escolas oferecem cursos técnicos de nível médio, na perspectiva do Decreto n. 2.208/97. Portanto, é nesse terreno que se situa esta pesquisa: afinal, o que significam a integração e o currículo integrado nesse contexto?

Diante disso, para desenvolver esta pesquisa, procedeu-se, inicialmente, a análise da Lei n. 9.394/96, que contém as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, em seguida, foi realizada uma revisão da produção intelectual sobre a temática, mediante consulta na *web*, o que implicou visita a sites que divulgam estudos científicos relacionados às áreas de educação profissional e de EJA. Foram identificados e analisados trabalhos publicados no período de 2002 a 2007: (1) trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos seguintes grupos de trabalho (GT) GT 3: Educação e Movimentos Sociais; GT 9: Trabalho e Educação; GT 12: Currículo; GT 18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas; (2) trabalhos publicados nos periódicos: Educação e Pesquisa; Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação (RBE); (3) dissertações e teses publicadas no banco de dados da Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) e (4) biblioteca virtual da Ação Educativa.

Privilegiou-se o estudo desses veículos porque são os que reconhecidamente divulgam na *web* produção acadêmica expressiva sobre a temática em questão. Considerou-se o período de 2002 a 2007 porque a discussão sobre a revogação do Decreto n. 2.208/97 ganhou relevância durante o processo eleitoral de 2002 e, 2007, o ano de ingresso deste pesquisador no Programa de Mestrado do CEFET-MG.

A Lei Federal n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 35, Incisos II e IV, dispõe sobre o ensino médio na perspectiva da preparação para o trabalho e a cidadania do educando e da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Isso significa um desafio para as instituições de ensino, ao formular e organizar propostas curriculares para os seus cursos nessa perspectiva. Não obstante, a Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008, alterou dispositivos da LDB. Diante desse quadro, a referida Lei, no artigo 36-A, assegura que o ensino médio poderá preparar o educando para o exercício de profissões técnicas e, no artigo 36-C, Inciso I, que a educação profissional técnica de nível médio, articulada com o ensino médio, poderá ser desenvolvida de forma

integrada. A integração será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno. Já o art. 37, § 3º, assegura que a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

A revisão da produção intelectual demonstrou escassez de estudos sobre o PROEJA, sobretudo em relação ao currículo integrado, considerando as especificidades dos sujeitos da EJA. A revisão envolveu a leitura dos títulos e/ou resumos de 2.085 estudos presentes nas fontes pesquisadas, dentre os quais foram identificados 23 estudos (Apêndices A e B) relacionados à temática em geral e que foram divididos em três categorias a que os temas centrais de cada estudo poderiam se referir: (1) currículo integrado, (2) PROEJA e (3) EJA. Especificações relacionadas com o número dos estudos, a partir desse levantamento preliminar, podem ser acompanhadas na TAB. 1.

TABELA 1

Trabalhos sobre currículo integrado, PROEJA e EJA em: ANPEd, Ação Educativa, Capes, Educação e Pesquisa, Educação & Sociedade e Revista Brasileira de Educação 2002-2007

Fonte	Total geral	Total analisado	Currículo integrado	PROEJA	EJA
ANPEd	547	10	7	1	2
AÇÃO EDUCATIVA	79	5	0	0	5
CAPES	828	4	4	0	0
EDUCAÇÃO E PESQUISA	169	1	0	0	1
EDUCAÇÃO & SOCIEDADE	294	3	0	2	1
RBE	168	0	0	0	0
TOTAL	2085	23	11	3	9

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Pela análise dos dados da TAB. 1, percebe-se um número baixo de estudos relacionados ao PROEJA. Observe-se que, dos 2.085 estudos divulgados nos veículos analisados, apenas 3 se relacionam ao tema desta pesquisa. Embora o PROEJA tenha sido lançado em 2005, os números sugerem a necessidade de mais estudos sobre essa temática.

A análise dos 23 estudos selecionados evidencia 11 estudos relacionados ao currículo integrado. Ressalta-se que esses estudos dizem respeito ao ensino médio integrado, porém, abordam a questão na perspectiva dos impactos provocados pela reforma da educação

profissional dos anos 90 do século XX, sob a ótica do Decreto n. 2.208/97. Além disso, alguns desses estudos enfatizam a implantação do ensino médio integrado, na perspectiva do Decreto n. 5.154/04. Dos 23 estudos selecionados, 9 se relacionam à EJA, enfatizando, na sua maioria, as políticas públicas para o campo nos últimos anos. Um dos estudos se refere à produção discente representada por dissertações e teses defendidas no período de 1986 a 1998 e outro aborda a questão das concepções e dos sentidos da EJA.

Desses 23 estudos, foram selecionados 3, pertinentes ao tema central da pesquisa, ou seja, a integração entre educação profissional e educação básica na modalidade EJA, quais sejam: Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Kuenzer (2006) e Ferreira, Raggi e Resende (2007).

O estudo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) teve como objeto as políticas de educação profissional do governo do Presidente Lula, a partir da revogação do Decreto n. 2.208/97. Os autores analisaram a contradição da proposta para a educação profissional e, posteriormente, analisaram alguns programas de educação profissional implantados durante o governo Lula. Para efeito desta pesquisa, considerou-se importante destacar o PROEJA que, para os autores, apesar de fazer declarações favoráveis à integração entre formação básica e formação específica, a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes numa travessia marcada por conflitos e no terreno da contradição. Os autores traçaram o percurso enfrentado para se revogar o Decreto n. 2.208/97 até a promulgação do Decreto n. 5.154/04. Esse trajeto inicia-se, conforme avaliaram, numa política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando os sistemas de ensino federal e estaduais, passando-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio MEC, quando se deu a reestruturação desse Ministério, separando as políticas do ensino médio e da educação profissional. Frigotto, Ciavatta e Ramos consideraram que não se poderiam manter as mesmas diretrizes definidas para o ensino médio e para a educação profissional técnica vigente, uma vez que se tratava de uma nova e atual concepção político-pedagógica (a integração entre ensino médio e educação profissional). Segundo os autores,

A demonstração que não há qualquer “nova concepção” no Parecer n. 39/2004 é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da *independência* entre os cursos. Não foi isso que se buscou com o Decreto n. 5.154/2004 (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1092).

Os mesmos autores citaram um estudo de Ramos (2005), no qual ela entende que, no currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específicos, pois nenhum conhecimento apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. Os autores, fundamentados em Ramos (2005), discutiram, ainda, que um currículo integrado tem o trabalho como princípio educativo, no sentido de que este permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências, das Artes e da Tecnologia. Finalizando, os autores manifestaram preocupação em relação às concepções teórico-metodológicas da educação de jovens e adultos com as quais a rede federal possui históricos diferenciados, pois as principais experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA se encontram principalmente na sociedade civil, ao passo que a aproximação da rede com a EJA ocorreu a partir de 1995.

No estudo de Kuenzer (2006), a autora confrontou as políticas de educação profissional formuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho no regime de acumulação flexível. O estudo se apoiou em pesquisas da autora em empresas reestruturadas e no setor coureiro-calçadista e levou em consideração os programas de educação profissional formulados na última década. A autora trabalhou com as categorias de exclusão e de inclusão para estudar essas políticas públicas. Em relação às políticas e aos programas de educação profissional, no período analisado pela autora, existem dois documentos que explicitam as concepções e propostas dos dois últimos governos: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Interessa, para esta pesquisa, o que Kuenzer relata sobre o PROEJA, que traz como novidade a proposta de integração, institucionalizada em um único percurso pedagógico de formação básica e de educação profissional, com certificação. Para a autora, esse programa tem como característica a vinculação formal ao Sistema Nacional de Educação, contudo,

essa vinculação não se constitui como integração entre a educação básica e profissional, não ultrapassando o nível formal, uma vez que, como já apontaram Frigotto e Ciavatta (2005, p.1.093-1094), o CNE, ao ratificar as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a Educação Profissional anteriores ao Decreto n. 5.154/2004, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso. Essa diretriz põe por terra a possibilidade de integração [...] (KUENZER, 2006, p. 894).

A análise de Kuenzer evidencia que,

[...] embora as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passem a exigir ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre formação profissional de natureza tecnológica, fundada no domínio intelectual da técnica como relação entre conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que se vem oferecendo aos que vivem do trabalho se resume, basicamente, à reprodução do conhecimento tácito, **não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional** (KUENZER, 2006, p. 903-904, grifo nosso).

Kuenzer concluiu o estudo ponderando que alguns elementos da realidade permitem fazer afirmações e indicar hipóteses para a continuidade dos estudos, sustentadas por indicadores que apontam o seu potencial explicativo, entre outros, a enunciação apenas formal, na maioria dos projetos, da integração da educação profissional à educação básica.

Tanto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como Kuenzer (2006) criticaram a proposta de integração entre a educação profissional e a educação básica. Também teceram críticas ao PROEJA, sobretudo quanto à integração expressa nesse programa. Para os referidos autores, os programas formulados para a educação profissional se revestem de políticas assistencialistas, compensatórias e precarizadas.

Já o estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2007) configura-se como parte de um projeto de pesquisa sobre as demandas de formação de educadores que atuam na educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA. As autoras, investigando duas instituições de ensino, relataram o cenário complexo de institucionalização do PROEJA, sobretudo no que se refere à falta de experiência da rede na modalidade EJA. Ao lado disso, elas apontaram outro problema relacionado à organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica. Para as autoras, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural, um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade. Desse modo, a materialização das ideias contidas no PROEJA depende de financiamento, planejamento e formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo. Para tanto, a lógica pragmática e tecnicista precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo, na qual o desafio está em elaborar uma proposta curricular que considere esse princípio, a partir do trabalho coletivo de professores e equipes técnicas. As autoras apresentaram dados empíricos de um curso voltado para a EJA que foi o embrião do PROEJA

na instituição pesquisada. Em relação à faixa etária dos alunos, essa se situa em torno de 18 a 30 anos, a qual, comparada a de anos anteriores, revela um aumento da procura dos alunos mais novos pelo PROEJA. Quanto ao princípio pedagógico, é utilizada a metodologia de projetos vinculada às temáticas escolhidas da área profissional específica. Entretanto, nas palavras de Ferreira, Raggi e Resende (2007, p. 15), “a dualidade permanece na separação dos tempos e espaços de ensino, sendo a área geral estudada antes das disciplinas específicas, e, em alguns cursos, em municípios separados”. Por outro lado, as autoras consideraram como avanço o fato de os cursos serem identificados como uma possibilidade real de a EJA assumir definitivamente o *status* de modalidade de educação básica. As autoras verificaram que os cursos do PROEJA são planejados por uma equipe pequena de profissionais ligados às disciplinas da formação geral. A organização curricular não atendia aos princípios da integração e o que se vem praticando é uma versão contemporânea da estrutura criada pela Lei n. 5.692/71. Outro ponto crítico considerado pelas autoras foi a tentativa de conciliação, em uma mesma organização curricular, da perspectiva da integração, juntamente com a adoção de um ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências.

O estudo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e o de Kuenzer (2006) analisam o PROEJA pelo viés do Decreto que instituiu o PROEJA, vinculando a integração entre a educação profissional e a educação básica na modalidade EJA. Essas análises são fundamentadas nas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional anteriores ao Decreto n. 5.154/2004. Entretanto, esses autores não cotejam a materialização da integração expressa no currículo integrado. Já o estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2007) contempla demandas de formação de educadores que atuam no âmbito do PROEJA. As autoras analisam a proposta e as práticas curriculares desenvolvidas no projeto pedagógico no sentido de intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos. O currículo integrado não é o objeto de estudo, embora as autoras façam menção ao tema. Portanto, investigar a materialização do currículo integrado é o diferencial que esta pesquisa apresenta em relação aos estudos acima mencionados.

Em síntese, os dados da produção intelectual destacam alguns aspectos contraditórios do PROEJA, assim como problemas que estão sendo identificados na implantação do Programa. No QUADRO 1 apresenta-se um resumo desses aspectos.

QUADRO 1

Resumo dos aspectos contraditórios e dos problemas encontrados na produção intelectual sobre o PROEJA

-
- a enunciação apenas formal, na maioria dos projetos, da integração da educação profissional à educação básica;
 - as principais experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA se encontram principalmente na sociedade civil;
 - falta de experiência da rede federal em trabalhar com a EJA;
 - a falta de um corpo de professores preparados para atuar no campo de especificidades da EJA;
 - o PROEJA terá uma carga horária de educação geral e profissional inferior à carga horária dos cursos técnicos regulares da rede federal;
 - a integração entre educação geral e formação profissional depende de um projeto pedagógico que considere o trabalho como uma dimensão fundamental na formação dos sujeitos da EJA, constituindo-se como princípio educativo;
 - para que o projeto possa ser materializado com estas características é necessária a participação efetiva dos docentes.
-

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

A partir dos pressupostos mencionados, delineou-se o objeto desta pesquisa, a saber, o estudo do currículo integrado do PROEJA. Esse objeto foi apreendido por meio do discurso apresentado nos documentos oficiais que dão sustentação ao programa, da proposta pedagógica da instituição investigada e das práticas educativas desenvolvidas no interior da escola por meio de seus dirigentes e professores.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem descritivo-exploratória. Nesse sentido, a abordagem exploratória, segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007), não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho. Além disso, a pesquisa exploratória é recomendada quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado.

Após a definição da temática e buscando atender aos objetivos propostos, optou-se por implementar a coleta de dados na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes (EAFI), configurando-se a pesquisa, dessa forma, como um estudo de caso.

Com relação à escolha do campo empírico, a opção por investigar uma escola agrotécnica federal deveu-se ao fato de as instituições da rede federal de ensino terem sido as primeiras a oferecer o PROEJA. Ao lado disso, há a ausência de pesquisas sobre o PROEJA em EAFs. No caso específico da EAFI, tal programa passou a ser implementado a partir de 2006, ainda na vigência do Decreto n. 5.478/05, com a oferta do curso técnico em Gestão, integrado ao ensino médio com habilitação em Gestão Administrativa.

Conforme mencionado, o objetivo geral desta pesquisa é contribuir para a

compreensão do currículo integrado no PROEJA. Assim, o estudo foi desenvolvido com base nos objetivos específicos de analisar as condições objetivas de implantação e implementação do PROEJA e de analisar e avaliar a materialização do currículo integrado desse programa.

Para nortear o trabalho de pesquisa, foi estabelecida uma questão básica: **Qual a relação entre a denominada integração expressa no discurso oficial, a proposta da escola e a prática educativa constituída na realidade da escola?** Com a finalidade de contextualizar e subsidiar a investigação e de atender aos objetivos propostos, foram estabelecidas três questões auxiliares: Como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito, tendo em vista o público que está sendo de fato atendido? Qual a concepção de currículo integrado no contexto dessa escola, por parte de dirigentes e professores? Quais os limites e as possibilidades da implementação do PROEJA no âmbito da RFEPCT?

Como sujeitos da investigação, o pesquisador selecionou os dirigentes da EAFI (diretor de ensino, coordenador pedagógico e supervisor pedagógico) e os professores que estão trabalhando no PROEJA. A inclusão dos alunos deveu-se ao fato de se procurar saber quem são os alunos da EJA matriculados na educação profissional integrada com o ensino médio.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optou-se pela utilização de: (a) entrevistas semiestruturadas com dirigentes e professores da escola; (b) análise documental da legislação vigente que trata da implantação do PROEJA no âmbito do sistema federal de ensino; (c) observação não-participante e (d) questionário contendo indicadores socioeconômicos para delinear o perfil do aluno.

Assim, nesta pesquisa, investigaram-se as condições objetivas em que o PROEJA foi implantado e implementado. Dedicou-se, sobretudo, a investigar a materialização da integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade EJA, no sentido de compreender o currículo integrado desse programa. Cabe destacar que o PROEJA ainda está sendo implementado. Ao final de 2008, completaram-se três anos de sua realização, com as primeiras turmas formadas. Além disso, ressalta-se que os resultados das primeiras pesquisas com dados empíricos de dissertações e teses estão começando a ser divulgados.

O relato desta pesquisa foi estruturado em duas partes compostas por quatro capítulos. A primeira parte refere-se à revisão bibliográfica sobre a política inclusiva do PROEJA e os campos que se relacionam com o programa, sobre os fundamentos históricos

relacionados ao currículo e, ainda, sobre os conceitos pertinentes ao currículo integrado. Na segunda parte, são apresentados a metodologia da pesquisa e os resultados mediante discussão, interpretação e análise dos dados.

No **capítulo I**, discute-se o PROEJA no âmbito da RFEPCT, evidenciando a política pública inclusiva proposta para jovens e adultos que não completaram os estudos regulares na idade considerada própria para efeito de escolarização. Além disso, abordam-se, os aspectos relativos aos campos que se relacionam com o programa: a EJA, a educação profissional e a educação básica.

No **capítulo II**, discutem-se aspectos relacionados ao campo do currículo e aspectos conceituais sobre currículo integrado. Nesse sentido, nesse capítulo, explicitam-se as discussões e as reflexões relativas à temática, tanto do ponto de vista da relação trabalho-educação como da teoria curricular.

No **capítulo III**, apresentam-se a metodologia utilizada, os objetivos e as questões da pesquisa; aborda-se o campo no qual se desenvolveu o trabalho empírico, envolvendo os sujeitos da pesquisa, o perfil do aluno do PROEJA na escola pesquisada, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, a organização e o tratamento dos dados.

No **capítulo IV**, procede-se à apresentação da análise dos dados coletados em campo, relacionando-os à pesquisa bibliográfica e documental realizada, à luz dos objetivos propostos.

Nas **considerações finais**, a partir das questões norteadoras, dos aspectos teórico-conceituais e dos resultados encontrados no campo empírico, apresenta-se uma síntese dos resultados e o posicionamento do pesquisador sobre a materialização do currículo integrado.

Parte I: Revisão bibliográfica

- **O PROEJA e os campos que se relacionam com o programa**
- **Fundamentos históricos do currículo e o currículo integrado**

[...] o educador não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire, 1983)

Capítulo I

O PROEJA e os campos que se relacionam com o programa

Neste capítulo discute-se a implantação do PROEJA, evidenciando a política pública inclusiva proposta para jovens e adultos que não completaram os estudos regulares na idade considerada própria para efeito de escolarização. Além disso, abordam-se, também, aspectos relativos aos campos que se relacionam com o programa. Para tanto, o capítulo subdivide-se em três tópicos: aspectos relativos à política inclusiva do PROEJA, o direito à educação e o novo paradigma da EJA e aspectos relacionados à educação profissional.

1. – Aspectos relativos à política inclusiva do PROEJA

O PROEJA foi lançado oficialmente em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto n. 5.478 (BRASIL, 2005). No dia 6 de julho de 2005, doze dias após a promulgação desse decreto, o jornal “O Tempo”, de Belo Horizonte, MG, no caderno B, p. B2, “Cidades/Educação”, trouxe a seguinte manchete: “Programa vai qualificar 65 milhões”. Logo abaixo, em fonte menor: “PROEJA permitirá a quem ainda não tem ensino médio se tornar técnico em apenas três anos”. A reportagem destaca que o programa traria uma nova perspectiva de qualificação para os 65 milhões de brasileiros que não tinham o ensino médio e encontram menos chances de conseguir um lugar no mercado de trabalho.

A reportagem trouxe, ainda, a fala do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, do MEC, Antonio Ibañez Ruiz, que descartava a possibilidade de essa proposta alternativa ser comparada com o supletivo, já que o modelo do ensino técnico proposto exigia aulas práticas em laboratório. Quanto à metodologia do programa, nas palavras do secretário, “estamos discutindo como construir um currículo que contemple as diretrizes do ensino médio e da iniciação profissional”.

A propósito, o PROEJA foi implantado passados dois anos e meio do governo do Presidente Lula. Nesse período, criou-se a expectativa de que esse governo tinha compromissos com segmentos sociais (associações e sindicatos de trabalhadores, movimento dos trabalhadores rurais sem terra, etc.) e a tarefa não só de estabelecer outro modelo econômico, mas também de realizar mudanças nas políticas sociais e educacionais. Levando

em consideração a situação deixada pelo governo anterior, foi um tempo de “arrumar a casa” e propor novos rumos para o país. No entanto, o governo Lula optou por uma política econômica conservadora e de austeridade fiscal. Ao lado disso, no âmbito do MEC, nesse mesmo período, ocorreram alterações tanto na composição do comando como na estrutura do Ministério.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA, revela uma política de governo que pretende ampliar os espaços públicos da educação profissional para jovens e adultos, contribuindo, dessa forma, para a universalização da educação básica. A novidade do PROEJA é a proposta de integração, institucionalizada em um único percurso pedagógico de formação básica e educação profissional, com certificação.

A base legal do programa é o Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Além desse decreto, outros atos normativos que fundamentam o PROEJA são: a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004; os Pareceres CNE/CEB n. 16/99, n. 11/2000 e n. 39/04 e as Resoluções CNE/CEB n. 04/99 e n. 01/05. Os fundamentos, conceitos e princípios relativos à proposta estão contidos no Documento-Base PROEJA (2006), elaborado por um grupo de educadores e pesquisadores designados pelo MEC, por meio de portaria ministerial.

O PROEJA abrange cursos que proporcionam formação profissional com elevação do nível de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores. A idade mínima para acesso aos cursos é de 18 anos, na data da matrícula. Os cursos podem ser oferecidos de forma integrada ou concomitante. A forma integrada compreende matrícula única e o curso possui currículo único, contemplando a formação profissional e a formação geral unificadas. Na forma concomitante, o curso pode ser oferecido em instituições distintas, ou seja, o estudante terá aulas dos componentes da educação profissional em uma escola e, em outra, o ensino médio ou fundamental. Para que isso ocorra, essas instituições devem celebrar convênios visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados.

Os cursos oferecidos pelo programa são:

- educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico;

- formação inicial e continuada⁵ com o ensino médio, destinada a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida;
- formação inicial e continuada com ensino fundamental para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. O programa ainda prevê que, dependendo da necessidade regional de formação profissional, são admitidos, também, cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

1. 1. – Os marcos legais do PROEJA

As discussões sobre integração entre formação geral e formação profissional não constituem um debate novo e nem recente nos meios acadêmicos. Aqui no Brasil, elas tiveram início, intensamente fomentadas, nos anos de 1980, no início da abertura política e no processo de redemocratização. Naquela época, estava em jogo a construção de um modelo de nação e de educação para o país. Portanto, essas discussões são fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas entre diversos setores da sociedade. Nessas disputas por um modelo de educação, vários projetos de reestruturação do ensino médio e da educação profissional foram objetos de embate⁶.

Assim, promulgada a Constituição Brasileira, em 1988, os debates que se seguiram sobre um projeto de educação culminaram com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No texto da LDB, a educação profissional técnica de nível médio ficou resumida em capítulo à parte e o seu ordenamento jurídico delineado a partir do artigo 39 da referida Lei⁷. Dessa forma, a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2008).

⁵ Formação inicial refere-se a cursos que “iniciam” os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005).

⁶ Para compreender a discussão sobre os projetos em disputa para a educação naquele período, ver os estudos de FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS (2005), KUENZER (2001), MANFREDI (2002) e OLIVEIRA (2003).

⁷ Em julho de 2008, foi sancionada a Lei n. 11.741, alterando dispositivos da Lei n. 9.394/96, dando nova redação ao texto e à educação profissional.

Todavia, nos anos de 1990, uma série de medidas foi tomada pelo governo da época. Entre elas, o Decreto n. 2.208/97, a Medida Provisória n. 1.549/97, a Portaria n. 646/97 e o Programa de Reforma da Educação Profissional, posteriormente transformado em Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e outros atos normativos que ficaram conhecidos como a reforma da educação profissional dos anos 1990. Essas medidas legitimaram um entre os vários projetos de educação (MANFREDI, 2002) que vinham sendo debatidos na sociedade civil para a construção de um projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O referido Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997) estabeleceu, entre outros aspectos, a separação entre ensino médio e ensino técnico.

A promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, em conformidade com a LDB, revogou o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 e regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da LDB. Com esse Decreto, a educação profissional e tecnológica, observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), passou a observar novas premissas. O referido decreto determina que os cursos e os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos⁸, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Ao lado disso, os cursos de educação de jovens e adultos deverão objetivar a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador (BRASIL, 2004).

Além disso, a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, podendo essa articulação se dar de forma integrada, concomitante e subsequente. Nesta pesquisa, considerou-se a forma integrada, ou seja, **“aquela oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”** (BRASIL, 2004, grifo nosso).

De acordo o Parecer CNE/CEB n. 39/04 (BRASIL, 2004), a “articulação é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio”. Sendo assim, “não é mais adotada a velha fórmula do ‘meio a meio’ entre as partes de educação geral e de formação especial no ensino médio, como previsto na reforma ditada pela Lei n. 5.692/71”.

⁸ Conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

Essa articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, na forma integrada, nos preceitos da lei, pode se dar também com os cursos de EJA, objetivando, simultaneamente, a qualificação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade do trabalhador. Conforme esclarece o Parecer CNE/CEB n. 39/04, na adoção:

da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará oferecendo dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com matrícula única. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada, nos termos do projeto pedagógico da escola [...] garantindo que todos os componentes curriculares referentes às duas finalidades complementares sejam oferecidos, simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso (BRASIL, 2004).

Na citação acima, se encontram as críticas mencionadas por Kuenzer (2006) e por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) quando ressaltam que, nessa regulamentação, não há nova concepção pedagógica, a partir do momento que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio.

Entretanto, nesse contexto, no ano de 2005, em conformidade com a LDB e com o Decreto n. 5.154/04, foi lançado o PROEJA. O MEC estabeleceu as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada com o ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos. Essas diretrizes foram delineadas a partir da Portaria n. 2.080, de 13 de junho de 2005 e, assim, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Técnicas Federais (ETFs), as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVs) deveriam implantar esse programa.

Ainda no ano de 2005, no dia 24 de junho, foi promulgado o Decreto n. 5.478, que instituiu, no âmbito da rede federal, o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), abrangendo cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Em relação à matriz curricular, os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, deveriam contar com carga horária máxima de 1.600 horas, assegurando-se, cumulativamente, a destinação de, no mínimo, 1.200 horas para formação geral e, no mínimo, 200 horas para a formação profissional. Já os cursos de educação profissional técnica de nível médio deveriam ter carga horária máxima de 2.400 horas, assegurando-se, cumulativamente, a destinação de, no mínimo, 1.200 horas para a

formação geral e a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica (BRASIL, 2005).

Porém, o Decreto n. 5.478/05 teve um breve período de vida útil, tendo sido revogado em 13 de julho de 2006, pela edição do Decreto n. 5.840. Com o novo Decreto, o Programa foi ampliado, em termos de abrangência e aprofundamento, em seus princípios epistemológicos. A nomenclatura foi alterada para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e, ainda, foi estendido para todos os sistemas públicos de ensino e para as instituições que compõem o chamado “Sistema S”⁹. Além disso, ampliou-se a abrangência para a educação básica na modalidade EJA (BRASIL, 2006).

Assim, a educação profissional, a educação básica e a EJA constituem-se como campos que se relacionam com o PROEJA. Pode-se dizer que o Decreto n. 5.478/05 foi revogado em função da necessidade de se aprofundar as diretrizes do programa, com a explicitação de fundamentos, conceitos e princípios relativos à proposta, uma vez que esse decreto havia sido promulgado e as instituições federais de educação tecnológica não tinham clareza quanto aos fundamentos do programa. A implantação do PROEJA trouxe diversos desafios políticos e pedagógicos, entre eles, como construir um currículo integrado, considerando as especificidades do público da EJA.

Entre a publicação do primeiro e do segundo decreto, foram realizados vários encontros, promovidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), para discutir a implantação do programa. A propósito, em dezembro de 2005, foi instituído, via Portaria Ministerial, um grupo de trabalho formado por representantes da RFEPCT, do Fórum Nacional de EJA e por pesquisadores de universidades brasileiras para a elaboração do primeiro Documento-Base PROEJA voltado, especificamente, para o nível médio.

Percebeu-se, diante dos fatos mencionados, a necessidade de um novo decreto para fundamentar legalmente as alterações propostas pelos campos interessados no programa: a educação profissional, a educação básica e a educação de jovens e adultos. Então, em 13 de julho de 2006, foi promulgado o Decreto n. 5.840 que, além das alterações citadas anteriormente, incluiu a possibilidade de oferta de cursos na forma concomitante.

⁹ O Sistema S configura-se como uma rede de educação profissional organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais de representação empresarial. Fazem parte do sistema o setor industrial (Senai), o setor de comércio e serviços (Senac), o setor agrícola (Senar) e o setor de transporte (Senat).

O Decreto n. 5.840/06 (BRASIL, 2006) preconiza que os cursos e os programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando houver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais. Além disso, as instituições do sistema federal de ensino deveriam implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007, disponibilizando, no mínimo, dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. Nesse caso, o que mudou em relação ao decreto anterior é que a ampliação da oferta de vagas para os anos posteriores deverá estar incluída no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Em relação à matriz curricular, o novo decreto trouxe alterações significativas: sai de cena o termo máximo e entra o termo mínimo. Portanto, os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima, e não mais máxima, de 2.400 horas, assegurando-se, cumulativamente, a destinação de, no mínimo, 1.200 horas para a formação geral e carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica. Entretanto, essa matriz curricular ainda permaneceu com carga horária reduzida, em comparação com os cursos regulares da educação profissional técnica de nível médio, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 04/99 (BRASIL, 1999), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Além disso, o PROEJA deve observar as diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do CNE para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. De acordo com os dispositivos legais do Decreto n. 5.840/06, coube às instituições federais de educação tecnológica a estruturação desses cursos, dando preferência, nas áreas profissionais escolhidas, às que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional.

1. 1. 1. – Princípios e concepções do PROEJA

1. 1. 1. 1. – Concepções

A ideia do Governo Federal, com a implantação do PROEJA, foi a de ampliar a oferta do ensino médio integrado com a educação profissional, na modalidade EJA, no âmbito da RFEPCT, haja vista que o exercício dessa modalidade de ensino no nível médio é ainda

incipiente. Ao lado disso, na rede federal, notou-se a ausência de sujeitos com o perfil delineado para o público da EJA.

Segundo o Documento-Base PROEJA (2006), a proposta é repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com as apartações educacionais na educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, o PROEJA enfatiza a formação, no sentido de contribuir para a integração sociolaboral e direito de todos.

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedades no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 31).

O Documento-Base PROEJA (2006) preconiza que o primeiro sentido, de natureza filosófica, atribuído à integração é o trabalho. Conforme esse documento, o trabalho expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral¹⁰ dos sujeitos. O que se pretende é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos ou nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, o tecnológico ou o superior. Com base nesse documento, a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica precisa ser rompida; só assim um programa pode ser entendido como política educacional de direito:

A concepção de uma política, cujo objetivo de formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. [...] Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional e a formação integral do educando, capaz de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos da classe trabalhadora (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 32).

¹⁰ Em Marx, o conceito, de forma sintética, diz respeito a uma formação completa do homem, que depende da ruptura com a sociabilidade burguesa e sua correspondente divisão do trabalho.

A educação profissional integrada com a educação básica na modalidade EJA pressupõe considerar a formação um instrumento capaz de atuar na realidade social da classe trabalhadora. Para isso, o Documento-Base PROEJA (2006) preconiza:

- assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos, como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios;
- articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo e aqueles disseminados pela cultura escolar;
- interagir, como sujeitos de conhecimentos, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados;
- investigar o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas;
- formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida, que possa atender às reais necessidades de todos os envolvidos e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam;
- formar professores para atuar em campo específico de conhecimento.

1. 1. 1. 2. – Princípios

O Documento-Base PROEJA (2006), em síntese, constata que o público da EJA tem tido pouco acesso aos sistemas educacionais. No entanto, a questão não é garantir o acesso, mas questionar as formas de inclusão, se elas estão de fato promovendo ou produzindo exclusão. Nesse sentido, a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino, é fundamental para a construção de uma política pública de Estado. Portanto, o primeiro princípio do PROEJA diz respeito ao papel e ao compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.

O segundo princípio, decorrente do primeiro, está relacionado com a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais

públicos. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito assegurado pela Constituição, no nível do ensino fundamental, como dever do Estado.

O terceiro princípio está relacionado com a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio. A expansão do direito inclui a universalização do ensino médio, em face de quase total universalização do ensino fundamental.

A política do PROEJA também se fundamenta no trabalho como princípio educativo, seu quarto princípio. Dessa maneira, a vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho, ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem.

O quinto princípio em que se fundamenta o programa é a pesquisa, que constitui um alicerce da formação do sujeito por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a autonomia dos alunos do PROEJA. Finalmente, não menos importante, o sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

1. 1. 1. 3. – Projeto político-pedagógico integrado

A política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado. Embora seja possível a oferta de cursos de educação profissional articulados ao ensino médio em outras formas, a questão que se busca enfatizar é a forma integrada. Nesse sentido, a discussão central norteadora no Documento-Base PROEJA (2006) é dirigida ao currículo integrado. Dessa maneira, o documento, assim se expressa:

O que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer**. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 37).

Outros elementos são incorporados nessa discussão, uma vez que a construção do currículo envolve fundamentos político-pedagógicos, os quais concebem a educação como direito de todos e processo contínuo ao longo da vida. Além das especificidades da educação de jovens e adultos, é necessário estabelecer, também:

a **relação entre educação profissional, ensino médio e EJA**, traçando os fios que entrelaçam a perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além de segmentações e superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais complexamente a realidade e, por esse ponto de vista, pensar também a intervenção pedagógica (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 38).

O termo “especificidades” está relacionado com os sujeitos educandos pertencentes a uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado pela relação série-idade. Além disso, são sujeitos portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores e desempregados atuando, muitas vezes, na informalidade). Fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula.

A proposta de construção do currículo integrado deve atentar para essas especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive as geracionais:

o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. **Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo** (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 40).

As especificidades geracionais estão relacionadas às questões específicas de cada geração: história, gênero, raças e etnia, devendo levar em conta as pessoas e os conhecimentos que elas possuem. Dessa maneira, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento da política do PROEJA podem ser sintetizados da seguinte forma:

- a integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- a escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- a valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- a compreensão e a consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- a escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- a autonomia e a colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- o trabalho como princípio educativo.

Do ponto de vista da organização curricular, o Documento-Base PROEJA (2006) define que essa construção é contínua, processual e coletiva, envolvendo todos os sujeitos que participam do programa, observando sempre as necessidades de contextualização frente à realidade do educando. Assim, o documento preconiza que:

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 45).

Então, o currículo é compreendido como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes, observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve. Nesse sentido, o currículo é visto como um processo de seleção e produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados e de culturas. A estrutura do currículo, de acordo com o Documento-Base PROEJA (2006), deve considerar, entre outros aspectos:

- a concepção de homem como ser histórico-social;

- a perspectiva integrada ou de totalidade, a fim de superar a segmentação e a desarticulação dos conteúdos;
- a incorporação de saberes sociais e dos fenômenos educativos extraescolares;
- a experiência do aluno na construção do conhecimento, trabalhando os conteúdos, estabelecendo conexões com a realidade do educando, tornando-o mais participativo;
- o resgate da formação, da participação, da autonomia, da criatividade e das práticas pedagógicas emergentes dos docentes;
- a implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem;
- a construção dinâmica e com participação;
- a prática de pesquisa.

Constituído dessa maneira, o currículo integrado é pressuposto para que jovens e adultos possam enfrentar o mundo da produção econômica, no sentido de obter conhecimento, não apenas para a compreensão geral da vida social, mas também como necessidade de se inserir ou permanecer no trabalho. Assim, as políticas públicas por meio de ações conjuntas e ordenadas representam alternativas de resgate da população excluída do ensino regular, ampliando as possibilidades de inclusão social, não só combatendo o baixo índice de escolarização, mas proporcionando o retorno à vida escolar, não apenas para instrumentalizar para o exercício profissional, mas para a formação integral do trabalhador.

A implementação do PROEJA é recente, pois as escolas da RFEPCT, em cumprimento ao Decreto n. 5.478/05, passaram a oferecer o programa em 2006. É o caso da escola pesquisada, que ofereceu o curso técnico em Gestão, integrado ao ensino médio, com habilitação em Gestão Administrativa. Portanto, em âmbito nacional, as primeiras turmas de PROEJA formaram-se em 2008. Segundo a SETEC, divulgado no portal do MEC na *web*, a previsão, para 2008, é que todas as instituições da RFEPCT tenham implementado o programa, abrindo novas turmas, proporcionando, assim, 12 mil novas vagas. O desejo da SETEC é de que o PROEJA passe da condição de programa para tornar-se política pública de Estado.

Para se ter uma dimensão do PROEJA, os números da SETEC, até o ano de 2007, revelam que 72 instituições da RFEPCT implantaram o programa, perfazendo um total de 7.200 matrículas efetivas. Nota-se a diversidade dos cursos técnicos que estão sendo ofertados. Essa dimensão, enfatizando os números no estado de Minas Gerais, é mostrada no QUADRO 2.

QUADRO 2

Cursos do PROEJA em funcionamento até 2007

Escolas da RFEPCT	72
Matrículas	7.200
Escolas da RFEPCT em Minas Gerais	UNED/Araxá, CEFET/Bambuí, EAF/Barbacena, UNED/Divinópolis, VINCULADA/Florestal, EAF/Inconfidentes, CEFET/Januária, UNED/Leopoldina, CEFET/Lima Duarte, EAF/Machado, CEFET/MG, UNED/Piumhi, CEFET/Rio Pomba, EAF/Salinas, EAF/São João Evangelista, UNED/Timóteo e UNED Varginha.
Cursos oferecidos	Agropecuária, Agricultura Familiar Orgânica, Edificações, Gestão Administrativa, Gestão Comercial, Informática, Informática Industrial, Mecânica, Manutenção de Computadores e Operação de Computadores.

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Nota: As Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) são vinculadas aos CEFETs.

1. 2. – O direito à educação e o novo paradigma da EJA

A EJA é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da educação popular. Ela é muito mais do que somente uma modalidade de ensino, pois

traz a compreensão de que as pessoas jovens e adultas são *sujeitos sociais e de direitos*. Sujeitos em movimento. Sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam e recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança (SOARES, GIOVANETTI e GOMES, 2005, p. 9).

Em relação às políticas públicas para a EJA, Arroyo (2005, p. 26) considera que a “EJA sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante, se mudar o olhar sobre os jovens-adultos e os ver com seu protagonismo positivo: sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado”. As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí, afirma o autor, por “avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos”. Segundo o autor, “a EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos”.

Para Arroyo (2005, p. 34), a EJA passa por um momento delicado quanto à sua configuração no campo educacional: “ou diluí-la nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio ou configurá-la como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais”. Arroyo (2005) pondera que as relações entre a EJA e o sistema escolar sempre foram tensas ao logo da história. Ele é enfático ao dizer que tentar adequar a educação de jovens e adultos às modalidades de ensino de nosso sistema escolar não será fácil.

Nesse contexto, o direito à educação é garantido pela Constituição Brasileira de 1998, no artigo 208. Nesse artigo está estabelecido que a educação é dever do Estado, mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria¹¹ (BRASIL, 1988). O direito e o acesso à educação se estendem também para a educação de jovens e adultos.

Em consonância com a Constituição Brasileira, a LDB considera a EJA uma modalidade¹² da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, com finalidades específicas. A EJA incorporou mudanças e alargamentos conceituais produzidos desde o final da década de 1980, ao assumir o termo educação de jovens e adultos para nomear as ações anteriormente designadas e conhecidas como ensino supletivo. Essa mudança de paradigma amplia o conceito, entendendo que o termo educação é muito mais amplo e compreendendo os diversos processos de formação (MACHADO, 2007).

A EJA, como direito, procura resgatar os princípios da igualdade e da liberdade de um grupo de pessoas que sempre estiveram em situação desfavorável em relação a tantos outros. Paiva (2007), ao resgatar o histórico da EJA no Brasil, entende esse direito como direito humano. Sendo assim, busca-se

legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais que uma construção da história, ela significa um atributo da própria natureza dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivências capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos (PAIVA, 2006, p. 31).

¹¹ A expressão idade própria, além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei (Parecer CEB/CNE n. 11/2000).

¹² Implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

Sob esse prisma, o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos, considera que a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000), são três as funções estabelecidas para a EJA: a função reparadora, a função equalizadora e a função qualificadora. A função reparadora não é a mesma coisa da noção de suprimento. Ao contrário, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Essa função deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais do público da EJA. Nesse sentido, o parecer define que a EJA necessita ser pensada como modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer às necessidades de aprendizagens de jovens e adultos.

A função equalizadora trata da igualdade de oportunidades, dando cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais. Enfatiza a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas. Essa função deve ser saudada como uma reparação corretiva, possibilitando aos desfavorecidos o acesso e a permanência na escola, devendo receber, proporcionalmente, maiores oportunidades que os outros. O indivíduo que teve sustada a sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca reestabelecer sua trajetória escolar de modo a adquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

A tarefa de propiciar a todos a atualização dos conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA, chamada, pelo referido parecer, de qualificadora. Segundo esse parecer, a função qualificadora é o próprio sentido da EJA. Essa função é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Quando ativada, a função qualificadora pode ser o caminho das descobertas do potencial humano.

O novo paradigma designado para a EJA foi concebido durante a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA)¹³, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997. Lá, se estabeleceu uma nova dimensão para a EJA, que passou a ser compreendida nos vários processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. Nesse sentido, estudo realizado por Di Pierro, Abbonizio e Graciano (2003) resgata o conceito de educação de adultos manifesto na V CONFITEA:

conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social considera os adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (DI PIERRO, ABBONIZIO e GRACIANO, 2003, p. 5).

Ao lado disso, o Documento-Base PROEJA (2006) define que 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 das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para a grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006, p. 8).

Os sujeitos da EJA se revestem, particularmente, das especificidades culturais, pois os jovens e adultos aos quais se dirigem as ações educativas desse campo educacional não são quaisquer jovens e adultos, mas um segmento específico. Desse modo, Oliveira (1999, p. 1) afirma que “o adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar os seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou músicas”, por exemplo. Ele é o migrante que:

¹³ As conferências anteriores foram: I CONFITEA, Dinamarca, 1949; II CONFITEA, Montreal, 1963; III CONFITEA, Tóquio, 1972; IV CONFITEA, Paris, 1985. A VI CONFITEA será realizada no Brasil em 2009.

chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. O jovem, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida. Ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio (OLIVEIRA, 1999, p. 1).

Nesse sentido, a EJA está envolvida por um campo de heterogeneidades e repleto de desafios. Santos (2007) utiliza o termo “desordem”, extraído da obra de Georges Balandier, para expressar as especificidades desse público. Para a autora, o aluno da EJA foi expulso da escola regular ou a ela não chegou:

Está fora da idade considerada “certa”; na maioria das vezes é um aluno/aluna que trabalha, ou está à procura de trabalho, não tendo tempo disponível, principalmente no que os professores consideram como tempo ideal para aprofundar seus estudos. [...] são a própria **desordem da escola regular** e explicitam, desvendam os fracassos desse modelo “ideal” escolar (SANTOS, 2006, p. 54, grifo nosso).

Sobre a presença do público jovem na EJA, Di Pierro (2005) entende que o perfil marcadamente juvenil que a educação de adultos adquiriu no Brasil, na última década, deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade-série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela LDB para a frequência a essa modalidade de educação básica. A autora argumenta que:

a maior parte das pessoas que busca no sistema educacional brasileiro oportunidades de estudos acelerados em horário noturno (as características da educação básica de jovens e adultos mais claramente percebidas) são adolescentes e jovens pobres que, após realizar uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de credenciais escolares e de espaços de aprendizagem, sociabilidade e expressão cultural (DI PIERRO, 2005, p. 1122).

Entretanto, as políticas públicas voltadas para a EJA são, muitas vezes, resultantes

de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. A perspectiva que alimenta a maioria dos projetos pedagógicos é assistencialista e compensatória e, na sua maioria, as experiências têm se dado em cursos noturnos, em horários ociosos de escolas públicas de ensino fundamental ou em escolas privadas com estrutura insuficiente para garantir qualidade educacional (MACHADO, 2006).

Em relação à organização curricular, a flexibilidade é vista, no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000), como fator preponderante para o perfil do aluno da EJA. Esse momento deve significar o aproveitamento das experiências que os alunos da EJA trazem consigo, levando em consideração os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano. O parecer, assim define:

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar dessa premissa fundamental, prévia e concomitante nos bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Essa premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 123).

Ao lado disso, do ponto de vista da organização curricular, a especificidade da EJA indica a necessidade de ficar atento às características relacionadas às exigências pedagógicas, na medida em que a EJA lida com um público tão diferenciado e com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem (MACHADO, 2006).

1. 2. 1. – A EJA no contexto da educação profissional e tecnológica

Após a V CONFITEA, realizada em 1997, em Hamburgo, conforme Paiva (2008), duas vertentes consolidaram a educação de jovens e adultos, sendo a segunda vertente o verdadeiro sentido da EJA. Dessa maneira:

[...] a primeira, a da escolarização, assegurando o direito à educação básica a todos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental. A segunda, a da educação continuada, como exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagens (PAIVA, 2008, p. 3-4).

Porém, historicamente, a educação escolar de jovens e adultos no Brasil compreende ações de alfabetização, cursos e exames supletivos nas etapas de ensino fundamental e médio, bem como processos de educação a distância realizados via rádio, televisão ou materiais impressos. Essas ações, de acordo com estudiosos, como, por exemplo, Di Pierro (2003), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Machado (2006) e Paiva (2008), se revestem de caráter assistencialista e se caracterizam como políticas compensatórias que sempre estiveram presentes no cenário da educação brasileira.

As principais contribuições relativas às concepções de EJA são provenientes da sociedade civil. Nesse processo de construção de políticas públicas para a EJA, além dos movimentos sociais que participaram ativamente desse processo, há que se destacar os fóruns de EJA. Esses fóruns têm constituído espaços de encontros permanentes e de ações entre diversos segmentos envolvidos com essa modalidade educacional.

A história da educação de jovens e adultos¹⁴ no Brasil, seja no campo da alfabetização¹⁵ ou de programas¹⁶, é recente. Os debates sobre as políticas públicas para a EJA começaram a ser delineados na década de 1940, com as campanhas de alfabetização. A preocupação, então, estava concentrada na alfabetização de adultos¹⁷.

No período de 1946 a 1958, foram realizadas campanhas nacionais de alfabetização, chamadas de “cruzadas”. A ideia era erradicar o analfabetismo, entendido, na época, como uma doença, uma “chaga”. Entre 1958 e 1964, um novo enfoque foi dado ao enfrentamento da alfabetização, consolidado por meio do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, coordenado por Paulo Freire. O plano tinha como pressuposto a educação de adultos,

¹⁴ A denominação Educação de Jovens e Adultos é utilizada no contexto brasileiro a partir da década de 1980. Até então se falava em educação de adultos, denominação que ainda prevalece no contexto internacional. Essa opção se deve ao resultado de pesquisas que evidenciaram a enorme presença de jovens analfabetos e/ou com pouca escolarização no Brasil (GONTIJO, 2008).

¹⁵ O conceito de alfabetização está relacionado aos aspectos relativos ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

¹⁶ Programas são intervenções mais institucionalizadas, de longo prazo.

¹⁷ O termo alfabetização de adultos, em Paulo Freire, que contribuiu significativamente para esse processo, designa ensinar ou propiciar as condições para que as pessoas leiam não só as palavras, mas também o mundo.

entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo como educação de base, articulada com as reformas defendidas pelo governo de João Goulart (GADOTTI, 2007).

De acordo com Di Pierro (2005), no início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular¹⁸ ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientados a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas¹⁹.

Durante a ditadura militar, a educação de adultos realizada pelos movimentos de educação e cultura popular, no início dos anos 1960, foi interrompida e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e pela Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada do ABC). Na década de 1980, com o final do regime militar, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar e, posteriormente, já no regime democrático dos anos 1990, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania.

Para Gadotti (2007), o MOBRAL foi concebido como um sistema que visava ao controle da população, sobretudo a rural. Criado em 1967, constituiu-se como fundação, com autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ser financiado com recursos da loteria esportiva e deduções do imposto de renda. Com essa estrutura, deu-se início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos.

Oliveira (1989), citada por Gontijo (2008), esclarece que tanto a instituição do MOBRAL como das campanhas de alfabetização anteriores foram influenciadas por pressões internacionais para a resolução do analfabetismo no Brasil. Além disso, o MOBRAL foi implementado a partir de concepções sobre a educação meramente instrumentais, sendo voltado para atender à formação de mão-de-obra para o capital.

A escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino por meio da Lei n. 5.692/71. Essa Lei, entre outras coisas, reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor

¹⁸ Nesse período, é importante destacar a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, durante o governo do Presidente João Goulart, na região nordeste do país. O trabalho desenvolvido por ele foi interrompido em função do golpe militar de 1964 que, entre coisas, culminou no exílio do educador.

¹⁹ Os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB) apoiados pela Igreja Católica foram influenciados por essa ideia. Essas organizações foram extintas durante o regime militar.

escolaridade não realizada na infância e na adolescência, então considerados os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem (DI PIERRO, 2005).

Entretanto, sob o regime militar, a doutrina do ensino supletivo não incorporou as ricas contribuições que os movimentos educação e cultura popular legaram à educação de adultos, difundidas pela obra de Paulo Freire. Essa política da época, aprovada em plena ditadura, de acordo com Di Pierro (2005), atendeu ao:

[...] apelo modernizador da educação à distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

O ensino supletivo da década de 1970, além da concepção compensatória e de reposição de estudos, não contemplava os aspectos metodológicos referentes às especificidades da educação de jovens e adultos. Ao lado disso, nutria visões preconceituosas que subestimavam os alunos e dificultavam que os professores valorizassem a cultura popular e reconhecessem os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho. Essa política ainda contava com escassez de recursos financeiros e falta de preparo dos professores (DI PIERRO, 2005).

As políticas de EJA no Brasil, entre os anos de 1997 e 2002, foram desenvolvidas em um terreno contraditório. Segundo Di Pierro (2003) e colaboradoras, enquanto o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) respondia pelo apoio financeiro da União aos estados e municípios para o desenvolvimento de programas de ensino fundamental de jovens e adultos, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) estabeleceu referenciais curriculares, disseminou materiais didáticos e implementou o programa de formação de educadores de escolas estaduais e municipais. As iniciativas de alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos do governo federal, no entanto, foram coordenadas pelo Conselho da Comunidade Solidária, atrelado ao Ministério do Trabalho e Emprego, e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, evidenciando, dessa maneira, o terreno contraditório em que a política se desenvolvia.

Nesse contexto, cresceram as ações para a educação de jovens e adultos desenvolvidas em parceria entre governos e diferentes grupos de setores sociais. Centros de

educação popular e organizações não-governamentais (ONGs) aproveitaram a ausência de políticas públicas nacionais de escolarização de jovens e adultos e deram continuidade e, até mesmo, intensificaram sua presença nessas práticas educativas. Incluem-se, ainda, iniciativas de empresas e de fundações empresariais, de sindicatos, de federações e de cooperativas de trabalhadores que passaram a realizar cursos de alfabetização e de elevação de escolaridade para trabalhadores analfabetos ou pouco escolarizados não atendidos pelos programas do governo.

A ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico impede a formação de carreira específica para educadores dessa modalidade educativa. Com isso, os docentes que atuam com jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a esse público específico ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes (DI PIERRO, ABBONIZIO e GRACIANO, 2003).

Nesse aspecto, a formação de professores para atuar no campo das especificidades da EJA continua sendo um desafio para o PROEJA, embora iniciativas já estejam sendo adotadas para amenizar o problema. Por outro lado, ainda não se tem uma dimensão de quem são os alunos da EJA matriculados na educação profissional integrada com a educação básica. Nessa perspectiva, Arroyo (2005) questiona sobre quem são os jovens-adultos da EJA que, segundo ele, sempre foram vistos em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª a 4ª ou da 5ª a 8ª séries. “Sem dúvida que um dos olhares sobre esses jovens e adultos é vê-los como alunos (as), tomarmos consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir” (ARROYO, 2005, p. 23). Porém, enfatiza o autor:

Continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar. O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição como oportuno para a escolarização. [...] A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e as possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos (ARROYO, 2005, p. 23).

Nesse olhar mais abrangente sobre os sujeitos da EJA, Arroyo salienta:

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los como alunos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito de ser jovem. Esses jovens e adultos protagonizam trajetória de humanização. Consequentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências sociais, nem sequer pelas carências de um percurso escolar bem sucedido. [...] Se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pelas lutas por seus direitos. Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens (ARROYO, 2005, p. 24-25).

Sobre os programas federais de EJA na década de 1990/2000, segundo Moura (2006), as poucas instituições da rede federal que ofereciam EJA, à época da publicação do Decreto n. 5.478/05, não o faziam na forma integrada à educação profissional. A oferta dizia respeito apenas à educação básica, enquanto algumas se relacionavam na forma concomitante. Dentre as experiências registradas, se destacam as do CEFET do Espírito Santo, de Pelotas, RS, de Santa Catarina, de Campos, RJ e de Roraima.

A aproximação das instituições da rede com a EJA começou a ocorrer a partir de 1995. Nesse período, é importante destacar dois fatos: primeiro, a ampliação e a mobilização da sociedade civil pela oferta de EJA e, segundo, a implementação do Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Nesse sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), analisando as políticas de educação profissional no governo Lula, enfatizam que:

[...] organizações não governamentais, empresas e sindicatos passaram a oferecer programas de EJA. Esses programas enfrentaram o problema da certificação dos alunos, levando-os a procurarem instituições públicas com autonomia para realizá-la, independente dos exames supletivos oferecidos pelos sistemas estaduais de ensino. Em razão de sua natureza jurídica de autarquia, foram predominantemente as Escolas Técnicas Federais e os CEFETs que assumiram essa função. Algumas dessas instituições aproveitaram a oportunidade para se aproximarem da política de educação de jovens e adultos e para ampliar o atendimento da educação profissional para trabalhadores já inseridos na População Economicamente Ativa (PEA), com recursos do PLANFOR (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1096).

Nesse contexto, as instituições da RFEPCCT passaram a oferecer cursos de capacitação profissional com carga horária reduzida, no desenho proposto pela reforma da educação profissional dos anos 1990. Na década de 1990 e início do ano 2000, várias iniciativas foram tomadas para a educação de jovens e adultos e implementadas no âmbito federal. As mais importantes foram: o PLANFOR, o Programa de Alfabetização Solidária, o PRONERA, o Programa Recomeço, o Programa Brasil Alfabetizado, a Escola de Fábrica, o PROJOVEM e o PROEJA, esse último, abordado em um capítulo à parte, por ser objeto de estudo desta pesquisa.

Para Gontijo (2008), na década de 1990, no contexto da reforma da educação profissional, a educação de jovens e adultos ocupou o lugar que sempre lhe foi atribuído: o de políticas assistencialistas e compensatórias. A autora, em sua pesquisa sobre as tecnologias de informação e de comunicação na educação de jovens e adultos, analisando as políticas educacionais voltadas para a EJA, aponta para uma insuficiência de ações por parte do Estado, para o enfrentamento do problema da baixa escolaridade da população brasileira. Gontijo pondera que:

[...] os programas voltados para a EJA na década de 90 foram orientados por uma perspectiva de formação de trabalhadores para atenderem às demandas do setor produtivo. Assim, desenhou-se nessa década uma clara “divisão de tarefas” entre o MEC e o MTE, ficando a cargo do primeiro a ampliação da educação fundamental para jovens e adultos da EJA e, do segundo, uma formação profissional de nível básico para os mesmos (GONTIJO, 2008, p. 60).

Ao lado disso, Di Pierro e Graciano (2003, p. 43) enfatizam que “[...] a inserção marginal da educação de jovens e adultos na reforma educacional implementada no país fez com que a cobertura escolar para essa faixa etária continuasse a ser deficitária, [...] impulsionando as pressões sobre o sistema educacional no seu conjunto”. Para transpor essa situação, afirmam as autoras, “será necessário reposicionar a educação de jovens e adultos na agenda política educacional, articulando-a com a prioridade concedida à educação das novas gerações”.

Ressalta-se que, em 2004, foi instituída, pela Presidência da República, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Essa Secretaria visa garantir a formulação de políticas públicas em áreas consideradas pelo governo como de grande vulnerabilidade sócio-educacional, entre as quais a EJA, a Educação do Campo e a

Educação Indígena. A SECAD é composta por quatro departamentos: Departamento de Educação de Jovens e Adultos, Departamento para Diversidade e Cidadania, Departamento de Articulação Institucional e Departamento de Avaliação e Informações Educacionais. Compete ao departamento de EJA a responsabilidade de elaborar diretrizes político-pedagógicas que garantam ao público da EJA o direito à educação continuada ao longo da vida.

1. 3. – Aspectos sobre a educação profissional no Brasil

A educação profissional²⁰, no Brasil, é constituída por uma extensa rede de entidades que inclui sistemas de ensino abrangendo as esferas federal, estadual, municipal e privada. Essa rede efetiva-se atualmente no ensino fundamental, médio e técnico, incluindo o Sistema S. Inclui universidades públicas e privadas, que oferecem serviços de extensão e atendimento comunitário; escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional, e ensino profissional livre concentrado em centros urbanos e pioneiros na formação à distância, via correio (MANFREDI, 2002).

Nesse cenário, especificamente no contexto da RFEPCT, o ensino técnico está completando cem anos de história. O marco histórico foi o dia 23 de setembro de 1909, com a promulgação do Decreto n. 7.566/09, que possibilitou a criação das escolas de aprendizes artífices em diferentes unidades federativas do país. Entretanto, o centenário mostra que a história da educação profissional no Brasil foi marcada por uma trajetória de contradições e lutas político-ideológicas em defesa de um projeto de nação e de educação nacional. Além disso, essa história evidenciou o preconceito atribuído ao trabalho manual numa sociedade historicamente dividida entre capital e trabalho.

Nesse processo de construção de um projeto de nação e de educação, muitos historiadores e estudiosos, como, por exemplo, Kuenzer (2001, 2005), já demonstraram ser a dualidade estrutural a categoria explicativa da constituição do ensino profissional no Brasil. Isso ficou demonstrado desde a primeira iniciativa estatal, em 1909, com a criação das dezenove escolas de aprendizes artífices. Dessa maneira, sempre existiram duas redes de ensino, uma profissional e outra de educação geral, visando reproduzir e atender à divisão

²⁰ Ao longo dos anos, o termo vem ganhando várias denominações, como, por exemplo: formação técnica, ensino técnico, educação profissional e, atualmente, educação profissional e tecnológica (EPT).

social do trabalho²¹. Assim, a formação histórica dos trabalhadores e cidadãos se dará a partir da categoria da dualidade estrutural, demarcando uma trajetória educacional e social conforme as funções que cada um desempenha na sociedade.

A dualidade estrutural, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, pressupõe que o ensino médio e a educação profissional constituem duas redes bem diferenciadas: uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. Portanto, tem suas raízes na forma de organização da sociedade que expressa as relações entre capital e trabalho. Essa dualidade estabelece uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, com base na origem de classe, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um para os que serão preparados pela escola para exercer as funções de dirigentes e outro para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mercado de trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada (KUENZER, 2000).

No contexto da formação profissional no Brasil, durante um século a partir da criação das escolas de aprendizes artífices, quatro momentos merecem destaques: (a) as leis orgânicas do ensino técnico; (b) a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; (c) a Lei n. 5.692/71 e (d) a reforma da educação profissional dos anos 1990.

Conforme mencionado anteriormente, em 23 de setembro de 1909, foram criadas escolas de aprendizes artífices, pela iniciativa do Presidente da República Nilo Peçanha. Durante o ano de 1910, foram inauguradas dezenove unidades que formavam a rede dessas escolas. Essa rede, em 33 anos de existência, veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil. Apesar dos problemas apresentados por essas escolas, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até se constituir na rede de escolas técnicas do país (SANTOS, 2000).

A partir de 1942, as leis orgânicas (ensino técnico, agrotécnico, comercial e o normal), instituídas com a reforma de Gustavo Capanema (Ministro da Educação e Saúde), redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Assim, as escolas criadas em 1909 passaram a oferecer cursos técnicos e a formação profissional, a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo (KUENZER, 2005).

²¹ A divisão social do trabalho está associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas em determinado contexto histórico: agricultores, artesão, comerciantes, guerreiros, senhores feudais, padres, etc. Além disso, implica a função que cada indivíduo desempenha na sociedade entre aqueles que planejam e os que executam uma atividade.

A Reforma Capanema, em síntese, legitimou as propostas dualistas que visavam, por um lado, formar intelectuais (ensino secundário) e, por outro lado, trabalhadores (cursos técnicos profissionalizantes). Acirrou-se, assim, o caráter discriminatório atribuído ao ensino profissional, que continuava, em grande medida, dissociado do ensino superior e destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o secundário destinava-se às elites, aos que ocupariam as funções de dirigentes.

A luta pela equivalência entre os diversos ramos de ensino foi sendo perseguida ao longo dos anos 1950, com as mudanças que foram sendo efetivadas nas leis orgânicas. Em 1961, foi promulgada a Lei n. 4.024, estabelecendo, assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida lei garantiu maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, manifestando, pela primeira vez na história da educação brasileira, que a legislação reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2005).

Em 1971, o governo militar foi protagonista de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, com a promulgação da Lei n. 5.692/71. Essa Lei instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo formalmente a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. A ideia da profissionalização universal e compulsória, segundo Manfredi (2002), ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional. Nesse sentido, delegou ao sistema educacional, entre outras coisas, a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho.

No que diz respeito à profissionalização compulsória, a Lei n. 5.692/71 não vingou, sofrendo várias modificações até chegar à edição da Lei n. 7.044, em 1982. Sem condições objetivas de transformar todo o ensino público de segundo grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional, a Lei n. 5.692/71 deixou como legado sua contribuição para tornar mais ambíguo e precário o ensino médio e para a destruição do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só as escolas técnicas federais escaparam (MANFREDI, 2002).

Com a promulgação da nova LDB, em 1996, o governo neoliberal, capitaneado pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, implantou em 1997, via decreto, a reforma da educação profissional dos anos 1990. Dessa maneira, a educação profissional passou a ser

regulamentada pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. A estrutura da educação profissional passou a ser constituída pelos seguintes níveis: nível básico, que se destinava à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia; nível técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio e nível tecnológico, correspondente aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do nível médio e/ou técnico.

O referido decreto estabeleceu a separação entre ensino médio e ensino técnico. Assim, a educação profissional de nível técnico passou a ter uma organização curricular própria e independente do ensino médio. A estrutura do currículo do ensino técnico ficou constituída em sistemas de módulos. Essa medida provocou grave retrocesso na formação a ser alcançada por meio do ensino médio. Em vista disso, o ensino modular proposto na reforma distanciou os alunos dos domínios dos fundamentos das técnicas e dos princípios científico-tecnológicos próprios a um determinado ramo da atividade humana.

A reforma da educação profissional estabeleceu uma separação entre o ensino médio e o profissional, gerando sistemas e redes distintas. Segundo Manfredi (2002), os pesquisadores Kuenzer e Ferretti (1999) são críticos em relação à separação entre essas duas modalidades de ensino, pois julgam que essa reforma repõe a dualidade estrutural,

não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica dos trabalhadores, demandada pela nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos [...] (MANFREDI, 2002, p. 134).

Em 2003, assumiu o governo brasileiro um partido político democrático popular com aspirações socialistas e reacenderam-se as esperanças de novos rumos para a educação profissional e a formação do trabalhador. O Decreto n. 2.208/97 foi revogado e outro, o de n. 5.154/05, que delineou novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica. A expectativa era grande em torno do governo do Presidente Lula, pois se vislumbrava o início de um programa efetivo de mudanças, não só pelo conjunto dos militantes dos movimentos por uma educação pública, gratuita e qualidade, mas dos movimentos sociais do país que se engajaram efetivamente na campanha para elegê-lo.

A promulgação do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, revogou o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997 e regulamentou o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da LDB. Esse

decreto foi fruto de intensas discussões e, embora apresente a forma integrada considerada um avanço, manteve as formas concomitantes e subsequentes, contrariando, assim, os anseios de educadores e professores progressistas que desejavam avanços mais significativos para a educação profissional e tecnológica.

O que o Decreto n. 5.154/04 tenta resgatar, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 37), “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício das profissões técnicas”. Entretanto, como assinalam esses autores, a aprovação desse decreto, por si só, não muda o desmonte produzido na década de 1990. É preciso mobilização para mudanças efetivas, como, por exemplo, a ampliação de matrículas no ensino médio e de elevação de sua qualidade.

Em dezembro de 2009, o MEC criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. A partir do potencial dos CEFETs, das escolas técnicas, agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Os novos IFETs são instituições que articulam educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O desenho curricular proposto nos IFETs valida a verticalização do ensino na medida em que atua na oferta de diferente níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica. Nesse sentido, os institutos federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Nessa nova configuração proposta para a EPT, a RFEPCT passou a ser constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs); Universidade Tecnológica Federal do Paraná; CEFET-MG e CEFET Celso Suckow da Fonseca-CEFET-RJ e escolas técnicas vinculadas às universidades federais. Cabe ressaltar que, de todas as instituições que integravam a RFEPCT à época da criação dos IFETs, o CEFET-MG e o do Rio de Janeiro não aderiram a esse novo modelo institucional.

Capítulo II

Fundamentos históricos do currículo e o currículo integrado

Neste capítulo, discutem-se aspectos relacionados ao currículo e conceitos pertinentes ao currículo integrado. O currículo integrado foi abordado do ponto de vista da relação trabalho-educação, privilegiando-se os estudos de Kuenzer (1997), Ciavatta (2005) e Ramos (2005). Sob a ótica da teoria curricular, foram privilegiados os estudos de Forquin (1992), Hernández (1998), Sacristán (2000), Santomé (1996, 1998) e Silva (2007).

2. – Fundamentos históricos do currículo

Goodson (1995) demonstra, em seus estudos sobre a história do currículo, que esse campo é uma construção social na qual estão presentes conflitos, rupturas e ambiguidades. O autor se fundamenta em Hamilton para afirmar que a fonte mais antiga de “curriculum” é a do *Oxford English Dictionary*, de 1633, no qual o termo está relacionado com a escolarização. Para o autor, o conceito de currículo como sequência estruturada ou disciplina decorre da ascendência política do calvinismo²². Nesse sentido, o currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social na qual os eleitos²³ recebiam um prospecto de escolarização avançada e os demais recebiam um currículo mais conservador.

No processo de construção social do currículo, convém destacar que a palavra vem do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, ou, etimologicamente, um curso a ser seguido ou apresentado. Num certo sentido, em uma pista de corrida podem-se desenvolver corridas de velocidade ou de resistência. Nessa pista, alguns chegarão em primeiro, outros mais atrás e alguns não completarão a prova. O dado concreto é que a capacidade física e técnica dos corredores será construída e aperfeiçoada ao longo do treinamento determinando, assim, a performance de cada corredor. A metáfora da pista de corrida ilustra o modo como as disciplinas, ou melhor, o conhecimento que constitui o

²² Movimento religioso protestante em relação a uma ideologia sócio-cultural com raízes na Reforma Protestante, no século XVI. Esse movimento foi uma evolução das ideias protestantes de Martinho Lutero, excomungado pela Igreja Católica em função de suas críticas a essa Igreja.

²³ Os eleitos eram, predominante, os que podiam pagar. O termo é uma alusão as ideias calvinistas de doutrinação de predestinação que representa a crença de que apenas uma minoria predestinada podia ter salvação.

currículo, ao longo dos anos, acaba por determinar o que somos, naquilo que nos tornamos quando somos “treinados”.

Goodson (1995) chama a atenção para os debates e conflitos que envolvem o campo do currículo em torno dos conceitos: “currículo como fato” e “currículo como prática”, ou seja, o currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula. Para esse autor,

O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe logo, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições. Tomemos esta convenção comum, que é a matéria escolar, num currículo pré-ativo: enquanto o currículo escrito estabelece a lógica e a retórica da matéria, o que aparece é o aspecto mais tangível, abrangendo padronização de recursos, meios financeiros, exames, iniciativas correlatas e interesses de carreira. Nessa simbiose, é como se o currículo escrito oferecesse um roteiro para a retórica legitimadora da escolarização, à medida que esta mesma retórica fosse promovida através de padrões para alocação de recursos, atribuição de status e classificação profissional (GOODSON, 1995, p. 21).

Conforme Goodson (1995), o currículo escrito é, num sentido real, irrelevante para a prática, isto é, a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o currículo ativo, tal como é evidenciado e posto em prática, é completa e inevitável. Entretanto, o autor faz o seguinte alerta: mesmo que haja dicotomia entre currículo escrito, teoria curricular e prática, será que essa dicotomia não é parte de um debate contínuo, uma situação que, em certo sentido, é mais “o que se cumpre” do que o inevitável?

Os estudos de Goodson (1995) sobre o campo do currículo evidenciam, ainda, a relação entre os conteúdos das matérias e as relações internas do currículo, ou seja, a forma do currículo, resultado de uma disputa contínua em relação às matérias escolares. Nesse sentido, o currículo está vinculado a uma hierarquia de ordens sociais e de currículos atrelados a um sistema e estrutura de escolarização.

Nesse contexto, há que se destacar o papel das universidades em desenvolver currículos de acordo com essas hierarquias, privilegiando “mentes refinadas”, como diria Goodson. É nas universidades que as matérias escolares são organizadas em departamentos e, ali, ganham status de acordo com os interesses dos professores. Nesse aspecto, as matérias acadêmicas proporcionam aos professores uma estrutura de carreira caracterizada por perspectivas de promoção e remuneração (GOODSON, 1995).

Examinando a história curricular na Grã-Bretanha, no final do século XIX e no

século XX, Goodson (1995) conclui que:

[...] as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança. Em segundo lugar, o processo de se tornar uma matéria escolar caracteriza a evolução da comunidade, que passa de uma comunidade que promove objetivos pedagógicos e utilitários para uma comunidade que define a matéria como uma “disciplina” acadêmica ligada com estudiosos de universidades. Em terceiro lugar, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre matérias em relação a status, recursos e territórios (GOODSON, 1995, p. 120).

Cabe destacar Chervel (1990), que enfatiza que a noção de disciplina escolar foi sendo construída ao longo da história. Até o século XIX, o termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” designavam a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e, ainda, aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. Nessa perspectiva, várias denominações foram atribuídas ao conceito de disciplina escolar. A noção já foi denominada “faculdade” e ginástica intelectual, no sentido de formar os espíritos pelo exercício intelectual. Para Chervel (1990), os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprias da classe escolar independentes,

numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer, a sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato com o verbo *disciplinar*, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina” é igualmente, para nós, em qualquer campo que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (CHERVEL, 1990, p. 180).

Em relação às finalidades do ensino escolar, Chervel (1990) aponta para a distinção entre finalidades reais e finalidades de objetivo. Segundo Chervel (1990, p. 190), deve-se tomar consciência de que “uma estipulação oficial, num decreto, numa circular, visa mais frequentemente, mesmo se ela é expressa em termos positivos, a corrigir um estado de coisas, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade”. Desse modo, os textos oficiais são redigidos mediante uma política educacional que, por sua vez, determina as finalidades do ensino veiculadas pela legislação. Isso nos conduz a dois planos: o dos objetivos fixados e o da realidade pedagógica. No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, no entanto, há a pessoa do docente, lembra o autor.

No contexto do currículo e das disciplinas escolares que o constituem, estão as instituições de ensino e as suas especificidades. Conforme Forquin (1992), as instituições, além de serem locais e meios organizados que transmitem, por meios sistemáticos, um conjunto de conhecimentos e de competências, são locais onde se travam interações sociais e relações de poder.

Forquin (1992), fundamentado em Isanbert-Jamati, sinaliza para dois aspectos que envolvem o currículo oficial: o currículo real e o professor. Primeiro, no currículo formal ou oficial, os conteúdos prescritos pelas autoridades são o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudança das delimitações, de abalo das hierarquias entre as disciplinas. Segundo, no currículo real, os conhecimentos elaborados pelos autores de programas não podem ser mais que indicativos. Todo capítulo de programa presta-se a muitas interpretações, por isso vemos o docente, por sua vez, selecionar temas, enfatizar tal ou qual aspecto, apresentar os saberes sob diversos modos. Cada sala de aula segue, assim, no seu *currículo real* que, no limite, é diferente dos outros.

Nesse cenário, apresentam-se as matérias escolares, territórios e dinâmicas sociais. Frank Musgrove, citado por Forquin (1992), sublinha a importância social da organização do currículo por matérias ao se referir aos mecanismos de mudanças e às resistências a mudanças nos programas escolares na Grã-Bretanha. As matérias aparecem

como comunidades sociais “entre as quais” existem relações de competição e de cooperação, que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade por parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade. Trata-se de burocracias hierarquicamente organizadas, fixando condições de antiguidade, critérios de regulamento nos diferentes níveis, impondo a seus aderentes uma disciplina por meio de marcas de reconhecimento, tais como o título de membros de honra ou a admissão a conselhos internos fechados (MUSGROVE, citado por FORQUIN, 1992, p. 38).

Forquin (1992), fundamentado em Musgrove, assevera que o currículo escolar ensina o aluno quem ele é, pois irá tornar esse aluno um especialista de uma disciplina constituindo, assim, uma espécie de identidade profissional e cultural. E destaca:

É por isso que as inovações que supõem novos recortes nas matérias ensinadas e uma redefinição das fronteiras entre os saberes podem ser percebidas pelo docente como ameaçadoras a sua identidade pessoal, sobretudo se elas lhes impõem verdadeiras

“migrações” em direção a atividades menos familiares ou sentidas como menos prestigiosas, ou se elas colocam problemas de “hibridação de papéis” (MUSGROVE, citado por FORQUIN, 1992, p. 38).

Para Forquin (1992), os saberes escolares são produtos de um processo contínuo de seleção natural e de elaboração didática, apresentando-se como um universo no interior do qual existem diferenças funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, aos ramos e às matérias) e também fenômenos de hierarquização ou “estratificação”. Para esse autor, existe uma tendência à hierarquização dos ramos, alguns aparecendo mais desejáveis, isto é, mais “rentáveis” que outros, na medida em que as instituições educacionais constituem um conjunto complexo e nas quais o acesso aos estudos se efetua, em grande parte, segundo mecanismos de competição e de mercado. Isso significa, segundo Forquin (1992, p. 41), “também uma hierarquização entre os tipos de saberes ensinados nos diferentes ramos, como, por exemplo, uma desvalorização – que se constata em muitos casos – dos saberes técnicos ou profissionais em relação aos saberes teóricos que se ensinam nos ramos ditos ‘gerais’.”

O que Forquin (1992) contabiliza é que a escolarização é utilizada essencialmente como meio de acesso aos *status* sociais, contribuindo para uma tendência à hierarquização dos ramos, alguns aparecendo como mais desejáveis que outros. Porém, o autor adverte:

existem também hierarquizações independentes dos efeitos de ramos. No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos. Mas a verdadeira questão é saber por que são precisamente esses tipos de saberes, mais que outros, que são num momento dado ensinados nos ramos de excelência ou que são afetados por coeficientes mais elevados e por quais razões as coisas evoluem (FORQUIN, 1992, p. 41).

As considerações acerca da estratificação dos saberes escolares empreendida por Forquin (1992, p. 42), fundamentado em Young e Bourdieu, “reveste-se de uma significação política, pois coloca em jogo relações de dominação e de poder tanto no interior quanto no exterior das instituições educacionais”, pois onde os saberes são o objeto de uma forte hierarquização, existe também uma forte hierarquização entre docentes e alunos. Ao lado disso, a manutenção das hierarquias simbólicas (*status* e salários elevados) existentes no interior do mundo escolar parece ir no sentido da conservação social, afirma Forquin. Assim,

a abordagem teórica de Forquin (1992) sobre os saberes escolares aponta para alguns aportes analíticos da sociologia do conhecimento. Primeiro,

Ocorre que ela coloca em ação uma exigência de compreensão e de análise, entre outras coisas, dos determinantes e dos efeitos sociais das políticas de escolarização sobre a evolução das instituições educacionais e da natureza concreta dos processos que se desenvolvem no interior da “caixa preta” dos estabelecimentos e das salas de aula, à forma das relações sociais que aí se travam em relação ao conteúdo e ao modo de organização dos saberes transmitidos (FORQUIN, 1992, p. 43).

Outra reflexão sugerida por Forquin (1992) diz respeito à caracterização de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos, como, por exemplo: conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo. Isso reflete como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem. Por outro lado, pondera Forquin (1992, p. 44), configura-se um campo “caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico”.

Ainda sobre a estratificação dos saberes escolares e das estruturas sociais, é oportuno resgatar os estudos de Young, citado por Forquin (1992). Para Young, os processos de seleção e organização dos conteúdos cognitivos e culturais do ensino traduzem os pressupostos ideológicos e os interesses sociais dos grupos dominantes. O autor fixa três critérios possíveis para uma classificação dos currículos: grau de hierarquização, grau de especialização e grau de compartimentação dos saberes.

Em relação à especialização e à compartimentação, tanto Young como Bernstein, citados por Forquin (1992), consideram que, toda inovação que consiste, por exemplo:

[...] em introduzir novas matérias num programa de estudos, ampliando por isso mesmo seu campo cognitivo, ou, ao contrário, em suprimir alguns cursos ou modificar a estrutura do currículo encontra sempre fortes resistências, já que coloca em jogo interesses sociais e simbólicos (FORQUIN, 1992, p. 92).

Porém, é a estratificação dos conteúdos ensinados a questão mais importante levantada por Young, citado por Forquin (1992), pois, por meio da estratificação

[...] que se podem melhor apreender os fatores políticos da transmissão do saber no interior dos sistemas de ensino. Esta estratificação é um fato inegável: certos cursos beneficiam-se de um prestígio maior do que outros, alguns são de um acesso mais seletivo que outros, alguns contam mais do que outros para a outorga dos certificados e diplomas [...] Contudo é tal a densidade do modelo dogmático do conhecimento e da cultura intelectual no interior dos sistemas de ensino, que a emergência de um tipo de currículo baseado numa diferenciação não hierárquica dos saberes constitui, adverte Young, uma alternativa altamente improvável (YOUNG, citado por FORQUIN 1992, p. 92-93).

2. 1. – Currículo: a relação entre o prescrito, o professor e a ação

O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos diversos de ação, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. Esses múltiplos agentes e forças (professores, especialistas, assessores e técnicos, livros-textos, editores, etc.) são instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e por meio de mecanismos peculiares em cada caso (SACRISTÁN, 2000).

Nesse quadro, entendido como sistema curricular, a objetivação e concretização dos significados do currículo se estabelecem por meio de disposições legislativas ou regulamentações administrativas. Entretanto, essas disposições não incidem diretamente na prática, como pondera Salinas, citado por Sacristán:

As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar. Os professores, quando preveem sua prática, através dos planejamentos que realizam, consideram que sua experiência anterior e os livros-textos têm tanta utilidade quanto considerar os documentos curriculares oficiais (SALINAS, 1987, citado por SACRISTÁN, 2000, p. 103-104).

O currículo compreende momentos nos quais ele se configura como: o currículo oficial, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz pessoalmente e o que ele realiza. Brophy, citado por Sacristán (2000), distingue sete momentos, ou fases, nos quais o currículo se reduz, se distorce ou se altera. Além das que foram anteriormente mencionadas, o autor acrescenta: as transformações em âmbito local, a

transformação que ocorre no próprio processo de ensino e o que realmente os alunos aprendem.

O currículo prescrito está relacionado com a política curricular determinada por uma instância administrativa. A política curricular é um aspecto da política educativa que estabelece, entre outras coisas, a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo. Dessa maneira, ela estabelece uma decisão ou um condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo, a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema escolar (SACRISTÁN, 2000).

Para Sacristán (2000), o currículo prescrito supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade. Uma vez que se estende para todas as escolas, implica um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida. Assim, o currículo prescrito dita não apenas conteúdos e aprendizagens, mas também trata de ordenar pedagogicamente o processo. Fornece orientações metodológicas gerais, sugere, às vezes, pautas mais precisas para tratar determinados temas; não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas. Portanto, a função básica do currículo prescrito é prescrever e orientar o processo de ensino e a aprendizagem pedagógica.

Os documentos oficiais expressam as orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve. Entretanto, essas orientações ou exigências não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta, mesmo que os professores declarem que os “documentos oficiais” sejam instrumento de partida. Segundo Sacristán (2000, p. 122), “os professores, quando preparam sua prática, quando realizam seus planos ou programações, têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo lhe apresenta com algum grau de elaboração para que seja levado à prática e as condições imediatas de seu contexto”.

O currículo apresentado aos professores pela prescrição curricular determinada em âmbito político-administrativo é pouco operativo para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. O professor, afirma Sacristán (2000), tem margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade. Essa autonomia está relacionada com certa filosofia pedagógica e com a necessidade de desenvolvimento profissional do docente o que, de certa forma, estimula essas margens de liberdade.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica representa um trabalho complexo que envolve diversos conteúdos e atividades. Cada uma das áreas que compõem o currículo, segundo Sacristán (2000), ainda que o professor se dedique somente a uma delas, representa tradições culturais e pedagógicas amplas; contribuições muito diversas que é preciso valorizar e seleção dos conteúdos de forma que a estrutura interna dos mesmos fique coberta para que os objetivos educativos possam ser atendidos.

Sacristán (2000) chama a atenção para o poder modelador e transformador dos professores que exercem, num sentido ou noutro, o enriquecimento ou o empobrecimento das propostas originais. Qualquer estratégia de inovação ou de melhora da qualidade da prática do ensino deve levar em consideração essas premissas. A atividade dos professores é uma ação:

que transcorre dentro de uma instituição. Por essa razão, sua prática está inevitavelmente condicionada. A ação observável é fruto da modelação que os professores realizam dentro de campos institucionais de referência. Os estudos sobre como tomam decisões não consideram, em muitos casos, o fato de que para eles as possibilidades de escolher estão prefiguradas de algum modo dentro de um campo em que atuam. O professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir (SACRISTÁN, 2000, p. 166).

As atividades dos professores no sistema educativo se desenvolvem em um campo onde sempre existe autonomia, mas também onde existem fronteiras. Apesar disso, Sacristán (2000) pondera que a autonomia do professor:

é um fato reconhecido como dado observável, seja qual for o grau e o tipo de controle exterior em relação a sua atuação e sobre os resultados do sistema educativo, independente ou apesar da visão política que se tenha de sua função como servidor público, ou à margem do modelo de profissionalização que se defenda em sua técnica profissional. O que não supõe conceber seu trabalho como ofício cujas coordenadas básicas dependem apenas dos professores (SACRISTÁN, 2000, p. 174).

Isso significa que, qualquer que seja a proposta curricular, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. Além disso, o professor possui significados adquiridos explicitamente durante a sua formação e também outros que são o resultado de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que envolvem um currículo. Portanto,

segundo Sacristán (2000, p. 178), “qualquer inovação que se lhe proponha alterará suas bases conceituais, os mecanismos de segurança pessoal e o próprio autoconceito”.

O currículo se configura de fato na prática. Segundo Sacristán (2000, p. 201), “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretizam em situações reais”. Além disso, afirma esse autor, “é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significado e valor, independente de declarações e propósitos de partida”.

Dessa maneira, o currículo na ação se estabelece dentro de uma estrutura da prática. Essa estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes e tem sua justificativa em parâmetros institucionais e organizativos, em tradições metodológicas, nas possibilidades reais dos professores, nos meios e nas condições físicas existentes. Por isso, a prática se configura por outros determinantes (ideias, valores, e usos pedagógicos) que não apenas os curriculares. Na realidade, as práticas escolares se desenvolvem em múltiplos contextos que vão desde o contexto dos fatos pedagógicos, passando pelo profissional dos professores até o social (SACRISTÁN, 2000).

No ambiente escolar, o comportamento dos professores se apoia em esquemas práticos subjacentes a sua ação, com força determinante continuada e que regulam e simplificam sua prática. Esses esquemas práticos controlam a ação educativa, se reproduzem e se comunicam entre os professores. A estabilidade desses esquemas práticos dá continuidade aos estilos e modelos pedagógicos vistos na prática,

[...] transformando-se em uma arquitetura através da qual se produz o molde de significados de qualquer proposta curricular quando se implanta na realidade concreta. Por que, embora uma proposta curricular, à medida que pretenda orientar o professor, possa lhe sugerir esquemas práticos distintos, o fato é que a estrutura existente, que, não esqueçamos, tem fortes raízes numa série de condicionantes institucionais e em mecanismos de segurança pessoal e profissional dos professores, prolonga sua existência mais além ao assimilar as novas propostas, ainda que possa ser alterada por elas. A renovação é um processo de acomodação de esquemas prévios em função da assimilação de outras propostas (SACRISTÁN, 2000, p. 206).

Segundo Sacristán (2000), como o currículo se concretiza por meio de esquemas práticos, o currículo na ação pode ser visualizado, na prática de ensino, por meio das tarefas escolares que representam o conteúdo da prática. O sistema educativo, como cultura de usos e

comportamentos, tem, precisamente, continuidade por meio das tarefas bastante homogêneas que nele se praticam. Por isso, a prática de ensino é estável ao longo do tempo, afirma esse autor.

O papel reprodutor do sistema educativo, continua Sacristán (2000, p. 216), “reside, em boa medida, na constância de uma série de padrões de comportamento, no quão estável são as situações de trabalho para professores e alunos; condições que contribuem para configurar atividades, formas de pensar e atitudes”. Dessa forma,

Os estilos didáticos reproduzem [...] uma prática profissional e através desta os condicionamentos que dão significado ao currículo. Os conteúdos podem mudar, mas se mantém a estrutura dentro da qual eles são transmitidos e aprendidos. A prática do ensino mostrou uma continuidade histórica assombrosa, e a persistência do esqueleto que a articula – as tarefas – tem muito a ver com isso. Algo que poderia nos explicar a resistência à mudança das práticas escolares e o conservadorismo natural dos professores, aferrando-se a uma série de esquemas práticos de ação que lhes dão segurança profissional (SACRISTÁN, 2000, p. 216).

Nesse contexto, o repertório de esquemas práticos é reduzido, devido à homogeneidade do sistema, à formação do professorado, aos meios e às condições. Assim, o estilo dos docentes se cristaliza relativamente cedo em sua vida profissional e costuma se manter bastante estável. A própria instituição na qual se exerce o trabalho exige implicitamente essa continuidade porque é conservadora (SACRISTÁN, 2000).

2. 2. – A organização do currículo integrado na perspectiva da relação trabalho-educação

A política de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade EJA, opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado. Essa integração, vislumbrada no PROEJA, ainda está sendo implementada no âmbito da RFEPCT. Entretanto, a literatura disponível sobre a denominada integração se concentra, sobretudo, na proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional, por sua vez, abordada na perspectiva da relação trabalho-educação.

De certo modo, a política do PROEJA e do ensino médio integrado são propostas distintas, mas é possível afirmar que, no cerne dessas duas políticas, está o currículo integrado ou o que pode vir a constituir-se em formação integrada. Sendo assim, o ponto comum entre

ambas é o próprio currículo integrado. Para elucidar o objeto de estudo empírico desta pesquisa, procurou-se estudar o tema na perspectiva tanto da relação trabalho-educação como da teoria curricular.

2. 2. 1. – A proposta pedagógica da politecnia

No final dos anos 1980, Kuenzer (1997) levantou uma questão teórico-prática sobre a possibilidade de uma proposta de escola única politécnica de 2º grau e como resolver esta questão no âmbito do sistema de ensino. A autora entendia que a escola politécnica é, por essência, a escola demandada pela classe trabalhadora, satisfazendo, em parte, às suas necessidades de transformação da sociedade.

A proposta pedagógica de Kuenzer (1997), pautada no trabalho como princípio educativo, tinha como pilar uma estrutura única, não admitindo a dualidade estrutural, antidemocrática na raiz, que separa a escola da cultura da escola do trabalho. Desse modo, o conteúdo seria politécnico, propiciando o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais por meio da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica. Quanto ao método, seria teórico-prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual, tomando o trabalho, como forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social, como ponto de partida. Kuenzer (1997) considerava que o ensino politécnico:

[...] se concretizaria através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas e que, supostamente, por algum passe de mágica e algum momento, recomponham a unidade do conhecimento (KUENZER, 1997, p. 140).

Kuenzer (1997) ponderava que o critério para a seleção e a organização dos conteúdos deveria ser a área de trabalho em questão e não as estruturas lógicas próprias de cada disciplina a ela relacionada, ou seja, para a autora, seria necessário determinar quais conhecimentos de história, de linguagem, de matemática, de eletrônica, entre outros, são necessários para compreender uma determinada área de conhecimento. Nessa forma de

conceber a politecnia, não tem lugar o ensino de física ou de matemática ou de história em si mesmos, como se fossem áreas de conhecimento independentes e autossuficientes²⁴. O estudo de Kuenzer é oportuno para se pensar sobre o desafio pedagógico que o PROEJA apresenta, que é a construção do currículo integrado, considerando as especificidades da EJA.

2. 2. 2. – A formação integrada: possibilidades e desafios na organização do currículo integrado

O termo “integrar” significa, segundo Houaiss (2004), incluir(-se) um elemento num conjunto, formando um todo coerente. Já o termo “integrado” diz respeito ao que se integrou; adaptado, incorporado.

Para Ciavatta (2005), o termo integrar tem um 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. Esse sentido de completude, segundo a autora, significa que, no caso da:

formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte 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 sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

O referencial de Ciavatta é Gramsci e, no bojo da proposta de integração, aparece a categoria trabalho como princípio educativo, tal qual preconiza o estudo de Kuenzer (1997). A autora chama a atenção para outra questão:

O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a uma minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade? A ideia de

²⁴ Kuenzer está se referindo, a título de exemplo, como poderia ser organizada a estrutura curricular da área de informática.

formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O conceito de formação integrada está fundamentado na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Isso evidencia que os fundamentos do currículo integrado, do ponto de vista da relação trabalho-educação, estão ancorados na politecnia. Nesse sentido, segundo Ciavatta (2005), no Brasil,

A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação expressos na Constituição de 1988 [...] Com base em Manacorda (1989) e em Saviani (1989), pretendia-se a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (CIAVATTA, 2005, p. 87-88).

O núcleo básico do currículo integrado está fundamentado no trabalho, na ciência e na cultura. Desse modo, como lembra Ciavatta (2005):

a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica²⁵) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2005, p. 94).

É importante destacar a análise que Ciavatta (2005) faz em relação à formação integrada. Para a autora, no Brasil, hoje,

²⁵ A expressão em parênteses refere-se a uma discussão, no âmbito da academia, do ponto de vista conceitual e etimológico sobre politecnia, que não vem ao caso ser tratada aqui.

há um déficit de pesquisas para conhecer os estragos e as conquistas deflagradas com a imposição do Decreto n. 2.208/97. A sua revogação e a aprovação do Decreto n. 5.154/04 trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada (CIAVATTA, 2005, p. 102).

Outra pesquisadora que estuda a temática do currículo integrado a partir da relação trabalho-educação é Ramos (2005). A abordagem feita por ela compreende pressupostos filosóficos e epistemológicos que se confrontam com a pedagogia das competências. A autora discute o papel da escola e da formação profissional sob a cultura capitalista e chega a uma proposta de projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. A ideia é buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo.

Ramos (2005) lembra que os princípios da administração científica de Taylor, que se inicia na produção de bens e serviços e se alastra para todas as dimensões da vida moderna, atingiram também a escola. Esses princípios fundamentaram o currículo determinando um padrão de eficiência deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho. Assim, o currículo tinha a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, quer fossem culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho.

Ao lado disso, de acordo com Ramos (2005), no caso da educação profissional, a complexificação do trabalho industrial fez com que o sentido do saber profissional fosse dado não somente pela habilidade técnica, mas pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente. A existência de uma teoria subjacente significava que ninguém poderia tornar-se um profissional sozinho, mas precisaria ser treinado e certificado por outros profissionais. O profissionalismo, portanto, passou a se basear na habilidade técnica, no conhecimento teórico que subjaz à habilidade e na aceitação por uma comunidade de outros profissionais:

Daí a necessidade de se “teorizar” as atividades práticas, buscando-se, em certa medida, suas bases científicas, o que levou à aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral. Essa aproximação, entretanto, seguiu a hierarquia positivista das ciências e a racionalidade taylorista-fordista de produção, de modo que a formação profissional passou a obedecer a uma sequência clara e linear:

fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação. As disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados que criticamos frequentemente e que buscamos superar, no plano do possível, com a proposta do currículo integrado (RAMOS, 2005, p. 111).

Por outro lado, o objetivo da formação geral estava orientado para o acesso aos conhecimentos sistematizados que possibilitassem aos estudantes o prosseguimento de estudos. Nesse caso, segundo Ramos (2005, p. 111) “o currículo era elaborado transpondo-se didaticamente os conceitos dos campos científicos para as disciplinas escolares, segundo parâmetros de legitimação dados pelos exames de acesso ao ensino superior. A fragmentação e a abstração disciplinar não deixaram de caracterizar também esse tipo de formação”.

Ramos (2005), a partir dos pressupostos teóricos de Hernández, Santomé e Bernstein, incorpora outros elementos para formular a proposta de integração que defende. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares para:

[...] possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2005, p. 114).

Nesse contexto, são dois os pressupostos filosóficos que fundamentam a organização curricular integrada preconizada por Ramos (2005):

O primeiro deles é a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana, e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978). O que Santomé [...] fala sobre a compreensão global do conhecimento que o currículo integrado pode proporcionar, nós expressaremos como a possibilidade de se compreender o real como totalidade (RAMOS, 2005, p. 114).

Desses dois princípios, decorre um terceiro, de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Esse terceiro princípio se estrutura da teoria do processo de conhecimento formulado por Marx (1978), citado por Ramos (2005). Nas palavras de Ramos (2005, p. 115), “a compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são “arrancadas” de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento”.

Ressalte-se que, ao se referenciar em Santomé, conforme mencionado anteriormente, Ramos (2005) chama a atenção para a questão da categoria da interdisciplinaridade como método no trabalho pedagógico:

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originara, de modo que o objeto a ser conhecido revelese gradativamente em suas peculiaridades próprias (GADOTTI, 1995). O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja, como as determinações mais particulares dos fenômenos que, relacionadas entre si, permitem compreendê-los. A interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Contrariamente, a abordagem empirista e mecanicista, para a qual a interdisciplinaridade não é uma necessidade nem um problema, sustentou os currículos tecnicistas centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos. As disciplinas escolares, sendo consideradas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas entre si e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem compreender o real. Sob essa concepção epistemológica, qualquer tentativa metodológica de se realizar a interdisciplinaridade não passará de estratégias para relacionar mecanicamente fatos e conceitos (RAMOS, 2005, p. 116).

Para Ramos (2005), o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética. Dessa maneira, a questão posta para o currículo integrado é a da organização do conhecimento, no sentido de compreender a

realidade e a própria ciência na sua historicidade. O currículo escolar faz a seleção desses conhecimentos e os organiza em disciplinas, que têm como referência os campos da ciência. Nesse sentido, o que se pretende é que o conceito apreendido por uma determinada disciplina ou área de conhecimento possa ser compartilhado por outras disciplinas ou áreas do conhecimento.

Assim, conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente, porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade. Nesse contexto, Ramos (2005) salienta que:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas e objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, 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 (RAMOS, 2005, p. 120).

Sobre a interdisciplinaridade, Saviani (2003) faz ressalvas a certas concepções que, embora estejam na moda e pareçam muito progressistas, precisam ser submetidas à crítica. Segundo esse autor:

[...] em certos momentos acreditava-se que pela via da interdisciplinaridade se iria superar a fragmentação do conhecimento, mas é preciso ter presente que a noção de interdisciplinaridade pode correr o risco apenas de uma justaposição. A própria noção, de certa forma, envolve o pressuposto da fragmentação. Com efeito, parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a ideia do especialista e do não especialista (SAVIANI, 2003, p. 142).

A propósito, convém resgatar o conceito de interdisciplinaridade enunciado por autores que estudam a relação trabalho-educação: Kuenzer e Oliveira. Para Kuenzer (2002), interdisciplinaridade implica a contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto que, no entanto, mantém seus pontos de vistas, seus métodos, seus objetos, sua

autonomia. Na construção do conhecimento, nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Já para Oliveira (2002), a noção de interdisciplinaridade é evocada para indicar um processo de interação, em que “todo conhecimento” mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que serve para questionar, confirmar, negar, complementar, ampliar ou iluminar aspectos não considerados. Os conceitos elaborados tanto por Kuenzer como por Oliveira são semelhantes e trazem no bojo a questão da integração do conhecimento de cada disciplina que deve permanecer constantemente em diálogo.

2. 3. – A organização do currículo integrado na perspectiva da teoria curricular

O fenômeno currículo integrado será aqui abordado por autores renomados que discutem a temática. O primeiro, Bernstein, será visto sob os olhares de Forquin (1992) e Silva (2007). Em sequência, os estudos de Santomé (1996, 1998) sobre globalização e interdisciplinaridade e, por último, mas não menos importante, os projetos de trabalho, desenvolvido por Hernández (1998).

Bernstein, Santomé e Hernández abordam o currículo integrado com enfoques distintos, mas que se conectam no discurso da integração. Bernstein desenvolve o seu estudo com base nos fundamentos da sociologia da educação, que trouxe contribuições significativas no campo do currículo, na década de 1970. Já Santomé focaliza a questão do ponto de vista da globalização, pautada pela integração em uma sociedade globalizada e cada vez mais interdependente. Hernández trabalha o tema sob o aspecto dos projetos de trabalho com enfoque na globalização e na transdisciplinaridade.

2. 3. 1. – O currículo integrado na visão de Santomé, Bernstein e Hernández

2. 3. 1. 1. – O currículo integrado, segundo Santomé

A proposta da utilização da modalidade currículo integrado surgiu como estratégia para lidar com os processos de escolarização dos conteúdos culturais, manejados nos centros

de ensino e com a denúncia sistemática do distanciamento existente entre a realidade e as instituições escolares.

Os argumentos recolhidos pelos partidários de um currículo globalizado e interdisciplinar foram: (a) as críticas aos sistemas educacionais fechados em si mesmos e desligados da realidade; (b) as opiniões de pensadores sobre a perda de tempo e a inutilidade daquilo que se aprende na instituição escolar; (c) a necessidade de uma educação mais aberta e (d) o interesse em obter uma integração de campos de conhecimento e experiência que facilitasse uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade. Isso ressaltaria não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas o domínio dos processos necessários para alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, se produz e se transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essas tarefas (SANTOMÉ, 1998).

Para designar o conceito de currículo integrado, Santomé (1998) utilizou as categorias globalização, interdisciplinaridade e sociedade global. Esses conceitos compreendem o núcleo de uma proposta pedagógica que abrange fundamentos da psicologia e da sociologia. Segundo o autor, essas categorias nasceram por meio de reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que lutavam por uma maior democratização da sociedade. Desse modo, esses grupos marcavam posição de identidade suficiente para distinguir-se dos partidários das disciplinas.

Para Santomé (1998), o discurso da interdisciplinaridade surgiu diante da complexidade das sociedades, no que concerne à interligação de diferentes nações, governos e políticas e à imbricação de estruturas econômicas e sociais. Esses elementos levaram a análises mais integradas, nas quais deveriam ser consideradas todas as dimensões de forma inter-relacionada e integrada.

Santomé (1998) desenvolveu o seu estudo sobre a interdisciplinaridade de forma sistemática. Em princípio, ele trabalhou com o conceito de disciplina. Para o autor, o conceito de disciplina significa uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Cada disciplina apreende uma imagem particular da realidade, de acordo com o ângulo de seu objetivo. Wallestein (1990), citado por Santomé (1998, p. 59), enfatiza que as disciplinas “teriam uma explicação ‘política’, na medida em que têm organizações com limites, estruturas e pessoal para defender seus interesses coletivos e garantir sua reprodução coletiva”.

O conceito de interdisciplinaridade está ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e à esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. O dado concreto é que há uma crítica à compartimentação das matérias e, nesse sentido, o termo poderia recompor os diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa e solução de problemas que preocupam em cada sociedade. As estruturas de cada área do conhecimento não seriam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração (SANTOMÉ, 1998).

Santomé (1996) entende que a interdisciplinaridade é um dos conceitos que formam o triângulo de apoio da proposta de currículo integrado, ou seja,

a reorganização dos conteúdos, algumas vezes para recuperar e outras para construir uma rede mais integrada entre conceitos e modelos e estratégias de investigação que uma certa superespecialização organizou em compartimentos estanques, com poucas possibilidades de comunicação, mesmo quando tinha como propósito analisar e intervir num mesmo espaço, com os mesmos objetos e pessoas com um fim semelhante, etc. (SANTOMÉ, 1996, p. 59).

Falar de interdisciplinaridade, pondera Santomé (1996, p. 61), “é ver as salas de aula, o trabalho curricular, a partir da ótica dos conteúdos culturais, ou seja, tentar ver que relações e agrupamentos de conteúdos podem ser feitos por matérias, por blocos de conteúdos, por áreas de conhecimento e experiência, etc.”.

Chama a atenção, no estudo de Santomé sobre o currículo integrado, a reflexão sobre a participação de organismos internacionais interessados em propagar a ideia da integração. Nesse sentido, cabe destacar a participação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Segundo o autor, essas entidades se esforçaram para promover a interdisciplinaridade por meio de debates, seminários e colóquios de caráter internacional.

Ao lado da interdisciplinaridade, encontram-se as peculiaridades cognitivas e afetivas que influenciam os processos de aprendizagem dos alunos. Esse argumento em defesa de currículos integrados está relacionado com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Assim, esse eixo de raciocínio é utilizado mais insistentemente nas propostas que recorrem ao vocábulo “globalização”, em consonância com as múltiplas modalidades de inteligência, sabendo que alunos e alunas aprendem, memorizam, integram e compreendem de modos diferentes (SANTOMÉ, 1996).

Toda proposta de currículo integrado, salienta Santomé (1996, p. 61), “parte do pressuposto de que cada estudante tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, certas estratégias peculiares de aprendizagem, experiências pessoais idiossincráticas, diferentes expectativas, diferentes informações prévias, etc.”. Sob essa perspectiva, é quase impossível que um único livro-texto ou um único material didático possa ser capaz de respeitar essas peculiaridades pessoais e grupais.

O terceiro ponto que compreende o conceito de currículo integrado nos moldes propostos por Santomé (1996) leva em consideração dimensões mais contextuais, mais sócio-históricas das crianças. As vidas das crianças não podem ser condensadas nos quadros apenas da psicologia evolutiva, afirma Santomé. Isso implica que, sob o rótulo dos diferentes

estágios de desenvolvimento não são tratadas questões que condicionam sua vida, como por exemplo, as situações de pobreza, as injustiças sociais, econômicas e culturais pelas quais se vêm afetados, os fortes preconceitos e estereótipos que muitos deles e delas têm que suportar, a falta de cuidados com a saúde, a violência física e psíquica na qual estão imersos, etc. (SANTOMÉ, 1996, p. 62).

A educação global, conforme entendida por Santomé (1996), sinaliza para o eixo de decisões de planejamento e desenvolvimento do trabalho curricular que obriga a levar em consideração o contexto local dos alunos e o contexto de sua comunidade. Para o autor:

Nas reflexões e valorizações das realidades social, cultural, econômica e política, que se dão nas tarefas escolares, há um compromisso por levar em consideração não apenas os contextos locais, sua localidade e cidade, mas também todas as outras realidades, tanto próximas quanto distantes, analisando as repercussões das intervenções humanas em lugares e sobre povos diferentes e, fisicamente mais distantes (SANTOMÉ, 1996, p. 62).

O currículo integrado é, nessa perspectiva, o produto de uma filosofia sócio-política e de uma estratégia didática que pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o referido autor lembra que as questões curriculares constituem uma dimensão da política cultural de cada sociedade. Além disso, segundo Santomé (1996, p. 63), “toda proposta curricular implica opções sobre parcelas da realidade, supõe uma seleção cultural, que é oferecida às novas gerações para facilitar a sua socialização, para ajudá-las a compreender o mundo que as rodeia, conhecer sua história, valores e utopias”.

Diante disso, os conteúdos apresentados em pacotes disciplinares não conseguem que os alunos e alunas sejam capazes de ver esses conteúdos como parte de seu próprio mundo, pois são dificilmente visíveis para a maioria dos estudantes. Entretanto, o fato de optar por estratégias integradas não significa que as disciplinas vão desaparecer, nem tampouco que vão deixar de ter sentido as estruturas conceituais, as sequências de conceitos e os procedimentos no planejamento dos currículos, pondera Santomé (1996).

A implementação do currículo integrado não é tarefa fácil, pois implica modificar o contexto do trabalho escolar e obriga a transformar a organização dos recursos da escola e, sobretudo, das salas de aula. Além disso, não se trata apenas de implementar uma determinada filosofia educacional ou comprometer-se com alguma estratégia e com determinados recursos didáticos, mas saber se estão claras as razões dessas escolhas, os seus porquês (SANTOMÉ, 1996).

O currículo integrado é uma proposta que se desenvolve ao longo dos anos, diferentemente dos planos de trabalho tradicionais. Talvez uma das questões que exijam os maiores esforços seja o requisito do trabalho em equipe, primeiro entre os professores e, em seguida, com os estudantes, assim como entre os estudantes e seus professores. Desse modo, o autor salienta que:

Em um sistema educacional que privilegia tanto as individualidades e o papel dos especialistas, a filosofia da integração exige transformar pela raiz os hábitos de trabalho do professorado. Especialmente naquelas etapas educativas nas quais o professorado é selecionado e organizado por disciplinas como, por exemplo, na educação secundária e na formação profissional. É preciso elaborar estruturas que permitam que os especialistas de cada uma das disciplinas e níveis estabeleçam canais de comunicação, criar espaços que permitam o trabalho em equipe, que tornem possível levar a efeito um trabalho interdisciplinar. Os termos pessoais na hora de entrar em colaboração são obstáculos que precisam ser derrubados. Quase todos nós fomos formados numa tradição de trabalho individual e isso gerou pessoas com medo de compartilhar. As professoras e professores precisam também aprender a descobrir nexos entre as disciplinas, detectar que estruturas conceituais, destrezas, procedimentos e valores são mais interdependentes, quais se estão compartilhando, mesmo sem serem conscientes disso, e como é possível coordenar, assim como quando é factível fazê-lo (SANTOMÉ, 1996, p. 73).

Santomé (1998) enfatiza que o currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática, pode se reduzir a um simples *slogan*, servindo a fins sócio-políticos ocultos. Fins que muitos professores não chegam a desentranhar e que são:

incentivados por decisões e intervenções elaboradas em outras instâncias superiores à sala de aula: administração educacional, editoras, direções escolares, etc. Nesse sentido, os professores poderiam afirmar que trabalham com base em currículos integrados e por isso mesmo aparentemente progressistas, mas na verdade, em suas finalidades ocultas, eles são similares ao de qualquer outro mais tradicional e disciplinar, isto é, refletindo valores e fins reprodutores de desigualdades sócio-econômicas e culturais, embora avaliados socialmente por um *slogan* progressista como o de “currículo integrado” (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

2. 3. 1. 2. – O currículo integrado de Basil Bernstein sob os olhares de Forquin e Silva

A perspectiva de Forquin (1992) sobre o currículo integrado, apoiada na concepção de Bernstein, evidencia que toda espécie de delimitação, seja material ou simbólica, supõe e induz relações de poder. Bernstein, citado por Forquin (1992), dá ênfase à estrutura do currículo, ou seja, às relações entre os elementos que o compõem. Assim, a maneira pela qual uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual este aí se encontra, assegurando o controle social dos comportamentos individuais.

Segundo Silva (2007), Bernstein quer saber como o currículo é estruturalmente organizado e como os diferentes tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de controle e poder. Para Bernstein, citado por Silva (2007), o conhecimento educacional formal encontra sua realização por meio do currículo, da pedagogia e da avaliação. Esses três sistemas de mensagens obedecem a princípios de produção e de regulação que podem variar segundo os contextos institucionais e sociais.

Bernstein, citado por Forquin (1992) e por Silva (2007), estabelece dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo: o código serial (currículo tipo coleção) e o código integrado (currículo integrado). Ao lado disso, Bernstein, utiliza dois conceitos para se referir ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo: classificação e enquadramento.

A classificação designa o fenômeno de compartimentação dos saberes que remete à estrutura profunda do currículo e o enquadramento designa um segundo tipo de separação que remete à estrutura profunda da pedagogia. Quanto maior o isolamento entre as áreas do conhecimento, maior a classificação. A classificação é uma questão de fronteiras e responde à seguinte questão: que coisas podem ficar juntas? Desse modo, Bernstein, citado por Silva (2007), faz uma importante distinção entre poder e controle. O poder está essencialmente

ligado à classificação, na medida em que ela diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. O controle, por sua vez, está relacionado à forma de transmissão e, como tal, associado ao enquadramento, isto é, ao ritmo, ao tempo e ao espaço de transmissão.

Fundamentado em Bernstein, Forquin (1992) assinala que, para que o ensino descompartmentado dos saberes escolares seja eficaz, é preciso uma cooperação estreita no interior da equipe docente, o que supõe um controle recíproco permanente e:

sem dúvida também uma certa coesão ideológica “em profundidade”, um consenso com respeito à ideia diretora ou integradora à qual todos os docentes devem se subordinar. Esses dois aspectos contribuem sem dúvida amplamente para explicar, independentemente de razões propriamente epistemológicas ou didáticas, por que tantos docentes parecem resistir às inovações de natureza “integrativa” e preferir as proteções burocráticas do mundo da “serialidade” (FORQUIN, 1992, p. 38-39).

As ideias básicas de Bernstein sobre código serial, código integrado e as implicações pedagógicas possíveis de uma passagem do código serial ao código integrado, relacionadas à questão do abrandamento dos enquadramentos e do enfraquecimento das compartimentações no interior do currículo, podem ser vislumbradas no QUADRO 3.

QUADRO 3

Ideias básicas sobre o código serial e o código integrado de Bernstein

Código serial	Código integrado
<ul style="list-style-type: none"> • Campos do conhecimento mantidos fortemente isolados, separados • Não há permeabilidade entre as diferentes áreas do conhecimento • Compartimentação rígida e enquadramentos rigorosos • Forte compartimentação entre as matérias ou as unidades de ensino • Professores e alunos têm pouca iniciativa • Conteúdos e métodos fortemente prescritos • Forte especificidade dos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente • O ensino impõe uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento e da cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • As distinções entre as áreas do conhecimento são menos nítidas, muito menos marcadas • A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem • No interior da sala de aula e de estabelecimentos favorece relações mais abertas, menos autoritárias e menos hierárquicas • A pedagogia deixa mais espaço para as iniciativas individuais e a autonomia do grupo

Fonte: Forquin (1992) e Silva (2007) adaptado por Lopes (2008)

Forquin (1992) pondera que, considerando o poder do professor sob o ângulo de suas relações com os seus colegas e no sistema global de relações no interior do estabelecimento, os códigos seriais favorecem as relações de trabalho do tipo vertical, autoritário e hierárquico. Já os códigos integrados favorecem as relações horizontais - concordância, cooperação e participação - em todos os níveis, tanto entre os alunos quanto entre os professores. Outro aspecto da descompartimentação dos cursos ao qual Forquin (1992) se refere é que:

O professor “serial” sofre certamente da falta de transparência na vida de seu estabelecimento, mas ao mesmo tempo se beneficia dela. Uma vez fechado na sala de aula com seus alunos, ele pode fazer mais ou menos o que quer, sem ter de prestar contas a ninguém, no limite, é verdade, do respeito aos programas e às instruções oficiais [...] É por isso que se constata frequentemente tantas disparidades pedagógicas entre professores de um mesmo estabelecimento. Ao contrário, a integração dos cursos supõe, como destaca Bernstein, um contínuo trabalho em equipe, um constante ajustamento dos objetivos, dos conteúdos, dos métodos e dos modos de avaliação e sobretudo um verdadeiro consenso relativamente a esta “ideia diretriz”, a esta “ideia integradora” à qual todos os cursos devem se subordinar (FORQUIN, 1992, p. 89-90).

Bernstein, citado por Forquin (1992), chama a atenção para uma ambiguidade profunda e elucidada das ideologias e das práticas modernas da descompartimentação.

No sistema “serial” tradicional ninguém sabe claramente o que faz o seu vizinho, o poder exerce-se a salvo das repartições; as ações, as intenções, as decisões têm lugar na opacidade. Conhecem-se os custos da opacidade no plano cognitivo, social, emocional: é o mundo do rumor, do arbitrário, da manipulação. [...] No sistema descompartimentado, ao contrário (aquele que tende a ser posto em execução, por exemplo, por uma pedagogia da interdisciplinaridade, supondo uma integração muito forte da equipe docente), a informação circula, a visibilidade social é muito grande, todo mundo tem o direito de saber e (sem dúvida, em menor medida) o poder de comunicar (FORQUIN, 1992, p. 91).

2. 3. 1. 3. – O currículo integrado de Fernando Hernández

O currículo integrado de Hernández (1998) propõe uma transgressão na visão da educação escolar baseada nos conteúdos. Essa visão conteudista apresenta os conteúdos como objetos estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e de biografias que têm lugar na sala de aula.

Para o autor, a sala de aula é um espaço de intercâmbios simbólicos onde, por meio do ensino, se estabelecem construções sociais, valores que o professor promove ou exclui. Ao lado disso, favorece a construção de identidades, das relações de poder que a organização escolar veicula e do papel dos afetos no (des) aprender.

Hernández (1998) procura transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas por ele como fragmentos empacotados em compartimentos fechados que oferecem aos alunos algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da escola.

A questão central proposta por Hernández (1998) é organizar um currículo escolar não por disciplinas acadêmicas, mas por temas e problemas com os quais os estudantes se sintam envolvidos e estimulados a pesquisar para, depois, aprender a selecionar, ordenar, interpretar e tornar público o processo seguido. Nesse aspecto, duas noções são primordiais: a globalização, como perspectiva que trata de explorar as relações entre problemas - objetos de pesquisa em diferentes campos de conhecimento - e a importância de saber interpretar como aprendem os alunos. Para tanto, o autor apresenta a proposta de projetos de trabalho.

A proposta educativa pautada em projetos de trabalho apreende duas categorias-chaves: projeto e trabalho. Hernández (1998) entende a categoria projeto como um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações e está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo. Além disso, há uma confluência de campos disciplinares que se articulam para que um projeto se realize na perspectiva da colaboração.

Além das possibilidades de estabelecer conexões, gerar transformações, explorar caminhos alternativos, dialogar com outros projetos que brindam práticas profissionais vinculadas a essa noção, é preciso deixar claro que os projetos não podem ser considerados como um método, algo como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, enfatiza Hernández (1998).

Em relação à categoria trabalho, esta opõe-se ao espontaneísmo e à ideia de uma educação que tenha que favorecer uma noção de criatividade considerada como processo prazeroso e libertador. A noção de trabalho vai de encontro ao sentido da aprendizagem proposta por algumas versões da Escola Nova e do ensino ativo e questiona a aprendizagem só por descobrimento e a partir do próximo. Além disso, a noção está a favor da ideia de

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com o outro, ideias que a UNESCO assinala como finalidades da escola (HERNÁNDEZ, 1998).

Hernández (1998) vislumbra a mudança da organização do espaço e do tempo escolar baseado em escolas que não se organizam a partir da estrutura de aulas fechadas e, sim, de “espaços de trabalho”. Para isso, a escola precisa ser vista como geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos. Nesse sentido, para repensar a escola, deve-se levar em conta, entre outras coisas, uma perspectiva relacional do saber que supõe ensinar.

[...] no sentido de que toda realidade responde a uma interpretação, e que as interpretações não são inocentes, objetivas e nem científicas, e sim interessadas, pois amparam e mediam visões do mundo e da realidade que estão conectadas a interesses que quase sempre têm a ver com a estabilidade de um *status quo* e com a hegemonia de certos grupos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 33).

O fio condutor da proposta de projetos de trabalho é a noção de globalização que, segundo Hernández (1998), não é a mesma que interdisciplinaridade, mas cujo eixo comum é a busca de relações entre as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo. Aprender a compreender e a interpretar a realidade é o foco da globalização e o estudo de Hernández (1998) se direciona para a relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações, o que pressupõe a atitude globalizadora como forma de sabedoria. Essa perspectiva de globalização trata de unir o que está separado, estabelecendo novas formas de colaboração e de interpretação da relação entre o simples e o complexo.

Sobre a organização curricular, Hernández (1998) preocupa-se em encontrar alternativas para melhorar o ensino baseado nas ideias de integração de conhecimentos, na importância de levar em conta o mundo de fora da escola e na relevância de considerar a realidade dos alunos. Nesse sentido, a proposta do currículo integrado procura responder, de maneira mais ou menos satisfatória, às mutáveis demandas e necessidades às quais a escola deve responder.

No estudo apresentado por Hernández (1998), a discussão converge para a categoria transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado. Entretanto, o autor critica a organização curricular acadêmica, a partir das disciplinas ou de sua transmutação em conhecimento escolar por meio das didáticas especiais consideradas “a verdade sagrada”, pois o conhecimento vinculado às disciplinas acadêmicas compreende

campos fechados e favorecidos de um currículo fragmentado, distanciado das transformações sociais, das mudanças dos saberes disciplinares e das vidas dos alunos, sobretudo dos adolescentes.

Hernández (1998) aposta na transdisciplinaridade como um momento de organizar grupos e projetos de pesquisa. O autor sinaliza que a transdisciplinaridade se caracteriza pela definição de um fenômeno de pesquisa que requer a formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas. Uma metodologia compartilhada que transcende as tradições dos campos de estudos que tenham sido concebidos de maneira fechada. A transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa:

baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 46).

Hernández (1998) propõe que os limites disciplinares, a distinção entre pesquisa pura e aplicada e as diferenças institucionais entre as universidades e as escolas e as distintas disciplinas educativas sejam menos relevantes. A escola necessita mudar não só em virtude dos sinais de uma mudança na sociedade, mas também nos saberes a que ela parece resistir em responder. Em relação à direção que a educação escolar deve tomar ou sobre o que deve ser a escolaridade baseada na concepção educativa vinculada aos projetos de trabalhos.

Hernández se reporta ao estudo da Comissão da Unesco sobre a Educação do século XXI e às orientações da OCDE para a necessidade de enfrentar a mudança da escola e de formar indivíduos completos. No estudo da Comissão da Unesco, citado por Hernández (1998, p. 48), a educação escolar se encontra em meio a uma série de tensões, que é preciso superar: “entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e a modernidade, o longo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação, a necessidade de compartilhar e o princípio de igualdade de oportunidades”. Por outro lado, segundo Hernández (1998, p. 49), o informe da OCDE, de 1995, assinalava, com respeito à Educação, que “a rápida mutação da economia e da técnica torna inútil a formação orientada exclusivamente para a formação profissional, já que a evolução dos conhecimentos e das técnicas e a própria transformação das empresas torna rapidamente obsoleto o seu conteúdo”.

Parte II

- **Metodologia da pesquisa**
- **Resultados: discussão, interpretação e análise**

“É o trabalho que define a essência humana. Isso significa que não é possível ao homem viver sem trabalhar. Já que o homem não tem sua existência garantida pela natureza, sem agir sobre ela transformando-a e adequando-a às suas necessidades, o homem perece”.

(Dermeval Saviani, 2003)

Capítulo III

Metodologia da pesquisa

Neste capítulo trata-se dos aspectos metodológicos da pesquisa. Para tanto, subdivide-se em cinco tópicos: objetivos e questões da pesquisa; campo empírico da pesquisa; sujeitos da pesquisa; perfil do aluno do PROEJA na escola pesquisada; instrumentos e procedimentos do estudo de campo.

3. – Objetivos e questões de pesquisa

Conforme assinalado na **Introdução**, com esta pesquisa objetiva-se contribuir para a compreensão sobre o currículo integrado expresso na integração entre a educação profissional e a educação básica na modalidade EJA. Como objetivos específicos destacam-se: analisar as condições objetivas da implantação e da implementação do PROEJA e analisar e avaliar a materialização do currículo integrado na escola pesquisada.

A pesquisa envolveu um estudo teórico e um trabalho empírico, tendo sido estabelecida uma questão básica: qual a relação entre a denominada integração expressa no discurso oficial, a proposta da escola e a prática educativa constituída na realidade da escola? Diante disso, pretende-se responder às seguintes questões:

1. Como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito, tendo em vista o público que está sendo de fato atendido?
2. Qual a concepção de currículo integrado no contexto dessa escola, por parte de dirigentes e professores?
3. Quais os limites e as possibilidades da implementação do PROEJA no âmbito da RFEPCT?

A propósito, realizou-se um mapeamento da presença da temática na produção da área e se procedeu a análise documental da legislação da educação brasileira a partir da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Procurou-se estudar os campos que se

relacionam com o PROEJA: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação básica. A partir daí, realizou-se uma revisão teórica da produção acadêmica que aborda o currículo integrado do ponto de vista da relação trabalho-educação, na qual se privilegiaram os trabalhos de Kuenzer (1997), Ciavatta (2005) e Ramos (2005). Sobre a relação entre currículo integrado e a teoria curricular, privilegiaram-se os trabalhos de Forquin (1992), Santomé (1996,1998), Hernández (1998) e Silva (2007). Além disso, os estudos de Chervel (1990), Forquin (1992), Goodson (1995) e Sacristán (2000) contribuíram para elucidar aspectos relacionados ao campo do currículo.

3. 1. – Campo da pesquisa

Para a exposição do campo da pesquisa, este tópico foi subdividido em dois itens: definição do campo empírico e características estruturais, organizacionais e político-pedagógicas da escola pesquisada.

3. 1. 1. – Definição do campo empírico

Para a definição do campo empírico, privilegiou-se uma escola da RFEPCT como instituição a ser pesquisada. Sua escolha deveu-se aos seguintes fatos: primeiro, porque o pesquisador trabalha como docente em uma EAF com acesso, *a priori*, a esse tipo de escola, o que, em tese, facilitaria o acesso à documentação e às informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa. Segundo, a singularidade que apresentam as escolas técnicas e agrotécnicas, no contexto da educação profissional e tecnológica no Brasil. As agrotécnicas integram a rede de escolas técnicas de nível médio e pós-médio dos IFETs mantidos pelo governo federal. Ao longo dos anos, essas escolas constituíram um sistema de ensino técnico bem estruturado e de ensino médio respeitado no cenário nacional. Por último, mas consideravelmente importante, a ausência de pesquisas sobre o PROEJA em EAF. As instituições da rede federal foram as primeiras a implantarem o PROEJA, tendo a escola pesquisada passado a oferecer, em 2006, ainda na vigência do Decreto n. 5.478/05, o curso técnico em Gestão, integrado ao ensino médio, com habilitação em Gestão Administrativa.

Nesse sentido, decidiu-se pela região sul de Minas Gerais, onde estão localizadas três escolas agrotécnicas: o campus de Machado, local de trabalho do pesquisador, e que não

seria o local mais indicado para realizar a pesquisa de campo, conforme parecer recebido pelo projeto de pesquisa; o campus de Muzambinho que, no início de 2007, ainda não havia implantado o PROEJA e o campus de Inconfidentes que, sem objeção, abriu as portas da instituição para que a pesquisa fosse realizada. Em princípio, a escola pesquisada entendeu que o estudo poderia, de alguma forma, trazer benefícios para a consolidação do PROEJA na instituição.

O primeiro contato com a escola pesquisada foi feito, por telefone, com a diretora do Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE). O pesquisador manifestou o desejo de realizar a pesquisa ali, expondo as razões da escolha da EAFI, como mencionado. De imediato, a DDE não fez restrições para que a pesquisa fosse ali realizada. O segundo contato, feito por e-mail, visou marcar o dia em que o pesquisador iria à escola para conversar pessoalmente sobre a pesquisa, apresentar carta para a instituição solicitando autorização (Apêndice C) e entregar o projeto de pesquisa. A DDE retornou o e-mail, reiterando autorização para que a pesquisa fosse realizada naquele local.

No dia previsto, o pesquisador compareceu na escola pesquisada para cumprir o estabelecido, entretanto, como já estava no final de semestre letivo e próximo das férias escolares, a coleta de dados foi agendada para o início do segundo semestre letivo, no retorno das atividades escolares.

A entrada no campo empírico ocorreu conforme agendamento proposto. O pesquisador foi de “mala e cuia” para a cidade onde fica a escola pesquisada e hospedou-se no único hotel localizado bem na esquina que delimita a rodovia estadual que corta a cidade e a avenida principal. Aliás, lugar pitoresco, pois o hotel fica em cima de um bar/restaurante. O local é parada obrigatória de linhas de ônibus urbano e de pessoas que moram no entorno da cidade e, evidentemente, sempre bem movimentado. Em frente ao bar/restaurante, às vezes se viam, no canteiro central da avenida, carroças, charretes e até mesmo animais de grande porte estacionados por ali, conforme descrito no diário de campo.

Já era final de tarde quando saí da escola e fui para o hotel, quando me deparei, logo que me aproximei do hotel, com um boi tranquilamente deitado no canteiro central da avenida, amarrado a uma árvore, saboreando o verde capim que ali se fartava; provavelmente ele aguardava o seu proprietário que no bar/restaurante desfrutava de um saboroso aperitivo (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

3. 1. 2. – Características estruturais, organizacionais e político-pedagógicas da escola pesquisada

A escola pesquisada está localizada na região sul do estado de Minas Gerais, na cidade de Inconfidentes. Conta a história que as terras onde está situada a cidade pertenceram ao “inconfidente” Tomás Antônio Gonzaga, proprietário de uma fazenda naquela região. A economia da cidade e da região baseia-se na produção e no comércio de malharias, tapeçarias e crochês, além de alguns pontos turísticos no entorno, como, por exemplo, o turismo rural de Bueno Brandão.

A escola pesquisada integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, constituído pelos campi de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. A sua estrutura agrega componentes próprios da produção agropecuária, transformando essa escola em verdadeira fazenda. Ela possui unidades de ensino setoriais relacionadas à agricultura, à zootecnia de animais de pequeno e grande porte e à agroindústria. Essas unidades de produção são unidades de ensino-aprendizagem e atuam também como setores produtivos. O produto final, além de ser comercializado na própria instituição, via cooperativa estudantil, é consumido pelos próprios alunos e servidores, no refeitório da escola.

A infraestrutura organizacional é constituída por áreas de terras para a produção agrícola, por áreas físicas para a produção animal (estábulo, sítios, pocilgas, aviários, agroindústria), por um posto de vendas da unidade cooperativista e, ainda, por alojamentos restritos ao sexo masculino que agrupam de cinco a doze alunos. A escola não possui alojamentos para o sexo feminino. Assim, as mulheres que lá estudam, e que são de outras cidades, moram em repúblicas.

De acordo com o site oficial da EAFI, a escola pesquisada teve a sua origem com a criação do Patronato Agrícola, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio do Rio de Janeiro. A primeira turma foi composta por 30 alunos, no ano de 1918, em regime de internato. Os alunos eram menores (meninos) e entregues à polícia por pais, tutores ou parentes, menores presos nas ruas ou entregues por pessoas desconhecidas.

Ao longo dos anos, o Patronato passou por transformações e, no ano de 1934, foi transformado em Aprendizado Agrícola de Minas Gerais, embora se mantivesse a estrutura original. A característica do estabelecimento era de instrução primária e profissional agrícola, subordinado à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinária. Entretanto, em 1939,

houve mudanças significativas no perfil do aluno, não sendo admitidos menores abandonados ou aqueles que apresentassem má conduta.

As mudanças continuaram acontecendo e, no ano de 1947, a escola foi transformada em Escola de Iniciação Agrícola, oferecendo cursos de Iniciação e Mestría Agrícola, com dois anos de duração. Em 1950, foi elevada à categoria de Escola Agrícola e, em 1964, passou a Ginásio Agrícola. Em 1973, sob a coordenação da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), passou à condição de Escola Agrotécnica. Atualmente, por meio da Lei 11.892/08, a escola se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus de Inconfidentes.

A escola pesquisada, levando em consideração a sua característica estrutural, está dividida em duas e localizada em áreas distintas. Na região urbana, a escola está situada em uma área onde funcionam a parte administrativa, as salas de aulas, os laboratórios de informática, a enfermaria, o refeitório, o anfiteatro, o ginásio poliesportivo, os alojamentos e, em anexo, a biblioteca. A “outra escola”, designada por “Fazenda”, está localizada na área rural da cidade. Como a cidade é pequena, a distância entre as duas pode ser facilmente feita a pé. Na “Escola Fazenda” encontra-se toda estrutura mencionada anteriormente.

A escola pesquisada oferece, atualmente, cursos técnicos de nível médio nas formas: (a) concomitante, (b) subsequente e (c) integrado, além do ensino médio. A forma integrada é ofertada apenas para o curso do PROEJA. Nos cursos técnicos concomitantes são oferecidas as áreas de: agropecuária, agroindústria, informática e agrimensura, e os cursos técnicos subsequentes nas áreas de agropecuária e informática. Além desses níveis, são oferecidos ainda dois cursos de nível superior de tecnologia, nas áreas de agrimensura e gestão ambiental.

A escola funciona em três turnos, com 984 alunos matriculados regularmente, dos quais: (a) 551 são dos cursos concomitantes; (b) 123 são dos cursos subsequentes; (c) 224 são dos cursos superior de tecnologia e (d) 86 do PROEJA, computadas aqui as matrículas do ano de 2009. Os alunos são procedentes das mais variadas regiões do norte ao sul do Brasil.

3. 2. – Sujeitos da pesquisa

Como sujeitos da pesquisa, o pesquisador selecionou os dirigentes e os professores que estão trabalhando no PROEJA na escola pesquisada. Ressalte-se que se optou

por empregar o termo “dirigentes” porque os professores estão exercendo uma função específica de direção na escola e de docentes. Além desses sujeitos, decidiu-se também por incluir os alunos para que a pesquisa pudesse delinear o seu perfil, no sentido de auxiliar a responder a uma das questões propostas na pesquisa.

O objeto de estudo empírico da pesquisa é o currículo integrado. Deseja-se saber como está se efetivando a integração entre a educação profissional e o ensino médio, na modalidade EJA. Dados os objetivos da pesquisa, os sujeitos indicados para fornecer as informações necessárias foram os dirigentes e os professores porque eles trabalham na escola pesquisada e no PROEJA e, a partir do ponto de vista deles, têm-se relativamente melhores condições de se obter informações sobre esse meio.

Para a caracterização dos sujeitos da pesquisa, foram elaboradas tabelas, apresentadas na sequência. Os dados obtidos podem ser visualizados na TAB. 2, que apresenta os aspectos relacionados a: sexo, atuação, efetivo/contratado, dedicação exclusiva e tempo de serviço na instituição.

TABELA 2

Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Aspectos	N
Sexo	
M	5
F	5
Atuação	
Docente	4
Dirigente	2
Docente/dirigente	4
Efetivo	9
Contratado	1
Dedicação exclusiva	
Sim	9
Não	1
Tempo de serviço na escola	
1 a 5 anos	4
5 a 10 anos	2
Acima de 10 anos	4

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Nota: Dos 11 professores que trabalham no PROEJA, 8 foram entrevistados.

Na TAB. 3 estão contidas informações relacionadas à formação inicial e continuada.

TABELA 3

Formação inicial e continuada dos sujeitos da pesquisa

Formação	Curso	N
Inicial	Graduação	
	Análise de Sistemas	2
	Administração de Empresas	2
	Biologia	1
	Educação Artística	1
	Engenharia Civil	1
	Engenharia Química	1
	Letras	1
Matemática	1	
Continuada	Esquema I	
	Especialização	
	Administração	1
	Administração ênfase em Marketing	1
	Biologia	1
	Didática e Metodologia de Ensino	1
	Direito	1
	Educação Ambiental	1
	Estratégia de Negócio e Empreendedorismo	1
	Informática aplicada à Educação	1
	Metodologia de Ensino	1
	Português	1
	Pós-graduação	
	Mestrado	
	Administração	1
	Educação, Administração e Comunicação	2
	Gestão da Educação Profissional e Tecnológica (cursando)	1
	Engenharia Florestal	1
	Mídia e Conhecimento	1
Sistema de Produção na Agropecuária	1	
Doutorado		
Manejo Ambiental	1	
Disciplina isolada	1	

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os dados demonstram que todos os entrevistados têm especialização em alguma área do conhecimento, entretanto nenhum tem formação acadêmica voltada para EJA. Entre dirigentes e professores, quatro fizeram Esquema I²⁶ dos quais dois são ligados à área de formação geral e dois à de formação profissional. O dado concreto é que a formação dos professores do ensino técnico, na escola pesquisada, está relacionada à formação de nível superior vinculada à disciplina em que um determinado profissional se habilitou.

Diante disso, a questão da formação inicial e continuada dos professores remete

²⁶ O Esquema I foi um curso de formação pedagógica para professores que atuavam na área técnica e não tinham licenciatura. Hoje, esse curso foi substituído pelo Curso de Formação Especial.

ao debate sobre a formação e a profissionalização dos professores do ensino técnico. É importante destacar que a política para essa área, ao longo dos anos, vem se desenvolvendo de forma especial. Como lembra Oliveira (2006, p. 7), “o professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da área da educação, mas um profissional de outra área que nela também leciona”. Além disso, a profissionalização dos professores do ensino técnico, de acordo a autora, sofre de constrangimentos relativos à falta de:

uma política regular e orgânica, que trate da Licenciatura na área, como uma formação específica mas regular e imbuída de integralidade; sistematização de propostas consolidadas em/pela prática de agências formadoras; produção acadêmico-científica sobre a matéria; reconhecimento social do trabalho desses professores; e entendimento da docência em sua especificidade e complexidade, por parte, também, desses próprios professores (OLIVEIRA, 2006, p. 8).

3. 2. 1. – Perfil do aluno do PROEJA

Para conhecer quem são os alunos do PROEJA matriculados na escola pesquisada, foi realizado um estudo com base em indicadores socioeconômicos, de modo a delinear o perfil desses alunos. Esses indicadores foram selecionados de alguns dados obtidos do formulário utilizado no Censo Escolar 2007 e outros elementos foram incorporados pelo pesquisador.

Os dados foram coletados por meio de um questionário (Apêndice D) elaborado pelo pesquisador, contendo informações sobre sexo, idade, raça/cor, renda familiar per capita, procedência (cidade), local de procedência (área urbana ou rural), procedência escolar, segundo nível e sistema de ensino e ocupação profissional, segundo informações relacionadas ao emprego ou ao desemprego. Os alunos responderam a esse questionário na própria sala de aula, durante a observação não-participante realizada no campo empírico.

Os dados foram compilados em forma de tabelas, objetivando melhor compreensão do universo da amostra. A amostra equivale a 54 alunos, sendo 17 alunos do 1º ano, 14 do 2º ano e 23 do 3º ano. Na TAB. 4 são apresentadas as informações da matrícula efetiva dos alunos do PROEJA, segundo o ano de nascimento, referentes às três turmas: 1º, 2º e 3º ano.

TABELA 4

Matrícula efetiva de alunos, segundo o ano de nascimento

Idade	1º ano		2º ano		3º ano	
	N	%	N	%	N	%
18 a 19	4	24	1	7	-	-
20 a 24	6	35	1	7	5	22
25 a 29	3	18	4	29	2	9
30 a 34	3	18	4	29	2	9
35 a 39	-	-	2	14	7	30
40 a 44	1	6	1	7	4	17
45 a 49	-	-	1	7	3	13
TOTAL	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Chama a atenção, nos dados apresentados na TAB. 4, a faixa etária dos alunos que se encontram numa descendente, evidenciando um número maior de jovens matriculados no PROEJA. Em relação aos alunos do 3º ano, as áreas de maior concentração da idade estão presentes na faixa etária entre **35 e 44** anos, o equivalente a 47% da amostra. Já no 2º ano, as áreas de maior concentração da idade aparecem na faixa etária entre **25 e 34** anos, o equivalente a 58% da amostra, enquanto que no 1º ano, as áreas de maior concentração da idade estão presentes na faixa etária entre **18 e 24** anos, o equivalente a 59% da amostra. Os dados podem estar sinalizando que cada vez mais o curso está sendo procurado por jovens. Por outro lado, a idade dos alunos que estão frequentando o PROEJA corresponde aos dados do Censo Escolar 2007, referente aos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, conforme mostra a TAB. 5, na página 96.

O estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2007) aponta dados empíricos de pesquisa segundo os quais a faixa etária dos alunos do PROEJA gira em torno de 18 a 30 anos, o que, comparado aos de anos anteriores, revela um aumento da procura dos alunos mais novos. Dessa maneira, os dados desta pesquisa apontam na mesma direção dos estudos dessas autoras. Diante desta constatação, emerge a seguinte questão: o PROEJA caminha para ser um curso técnico de nível médio noturno oferecido a jovens trabalhadores?

Ressalte-se que nos estudos de Oliveira (1999), Di Pierro (2005) e Santos (2007), discutidos no **Capítulo I**, destaca-se a forte presença do público jovem na EJA. Di Pierro (2005) entende que o perfil marcadamente juvenil que a educação de adultos adquiriu no Brasil na última década deve-se à combinação de fatores ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação

idade-série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela LDB para a frequência a essa modalidade de educação básica.

TABELA 5

Número de alunos da Educação de Jovens e Adultos por faixa etária, segundo a região geográfica e unidade da federação

Unidade da Federação	Alunos da Educação de Jovens e Adultos						
	Total	Faixa etária					
		18 e 19 anos	20 a 24 Anos	25 a 29 anos	30 a 34 Anos	35 a 39 anos	Mais de 39 anos
Brasil	4.940.165	665.061	981.750	687.979	575.248	467.601	920.161
Minas Gerais	360.928	41.615	73.733	49.795	43.668	36.832	79.945

Fonte: MEC/Inep/Deed adaptado por LOPES (2008).

Nota: Não inclui alunos de turmas de atendimento complementar.

Inclui alunos de EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de nível médio.

Os dados obtidos na verificação dos alunos do PROEJA, em relação à matrícula efetiva por sexo, encontram-se na TAB. 6.

TABELA 6

Matrícula efetiva de alunos por sexo

Sexo	1º ano		2º ano		3º ano	
	N	%	N	%	N	%
Masc.	7	41	5	36	10	43
Fem.	10	59	9	64	13	57
Total	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os dados apresentados na TAB. 6 demonstram que o sexo feminino é predominante nas três turmas. A diferença mais significativa aparece no 2º ano, no qual 64% dos alunos são do sexo feminino. No 1º ano, 59% dos alunos são do sexo feminino enquanto no 3º ano, são 57%. De acordo com o Censo Escolar 2007, há uma predominância de alunos do sexo feminino matriculados na EJA, perfazendo um total de 2.505.913, enquanto do sexo masculino são 2.434.252, no total. Os dados sobre a matrícula efetiva dos alunos por sexo vão ao encontro dos dados obtidos pelo Censo Escolar 2007.

Os dados referentes à matrícula efetiva dos alunos segundo raça/cor podem ser visualizados na TAB. 7.

TABELA 7

Matrícula efetiva de alunos, segundo raça/cor

Raça/cor	1º ano		2º ano		3º ano	
	N	%	N	N	%	N
Branco	12	70	6	50	12	53
Pardo	4	24	6	50	7	30
Preto	1	6	-	-	1	3.5
Indígena	-	-	-	-	1	3.5
ND*	-	-	2	-	2	-
Total	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* ND: Não declarado.

Os dados da TAB. 7 demonstram que os alunos do PROEJA, segundo raça/cor, na sua maioria, se consideram brancos. No 1º ano, isso representa 70% do universo da amostra. No 2º ano, há um equilíbrio equivalente a 50% entre os que se consideram brancos e pardos e, no 3º ano, 53% dos alunos se consideram brancos. No universo da amostra, os alunos que se consideram pretos representam 4%. Dentre os matriculados no PROEJA, um aluno se considera indígena. Os dados dos alunos do PROEJA segundo raça/cor da escola pesquisada podem ser comparados com o Censo Escolar 2007, na TAB. 8.

TABELA 8

Número de alunos da Educação de Jovens e Adultos por raça/cor, segundo a região geográfica e unidade da federação

Unidade da federação	Alunos da educação de jovens e adultos						
	Total	Raça/cor					
		Não declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	4.940.165	2.983.743	670.018	179.501	1.073.152	13.728	16.023
Minas Gerais	360.928	182.510	67.967	22.262	86.125	1.095	969

Fonte: MEC/Inep/Deed adaptado por LOPES (2008).

Nota: Não inclui alunos de turmas de atendimento complementar.

Inclui alunos de EJA presencial, semipresencial e integrada à educação profissional de nível médio.

Os dados sobre renda familiar per capita dos alunos do PROEJA encontram-se na TAB. 9.

TABELA 9

Renda familiar per capita (RFP)

Salário mínimo (sm)	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	N	%	N	%	N	%
menor que 0,5 sm	-	-	-	-	5	23
0,5<RFP≤1 sm	6	35	7	54	7	32
1<RFP≤1,5 sm	3	18	4	31	1	4
1,5<RFP≤2,5 sm	5	29	2	15	4	18
2,5<RFP≤3 sm	-	-	-	-	2	9
RFP>de 3 sm	3	18	0	0	3	14
NR*	-	-	1	-	1	-
TOTAL	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

*NR: Não respondeu

Nota: O valor do salário mínimo, à época da pesquisa, era de R\$415,00. A disposição dos valores na tabela acima seguiu a configuração contida no Sistema de Informações Gerenciais (SIG) do Governo Federal.

Os dados apresentados na TAB. 9 demonstram que a RFP dos alunos do 1º ano se concentra entre 0,5 a 1,5 sm, o que equivale a 53% do universo da amostra. No 2º ano, a RFP se concentra também entre 0,5 e 1,5 sm, porém, com um percentual maior, 85%. No 3º ano, a RFP se concentra entre menor que 0,5 e 1 sm, equivalente a 55% do universo da amostra. Considerando-se as três turmas dos alunos do PROEJA, a área de maior concentração da RFP está entre menor do que 0,5 e 1 salário mínimo, o equivalente a 47% da amostra. De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, 2008, o valor médio mensal da renda familiar per capita, em 2007, era de R\$624,00, e o valor do salário mínimo em 01/04/2007 era de R\$380,00, portanto, situado entre 1 e 2 salários mínimos. Isso evidencia que a RFP dos alunos do PROEJA fica abaixo da média, se comparada à média nacional para o ano de 2007.

Em relação à procedência escolar, segundo o nível de ensino, consideraram-se as categorias: ensino fundamental regular, ensino médio regular e EJA. Essa variável está relacionada ao nível de ensino em que o aluno interrompeu os estudos e voltou a estudar no PROEJA. Os dados podem ser encontrados na TAB. 10.

TABELA 10

Matrícula efetiva de alunos, segundo o nível de ensino

Nível de ensino	1º ano		2º ano		3º ano	
	N	%	N	N	%	N
Ensino fundamental	9	56	5	36	10	43
Ensino médio	3	19	6	43	12	53
EJA	4	25	3	21	1	4
NR*	1	-	-	-	-	-
Total	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* NR: Não respondeu.

Os dados apresentados na TAB. 10 demonstram que 56% dos alunos do 1º ano, de acordo com a matrícula efetiva, segundo nível de ensino, são procedentes do ensino fundamental, enquanto 19% vieram do ensino médio e 25% frequentaram a EJA. No 2º ano, 36% dos alunos são procedentes do ensino fundamental, enquanto 43% vieram do ensino médio e 21% frequentaram a EJA. No 3º ano, 43% são procedentes do ensino fundamental, enquanto 53% vieram do ensino médio e 4% frequentaram a EJA para chegarem ao PROEJA. Considerando-se as três turmas, 45% dos alunos são concluintes do ensino fundamental, ou seja, interromperam os estudos nesse nível de ensino. Por outro lado, 40% dos alunos são procedentes do ensino médio, nível de ensino em que estavam quando interromperam os estudos e 15% frequentaram a educação de jovens e adultos antes de chegarem ao PROEJA.

Em relação à procedência (cidade e área urbana ou rural), três cidades foram mencionadas no questionário. Os dados se encontram na TAB. 11.

TABELA 11

Matrícula efetiva de alunos, segundo procedência (cidade)

Cidade	1º ano		2º ano		3º ano	
	N	%	N	%	N	%
Bueno Brandão	5	29	4	29	1	4
Inconfidentes	12	71	9	64	21	92
Ouro Fino	-	-	1	7	1	4
Zona rural	5	29	6	43	21	96
Zona urbana	12	71	8	57	2	4
Total	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os dados apresentados na TAB. 11 demonstram que 79% dos alunos do PROEJA residem em Inconfidentes; os outros 21% residem em cidades próximas. Os alunos que não são de Inconfidentes se deslocam de suas respectivas cidades utilizando transporte coletivo, o que gera despesas que são viabilizadas por conta própria.

Quanto à situação ocupacional, consideraram-se as categorias: empregado e desempregado, carteira assinada e sem carteira assinada. Os dados encontram-se na TAB. 12.

TABELA 12

Situação ocupacional dos alunos do PROEJA

Situação ocupacional	1º ano		2º ano		3º ano	
	N	%	N	%	N	%
Empregado	14	82	12	86	18	78
Desempregado	3	18	2	14	5	22
Carteira assinada	7	50	7	58	14	78
Sem carteira assinada	7	50	5	42	4	22
Total	17	100	14	100	23	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Os dados na TAB. 12 demonstram que 82% dos alunos do 1º ano estão empregados, enquanto 18% estão desempregados. Dos alunos que estão empregados, 50% têm carteira assinada, enquanto os outros 50% trabalham sem carteira assinada. Sobre os alunos do 2º ano, 86% estão empregados, enquanto 14% estão desempregados. Dos que estão empregados, 58% trabalham com carteira assinada, enquanto 42% trabalham sem carteira assinada. No 3º ano, 78% dos alunos estão empregados, enquanto 22% estão desempregados. Dos que estão empregados, 78% têm carteira assinada e 22% trabalham sem carteira assinada. Considerando-se os alunos dos três anos, 82% estão empregados, dos quais 64% com carteira assinada e 36% sem carteira assinada, e 18% estão desempregados. Observa-se, ainda, um número relativamente alto de alunos que trabalham sem carteira assinada, evidenciando as situações de trabalho precarizadas do trabalhador brasileiro.

Dos alunos do 1º ano desempregados, dois estão na faixa etária entre 18 e 19 anos e outro na faixa etária entre 40 e 44 anos; no 2º ano, um se encontra na faixa etária entre 25 e 29 anos e outro na faixa etária entre 40 e 44 anos; no 3º ano, um está na faixa etária entre 20 e 24 anos, dois entre 25 e 29 anos, um aluno entre 35 e 39 anos e outro na faixa etária entre 45 e 49 anos. Na TAB. 13, observa-se a ocupação dos alunos do PROEJA.

TABELA 13

Ocupação dos alunos do PROEJA

Ocupação 1º ano	N	Ocupação 2º ano	N	Ocupação 3º ano	N
Agricultor	1	Auxiliar de serviço de copa	1	Ajustador mecânico	1
Autônomo	1	Auxiliar de educação infantil	1	Assistente de aluno	1
Auxiliar de costureira	1	Balconista	1	Auxiliar de capagem	1
Auxiliar de serviços gerais	1	Costureira	1	Auxiliar de pedreiro	1
Enfermeira (enfermagem)	1	Creche	1	Costureira	2
Marceneiro	1	Doceira	1	Do lar	1
Do lar	1	Do lar	1	Empresária	1
Operador de máquina	4	Técnico/operador de linhas telefônicas	1	Manicure	1
Tapetes de barbante	1	Operador de máquina	1	Operador de extrusora	1
Política (cabo eleitoral)	1	NR*	5	Operador de máquinas	2
NR*	4			Pedreiro	2
				Servidor público	2
				Vendedora	1
				NR*	6
Total	17		14		23

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

*NR: Não respondeu.

Os dados apresentados na TAB. 13 demonstram que as ocupações que ocorrem com maior frequência são aquelas destinadas à economia local e da região, predominantemente voltada para malharia e crochê: auxiliar de capagem, auxiliar de costureira, costureira, empresária, operador de máquinas e operador de extrusora. Considerando-se as diretrizes propostas para o PROEJA em relação à oferta de cursos que estejam em sintonia com o nível da demanda local e da região, a escola cumpre esse papel.

3. 3. – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Decidiu-se realizar uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, que se justifica pela natureza do objeto de pesquisa e pela perspectiva escolhida para analisá-lo. Ressalte-se que, embora esta pesquisa seja qualitativa, como se viu anteriormente, ela utiliza elementos da pesquisa quantitativa, como, por exemplo, as tabelas empregadas para delinear o perfil do aluno do PROEJA. A pesquisa qualitativa, de acordo com Franco (1994, p.153/154), “assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa [...] contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da

sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos etc.”.

Em relação à abordagem descritiva, segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 64), procura-se “observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos procurando descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características”. Além disso, “busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política e econômica, sem precisar manipular os dados”.

Ao lado disso, a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. Essa abordagem de pesquisa, segundo Cervo, Bervian e Da Silva (2007), não requer a elaboração de hipóteses a serem testadas no trabalho. Ela se restringe à definição de objetivos, buscando mais informações sobre determinado assunto. O objetivo é familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova percepção dele e descobrir novas ideias. Assim, o processo da pesquisa exploratória pode proporcionar a formulação de hipóteses para pesquisas posteriores. Além disso, a pesquisa exploratória é recomendada quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado.

Para atender aos objetivos propostos, escolheu-se o estudo de caso do currículo integrado do PROEJA na EAFI. O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, de acordo com Yin, tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões. Yin (2005, p. 32) considera o estudo de caso como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Para a realização da coleta de dados na escola pesquisada, decidiu-se pela utilização de entrevistas semiestruturadas, que constituem um instrumento básico para a coleta de dados. É uma técnica de trabalho que tem um caráter flexível, permitindo que não se mantenha rigidez na sequência das questões. Esse tipo de entrevista se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu percurso. Nesse sentido, foram elaborados dois roteiros de questões (Apêndices E e F):

. roteiro 1: entrevistas com os dirigentes da escola pesquisada, incluindo diretora do Departamento de Desenvolvimento Educacional (atual e a que estava na direção à época da implantação do PROEJA), Coordenação e Supervisão Pedagógica (atual e a que estava na direção à época da implantação do PROEJA) e coordenadora do PROEJA (atual e a que

estava na coordenação à época da implantação do PROEJA);

. roteiro 2: entrevistas com os professores e professoras que estão trabalhando no Programa. Alguns dirigentes também são professores que atuam no PROEJA, portanto, eles foram entrevistados tanto como dirigentes quanto professores.

Ao lado disso, foi realizada observação não-participante no campo empírico. Nas palavras de Tura (2003, p. 189), “a observação conduz a um mergulho na vida de um grupo desvendando as redes de significados, produzidos e comunicados nas relações sociais, estabelecidas no espaço escolar”. Embora a observação fosse não-participante, em alguns momentos, o pesquisador foi chamado a dar opinião sobre o assunto que estava sendo discutido em sala de aula (em debate: o MST), conforme registrado no diário de campo.

Fiquei constrangido com a situação por ser um “observador não-participante” e não sabia como proceder. Então, procurei jogar a pergunta para a sala de aula, para a turma, para que ela respondesse. Mesmo assim, dada a insistência do professor, acabei opinando sobre a questão em debate (DIÁRIO DE CAMPO, 2008).

Decidiu-se pela análise documental da legislação vigente que trata da implantação do PROEJA, do Documento-Base do PROEJA, do projeto político-pedagógico da escola e o material didático pedagógico utilizado pelos professores na sua prática educativa. A análise documental constitui uma técnica valiosa de coleta de dados qualitativos para a pesquisa, tendo complementado as informações obtidas por meio de outras técnicas, desvelando outros aspectos da questão. Os documentos são fontes estáveis e ricas de dados que permitem extrair informações e podem ser consultados tantas vezes quantas se fizerem necessárias.

A coleta de dados na escola pesquisada ocorreu no período de agosto a setembro de 2008. Ao todo, foram, aproximadamente, 45 dias dedicados à familiarização com o campo, aos contatos com os sujeitos da pesquisa e às observações não-participantes. Entende-se que esse período, aliado aos resultados obtidos com as entrevistas, foi considerado suficiente para verificar como ocorre a integração entre a educação profissional com a educação básica.

3. 4. – Organização, tratamento e análise dos dados

O PROEJA, na escola pesquisada, foi implantado durante uma determinada gestão

administrativa, no advento do Decreto n. 5.478/05. Ocorreu que, durante essa administração, desencadeou-se processo eleitoral para a escolha do novo diretor geral. Esse processo democrático é natural nas escolas da RFEPECT e acontece de quatro em quatro anos. Assim, uma nova diretoria assumiu a escola durante a implementação do programa que já estava em curso. Nesse sentido, encontraram-se, entre os sujeitos da pesquisa, professores que estavam como dirigentes na administração anterior e, hoje, atuam como professores no PROEJA. Esses sujeitos foram entrevistados tanto na condição de dirigente como na de professor.

Atualmente, onze professores atuam no programa, dos quais três não são efetivos. Nem todos os professores atuam no PROEJA desde a sua implantação, o que demonstra uma rotatividade desses profissionais durante o desenvolvimento do curso. Ressalte-se que há professores trabalhando em mais de uma disciplina. Desse universo, oito foram entrevistados, número razoável para atender aos objetivos propostos, haja vista que os outros três professores não estavam na escola à época da implantação do programa.

Ao todo, foram realizadas dez entrevistas, que resultaram em um total de, aproximadamente, seis horas de gravação. A duração média de cada entrevista variou de 20 a 50 minutos, isso porque alguns dos entrevistados foram objetivos nas respostas enquanto outros se alongaram um pouco mais. Ao serem transcritas, produziu-se um documento com 107 páginas, formatadas na fonte Times New Roman, corpo 12, entrelinhas 1,5, espaçamento 0, margens superior e inferior, esquerda e direita igual a 2,5 cm, em papel A4. Para “prevenir, antes que remediar”, foram utilizados dois instrumentos para a gravação: um gravador portátil e um aparelho de MP3. Este aparelho de MP3 facilita muito o processo de transcrição das fitas; além de fornecer melhor qualidade de áudio, possibilita mais agilidade na transcrição, pois pode ser conectado ao computador, facilitando, assim, o processo.

As entrevistas foram realizadas dentro da própria escola pesquisada. A maioria delas na sala de reuniões da diretoria ou na sala da coordenadora do curso do PROEJA. Duas foram realizadas na “Fazenda” e uma no “cantinho do silêncio” – espaço reservado para os professores realizarem suas atividades pedagógicas quando não estão em sala de aula. A maioria dos professores e dirigentes não mora em Inconfidentes. Ao final do expediente, eles se dirigem para suas respectivas cidades. Assim, os agendamentos foram feitos de acordo com o horário disponível dos sujeitos, durante o horário em que não estavam em sala de aula.

A organização e a análise dos dados foram feitas com base em categorias de análise construídas *a priori* da coleta de dados, a saber: (a) condições em que o PROEJA foi implantado e implementado; (b) concepção de currículo integrado e (c) possibilidades e

limites do PROEJA. Também foram utilizadas categorias de conteúdo construídas *a posteriori* da coleta de dados, conforme será apresentado no **Capítulo IV**. No QUADRO 3 está evidenciada a correlação entre objetivos específicos, questões e categorias de análise desta pesquisa.

QUADRO 4

Correlação entre objetivos específicos, questões, categorias de análise desta pesquisa

Objetivos específicos	Questões	Categorias
1 – Analisar as condições objetivas da implantação e da implementação do PROEJA.	1 – Como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito, tendo em vista o público que está sendo de fato atendido?	Condições em que o PROEJA foi implantado e implementado
2 – Analisar e avaliar a materialização do currículo integrado.	2 – Qual a concepção de currículo integrado no contexto dessa escola, por parte de dirigentes e professores?	Concepção de currículo integrado
	3 – Quais os limites e as possibilidades da implementação do PROEJA no âmbito da RFEPT?	Limites e possibilidades

Objetivando preservar a identidade dos entrevistados e facilitar a identificação de características gerais dos mesmos, foi criado um código de identificação utilizando letras maiúsculas e algarismos arábicos. O primeiro termo do código, representado por letra maiúscula, indica a função do sujeito entrevistado: P para professor, D para diretor de desenvolvimento educacional, C para coordenador pedagógico, SP para supervisor pedagógico, CC para coordenador do curso. O segundo código, também representado por letra maiúscula, apresenta o sexo do sujeito: F para feminino e M para masculino. O terceiro código diz respeito à ordem cronológica das entrevistas, representado por algarismos arábicos.

QUADRO 5

Exemplos de formas de identificação dos sujeitos entrevistados

Identificação	Significado
P F 1	Professor, sexo feminino, 1º entrevistado
C F	Coordenador pedagógico, sexo feminino
CCF	Coordenador do curso, sexo feminino
D F	Diretor de desenvolvimento educacional, sexo feminino
SP	Supervisor pedagógico

Capítulo IV

Resultados: descrição, interpretação e análise

No capítulo anterior, explanou-se sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa. Neste capítulo, apresentam-se os dados coletados em campo, relacionando-os à pesquisa bibliográfica e documental realizada, à luz dos objetivos propostos na pesquisa. Desse modo, abordam-se a implantação e a implementação do PROEJA na escola pesquisada. Para tanto, este capítulo subdivide-se em dois tópicos: primeiro, a implantação do programa; segundo, a sua implementação, evidenciando como ocorre a integração entre a educação profissional e o ensino médio e como isso é feito, tendo em vista o público que está de fato sendo atendido. Discutem-se a concepção de currículo integrado por parte dos dirigentes e professores e, finalmente, os limites e as possibilidades da implementação do programa.

4. – A implantação e a implementação do PROEJA

Conforme apresentado anteriormente, são objetivos desta pesquisa: analisar as condições objetivas da implantação e da implementação do PROEJA e analisar e avaliar a materialização do currículo integrado na escola pesquisada. O atendimento a esses objetivos implicou a tentativa de responder às seguintes questões:

1. Como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito, tendo em vista o público que está sendo de fato atendido?
2. Qual a concepção de currículo integrado no contexto dessa escola, por parte de dirigentes e professores?
3. Quais os limites e as possibilidades da implementação do PROEJA no âmbito da RFEPCT?

O PROEJA foi lançado oficialmente em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto n. 5.478, posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Conforme analisado no **Capítulo I**, este programa:

Abrangerá ofertas de cursos e programas de educação profissional [...] considerando as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados [...] ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante [...] e deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2006).

As instituições da RFEPCT deveriam implantar o PROEJA até o ano de 2007, disponibilizando dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior. A escola pesquisada, cumprindo as determinações do então Decreto n. 5.478/05, passou a oferecer, em fevereiro de 2006, o curso técnico em Gestão Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Gestão Administrativa, conforme descrito no projeto político-pedagógico da instituição.

Este capítulo aborda o PROEJA, considerando as condições em que o programa foi implantado e implementado na escola pesquisada, a concepção de currículo integrado e os limites e as possibilidades do PROEJA, conforme categorias de análise estabelecidas no **Capítulo III**. Essas categorias, a partir da fala dos dirigentes e professores no desenvolvimento da coleta de dados, orientaram a construção de categorias de conteúdos.

4. 1. – Primeiro tempo: implantação do PROEJA

i) Reação do dirigente e do professor diante da implantação do PROEJA

A reação dos dirigentes e dos professores diante da implantação do PROEJA foi delineada praticamente num mesmo tom, alternando entre pontos favoráveis e certo grau de desconfiança. Dos dez entrevistados, três consideraram-no uma imposição do governo federal, uma vez que o programa foi instituído via decreto. Além disso, os dados evidenciam que o programa foi implantado sem que as instituições da RFEPCT tivessem sido preparadas para receber o público da EJA. As manifestações dos entrevistados estão compiladas na TAB. 14.

TABELA 14

Reação dos dirigentes e dos professores diante da implantação do PROEJA

Reação	N
Chegou como um decreto imposto	3
Apreensão: problema ruim e bom	1
Ficar com um pé atrás	1
Não tinha ideia de como seria o retorno	1
Trabalho grande	1
Desafio	1
Frustrado	1
Medo	1
Segurando nas mãos batata quente	1
Interessado, mas um pouco receoso	1
Parte social muito válida	1
Deveria ter feito um bom preparo	1
Muito interessante	1
Excelente	1
Algo nosso	1
Animada	1
De maneira tranquila	1
Total	19*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* A soma excede a 10 porque, na fala dos entrevistados, aparece mais de uma reação.

Apesar de o programa ter sido implantado via decreto, imposto de cima para baixo, conforme afirmaram alguns entrevistados, os dados evidenciam que não houve resistência por parte dos dirigentes e nem dos professores em cumprir as determinações do referido Decreto. Este, do ponto de vista jurídico, é um instrumento que implica um ato de governo, que normatiza, mas que tem duração provisória. A mudança de um regime de governo para outro com características ideológicas contrárias ao que está no “poder” pode culminar com a sua revogação.

Mesmo que a escola não tenha sido preparada para receber alunos com o perfil do público da EJA, por outro lado, mesmo apreensivo, um professor demonstra como ponto positivo a eficiência das escolas da RFEPCT em oferecer cursos técnicos de qualidade, mas ressalta a obrigatoriedade do PROEJA:

[...] na época eu fiquei apreensivo. Ia se implantar um curso dentro da escola com uma modalidade de ensino que a escola desconhecia, mas é... isso é um problema? É um problema. Mas, por outro lado, as escolas agrotécnicas, as escolas técnicas, elas são especialistas em formação de cursos técnicos. Então, isso é o lado bom, tá? Nós não podemos só julgar o lado ruim da coisa. E, em termos de... da parte social, eu acho isso muito válido. Muito válido mesmo! [...] pior seria não fazer nada, e não

tinha como não fazer nada porque foi obrigação, foi obrigatório... veio de cima pra baixo, “você vão ter que fazer e tal” (PM6).

Os entrevistados concordam que o PROEJA veio para atender a um público que há muito tempo estava afastado da escola e que agora terá a oportunidade de estudar. Entretanto, as escolas técnicas, as agrotécnicas, voltadas para os trabalhadores, não estão adaptadas ao público da EJA. Essas escolas, historicamente, estão vinculadas à origem moralizante e disciplinadora da classe trabalhadora. Ao longo dos anos, essas escolas, sobretudo as da rede federal, foram se constituindo em referências não só no ensino técnico, mas também no ensino médio, como ressaltou o entrevistado. Por outro lado, tornaram-se escolas elitizadas, de difícil acesso para os filhos da classe trabalhadora, exigindo verdadeiros esforços para se obter uma vaga.

Outro entrevistado considerou como um desafio bastante assustador para a escola pesquisada a implantação do PROEJA. Para ele, com o passar do tempo, mesmo sendo algo imposto, o programa se tornou “algo nosso”, da própria escola. Isso evidencia, no registro do professor/dirigente, o respeito pelo programa, além da responsabilidade e do compromisso com a profissão docente:

Sempre é um desafio, né? Você se deparar com... primeiro porque veio como decreto, não surgiu antes nenhuma espécie. Pelo menos não aqui no nosso universo da escola. Nenhuma discussão prévia sobre o assunto, né? Ele chegou como um decreto imposto sobre nós. “Olha, vocês terão que ofertar”. [...] pareceu, no momento, um desafio bastante assustador. Em princípio, né? Mas, depois, com o passar do tempo, a gente começou a discutir e a entender de que clientela se tratava, que universo é esse, né? De jovens e adultos que estavam aqui no nosso entorno e aí se tornou uma coisa, aí passou a ser algo nosso, porque até então era algo que estava imposto (DF2/PF2).

Ressalte-se que a escola pesquisada implantou o PROEJA ainda na vigência do Decreto n. 5.478/05. Em princípio, persistiu a dúvida quanto ao que fazer diante do decreto. Nesse sentido, de acordo com DF2/PF2, foram feitas consultas em outras escolas irmãs para saber a opinião delas sobre o assunto; algumas iriam adotar o programa, outras iriam esperar. A escola pesquisada, com um semestre para preparar o curso, implantou o PROEJA no início de 2006, conforme determinava o decreto.

ii) Experiência da escola/dirigente e professor com a EJA

Sobre a experiência da escola pesquisada ou de dirigentes e professores com a EJA, essa experiência praticamente não existiu. A escola já vivenciou alguma experiência com a educação de jovens e adultos, mas não nos moldes propostos pelo PROEJA. Mesmo assim, foi num passado distante. Alguns dos entrevistados, inclusive, não se recordavam disso ou disseram que é a primeira vez que a escola trabalha com a EJA. Quanto aos dirigentes e professores, apenas dois já tiveram algum contato com a EJA. Entretanto, uma dessas experiências foi em curso de 20 horas oferecido pelo SENAR, totalmente diferente do que se propõe o PROEJA. Nesse sentido, três dos entrevistados registram:

Não. Aqui foi a primeira vez. Comecei o ano passado e esse ano é o meu segundo ano aqui com eles (PM4).

Eu já trabalhei é... com jovens e adultos sim em outra oportunidade [...] Somente com ensino médio. [...] Supletivo, seria supletivo regular, tá? Não aquele supletivo que você faz provas. Você faz aula de segunda a sexta mesmo. Ele é presencial com as disciplinas, com os módulos [...] (PM3).

Não, não. É a primeira vez, primeira vez. Eu já dei aula no ensino médio à noite em escola estadual que já havia alunos mais velhos, mas não era a situação específica do EJA (PM7).

Convém retomar o estudo de Moura (2006), discutido no **Capítulo I**, em que o autor revela que poucas instituições da rede federal ofereciam EJA à época da publicação do Decreto n. 5.478/05 e, mesmo assim, não o faziam na forma integrada à educação profissional. Ao lado disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), analisando as políticas de educação profissional no governo Lula, enfatizam que a aproximação das instituições da rede com a EJA começou a ocorrer a partir de 1995. Naquele momento, as organizações não-governamentais, as empresas e os sindicatos que ofereciam programas de EJA, enfrentavam problemas com a certificação dos alunos, levando-os a procurar instituições públicas com autonomia para realizá-la e foram as instituições da RFEPCT que assumiram essa função.

Além disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), citados na **Introdução**, demonstram preocupação em relação às concepções teórico-metodológicas da educação de jovens e adultos com as quais a rede federal possui históricos diferenciados, pois as principais

experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA se encontram principalmente na sociedade civil, ao passo que aproximação da rede com a EJA é incipiente.

Convém lembrar, ainda, os estudos de Machado (2006) e Di Pierro (2003), apresentados no **Capítulo I**, nos quais as autoras afirmam que as políticas públicas para a EJA são, muitas vezes, resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, especialmente no âmbito da alfabetização, que se somam às iniciativas do Estado. Portanto, a incumbência das escolas da RFEPCCT em implantar cursos técnicos integrados à educação básica voltados para a EJA é algo inusitado e a eficácia dessa política merece ser acompanhada de perto.

iii) Procedimentos adotados pela escola para implantar o PROEJA

Conforme o registro de DF2/PF2, depois que a escola começou a discutir e a entender que universo é esse (os alunos do programa), o PROEJA passou a ser “algo nosso porque até então era algo imposto” (refere-se ao decreto), a escola pesquisada “abraçou” o programa e implantou, em 2006, o curso Gestão Administrativa, integrando o técnico com o ensino médio na modalidade EJA²⁷. Os procedimentos adotados pela escola pesquisada ficaram restritos mais no nível administrativo e com a participação de apenas alguns professores. Os dirigentes apresentaram, então, o PROEJA ao corpo docente, mas não houve uma preparação específica para que eles pudessem trabalhar com os sujeitos da EJA.

TABELA 15

Procedimentos adotados pela escola para implantar o PROEJA, segundo os entrevistados

Procedimentos	N
Convocação/reunião/apresentação	3
Os professores não foram preparados	3
Pequenas reuniões da direção	1
Conversou com alguns professores	1
Preparou só para dar o curso do PROEJA	1
Parcerias	1
Pesquisa de campo	1
Não tem conhecimento	1
Total	12*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* A soma excede a 10 porque, na fala dos entrevistados, aparece mais de um procedimento.

²⁷ Usaram-se aspas nas expressões para dar destaque ao registro de um dos entrevistados, mostrando a determinação da escola e dos professores em implantar o programa.

Para implantar o PROEJA, os dirigentes da escola pesquisada convocaram os professores para uma reunião na qual foi feita a apresentação do decreto que trata do programa. Uma das preocupações levantadas se relacionava com a matriz curricular inferior às dos cursos técnicos de nível médio. No registro de SPF5, a entrevistada chama a atenção para a carga horária condensada dos cursos (essa questão será objeto de discussão em outro tópico).

[...] Então, daí a gente fez uma apresentação... é... fez uma convocação, né? [...] Fizemos uma apresentação no PowerPoint, colocando ali pra eles é, o decreto, falando como que ia ser, né? [...] porque esse decreto vinha também falando da matriz, da matriz curricular, quanto que tinha que ter o ensino médio, quanto que tinha o profissionalizante. A gente ficou bem preocupado com aquilo ali porque é muito pouco, né? Era muito condensado, né? (SPF5).

Para outro entrevistado, a escola pesquisada se preparou só para implantar o PROEJA, mas não se preparou para a modalidade EJA. A parceria a que se refere o entrevistado diz respeito à assessoria de uma empresa que forneceu material didático-pedagógico (essa questão será objeto de discussão em outro tópico) para o curso implantado:

[...] então, a escola se preparou, mas se preparou só pra dar o curso do PROEJA. A escola não se preparou para a modalidade EJA, entendeu? São duas coisas diferentes. [...] Então se preparou, buscou parcerias pra fazer um... material. [...] Ela buscou parceria pra ver se ela dava o primeiro passo (PM6).

Para implantar o PROEJA, a escola pesquisada recebeu do MEC/SETEC suporte financeiro e algum suporte didático-pedagógico em forma de oficina. Não foi perguntado aos dirigentes sobre o montante recebido, porém, esse recurso financeiro foi investido na compra de material didático-pedagógico e em assessoria pedagógica ao curso. Dois dirigentes afirmaram:

[...] veio recurso financeiro, né? Que nos deu suporte para estarmos comprando, adquirindo material didático, tá? Isso, nesse sentido, foi muito bom porque, quando o aluno chegou aqui, ele encontrou... ele é o único aluno dessa escola que recebe material didático, assim digamos, específico, né? (DF2/PF2).

Na época, ele deu sim, deu pra, pra... pra material, né? Veio recurso pra material, veio é, na época, até isso que eu falei pra você, veio consultoria, tinha, sabe assim?

[...] *Na época aí, como veio uma verba, assim, a gente ficou com medo de ele não dar mais. Então, a gente tomou o cuidado de comprar o material pra três anos já, sabe? Pra três anos, tanto pro ensino médio como pro ensino técnico (SPF5).*

O registro de SPF5 evidencia desconfiança em relação aos recursos provenientes do governo federal para as políticas públicas. Como se trata de um programa, nunca se sabe até quando essa política continuará recebendo recursos para o seu financiamento. Provavelmente, quando o PROEJA se tornar de fato uma política de Estado, isso não acontecerá.

iv) Suporte didático-pedagógico fornecido pelo MEC/SETEC

De acordo com as afirmações dos entrevistados, os professores não receberam nenhum suporte didático-pedagógico para trabalhar no PROEJA, há não ser as apostilas fornecidas pela administração, adquiridas com recursos provenientes do MEC/SETEC.

Recebi só uma apostila com todas as disciplinas do ensino médio, inclusive a parte de Y, [...] “Olha, o governo vai ta oferecendo um curso para ajudar vocês a direcionar, a melhorar a aula pro PROEJA, etc., etc.” Quanto a isso, nada! (PM4).

Com o curso implantado e em andamento, alguns dirigentes participaram de uma oficina sobre o PROEJA, oferecida pelo MEC/SETEC. No entanto, os professores não participaram desse evento. O entrevistado ressalta que a oficina aconteceu somente uma vez:

[...] foi oferecida uma única oficina. [...] Então, nós fomos pra lá, participamos dessa oficina e foi assim, a única coisa realmente que veio do MEC pra nos ajudar, no sentido de nos capacitar foi isso. De lá pra cá não houve. Houve uma visita de um grupo de especialistas que vieram avaliar o PROEJA aqui da Escola (DF2/PF2).

O grupo de especialistas ao qual se refere DF2/PF2 foi até a escola pesquisada para analisar e avaliar o problema da evasão, além de outros assuntos pertinentes ao PROEJA. Entretanto, o entrevistado não sinalizou para os desdobramentos dessas reuniões:

[...] nós tivemos aqui a visita de uma comissão, que veio fazer um levantamento a respeito da evasão no curso, né? Isso foi em 2007, que elas vieram. Vieram uma representante do SETEC e uma do CEFET de Minas, [...] pra levantar vários problemas a respeito da evasão e vários assuntos foram levantados: questão de material didático, questão de transporte, das dificuldades que os alunos têm (DF9).

A questão da evasão no PROEJA, mencionada por DF9, será abordada em outro tópico. Trata-se de uma dificuldade que o programa vem enfrentando não só na escola pesquisada, mas na rede federal como um todo. Entretanto, considerando os três anos em que o PROEJA está implantado, pode-se afirmar que os recursos provenientes do MEC/SETEC para o programa na escola pesquisada são muito pequenos para uma política que pretende ser considerada de fato de Estado. Os recursos foram utilizados na compra de material didático-pedagógico e pararam por aí. As oficinas não atenderam aos professores, ficando restritas aos dirigentes e evidenciando um descompasso entre planejamento e financiamento para a implementação do programa. A iniciativa da SETEC de visitar as escolas para analisar e avaliar questões pertinentes ao PROEJA pode ser considerada um ponto positivo, pois demonstra interesse do MEC em consolidar o PROEJA e sanar seus possíveis problemas. No entanto, os desdobramentos desses encontros precisam ser verificados e observados a sua magnitude.

4. 2. – Segundo tempo: implementação do PROEJA

i) Procedimentos adotados pela escola para implementar o PROEJA

A implementação do PROEJA está relacionada com as providências concretas colocadas em prática pela escola pesquisada para dar execução ao programa. Passada a fase da assimilação do decreto, a escola começou a se preparar para a sua implementação. Os procedimentos adotados limitaram-se ao convite aos professores para trabalharem no PROEJA, além da divulgação do curso junto à comunidade e região. Com o curso implantando, foi realizada reunião com os alunos da primeira turma, para que eles pudessem ser os porta-vozes do PROEJA na divulgação do curso.

Os procedimentos citados pelos entrevistados como aqueles adotados para implementar o PROEJA evidenciam que não houve uma mobilização da escola pesquisada, sobretudo dos docentes, no sentido de discutir o programa e a denominada integração entre

educação profissional e educação básica. Uma vez comunicado aos docentes, nota-se que a escolha dos professores para trabalhar no programa foi feita por meio de convite. Entretanto, não ficou evidenciada a forma como esse convite foi feito e se todos os professores foram realmente convidados. Ao lado disso, a implementação do PROEJA foi acontecendo sem preparação prévia. Dois dirigentes registram:

[...] ela (direção) só comunicou o pessoal, foi convidando, né? As pessoas que queriam participar, que queriam colaborar, né? Com, com... foi assim, mais o pessoal convidado mesmo, pra poder, né? Pra contribuir. Mas não teve, assim, um seminário, nada. [...] Teve uma oficina, até que participei lá em Belo Horizonte, que ofereceu, né? Mas é, não teve... ele prometeu, na verdade o governo, fazer uns treinamentos aí pra professor, tudo, mas depois acabou não tendo (SPF5).

Olha, eu vejo por mim. Eu não me preparei. Nós fomos nos preparando conforme a carruagem foi andando [...] Nós fomos aprendendo com o dia-a-dia. Foi isso, porque o primeiro decreto saiu em 2005, 2006 já implantou. Então, no caso a XX, ela fez a preparação, ela foi antes, tudo. Nós professores fomos assim. Com o dia-a-dia aprendendo a lidar com esse novo público. Pode-se assim dizer. Com um novo tipo de aluno [...] (CCF8/PF8).

Observa-se, no registro de SPF5, que apenas uma oficina foi oferecida pelo MEC/SETEC para implementar o PROEJA. De lá pra cá, segundo o entrevistado, nenhuma ação efetiva foi tomada para capacitar os professores. Enquanto isso, a preparação do trabalho docente foi se efetivando no dia-a-dia, conforme a “carruagem foi andando”, afirmou CCF8/PF8 e, assim, três anos se passaram.

ii) Escolha do curso implantado

A escola pesquisada optou por oferecer à comunidade local e região o curso técnico em Gestão integrado ao ensino médio, com habilitação em Gestão Administrativa. Para tanto, a escolha do curso obedeceu a alguns critérios: (a) curso que tinha na cidade com bastante procura e acabou; (b) necessidade da região; (c) perfil dos professores da escola e (d) currículo enxuto proposto no PROEJA.

A opção pelo curso Gestão Administrativa ocorreu em função de, primeiro, de ter existido na cidade um curso técnico com boa aceitação com características semelhantes ao curso proposto. Esse curso foi extinto em função da reforma da educação profissional dos

anos 1990, de acordo com PM6. A propósito, conforme discutido no **Capítulo I**, autores como Kuenzer (2001), Manfredi (2002), Oliveira (2002) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), entre outros, discutem a reforma deflagrada pelo Decreto n. 2.208/97 e suas consequências.

A escola pesquisada procurou, também, implantar um curso de acordo com o perfil dos professores que integravam o quadro docente da escola. Além disso, procurou ajustar a carga horária enxuta à proposta para o PROEJA com um curso compatível com essa adaptação e, por último, considerando a necessidade local e da região. Sobre a necessidade de o curso estar ajustado e sintonizado com as demandas de nível local e da região, a escola pesquisada atendeu aos ditames do Decreto n. 5.840/06. Dois dos entrevistados registram:

[...] a gente viu o perfil, né?, de que fosse atender a própria instituição e também de maneira que a gente pudesse trabalhar com os profissionais que a gente tinha aqui. Porque, o que aconteceu? O governo ele implantou, mas também ele não ofereceu é, assim... vai ser uma vaga pra um professor é, depois, se você precisasse de alguma especialidade, tivesse ela disponível ali (SPF5).

[...] foi em cima da necessidade da região, né? [...] a região aqui ela tem muitas empresas, né? E tem pouca gente especializada pra administrar essas empresas, né? Principalmente as pequenas empresas [...] eles vão no impulso. Ta dando... ta indo bem, ta dando dinheiro, aí o pessoal entra. Mas eles não sabem administrar. Aí, o que que acontece? Fecha. Não aguenta, né? Então fecha (CCF1/PF1).

O registro de SPF5 chama a atenção para a contratação de professores pelas instituições para atuarem no PROEJA. Uma das consequências da reforma da educação profissional via Decreto n. 2.208/97 foi a extinção do ensino médio em algumas escolas. À medida que os professores efetivos iam se aposentando, a vaga não era mais preenchida, levando a escola a não oferecer mais esse nível de ensino. Com a implantação do PROEJA, essas escolas não contavam, em seus quadros, com professores do ensino médio em número suficiente para trabalhar no programa.

A escola pesquisada optou por oferecer o curso Gestão Administrativa no período noturno. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que essa opção foi em função do público que iria procurar o curso, constituído de trabalhadores e que, portanto, só poderia estudar à noite. Nesse sentido, CCF8/PF8 assim se expressa:

[...] opção pelo noturno por ser, claro, o curso pra jovens e adultos, e esse pessoal, com certeza grande parte, a grande maioria, trabalha. Não todo mundo, porque

todos trabalham durante o dia. Se você colocar durante o dia, você não pega nem meia-dúzia de alunos. Porque todo mundo trabalha mesmo. Então, à noite, facilita pra eles, pra eles estarem vindo fazer esse curso (CCF8/PF8).

Para divulgar o curso Gestão Administrativa em âmbito local e regional, a escola utilizou os seguintes instrumentos: panfletos, rádio e divulgação na Prefeitura Municipal e na Associação Comercial. Em relação a isso, um dos dirigentes entrevistados registrou:

Então, daí, a gente fez o..., fez os panfletinhos, tudo, procurou divulgar bem, distribuir, que os 45 primeiros que chegassem que, né? [...] foram lá na Associação Comercial, é... Prefeitura, a gente tentou ver se conseguia também, assim, um convênio com a Prefeitura de XYZ, que arrumasse, às vezes, condução mesmo. A gente tentou fazer algumas coisas assim, mas como não teve muita demanda de lá, acabou atendendo o público daqui (SPF5).

Com relação à demanda de alunos de outras cidades, como registrou SPF5, no **Capítulo III** se discutiu o perfil do aluno do PROEJA. Neste tópico pode-se ter uma noção da procedência desses alunos: 79% residem em Inconfidentes e os outros 21% em cidades próximas. Outra discussão realizada na escola pesquisada foi sobre os critérios utilizados para selecionar os alunos na hora da matrícula. Procurando discutir como fazer o processo seletivo sem excluir, a escola criou um mecanismo maximamente possível de não ser excludente e seguindo a lógica do quantitativo de vagas proposto no Decreto n. 5.840/06. Assim, foram utilizadas senhas por ordem de chegada, ou seja, os primeiros que chegassem fariam a inscrição. Além disso, foi exigida documentação conforme determinações contidas no referido decreto:

Foi feita pelo processo de, é... entrada com senhas, né? Os primeiros a chegarem, de acordo com o número de vagas, fariam as inscrições (DF9).

Então, foi uma grande discussão essa também, né? Como fazer esse processo seletivo, como trazer, né?, ofertar isso e criar um mecanismo que fosse, no mínimo, maximamente possível de não ser excludente, né? Pra não excluir aquele que já era excluído. Foi motivo de bastante reflexão, de muita discussão entre nós. E o que nós resolvemos na época foi o seguinte: “olha, eu acho que o critério que, menos, talvez, seja menos injusto, seria ordem de chegada. Vamos estabelecer data de abertura das inscrições e horários. E aí nós temos tantas vagas e a pessoa, apresentando toda a documentação exigida, ela estaria apta para fazer a matrícula depois do período de inscrição”. Então, esse foi o critério. Ordem de chegada e documentação (DF2/PF2).

[...] como não era, pra não excluir, né? O que a gente fez? Ficou: “nossa, mas como a gente vai fazer isso, né?” Daí, a gente fez assim, é, pôs lá, porque a gente não podia por todo mundo que aparecesse também, né? Então, e no próprio decreto falava que tinha que ser, acho que era dez por cento na época. Dez por cento do número de matrículas do ano anterior (SPF5).

A utilização de senhas pode ter sido uma opção democrática para inscrever os alunos no PROEJA, mas esse critério remete aos vários momentos em que as pessoas são privadas do seu direito no dia-a-dia, seja numa fila de banco, na burocracia das repartições públicas ou até tirar de si mesmo o gozo de alguma coisa. É verdade que não daria para matricular todos os alunos que aparecessem, se o número de matrículas ultrapassasse as exigências legais e a estrutura da escola. Mas, por que não receber todas as inscrições e depois tomar as providências necessárias?

De acordo com o projeto político-pedagógico da escola pesquisada, os requisitos de acesso ao curso Gestão Administrativa foram:

Dar-se-á por meio de pré-inscrição e serão selecionados apenas os primeiros candidatos, dentro da quantidade de vagas ofertadas, de acordo com a Portaria Ministerial, e que se apresentarem à Secretaria de Registros Escolares munidos da documentação exigida para efetivação da matrícula, no período estipulado no calendário escolar para jovens e adultos que já concluíram o Ensino fundamental e não tenham concluído o Ensino Médio, e que tenham mais de 18 anos (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2006, p. 6).

Diante das afirmações dos entrevistados, nota-se a preocupação de não excluir os alunos que porventura procurassem o PROEJA. Nesse sentido, conforme Paiva (2007), discutido no **Capítulo I**, a EJA, como direito, procura resgatar os princípios da igualdade e da liberdade de um grupo de pessoas que sempre esteve em situação desfavorável em relação a tantos outros.

De outro modo, o Documento-Base PROEJA (2006), discutido no **Capítulo I**, constata que o público da EJA tem tido pouco acesso aos sistemas educacionais. No entanto, a questão não é garantir o acesso, mas questionar as formas de inclusão, se elas estão de fato promovendo ou produzindo exclusão. A inclusão da população nas respectivas ofertas educacionais, atrelada à universalização do ensino, compreende o primeiro princípio em que se fundamenta o PROEJA.

A primeira turma de alunos do PROEJA do curso Gestão Administrativa da escola pesquisada foi constituída por 48 alunos, de um total de 55 inscritos, conforme registro na TAB. 16. Nota-se que, a partir da segunda turma, houve uma queda no número de alunos inscritos e no número de matrículas efetivadas, sendo de 25 para o 2º ano e 33 para o 1º ano.

TABELA 16

Alunos do PROEJA em Gestão Administrativa

Relação de inscritos/vagas oferecidas/atuamente				
Ano	Inscritos	Matrículas	Vagas oferecidas	Atualmente (2008)
2006	55	48	45	25
2007	35	25	45	18
2008	33	33	45	23

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola pesquisada, adaptado por LOPES (2008).

Os dados da TAB. 16 evidenciam que o número de alunos regularmente matriculados no PROEJA vem caindo, assim como o número de inscrições. Os alunos da 3ª série se formaram no final de 2008, portanto, constituíram uma das primeiras turmas do PROEJA em âmbito nacional a receber a certificação de curso técnico integrado ao ensino médio. Em relação à 3ª série (alunos que ingressaram em 2006), o que chama a atenção nos números é a expressiva evasão, aproximadamente de 46%. A turma de 2007, que representa o 2º ano, teve 35 inscritos de um total de 45 vagas ofertadas, tendo 25 matrículas sido efetivadas. Atualmente, 18 alunos estão regularmente matriculados, evidenciando uma taxa de 38% de evasão. Para os alunos de 2008, que representam o 1º ano, foram oferecidas 45 vagas, porém, houve 33 inscrições com igual número de matrículas. Atualmente (2008), 23 alunos estão regularmente matriculados, evidenciando uma taxa de 31% de evasão. Dessa forma, constata-se, em todas as turmas, expressiva evasão. Em relação ao número expressivo da taxa de evasão, sugerem-se pesquisas com egressos do PROEJA para saber se o curso oferecido atendeu às suas expectativas, além de procurar identificar as possíveis causas de evasão tão elevada.

A ideia do Governo Federal, ao implantar o PROEJA, foi ampliar a oferta do ensino médio integrado com a educação profissional, pois o público da EJA tem tido pouco acesso aos sistemas educacionais. A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino, contribui para a construção de uma política pública de Estado. Entretanto, a oferta de cursos técnicos de nível médio, comparada à oferta total do ensino

médio, ainda é muito baixa, sobretudo no âmbito da rede federal. Os números relativos às matrículas no ensino médio e na educação profissional, de acordo com o Censo Escolar, estão expressos na TAB. 17.

TABELA 17

Matrícula no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, por dependência administrativa

Dependência administrativa	Ensino médio (regular)	Ensino médio (EJA)		Ensino médio (total)	Educação profissional técnica de nível médio
		Presencial	Semipresencial		
Brasil	9.031.302	1.223.859	493.733	10.748.894	707.263
Federal	68.651	429	-	69.080	83.762
Estadual	7.682.995	1.029.795	455.709	9.168.499	188.042
Municipal	182.067	43.470	17.061	242.598	23.545
Privada	1.097.589	150.165	20.963	1.268.817	411.914

Fonte: Moura (2007) a partir de INEP/Censo Escolar 2005.

De acordo com Moura (2007), os dados apresentados na TAB. 17 demonstram que a oferta dos cursos técnicos de nível médio é muito baixa, o que corresponde a apenas 6,58% da oferta do ensino médio. Quando observados os números no âmbito da rede federal, nota-se que a oferta atinge 11,84% do total de matrículas nesses cursos. Em relação à EJA, os números são insignificantes, o que torna relevante a proposta da implantação do PROEJA no âmbito da RFEPCCT.

iii) Infraestrutura do curso implementado

O curso Gestão Administrativa funciona no período noturno, nas mesmas instalações dos outros cursos técnicos no diurno. Em relação à infraestrutura do curso implementado, dirigentes e professores responderam a essa questão considerando tanto o material didático-pedagógico utilizado pelos professores como a estrutura da escola. De acordo com os entrevistados, a infraestrutura é razoável; não é a ideal para a dimensão do curso e, muita coisa ainda precisa ser feita. Isso sinaliza a falta de investimento no PROEJA, sobretudo em relação a recursos administrativos e pedagógicos.

O material-didático é, segundo os entrevistados, tecnicamente bom, mas precisa ser acrescentado algo mais. Os entrevistados consideram que este material não é o mais indicado para os alunos do programa. De acordo com PM7:

A infraestrutura, a parte de..., de..., de material didático/pedagógico é... está a desejar, levando em consideração que nós tínhamos vários DVDs e vários kits com televisão, DVD e vídeo. Hoje, 95% dos kits estão estragados. Então, nós não temos esse material mais. Quando a gente precisa, utiliza algum material ou o professor tem um material didático próprio, didático/pedagógico próprio, ou um computador, ou alguma coisa e os vídeos que nós passamos todos são meus [...] (PM7).

Outro entrevistado entende que estrutura do curso deixa a desejar, mas pode melhorar, considerando que o curso não tem um laboratório voltado para uma pequena empresa, já que o curso técnico oferecido é voltado para gestão administrativa:

Acho que podemos melhorar mais ainda, entendeu? Acho que poderíamos adquirir mais livros, poderíamos adquirir melhores estruturas, né? Laboratórios dentro da área de XY, ta? Coisa que não temos. Nós temos o laboratório de informática. Mas um laboratório voltado para, por exemplo, uma pequena empresa. Laboratório voltado para a formação de uma pequena empresa. Isso nós não temos. Então, se nós não temos, deixa a desejar um pouco (PM10).

De acordo com CCF1/PF1, a estrutura utilizada para o PROEJA é a mesma dos cursos técnicos que a escola possui, entretanto, falta ao curso noturno o mesmo suporte pedagógico oferecido ao diurno:

[...] da mesma forma que a gente tem a nossa estrutura aqui nos outros cursos, a gente tem aqui pra eles, né? É, mas como o curso é à noite, o suporte pedagógico, ele deixa a desejar. Porque, geralmente, à noite tem poucos funcionários, poucos servidores trabalhando aqui, né? [...] são só mais os professores mesmo e a seção de orientação ao educando, né? (CCF1/PF1).

Chama a atenção, na fala de CCF1/PF1, a questão do 3º turno na escola pesquisada: há poucos funcionários trabalhando neste período, o que acaba impactando no suporte pedagógico para o PROEJA. Não obstante, essa é uma discussão que envolve a carreira do funcionalismo e que precisa ser discutida sem que haja prejuízo para os alunos, tampouco para os servidores.

As instituições que compõem a RFEPCT possuem um ensino técnico bem estruturado, além da qualidade do ensino médio, respeitado no cenário nacional. Entretanto, para o PROEJA, na escola pesquisada, algumas coisas ainda são necessárias para o pleno

funcionamento do curso. Apesar de contar com excelentes instalações que destoam de muitas escolas espalhadas pelo Brasil, ainda falta o suporte pedagógico, que não é o mesmo ofertado no diurno. Registrou-se no diário de campo:

As aulas começam às 19h e terminam às 22h30; são quatro aulas de 50 minutos. Existe uma estrutura mínima para que o curso funcione. O refeitório está aberto para aqueles que quiserem jantar (nem todos acabam fazendo a refeição) e permanece aberto para o lanche no intervalo das aulas. A biblioteca também está funcionando, além do setor destinado ao apoio ao educando, mas, o que se nota é que não é a mesma estrutura proporcionada ao diurno, sobretudo a pedagógica. Hoje, os alunos foram dispensados para irem a uma festa realizada pela escola em comemoração ao Dia da Independência. Eles e os professores foram pegos de surpresa, pois não sabiam da festa. A indignação tomou conta de ambos; muitos alunos moram em outras cidades e dependem de transporte. Eles tiveram que ficar esperando, pois dependem de outros alunos que estão em outras escolas (DIÁRIO DE CAMPO).

Indo ao encontro do que os entrevistados disseram, DF9 acredita que “tem muita coisa pra ser feita, exigindo muito trabalho pra que isso aconteça”:

[...] eu já pedi para os professores, principalmente da parte técnica, fazerem um levantamento das necessidades que eles têm. Pra poder sanar alguns problemas ou algumas dificuldades pra implementação e melhoria da parte técnica (DF9).

Machado (2006), discutido no **Capítulo I**, chama a atenção para as condições em que a EJA é ofertada. Segundo a autora, a perspectiva que alimenta a maioria dos projetos pedagógicos é assistencialista e compensatória e, na sua maioria, as experiências têm se dado em cursos noturnos, em horários ociosos de escolas públicas de ensino fundamental ou em escolas privadas com estrutura insuficiente para garantir qualidade educacional. Não se pode dizer que a fala de Machado (2006) cabe perfeitamente na escola pesquisada em relação aos aspectos sobre a infraestrutura do PROEJA. Todavia, a questão relacionada ao suporte pedagógico merece ser analisada com mais carinho e atenção.

iv) Aspectos sobre a construção do projeto político-pedagógico

O projeto político-pedagógico do curso Gestão Administrativa foi elaborado pelos dirigentes da escola pesquisada. Portanto, não houve a participação do corpo docente na

construção desse projeto ou, se houve, foi muito pouca essa participação. Esse projeto foi adaptado, considerando outros modelos dos cursos técnicos ofertados na instituição, dentro dos preceitos estabelecidos pelo Decreto n. 5.840/06. Ressalta-se que, sobre essa questão, dois professores não estavam trabalhando na escola na época da implantação do PROEJA e outro ocupava função administrativa e não souberam responder ou não participaram da elaboração desse projeto. Os dados da TAB. 18 refletem os aspectos inerentes à construção do projeto político-pedagógico.

TABELA 18

Aspectos sobre a construção do projeto político-pedagógico

Aspectos	N
Elaborado pelos dirigentes	4
Não sabe ou não participou	3
Duas pessoas no máximo	1
Pouco envolvimento dos professores	1
Inserido no projeto político-pedagógico que já existia	1
Total	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Registrem-se dois momentos distintos sobre os aspectos da construção do projeto político-pedagógico do curso Gestão Administrativa, no depoimento de dois entrevistados:

[...] nós, enquanto administração mesmo, diretor pedagógico, diretor de ensino e supervisão, elaboramos, trabalhamos ali em cima de uma proposta que fizesse, construísse o currículo e o processo avaliativo e todos os requisitos necessários pra que se estruturasse o PROEJA. Mas não houve, eu posso adiantar pra você, que não houve nem tempo né? Porque foi tudo rápido demais, né? Pra gente ta fazendo uma discussão é, digamos assim, profunda sobre o assunto para que nós pudéssemos elaborar um projeto político-pedagógico adequando, entendeu? Então, o PROEJA foi inserido no nosso projeto político-pedagógico que já existia, entendeu? [...] Mas, depois ele foi absorvido por aquilo que já existia dentro da escola (DF2/PF2).

[...] Porque a gente teve muito pouco envolvimento no projeto do PROEJA. Os professores, né? Quem criou mesmo o projeto foi o DDE, em conjunto com a supervisão. Então, o... e foi baseado nos outros projetos que a gente tem tido nos outros cursos técnicos, né? (CCF1/PF1).

Constata-se que dois fatores que contribuíram para que o projeto político-pedagógico fosse elaborado pela equipe pedagógica e adaptado segundo os outros projetos de cursos técnicos oferecidos na escola foram a forma aligeirada como ocorreu o processo de

implantação do PROEJA e a falta de tempo dos dirigentes e professores para discutir esse processo. Os dados não evidenciam as razões que levaram a essa falta de tempo dos entrevistados para realizar os encontros. Todavia, nota-se uma contradição, pois os aspectos relacionados à caracterização dos sujeitos da pesquisa sugerem que 90% dos entrevistados têm dedicação exclusiva, o que permitiria, em tese, tempo para reuniões pedagógicas.

No estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2007), discutido na **Introdução**, verificou-se que os cursos do PROEJA, na escola pesquisada por essas autoras, foram planejados por uma equipe pequena de profissionais ligados às disciplinas da formação geral. A constatação das autoras vai ao encontro dos resultados obtidos na presente pesquisa. Sobre a forma aligeirada como o programa foi implantado, ressalta-se que as normas estabelecidas via decreto demandavam prazo e, pode-se dizer, havia pressão para que as escolas da rede federal implantassem o PROEJA. Além disso, não se pode esquecer que o ano de 2007 (data estabelecida para que todas as instituições da rede federal implantassem o programa), era ano de eleição presidencial e, dessa maneira, corria-se contra o tempo.

Sobre a construção do projeto político-pedagógico, é importante destacar que a política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado. Do ponto de vista da organização curricular, essa construção é contínua, processual e coletiva, envolvendo todos os sujeitos que participam do programa, observando sempre as necessidades de contextualização frente à realidade do educando.

Ao lado disso, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento da política do PROEJA compreendem a integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006).

Diante dessas considerações, emerge a seguinte questão: se, na construção do projeto político-pedagógico, não há envolvimento coletivo, em que medida a política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA pode ser efetivada com êxito?

A propósito, o PROEJA foi implantado na escola pesquisada ainda na vigência do Decreto n. 5.478/05. Esse decreto previa uma carga horária máxima para os cursos. Entretanto, com a promulgação do Decreto n. 5.840/06, o termo máximo foi suprimido. Nesse

sentido, a escola teve que fazer adequações na matriz curricular (Anexos A e B) do curso Gestão Administrativa. Em relação à matriz curricular, note-se que a área de conhecimento do ensino médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias) se complementa com a parte diversificada e a formação profissionalizante. Os componentes curriculares se complementam entre as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação profissionalizante, obedecendo à quantidade de disciplinas e ao número de aulas nas respectivas áreas de formação. Além disso, constata-se que, mesmo o curso sendo noturno, a disciplina Educação Física não foi contemplada na formação do aluno do PROEJA. Será que o movimento humano, objeto de estudo dessa área do conhecimento, não é relevante na proposta de integração?

v) A integração da educação profissional com a educação básica/concepção de currículo integrado

Constatou-se, anteriormente, que o projeto político-pedagógico da escola pesquisada foi construído sem a participação do corpo docente, ficando restrito no nível dos dirigentes. Por isso, é pertinente compreender o que dirigentes e professores pensam sobre a integração entre a educação profissional com a educação básica. Ressalte-se que o fio condutor desse processo é mediado pelo conceito de currículo integrado.

Os pressupostos delineados pelos entrevistados são muito semelhantes e incorporam noções básicas que se aproximam dos estudos sobre a relação trabalho-educação como da teoria curricular e dos preceitos do Documento-Base PROEJA (2006). No entanto, isso não significa garantia de que a política de integração proposta no PROEJA possa se tornar realidade. Nas afirmações dos entrevistados, em alguns casos, percebem-se insegurança e falta de clareza nas respostas sobre a concepção de currículo integrado. Colocar em prática a operacionalização desse currículo ainda é um obstáculo a ser superado pela escola pesquisada, conforme registrado no diário de campo.

A primeira impressão sobre as entrevistas é de que a integração não ocorre. Em alguns casos, os entrevistados demonstram insegurança e falta de clareza em relação à concepção sobre o currículo integrado. Durante as observações, em sala de aula, um professor se manifestou da seguinte maneira: “A gente faz sem saber fazer. A gente não sabe muito bem o que é isso, mas tem que fazer. Todo mundo tinha que conhecer sobre currículo, aí sim poderia se conseguir alguma coisa” (DIÁRIO DE CAMPO).

O entrevistado sugere que o ponto fundamental para saber o que é currículo integrado e como fazer a integração é o conhecimento sobre currículo. Dessa maneira, isso poderia auxiliar na compreensão sobre a matéria. Os pressupostos mencionados pelos entrevistados sobre a integração são mostrados na TAB 19:

TABELA 19

Concepção dos entrevistados sobre a integração da educação profissional com a educação básica

Pressupostos	N
Ensino médio e ensino profissionalizante, uma coisa casando com a outra	5
Integrar disciplinas, interdisciplinaridade	2
Disciplinas trabalhadas de forma integrada, articuladas, se complementando	1
Integrar a realidade do curso técnico com a realidade dos alunos	1
Ter a visão profissional e ensino básico e seguir outros níveis escolares	1
Necessidade de outros conteúdos para a aprendizagem	1
Integrar fica mais fácil pra aprender, compreender	1
Melhorar a qualificação	1
Total	13*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* A soma excede a 10 porque, na fala dos entrevistados, aparece mais de um pressuposto.

A concepção dos entrevistados sobre a integração da educação profissional com a educação básica (ensino médio, no caso desta pesquisa), de currículo integrado, está fortemente relacionada com o entrelaçamento do ensino médio com o ensino profissionalizante, o que significa não existir separação entre essas duas áreas e, as disciplinas seriam trabalhadas articuladas, se complementando. Dessa maneira, para um dos entrevistados, com a integração, fica muito mais fácil para o aluno aprender, compreender, pois as duas áreas estarão trabalhando juntas no processo de ensino-aprendizagem:

[...] Eu acho que a parte profissionalizante e a parte do ensino médio têm que discutir. [...] quando você prepara alguém pra trabalhar, você prepara alguém pra vida. Essa é a ideia. E a vida não é separada. [...] Mas, não existe essa separação de áreas mesmo, esse negócio é... como se quis fazer com o 2.208 (Decreto) entendeu? Eu acho que integrar fica muito mais fácil pra aprender, compreender. Pra ele fazer aquela ponte entre ensino médio e ensino profissionalizante, uma coisa casando com a outra do que duas coisas totalmente adversas [...] (PM6).

Considerando Documento-Base PROEJA (2006) e Ciavatta (2005), o currículo integrado pressupõe que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional

em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, nos processos educativos, como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. A ponte entre o ensino médio e o ensino profissionalizante, como destaca o entrevistado, é o X da questão. Como construir essa ponte? As duas áreas devem discutir para fazer essa articulação, sugeriu PM6. Nesse sentido, entende-se que criar as condições necessárias para a construção dessa ponte, à primeira vista, compete à escola e ao MEC.

Indo ao encontro de PM6, para outro entrevistado, a integração é trabalhar a disciplina do ensino médio com a participação do técnico. Embora CCF8/PF8 tente trabalhar a disciplina que ministra com outras áreas, ela entende que, no papel, o currículo integrado é bonito, mas, na prática, é complicado:

É tentar trabalhar tanto a disciplina do ensino médio como a participação do técnico. Trabalhar junto essas duas. E eu tenho procurado fazer isso, às vezes eu converso com um professor. [...] Às vezes eu tento trabalhar dessa maneira, tá? [...] Ah, eu acho que é meio, não sei. Parece que é uma coisa tão... no papel é bonito, mas na hora de você praticar é complicado (CCF8/PF8).

O currículo integrado é maravilhoso, sendo o currículo ideal no qual todas as disciplinas poderiam estar de forma integrada, articuladas, se complementado. Do ponto de vista da teoria, ele é interessante e traz a possibilidade de reflexões. Nota-se, no entrevistado, simpatia pelo PROEJA e interesse na proposta de integração que o programa apresenta, mas os entrevistados desconhecem como operacionalizar a integração. A questão ainda permanece no campo da teoria, nos documentos oficiais:

Eu acho o currículo integrado tão interessante porque o currículo integrado, teoricamente, filosoficamente falando, ele é maravilhoso, tá? Ele é assim, puxa vida, é isso que precisa realmente acontecer, né? Porque é o ideal. Eu penso assim. Esse é o currículo ideal, é assim que deveriam ser trabalhadas todas as disciplinas de forma integrada, articuladas, se complementando, né? De modo que a disciplina que tá lá preparando pro mundo do trabalho ela não esteja estante ali, tecnicamente falando, e aí chega outro professor do ensino, digamos, do ensino médio e aí esse é o cara que vai falar um pouquinho de cidadania e de outras coisas. Outras reflexões, né? Então, o currículo integrado, teoricamente, ele traz essa possibilidade, tá? (DF2/PF2).

O ensino básico e a área profissionalizante devem ser intercalados, trabalhando juntos, um dando suporte para o outro, para que as dificuldades que o aluno tem em uma área

possam ser solucionadas por outra. Porém, o entrevistado ressalta que falta acontecer mais reuniões entre os professores das respectivas áreas:

Eu acredito que deveria acontecer mais reuniões entre os professores tanto da área do ensino básico, quanto da área profissionalizante. Pra realmente as duas coisas serem intercaladas, estarem trabalhando junto. Para as dificuldades que os alunos têm tanto da área técnica, quanto do ensino médio. Por exemplo: eles têm a matemática no ensino médio, e têm a matemática financeira que é da área profissionalizante. Então, as duas têm que estar, mais ou menos, uma dando suporte pra outra pra resolver algumas questões de dificuldades que os alunos têm (DF9).

Os preceitos do currículo integrado abordados no Documento-Base PROEJA (2006) discutidos no **Capítulo I** preconizam **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer** (grifo nosso). Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. Entretanto, as afirmações dos entrevistados sugerem que, apesar de terem noções básicas a respeito do currículo integrado, a integração entre conteúdos, metodologias e práticas educativas ainda está distante da realidade da escola pesquisada.

A interdisciplinaridade é vista, por outro entrevistado, como um aspecto do currículo integrado, em que o conteúdo de uma disciplina pode auxiliar outra. Mas, SPF5 deixa transparecer que a mudança de propostas educacionais que acontecem de um governo para o outro acaba sendo um complicador no processo de implantação da política de integração. Além disso, para o entrevistado, os profissionais da educação não conseguem enxergar a interdisciplinaridade:

[...] o Governo anterior, né? Eu falo antes do Lula, mandou separar. Aquela história que integrado não, que não sei o quê. Agora, esse governo, quer integrar. Então, a gente fica meio, assim, né? Sem saber pra onde que vai. Cada hora um quer que faça alguma coisa. [...] Mas, na verdade, eu acho que não funcionava porque acho que o próprio professor não vê essa parte, essa parte de como que a integração... até mesmo aquela parte que fala de interdis... como que é? Interdisciplinaridade, né? A gente, profissional de educação, a gente não consegue enxergar isso. [...] Porque, às vezes, é um absurdo, por exemplo, um professor de química. Na época lá até deram um exemplo, não ter contato, por exemplo, com um professor lá de agroindústria pra voltar, pra por a prática, né? Aquela química ele pode trabalhar lá! (SPF5).

Em relação à categoria interdisciplinaridade, Santomé (1996), Kuenzer (2002), Oliveira (2002), Saviani (2003) e Ramos (2005) discutem o conceito que pode se confundir com uma justaposição das disciplinas. Além disso, Ramos (2005) destaca a interdisciplinaridade como método utilizado no processo pedagógico e Santomé (1996), por sua vez, utiliza as categorias globalização e interdisciplinaridade para designar os componentes que integram o currículo integrado.

O estudo de Santomé, discutido no **Capítulo II**, compreende a interdisciplinaridade como a reorganização dos conteúdos, algumas vezes para recuperar e outras para construir uma rede mais integrada entre conceitos e modelos e estratégias de investigação que uma certa superespecialização organizou em compartimentos estanques, com poucas possibilidades de comunicação, mesmo quando tem como propósito analisar e intervir num mesmo espaço, com os mesmos objetos e pessoas com um fim semelhante. A interdisciplinaridade é ver as salas de aula, o trabalho curricular, a partir da ótica dos conteúdos culturais, ou seja, tentar ver que relações e agrupamentos de conteúdos podem ser feitos por matérias, por blocos de conteúdos, por áreas de conhecimento e experiência.

O currículo integrado é visto por outro entrevistado como algo maior, em que o ensino médio e o técnico possam estar integrados à realidade dos alunos, o ensino médio integrado com a parte profissional, com planejamento das disciplinas, fortalecendo o conjunto. Porém, na visão de PM3, isso não acontece:

[...] pra mim, essa integração tem que ser algo maior. Tem que ser integrado à realidade do curso técnico deles com a vida deles e o ensino médio ensina a trabalhar nesses dois conjuntos, né? Não distantes, isolados. [...] integrado com a parte profissional, né? Que não acontece. E o ensino médio, também, fortalecendo o conjunto, né? Aí você vê qualidade! [...] Com, com o planejamento no geral das disciplinas, a integração maior das disciplinas (PM3).

Sobre integrar a realidade do curso técnico e do ensino médio com a vida dos alunos, para Santomé (1998), discutido no **Capítulo II**, toda proposta de currículo integrado parte do pressuposto de que cada estudante tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, certas estratégias peculiares de aprendizagem, experiências pessoais idiossincráticas, diferentes expectativas, diferentes informações prévias, etc. Além disso, esse autor sinaliza para o eixo de decisões, em um planejamento e desenvolvimento do trabalho curricular, que obrigue a levar em consideração o contexto local dos alunos, o contexto de sua comunidade.

O currículo integrado pode também facilitar que o aluno prossiga os estudos, alcançando outros níveis. Isso porque, cursando o ensino médio, esse aluno adquire os conhecimentos necessários ao nível médio para continuar estudando. Além disso, a integração entre os currículos da área técnica e do ensino básico leva o aluno a ter a visão dessas duas áreas:

Bom, eu acho que o currículo integrado, ele facilita para que o aluno, né?, que ele queira seguir aí outros níveis escolares, faz com que ele tenha alguns conhecimentos dentro da disciplina que ele faz concomitante, né? Por exemplo, português, matemática e outras matérias, mas que não são matérias profissionais, tá? Eu acho que a vantagem é essa. A integração desses currículos leva o aluno a ter a visão profissional e, além da visão profissional, o ensino básico, o ensino básico que dá a ele a possibilidade de dar continuidade aos estudos. A minha visão é essa. [...] Por exemplo: se você vai ocupar um nível profissional, um nível profissional, exemplo, dependendo da sua atividade, você vai necessitar do português, você vai necessitar da matemática. Então, tem que ter essa integralidade, né? Tem que ter essa integração. Não adianta nada a gente ter, assim, administração de marketing, mas ele não ter ali uma boa redação, pra redigir uma carta pro seu cliente, entendeu? Então, eu acho que tem que ter essa integração (PM10).

Diante dos pressupostos acima mencionados, noções básicas sobre o entendimento do que vem a ser o currículo integrado perpassam pelas ideias dos entrevistados. No entanto, não há evidências de que eles tenham domínio dos pressupostos teóricos do currículo integrado a ponto de colocar em prática esses modelo de currículo. A perspectiva de pensar, de forma integrada, um projeto educativo, para além das segmentações e superposições do modelo curricular disciplinar, circunda o pensamento dos dirigentes e professores, mas a integração não acontece em nenhuma disciplina.

Nesse sentido, convém resgatar os estudos de Kuenzer (1997), Ramos (2005) e Ciavatta (2005), discutidos no **Capítulo II**. Kuenzer entende que a integração tem uma estrutura única em que o conteúdo seria politécnico, propiciando o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais por meio da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica. Dessa maneira, os **conteúdos se articulam como totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas** e que, supostamente, por algum passe de mágica e em algum momento, recomponham a unidade do conhecimento (grifo nosso). Já Ramos ressalta que a integração compreende a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares para possibilitar que as pessoas compreendam a

realidade para além de sua aparência fenomênica. O que se pretende é que o conceito apreendido por uma determinada disciplina ou área do conhecimento possa ser compartilhado por outras disciplinas ou áreas do conhecimento. Ciavatta, por sua vez, enfatiza a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional, exigindo que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno.

vi) Aspectos relacionados à integração

Para atender aos objetivos desta pesquisa, perguntou-se aos entrevistados quando, onde e como acontece a integração entre a educação profissional e a educação básica na modalidade EJA. Conforme evidenciado anteriormente, os entrevistados têm noções básicas do que vem a ser o currículo integrado que se aproximam, tanto do ponto de vista dos estudos da relação trabalho-educação como da teoria curricular. Entretanto, mesmo considerando o esforço e a dedicação do trabalho docente, constata-se, a partir das manifestações dos entrevistados, que a denominada integração no chão da escola não acontece. Isso ficou evidenciado também durante a observação-não participante, conforme relatado no diário de campo:

No campo, durante as observações, os dias se sucedem e não vejo, em momento algum, diálogo entre as disciplinas acerca de um determinado tema ou assunto para ser abordado em sala de aula. A escola não cria as condições para que esses diálogos aconteçam e, assim, os professores, também não se oferecem ou demonstram interesse em fazer emergir esse diálogo. Ao contrário, cada professor continua trabalhando o conteúdo referente à sua matéria, cada qual com sua metodologia e suas práticas educativas, adquiridas ao longo da profissão docente (DIÁRIO DE CAMPO).

Os entrevistados levantaram aspectos importantes relacionados à integração. O ponto central que emerge entre todos os aspectos registrados nas afirmações dos dirigentes e professores é que a integração não acontece e isso por várias razões. Na TAB. 20 estão compilados esses aspectos:

TABELA 20

Aspectos relacionados à integração

Quando, onde e como acontece a integração	N
Não existe	3
Quase não se vê a integração	1
Ta acontecendo assim, lento	1
Precisa ser trabalhada mais um pouquinho	1
Na conversa sobre integração	1
Quase utópico	1
Currículo integrado é um sonho	1
Depende da área técnica a ser oferecida	1
Enquanto os professores não souberem o que é isso, não vai funcionar	1
O governo não sabe explicar direito o que é integrar	1
Da consciência de que não trabalho um aluno estanque	1
Disputa entre ensino médio e técnico	1
Professores do ensino médio não querem ir à Fazenda	1
Status das disciplinas	1
Total	16*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* A soma excede a 10 porque, na fala dos entrevistados, aparece mais de um aspecto.

Diante disso, para PM3, o conteúdo de cada área é dado, normalmente, como acontece no curso técnico regular e a integração só existe no papel. O entrevistado mostra que tem expectativas positivas frente à integração e aponta a necessidade de se reverem os conteúdos. Além disso, ressalta o que vem a ser para ele a integração:

Olha, pra mim, essa integração, em particular, é uma opinião minha. Pode existir no papel. Na prática, não existe, ta? Na prática não existe. São estanques mesmo. São módulos quase... separados, ta? Que poderiam ser feitos é... não concomitante, poderiam ser subsequentes. [...] pra mim, essa integração tem que ser algo maior. Tem que ser integrado à realidade do curso técnico deles com a vida deles e o ensino médio ensina a trabalhar nesses dois conjuntos, né? Não distantes, isolados. [...] Não acontece. Não acontece. [...] Não existe pelo próprio conteúdo que é dado. É um conteúdo normal. [...] Então, não tem essa integração (PM3).

Outro entrevistado demonstra concordar com a proposta de integração, embora entenda que, para que possa ocorrer, precisa ser trabalhada mais, pois não está totalmente concretizada. Ao lado disso, deveria haver mais reuniões para que os professores pudessem saber o que cada disciplina está trabalhando:

Precisa trabalhar um pouquinho pra isso, ta? Ela tem o propósito, mas eu acho que ela ainda não está 100% concretizada ainda não. Ela tem que ser trabalhada aos pouquinhos. Por que eu falo isso? Porque nós não estamos tendo mais reuniões. Então, por exemplo: o que o professor de matemática está dando, eu não estou sabendo. Eu não sei como interagir a matéria dele com a minha, vamos supor aqui, ta? O que o professor de português está dando, eu também não estou sabendo. O que eu posso fazer ou usar da matéria de português dentro da disciplina, ou se tem condições de usar ou não. Então, eu acho que deveria haver mais reuniões (PM10).

Em termos práticos, para outro entrevistado, a integração é quase utópica, devido ao fato de as dificuldades serem muito grandes para operacionalizá-la. Uma das causas é a falta de oportunidade que os professores têm de se encontrar. DF2/PF2 tem consciência, e os outros docentes também, de que na sua disciplina levanta questões que possibilitam abordar a área técnica. Ressalta-se que o entrevistado considera o currículo integrado um sonho:

Em termos práticos, isso é realmente quase utópico. Porque a dificuldade de se fazer isso é muito grande. Por quê? Nós não temos oportunidades: primeiro, o tempo nosso de estarmos juntos pra se fazer essa integração. Como é que eu vou fazer a integração com um professor de contabilidade se eu não encontro com ele? Nós temos a consciência de que quando eu to trabalhando com ele ali e ele ta sendo formado pra ser técnico em Gestão Administrativa e sou professora de XXX, mas eu sei que eu to preparando um técnico. Mas não ta articulado como deveria. Currículo integrado, na teoria, é um sonho, você sabe. Você estudou mais do que eu currículo integrado. Você sabe do que eu to falando. Ele é um sonho, não é? (DF2/PF2).

DF9 tem clareza de que a integração deve ser feita no desenvolvimento do curso, com os professores discutindo a mobilidade de cada conteúdo. Entretanto, DF9 acredita que deveriam acontecer reuniões periódicas para que esses professores pudessem conversar:

[...] de acordo com o desenvolvimento realmente do curso, né? Como deveria ser feita é a união entre os dois, e os professores estarem discutido realmente, né? Essa, essa união, essa mobilidade de estar tendo uma flexibilidade também, né? Pra estar modificando o conteúdo, pra ver se ta bem ou não ta. Fazer um levantamento sempre que necessário, né? De... de estar ajustando essa integração. [...] Mas, eu acredito que deveriam acontecer, periodicamente, reuniões entre eles para eles poderem estar conversando entre si e estar trabalhando juntos, nessa integração (DF9).

Várias questões significativas são levantadas por outro entrevistado: primeiro, o terreno contraditório em que a integração foi implantada. Na escola pesquisada, somente o PROEJA é “integrado” enquanto os demais cursos técnicos são concomitantes. Isso cria um

impasse na própria escola, que acaba oferecendo cursos técnicos de forma distinta. Assim, o mesmo professor acaba trabalhando nas duas modalidades: ora no integrado, ora no concomitante.

Segundo, a “briga de foice” entre o ensino médio e o ensino técnico, ou seja, nas palavras de SPF5, “cada área querendo pra si o melhor”. Dessa maneira, evidencia-se, no campo do currículo, uma disputa de espaço entre as disciplinas.

Por último, mas consideravelmente importante, o descompasso que existe entre o curso técnico concomitante e o ensino médio. Lá não acontece a interdisciplinaridade, nem no curso técnico, nem no ensino médio. SPF5 ressalta que a interdisciplinaridade não acontece porque os professores não sabem o que é isso:

[...] isso aí tem que vir na cabeça, é integrado ou separado, enquanto os professores não tiverem cientes mesmo de que é isso, de como funciona, não vai funcionar. Vai ser da mesma maneira. Eu vejo aqui, não sei se na sua escola é assim, ensino médio e ensino técnico. Quando integraliza, o que acontece? Existe aquela lei lá que fala que tem a..., tem que ter tanta carga horária, né? Daí, o pessoal do ensino médio: “ah, mas é muito pouco. Como que o menino não vai se preparar para o vestibular?” Que isso e não sei o quê. Mas o governo, parece que ele fala assim: “não, mas a gente tá ensinando o ensino, é um técnico. É pra colocar ele logo no mercado de trabalho, né? Daí, ali, através dali, se ele quiser, ele vai lá e faz o vestibular”. Então, a gente fica num impasse. Daí, eu vejo isso: porque daí fica aquela briga de foice do ensino médio com o ensino técnico, que cada um quer que seja o melhor. Não chega num consenso. Eu não vi isso ainda. E daí, por esse lado é ruim, né? Mas, por outro lado, é que fica num descompasso, porque daí a gente fica, assim, com duas matrículas, né? Então, tem um menino lá no 1º ano, às vezes, no técnico e no 2º médio. [...] Então, daí, acontece isso. E nem no integrado nem no médio eu não vejo essa interdisciplinaridade, que os professores não trabalham com isso. Porque, às vezes, até vejo, eu até tento, eu não sei se não faz porque não sabe... Eu acredito que é mais por isso mesmo. Porque a gente não sabe o que é isso (SPF5).

[...] acontece que os professores do ensino médio, eles, às vezes, não querem ir lá na fazenda, pra ver como que é a fazenda, como que é. Não sei o que acontece. Às vezes, daí, agora, a gente fala assim, que a escola acabou tendo três escolas agora, com a implantação do curso superior. Daí, tem professor no ensino médio, professor do ensino técnico e o professor do ensino tecnológico. Porque agora tem o professor de ensino tecnológico que não quer dar aula pro técnico (SPF5).

Os pressupostos acima mencionados evidenciam, conforme discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e visto na **Introdução**, que a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, numa travessia marcada por conflitos e no terreno da contradição. Constatam-se, em uma mesma escola, propostas distintas. De um lado, o curso técnico concomitante e, de outro, o curso técnico integrado e o professor

trabalhando nas duas modalidades. Sem contar o curso superior de tecnologia, em que ele acaba trabalhando também. Isso, de acordo com SPF5, cria um impasse no entendimento do professor: integrado ou concomitante?

Além disso, o entrevistado levanta outra questão relacionada à carreira docente impactada pelos diversos níveis de ensino oferecidos na mesma instituição e que o professor acaba trabalhando em todos eles. Suscitam-se, ainda, aspectos relacionados ao debate sobre a finalidade do ensino médio e do ensino técnico: preparar para o vestibular, para o mercado de trabalho ou para a vida?

A “briga de foice” entre o ensino médio e o ensino técnico, ou seja, “cada área querendo o melhor pra si”, caracteriza a disputa de espaço que ocorre entre as disciplinas no campo do currículo. Os estudos de Chervel (1990), Forquin (1992) e Goodson (1995), discutidos no **Capítulo II**, abordam essa questão. A propósito, o estudo de Goodson (1995) ressalta que as relações internas do currículo são o resultado de uma disputa contínua entre as matérias escolares e, nesse aspecto, o debate em torno do currículo pode ser interpretado em termos de conflito entre as matérias em relação a *status*, recursos e territórios. Por outro lado, Forquin (1992) enfatiza que as matérias são comunidades sociais entre as quais existem relações de competição e de cooperação que definem e defendem fronteiras, exigem fidelidade por parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade.

Diante do exposto, a presente pesquisa corrobora o estudo de Kuenzer (2005), discutido na **Introdução**, que afirma que **a denominada integração** não ultrapassa o nível formal, não passando de **discurso a integração entre educação básica e profissional** (grifo nosso). Além disso, os dados evidenciam que as práticas educativas se configuram por outros determinantes que não apenas as prescrições curriculares, conforme descrito por Sacristán (2000), discutido no **Capítulo II**. Os estudos de Ferreira, Raggi e Resende (2007), discutidos na **Introdução**, revelam, em relação à organização curricular dos cursos investigados pelas autoras, que os mesmos não atendem aos princípios da integração e o que vem sendo praticado é uma versão contemporânea da estrutura criada pela Lei n. 5.692/71.

vii) Fatores que dificultam a integração no PROEJA

A novidade que o PROEJA apresenta é a integração entre a educação profissional e a educação básica, de forma institucionalizada, na modalidade EJA. Constatou-se

anteriormente, a partir das manifestações dos entrevistados, que dirigentes e professores da escola pesquisada consideram que a denominada integração não existe. Diante disso, perguntou-se quais os fatores que dificultam a integração. Esses fatores estão listados na TAB. 21.

TABELA 21

Fatores que dificultam a integração no PROEJA

Fatores	N
Não parar pra discutir a integração, discutir o processo, discutir a EJA	3
Desconhecimento do que vem a ser currículo integrado	1
Tocar a integração como nós estamos tocando	1
Planejamento das disciplinas a ser cumprido	1
Disputa entre as disciplinas	1
O sistema	1
Escolha do curso	1
Carga horária pequena	1
Falta de compromisso	1
Omissão	1
Total	12*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* A soma excede a 10 porque, na fala dos entrevistados, aparece mais de um aspecto.

Com base na análise dos depoimentos dos entrevistados, identificaram-se alguns aspectos considerados fundamentais para que a integração não ocorra. Em primeiro lugar, está a dificuldade de se colocar em prática o planejamento e o projeto, devido à correria do dia-a-dia e do sistema. Além disso, a falta de disponibilidade dos professores para conversar entre si também é um agravante, pois os professores não conseguem se reunir.

É, acho que falta planejamento. Dificuldade de elaborar um... elaborar não, colocar em prática, esse currículo integrado mesmo com todos os professores. [...] Ah, é a... o dia-a-dia, né? A correria, o sistema. Você conseguir ter disponibilidade pra conversar com os outros professores. O difícil é colocar em prática. [...] Os de cima mandam, os de baixo obedece. A gente não consegue reunir, não consegue colocar em prática o projeto aqui. É um tentando e cinco boicotando. Então, a integração é complicada. O que deveria ocorrer em todas as áreas. Não acontece com agropecuária, não acontece com agrimensura, não acontece com ninguém (PM3).

O sistema dificulta a integração, segundo o entrevistado. O que significa *sistema* e *boicote* para o entrevistado? Esta é uma questão que se esvaiu e que o pesquisador deixou

passar em branco. Entretanto, pode estar relacionado à burocracia, à organização do trabalho ou até mesmo à hierarquia. Para Sacristán (2000), o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade local de trabalho. Além disso, uma instituição tem suas normas de funcionamento marcadas, às vezes, pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir.

O termo boicotar significa punir, constranger (pessoa, classe, estabelecimento), geralmente em represália, recusando sistematicamente relações sociais ou comerciais ou, ainda, criar embaraços aos negócios ou interesses. Assim, pode ser que as expressões omissão e falta de compromisso, citadas na TAB. 21, possam estar relacionadas a esses dois termos: sistema e boicote. As instituições de ensino se constituem cada qual com suas especificidades, onde se travam interações sociais e relações de poder. Nesse contexto, a prática pedagógica representa um trabalho complexo que envolve conteúdos e atividades que representam tradições culturais e pedagógicas. E, no sistema educativo, as atividades dos professores se desenvolvem em um campo em que se destaca autonomia do professor. Nesse sentido, convém resgatar Sacristán (2000): qualquer que seja a proposta curricular, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas salas de aula.

Na fala de outro entrevistado, não discutir a integração, o processo de integração e a EJA, e tocar a integração do jeito que eles estão fazendo acaba dificultando a integração entre a educação profissional e o ensino médio. Ressalte-se, no registro do entrevistado, que não existe uma fórmula pronta, uma receita para fazer a integração e que a mesma só acontece se as pessoas realmente se integrarem:

Olha, eu acho que a integração dificulta se nós tocarmos como nós estamos tocando agora. De que maneira. Nós estamos dando aula, nós não temos uma parada pra discutir a integração, pra discutir o processo, pra discutir a modalidade EJA, pra... é é não tem essa parada, não ta havendo essa discussão. E você não faz integração se não discutir. Eu, na minha visão, não existe uma fórmula pronta uma receita pronta pra se fazer integração. Acho que a integração, ela tem que acontecer. Agora, só acontece se as pessoas realmente se integrarem, começarem a discutir o assunto. Entendeu? [...] Agora, quando não esta se conversando isso, eu acho que a integração, ela ta só naquilo que você coloca: que primeiro horário é ensino médio e o segundo é ensino técnico. Mas integração mesmo [...] (PM6).

Falta ao grupo sentar-se à mesa e fazer a discussão sobre a integração entre a educação profissional e o ensino médio. O entrevistado destaca que a integração não está acontecendo com profundidade:

Pois é, eu acho ainda que o que dificulta mesmo é essa falta realmente de sentar à mesa com o grupo e dizer: “gente, enquanto currículo integrado o caminho é esse, o projeto é esse, nós precisamos chegar juntos até tal lugar”. Entendeu? Por não existir essa discussão, a integração também não está acontecendo. Não com essa profundidade (DF2/PF2).

O desconhecimento do que vem a ser currículo integrado é um ponto que também dificulta a integração, pois, na escola pesquisada, a realidade é a oferta concomitante, matrículas separadas. O entrevistado volta a se referir à falta de discussão que caracterizou o processo de implantação do PROEJA.

O desconhecimento do que vem a ser currículo integrado. Até que ponto nós sabemos de fato o quê que é um currículo integrado? Até porque a nossa realidade aqui é currículo, é oferta concomitante. São matrículas separadas, caminhos separados. Essa é a nossa experiência no dia-a-dia. Até que ponto esse grupo agora entende. “Não, para um pouquinho que agora [...] a receitinha do dia não é a receitinha da noite”. Não é de jeito nenhum não é só porque é currículo integrado não, é porque é outra realidade, uma outra clientela, uma outra proposta, outra carga horária, tudo outro, quando se fala dessa modalidade. O que impede é isso aí. Não sentou, não se discutiu e nós começamos a trabalhar. Sem ter feito isso (DF2/PF2).

O entrevistado deixa uma dúvida sobre a proposta de integração: até que ponto dirigentes e professores sabem de fato o que é currículo integrado? Conforme discutido anteriormente nos aspectos relacionados à integração, os dados sugerem, a partir das afirmações dos entrevistados, que dirigentes e professores têm noções básicas do que vem a ser o currículo integrado, que se aproximam, tanto dos estudos da relação trabalho-educação como da teoria curricular. Podem parecer contraditórias essas evidências em relação à citação acima, no entanto, o domínio dos pressupostos teóricos do currículo integrado e a sua operacionalidade são questionados por DF2/PF2, evidenciando que existe uma diferença entre “ter noção” e “ter domínio” sobre o tema.

Para DF2/PF2, outro problema enfrentado na integração é a disputa presente entre as disciplinas no campo do currículo, questão esta evidenciada anteriormente. A falta de diálogo entre as disciplinas é um dado considerável que dificulta o processo de integração:

Que dirá você fazer com que o português transite com a prática e técnicas lá de baixo? Ou então que a matemática?, ela caminhe junto com é produção de razão.

Com trato do alimento do bichinho lá da agricultura? Tem tudo a ver, se você fazer. Mas ela não acontece. Porque o professor de matemática ta aqui, entendeu?, preocupado com o planejamento que ele tem que cumprir ou não. Não sei como é que ta a cabeça dele? e outro ta lá, preocupado em ensinar a técnica pro menino. Ele tem que sair daqui sabendo balancear uma ração pra uma ave, entendeu? (DF2/PF2)

Agora, você já deve ter presenciado reuniões em que você põe o professor de química, física, biologia e matemática [...] e daqui a pouquinho eles começam a se “bicá”. Você já deve ter visto isso. Eu acho que isso não é um mal da minha escola. Agora, como é que nós vamos fazer esses caras se falarem, entendeu? De modo que a matéria da química complemente a da física e a da física complemente a da matemática. [...] “Eu não vou parar o meu planejamento por conta de que você agora professor de historia quer falar pra mim da revolução francesa, entendeu?” E, de repente, eu tenho que parar com o que eu to dando aqui, que é XY, entendeu?, pra entrar com um YZ. Entendeu? Eu só to te dando um exemplo, entendeu? (DF2/PF2).

Não resta dúvida de que o registro de DF2/PF2 sobre a disputa que se estabelece entre as disciplinas, no campo do currículo, é fato que constitui a realidade das instituições de ensino. Concorda-se com essa afirmação, pois, “não é um mal” que se estabelece apenas na escola pesquisada. A estratificação dos saberes escolares ronda os quatro cantos das escolas, respirando acesso a status social e poder, contribuindo, assim, para uma tendência à hierarquização dos ramos de ensino. Essa hierarquização coloca em jogo relações de dominação e de poder, tanto no interior quanto no exterior das instituições. No interior de um mesmo currículo, segundo Forquin (1992), certas matérias contam verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos. A construção de qualquer currículo revela conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos. Além disso, a emergência de um tipo de currículo baseado numa diferenciação não hierárquica dos saberes constitui uma alternativa altamente improvável. É o caso do currículo integrado na escola pesquisada.

Sacristán (2000), discutido no **Capítulo II**, salienta que a implementação do currículo integrado não é tarefa fácil, pois implica modificar o contexto do trabalho escolar e transformar a organização dos recursos da escola e, sobretudo, das salas de aula. A filosofia da integração exige transformar pela raiz os hábitos de trabalhos do professorado que, na sua maioria, foi formado numa tradição de trabalho individual.

A denominada integração expressa no PROEJA, na prática, não acontece, em função da disputa entre as disciplinas que se estabelece no interior do currículo, conforme sugerem as afirmações dos entrevistados. Nesse sentido, convém registrar relato sobre a questão observada no campo empírico.

As conversas que tenho com os professores fora das entrevistas deixam transparecer que a integração não existe por causa de disciplinas que não querem trabalhar com outras disciplinas. Outro dia, um professor virou pra mim e disse: “você trouxe uma lupa para ver a integração”? (DIÁRIO DE CAMPO).

Para outro entrevistado, a carga horária reduzida do PROEJA é um fator que dificulta a integração, ficando “puxado”, tanto para os alunos como para os professores, pois o currículo é condensado. É importante lembrar que a matriz curricular proposta para o PROEJA, em termos de horas/aula, é inferior à dos cursos técnicos regulares:

A carga horária que eu acho pequena. [...] Porque o currículo integrado e o ensino médio, ele, o ensino básico, ele tem que ser condensado um pouco numa carga horária mínima mesmo, né? [...] Porque pros alunos fica puxado, pros professores também, né? E difícil é... você dar em uma aula o que você dá no normal, no ensino básico normal, em três quatro aulas (CCF1/PF1).

No Diário de Campo, tem-se o seguinte registro sobre o pensamento de um professor acerca da carga horária do PROEJA:

A professora questiona a carga horária do PROEJA: apenas uma aula por semana; para ela, pelos menos duas aulas seriam necessário: uma para exposição do conteúdo e outra para fixação. Ela se dirige a mim e faz o seguinte comentário: “ta vendo professor, é assim que a gente faz: vai passando no quadro (o conteúdo) se não der tempo de terminar a gente continua na próxima aula” (DIÁRIO DE CAMPO).

A carga horária inferior à dos cursos técnicos de nível médio regulares fica “puxada” para os alunos aprenderem, assim como para os professores ministrarem o conteúdo. Nota-se que a ênfase é dada sobre o conteúdo disciplinar e não há referência à integração proposta para o PROEJA. Em função disso, quais seriam as implicações se os cursos do PROEJA fossem realizados com a mesma carga horária dos cursos técnicos regulares?

Em relação à carga horária inferior à dos cursos técnicos regulares, no estudo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) fazem-se observações sobre algumas incoerências na disposição sobre essas cargas horárias que, na opinião desses autores, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Embora os autores estivessem se referindo ao Decreto n.

5.478/05, especificamente ao termo máximo, suprimido pelo Decreto n. 5.840/06, discutido no **Capítulo I**, convém resgatar as palavras desses autores:

A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição, mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos de conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quando retornam à educação formal (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1095).

viii) Material didático-pedagógico utilizado pelo docente para trabalhar a disciplina

O material educativo e as publicações utilizadas para a produção e a veiculação da proposta pedagógica são, praticamente, o material que o docente tem da sua disciplina e a apostila fornecida pela escola. Adaptações são feitas de acordo com as necessidades do conteúdo a ser aprendido e da necessidade dos alunos.

Um dos entrevistados não utiliza a apostila fornecida pela escola por entender que ela não atende à proposta da EJA. Com o pouco conhecimento que ele tem sobre esta modalidade de ensino, elabora o seu próprio material para dar aula no PROEJA:

O material de YZ não usei no primeiro ano e não estou usando agora. Porque eu acho que ta fora da, da, da... é um material bom, em termos de, de material para YZ. Não estou dizendo que o material é ruim. Mas, na proposta EJA, jovens e adultos, ele ta totalmente fora. Ele é pra trabalhar como material no ensino médio normal da garotada, vamos dizer assim. Mas, na modalidade EJA não. [...] Eu tenho feito pesquisas, tenho buscado no mercado [...] Daí eu tenho elaborado o material para poder dar aula. [...] Eu acho que os materiais hoje que existem no mercado hoje, pelo menos os que eu conheço, não é... não foi direcionado pra EJA, entendeu? (PM6).

O entrevistado deixa transparecer que a apostila utilizada pelos professores não corresponde às especificidades do sujeito da EJA. Conforme Machado (2006), discutido no **Capítulo I**, a especificidade da EJA indica a necessidade de ficar atento às características relacionadas às exigências pedagógicas, pois a EJA lida com um público diferenciado e com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagem. Ao lado disso, cabe ressaltar o estudo de Di Pierro, Abbonizio e Graciano (2003), apresentado no **Capítulo I**. As autoras enfatizam que os

docentes que atuam com jovens e adultos são, em geral, os mesmos do ensino regular. Ou eles tentam adaptar a metodologia a esse público específico ou reproduzem com os jovens e adultos a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Outros entrevistados utilizam o próprio material didático referente à sua área de atuação, além da apostila fornecida pela escola:

Bom, uso os livros, né? Dependendo da disciplina que eu vou trabalhar, eu tenho meu material da faculdade e então eu acabo trabalhando. [...] No mais, somente a apostila mesmo que ta ali (CCF8/PF8).

Eu tenho o meu material próprio, que está voltado realmente pras minhas disciplinas que eu leciono. E também algumas apostilas que a escola, né? [...] Então, é uma apostila que ajuda, ta? Não é não é 100%, mas ela mostra, direciona alguns caminhos que a gente deve seguir em relação à área profissional do curso (PM10).

Por um lado, as apostilas às quais se referem os entrevistados foram adquiridas pela escola pesquisada com recursos provenientes do MEC/SETEC, conforme mencionado anteriormente. Esse material foi adquirido por meio de duas editoras, uma fornecendo material didático para o ensino médio e outra para a área técnica. A empresa que forneceu o material para a área técnica produz material didático-pedagógico em várias áreas da educação, sobretudo na área de informática. Além disso, oferece curso técnico de informática e, inclusive, vem trabalhando com a escola pesquisada há algum tempo nessa área:

Do outro lado, a apostila fornecida pela escola é um referencial, pois oferece uma base, um caminho para se trabalhar, considera outro entrevistado:

[...] Na época, a escola, pra ter um norte, pra ter uma base, também não é um material aconselhável pode-se assim dizer, alguns professores, mas é bom dar um norte pra todo mundo trabalhar, pegou e comprou da ZZ e da XX (CCF8/PF8).

Em relação à apostila utilizada no ensino médio, ela não é especificamente direcionada ao público da EJA, conforme mencionado pelos entrevistados. Embora o pesquisador não tenha analisado o conteúdo, uma vez que não era esse o objetivo da presente

pesquisa, pode-se dizer que se trata de conteúdo trabalhado no ensino médio regular, naturalmente bem resumido, de acordo com as características dos cursos do PROEJA.

Chama a atenção nas apostilas adotadas no ensino médio o fato de que, ao final de cada conteúdo das respectivas disciplinas, existem exercícios propostos. Esses exercícios são questões de vestibular elaboradas por conceituadas universidades e institutos, como, por exemplo: PUC-MG, PUC-SP, UFV, FUVEST, etc. Como lembra Ciavatta (2005), a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida, além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas e não de formação humana no seu sentido pleno.

É oportuno dizer que uma das concepções em que se fundamenta o PROEJA (Documento-Base PROEJA, 2006) é assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos, como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas para resolver situações e enfrentar desafios.

O papel dos livros-textos e das editoras no campo educacional é uma prática bem conhecida. Não se pode negar o papel econômico que está por trás dos livros-textos e das editoras. Sacristán (2000), conforme discutido no **Capítulo II**, pondera que o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. Esses múltiplos agentes e forças (professores, especialistas, assessores e técnicos, livros-textos, editores, etc.) são instâncias que atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e por meio de mecanismos peculiares em cada caso.

Outro entrevistado sugere que se façam pesquisas, a fim de se verificar o que mais se adapta à realidade dos alunos. Nesse aspecto, enfatiza:

Então. As pesquisas. A gente tem que fazer bastante pesquisa. Pra ver o que mais adapta à realidade dos alunos, né? Pra fazer com que eles adquiram o conhecimento que a gente acha que é necessário pra eles (CCF1/PF1).

Conforme o Documento-Base PROEJA (2006), o quinto princípio em que se fundamenta o programa é a pesquisa, constituindo um fundamento da formação do sujeito,

por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a autonomia dos alunos do PROEJA.

4. 3. – Crepúsculo de jogo²⁸: limites e possibilidades do PROEJA

Segundo Cury (1989), as possibilidades da educação se expressam primeiramente em seus limites. Nesse sentido, o PROEJA apresenta fragilidades para uma política que pretende ser considerada de fato de Estado. O programa apresenta aspectos que dificultam a sua ação, mas também tem aspectos positivos para que a EJA seja efetivamente uma modalidade inclusiva, no campo não só do acesso, da permanência e do sucesso do aluno, mas também fundamentada, sobretudo, na perspectiva do direito.

i) Fatores que facilitam o trabalho docente no PROEJA

O aluno do PROEJA é diferenciado dos demais alunos que frequentam outros cursos na escola pesquisada, afirmam dirigentes e professores. Nesse aspecto, de acordo com as afirmações dos entrevistados, os fatores que facilitam o trabalho docente no PROEJA são: (a) pessoal adulto; (b) vontade do aluno de aprender; (c) boa vontade dos professores; (d) autoestima dos alunos e (e) estrutura da escola. Um ponto comum nas afirmações dos entrevistados diz respeito ao fato de o aluno do PROEJA ser uma pessoa madura e com vontade de aprender. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, seja na escola, no processo de ensino-aprendizagem, como no dia-a-dia, fora da escola, eles demonstram empenho. Estão ali, firmes e fortes; alguns, depois do PROEJA, já prestaram concursos; isso proporciona aos professores, um incentivo para o trabalho docente. Dois entrevistados registram:

O pessoal adulto, o pessoal já formado. Então, você não precisa ficar chamando a atenção, você não precisa ficar cobrando, você não precisa mandar ficar quieto, tá certo? Você chega lá pra dar sua aula e eles estão prestando atenção [...] Você vê

²⁸ Essa expressão era utilizada frequentemente na voz de Fiori Giglioti, um dos mais consagrados locutores esportivos do rádio brasileiro, narrando uma partida de futebol. Enfatizava os minutos finais para o encerramento de uma partida. No caso desta seção, destaca os momentos finais da implementação do PROEJA na presente pesquisa, mas isso não significa o final do desfecho da implementação do programa, pois o jogo continua, tanto no MEC como nas instituições de ensino e nas salas de aula.

que eles estão engajados, estão empenhados. Têm dificuldades, mas estão ali firmes e fortes, entendeu? E querem. Então, isso te incentiva, isso te anima (PM4).

O que facilita é a vontade dos alunos de aprender. Então, eles, é, eles têm bastante vontade. Quando eles precisam de alguma coisa, eles vão atrás, né? Então, eles já prestaram vários concursos, né? Quando eles estão precisando de material, de explicações, assim. Então, o interesse deles facilita bastante o trabalho (CCF1/PF1).

Outro entrevistado salienta a autoestima mais elevada de alguns alunos, que acabam se destacando na turma, e a sintonia que existe entre eles. Os alunos se entendem e falam a mesma linguagem. O professor até busca essa sintonia, mas para ele é mais difícil fazer esse ajuste, enquanto que para o aluno já é mais fácil. Diante disso, emerge a seguinte questão: será que essa dificuldade que o professor encontra para entrar em sintonia com o aluno está relacionada com a sua formação profissional em nível superior vinculada à disciplina em que se habilitou, ou diz respeito às especificidades da EJA? O professor é da área técnica e, como sugerem os dados referentes à caracterização dos sujeitos da pesquisa, a maioria dos professores não tem formação pedagógica imbuída de integralidade.

O que facilita é, são alunos com a autoestima mais elevada, são alunos enérgicos, alunos que gostam de viver, gostam de vir às aulas, são líderes de turma, têm iniciativa, têm postura e carregam, às vezes, uma turma. Conseguem falar a linguagem deles e incentivar. Porque, por mais que a gente tente falar a linguagem dos alunos, eles que estão vivenciando uma realidade têm mais condição de ter um ajuste, uma sintonia melhor. O professor busca essa sintonia, mas [...] se tiver pessoas que conseguem buscar uma sintonia melhor, isso facilita (PM7).

Não se pode negar a dedicação dos professores com o trabalho docente no PROEJA. Mesmo que não tenham formação pedagógica para trabalhar com a EJA ou desconheçam o que vem a ser o currículo integrado, eles demonstram interesse e dedicação ao trabalho. Já trabalharam no período matutino, no vespertino e agora estão no noturno, no terceiro turno, como a maioria dos professores espalhados por esse país.

ii) Fatores que dificultam o trabalho docente no PROEJA

Na opinião dos entrevistados, se, por um lado, existem fatores que facilitam o trabalho docente, por outro lado, existem fatores que dificultam esse trabalho. Essas dificuldades se manifestam de diversas maneiras, como evidenciam os dados da TAB. 22.

TABELA 22

Fatores que dificultam o trabalho docente no PROEJA

Fatores	N
Falta especialização para lidar com a EJA	2
Falta de sintonia da coordenação e da supervisão com relação às necessidades dos alunos	1
Aluno afastado há muito tempo	1
Dificuldade em usar o conteúdo com maior profundidade	1
Tempo na preparação do material	1
Alunos jovens querendo tirar o diploma	1
Disponibilidade de tempo dos alunos	1
Falta de comprometimento do aluno	1
Curso noturno	1
Falta de suporte	1
Total	11*

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

* A soma excede a 10 porque, na fala dos entrevistados, aparece mais de um fator.

Os fatores que dificultam o trabalho docente, na sua maioria, já foram mencionados pelos entrevistados em outros momentos da pesquisa. Entretanto, um dos entrevistados considera que um deles seja o público jovem que passou a frequentar o PROEJA. Ele acredita que esses alunos mais jovens estão ali em busca do diploma e não se interessam muito por estudar:

A princípio eu não tive dificuldades não, nas turmas que eu estava. Esse ano eu passei a ter dificuldades numa turma de 1º ano. Por quê? Mas a turma de 1º ano, que entrou esse ano, entrou muita gente nova, alunos novos, numa faixa de idade aí de, creio que de 22, 25, 26 e uns poucos com a idade um pouco maior. Então, esses alunos chegaram aqui e não tão realmente interessados em realmente ter uma formação técnica. Eles estão querendo tirar o diploma que eles não tiraram lá atrás, certo? Eu acho que isso dificulta um pouco o andamento da disciplina (PM4).

Sobre o público jovem na EJA, o estudo de Soares (2002) destaca que um dos grandes problemas vividos pelos cursos de EJA está relacionado à idade mínima para o ingresso, que vem crescendo a cada dia, elevando, assim, o percentual de adolescentes que os frequentam. Isso se tornou possível devido à regulamentação da legislação que fixou a idade de 14 anos para o ingresso em cursos de EJA no ensino fundamental e de 17 anos para o ingresso no ensino médio.

A falta de comprometimento dos alunos, atrelada à autoestima baixa, é o fator que, preponderantemente, dificulta o trabalho docente no PROEJA. O professor sugere o

auxílio de especialistas junto à supervisão e à coordenação pedagógica, para resgatar a autoestima desses alunos:

Falta de comprometimento dos alunos, é... como é que fala? A rejeição de o próprio aluno ter a autoestima baixa, que a gente tenta resgatar isso aqui. Acho que, às vezes, uma psicopedagoga seria interessante pra resgatar isso. Porque o aluno chega e fala isso: “eu não entendo. Eu não estou entendendo nada” [...] (PM7).

O entrevistado sugere que o aluno tem dificuldade em entender a matéria e isso pode estar relacionado com a autoestima baixa e recomenda o auxílio de uma especialista para tentar resolver o problema. Mas, ele não se dá conta dos aspectos relacionados à sua formação docente. Essa dificuldade que o aluno demonstra ter em não entender o que está sendo passado pode estar relacionada a vários fatores, como, por exemplo, o tempo que esse aluno ficou fora da escola, o que remete às especificidades dos sujeitos da EJA e aos métodos utilizados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos do PROEJA são diferentes dos alunos dos cursos técnicos regulares, pois as dificuldades para os alunos do PROEJA se apresentam de várias maneiras, conforme se constatou durante as observações no campo e o que foi registrado no diário de campo:

Em sala de aula, o professor enfatiza o conteúdo e a sua relativa importância para o vestibular ou concursos e cobra constantemente a necessidade de se estudar a matéria, o que evidencia, mais uma vez, que o conteúdo ministrado em sala de aula é disciplinar. Os alunos observam atentamente a explicação, interessados em aprender. Alguns participam procurando dar respostas às indagações do professor. No final da aula, um aluno olha pra mim, com um sorriso no rosto e diz: “não é fácil não”. Outro aluno segue no mesmo compasso do outro e interpela: “nossa senhora, não dou conta disso”. Tenho conversado com os alunos pelos corredores da escola e, de fato, eles consideram difícil voltar a estudar. Além do tempo em que ficaram parados, o trabalho do dia-a-dia, os afazeres de mãe e a dificuldade de entender a matéria provocam desânimo em continuar o curso (DIÁRIO DE CAMPO).

Uma aluna me contou sobre o seu dia-a-dia, que começa às 6h, quando ela já está pronta para ir ao trabalho, que é em outra cidade. Quando ela sai de casa, os filhos estão dormindo e, após o trabalho, vai direto pra escola assistir às aulas. Quando ela retorna pra sua casa, após o término das aulas, os filhos já estão dormindo. Assim, ela quase não vê os filhos. Às vezes, os filhos vão até a escola pra ver a mãe. Na semana passada ela sofreu um acidente automobilístico indo pra cidade onde ela trabalha. Chegou assustada pra aula, ainda ressentindo os efeitos do susto. Mesmo com todas essas dificuldades, ela pretende continuar estudando e fazer faculdade (DIÁRIO DE CAMPO).

Já outro entrevistado chama a atenção para o fato de o curso do PROEJA ser diferente dos outros cursos de nível técnico ofertados pela escola. Além disso, o tempo que o aluno do programa ficou fora da escola, segundo o entrevistado, dificulta o aprofundamento do conteúdo disciplinar. Nota-se, no registro do entrevistado, a ênfase dada ao conteúdo, desconsiderando a possibilidade da integração:

Então, o curso PROEJA, eu entendo assim: você tem que ter uma outra visão diferenciada do nível técnico que trabalha de manhã e à tarde, porque o pessoal é uma outra clientela, um pessoal mais adulto, pessoal que está afastado da escola há muito mais tempo. Então, esses são fatores que às vezes dificultam um pouco você fazer é, é... usar o seu conteúdo com maior profundidade (PM10).

Para outro entrevistado, a falta de experiência dos professores em lidar com o público da EJA é um aspecto que dificulta o trabalho docente. Ressalta-se que este aspecto foi mencionado em vários momentos das entrevistas. Ele salienta que os professores não tiveram suporte para trabalhar com a EJA.

Primeiro, a falta de suporte do que a gente não teve, né? Tipo: capacitação, porque é uma clientela diferente, né? Material didático. Que a gente deveria ter mais opções pra gente... se bem que eu gosto de fazer pesquisas e adaptar à realidade dos alunos, né? Mas, eu acho que falta um pouco de... de apoio, né? (CCF1/PF1).

Conforme apresentado no **Capítulo I**, os sujeitos da EJA se revestem de especificidades culturais e constituem um segmento específico. Soares, Giovanetti e Gomes (2005) entendem que o público da EJA é composto por sujeitos que vivem processos diversos de exclusão social e que, nesse contexto, criam e recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam a EJA, as políticas públicas, a escola e a universidade para um processo de mudança.

Ao lado disso, o Documento-Base PROEJA (2006) define que a EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais, como raça/etnia, cor e gênero, entre outros. São emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente.

Santos (2007) entende que a EJA se reveste de um campo de heterogeneidades repleto de desafios. Para a autora, o aluno/aluna da EJA foi expulso/a da escola regular ou a ela não chegou. Está fora da idade considerada “certa”; na maioria das vezes, é um aluno/aluna que trabalha ou que está à procura de trabalho, não tendo tempo disponível, principalmente quanto ao que os professores consideram como tempo ideal para se aprofundar os estudos. São a própria “desordem da escola regular”, explicitando e desvendando os fracassos desse modelo escolar “ideal”.

Nessa perspectiva, Arroyo (2005), discutido no **Capítulo I**, considera que é preciso olhar os jovens e adultos da EJA como alunos (as) e tomar consciência de que estão privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir. Arroyo (2005) enfatiza que os alunos da EJA continuam sendo vistos pelas carências e lacunas no percurso escolar e acrescenta:

O direito dos jovens e adultos à educação continua sendo visto sob a ótica da escola, da universalização do ensino fundamental, de dar novas oportunidades de acesso a esses níveis não-cursados no tempo tido em nossa tradição tido como oportuno para a escolarização. [...] A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessa carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percurso de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. (ARROYO, 2005, p. 23).

Os alunos da EJA (Documento-Base PROEJA, 2006) são sujeitos portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, **tendo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula** (grifo nosso). Portanto, eles não podem ser vistos como alunos do ensino médio regular e sim com outros olhares mais abrangentes. Arroyo (2005) salienta que é preciso ver esses alunos em suas trajetórias humanas e não apenas pelas carências sociais, pois, quando voltam à escola, carregam acúmulo de formação e de aprendizagem adquiridas nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política.

iii) Fatores que facilitam o PROEJA

Diante da implementação do PROEJA, levado à prática por ações concretas e dada a sua relativa importância como política educacional para um público específico, perguntou-se aos dirigentes quais são os fatores que facilitam ou que dificultam o programa, como política pública. Dentre os fatores facilitadores destacam-se: (a) valorização que os alunos dão à oportunidade de voltar a estudar; (b) a ansiedade de ter um diploma e (c) vontade de aprender.

Um dos entrevistados considerou que a oportunidade de os alunos terem um diploma de nível médio e, ao mesmo tempo, estarem se qualificando para o mercado de trabalho é um fator que facilita a efetivação do PROEJA. Além disso, a motivação, a vontade de aprender e a valorização que os alunos dão a essa oportunidade de poderem voltar a estudar foram destacadas por outro entrevistado, mas com a ressalva de que existe dificuldade em ensinar uma pessoa mais velha. Nesse contexto, aparece o estigma da prova, da avaliação escrita, que provoca pressão sobre os alunos. O entrevistado tem consciência de que pode modificar esse processo de avaliação, de fazer de forma diferente, entretanto, não sinaliza para essas outras possibilidades:

A vontade que esses jovens têm de aprender, da valorização que eles dão a essa oportunidade. Como eles chegam motivados dentro da sala de aula. Isso transforma o ambiente de..., da sala de aula, entende? Por mais que seja difícil ensinar uma pessoa mais velha, que às vezes tem mais bloqueio, tem mais dificuldade é..., e também, toda essa realidade, como é que eu vou avaliá-los, sem fazer com que ele não se sinta pressionado, angustiado, que até isso teve. Nervosismo por conta de semana de prova, mas nervosismo mesmo. Da pessoa ficar tremendo, sabe? Não ter condição de enfrentar uma prova, uma avaliação escrita. Então, por que que eu tenho que fazer essa prova desse jeito? Por que que eu tenho que passar por esse processo? Eu posso fazer essa avaliação de outra forma. [...] Eles têm uma vontade de aprender muito grande. Uma vontade de se superar muito grande (DF2/PF2).

Notam-se, nos registros dos entrevistados, aspectos importantes que podem facilitar a efetivação do PROEJA no âmbito da RFEPCT. Os alunos valorizam o retorno à escola, o convívio com os colegas e professores e a oportunidade que estão tendo de se qualificarem em uma determinada formação profissional. Constata-se que o programa sinaliza para uma política que tende a superar o caráter compensatório e assistencialista das políticas públicas voltadas para a EJA, embora o caminho ainda seja longo. Registrou-se no diário de campo:

Um aluno demonstra o quanto o PROEJA está sendo importante pra ele e, nas suas palavras, como isso mudou “os neurônios” dele. Ele reivindica que deva ter um curso superior na própria escola para os alunos do PROEJA. No início do curso, ele quase desistiu por vários fatores, entre eles, as dificuldades demonstradas pelos professores em entendê-los. Achava que a dificuldade era somente dele, mas ele viu que a dificuldade era de todos inclusive dos professores também. Hoje ele agradece o esforço dos professores e diz convicto: “o PROEJA foi um empurrãozinho, não, foi um empurrão pra voltar a estudar” (DIÁRIO DE CAMPO).

iv) Fatores que dificultam o PROEJA

O PROEJA tem pontos positivos, mas constatam-se, nas afirmações dos entrevistados, alguns pontos negativos. Os dirigentes consideraram vários fatores que dificultam a efetivação do PROEJA. Entre eles, a questão das especificidades da educação de jovens e adultos e a carga horária estabelecida para o programa voltam à tona e cabe aqui registrá-las.

TABELA 23

Fatores que dificultam o PROEJA

Fatores	N
Entender o universo do aluno da EJA	2
Carga horária do ensino médio inferior à do curso regular	1
Transporte para os alunos	1
Carga de trabalho do profissional na escola	1
Falta de um projeto único	1
Curso integrado	1
Processo avaliativo	1
Metodologia	1
Evasão	1
Total	10

Fonte: Dados da pesquisa, 2008.

Para um dos entrevistados, a carga horária inferior à dos cursos técnicos regulares acaba impactando no ensino médio, pois é ali que os alunos têm mais dificuldades:

A carga horária do ensino médio. Às vezes... nós aqui estamos precisando dar um suporte maior. Quer dizer, reforço na área do ensino médio, pelas dificuldades que alguns alunos têm. A carga horária é menor, entendeu? Seria, por exemplo, seria necessário três aulas (semanais) de matemática no ensino médio. [...] eu acho que deveria ser uma forma de se pensar ou adequar melhor (DF9).

Para outro entrevistado, as especificidades da EJA ainda são um problema a ser enfrentado pelas escolas da RFEPCT que estão implementando cursos técnicos integrados na modalidade EJA. Ao lado disso, o dirigente levanta questões pedagógicas que, na verdade, não são um desafio apenas do PROEJA, mas em todos os níveis educacionais, como, por exemplo, o processo avaliativo e a metodologia de ensino, já mencionados anteriormente:

[...] o maior desafio nosso é..., é entender esse universo desse aluno. Porque a gente ta acostumado a lidar com aluno que fica aqui com a gente um dia inteiro estudando. Eles são meninos, na faixa etária de 14 a 16 anos. Então, isso é um perfil completamente diferente de um jovem adulto, e, quando eu to falando de um jovem adulto, ele pode ter 18, 20 anos, ele pode ter 60, 70. Que nós temos isso, dentro do nosso EJA, aqui dentro, na mesma sala. E um professor, que sou eu ou é o meu colega, que não temos experiência nenhuma de lidar com essa clientela. O grande dificultador é realmente saber lidar com essa clientela. Preparo e capacitação pra lidar com esse tipo de clientela e aí, assim, surge n dificuldades (DF2/PF2).

A nossa concepção, por exemplo, de processo avaliativo é muito grave nessa hora. É uma coisa assim que traz assim, constantes problemas. Constantes discussões. Como que eu avalio esse jovem, esse adulto que ta vindo de um dia inteiro numa jornada de trabalho, de um dia inteiro de uma experiência de vida de 20, 10, 15 anos fora da escola, voltando agora, entendeu? Como que avalio o processo deles? Eu não posso querer avaliá-lo como eu avalio o de um menino de 14 anos que acabou de sair lá da 8ª série e veio pra cá com a cabecinha todinha fresquinha pra aprender. Esse adulto não tem essa condição. Então, o processo avaliativo é um problema sério. Muito sério na minha concepção. E metodologia pra lidar com eles (DF2/PF2).

Sobre a questão da avaliação, é importante destacar o registro no diário de campo:

Hoje é dia de avaliação (prova) e os alunos estão apreensivos. Uma aluna olha pra mim sorrindo e pergunta se eu não quero ir tomar um pouco d'água. Ela brinca, naturalmente, insinuando que eu poderia ficar de olho neles para que não colassem. Olho a prova e vejo quatro questões que já não são conhecidas por mim. Acho que vou tirar zero e bem redondinho, penso comigo. E fico me perguntando: "pra que serve isso mesmo?" (DIÁRIO DE CAMPO).

Nesse sentido, o Documento-Base PROEJA (2006) pressupõe que a integração entre a educação profissional e a educação básica, na modalidade EJA, deve considerar a formação como um instrumento capaz de atuar na realidade social da classe trabalhadora. Para isso, preconiza investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas.

Outro dirigente destaca três pontos que merecem atenção: transporte, o fato de os alunos serem trabalhadores e o próprio ensino médio integrado. A abrangência que o PROEJA procura atingir extrapola o nível local, o que acaba criando dificuldades para os alunos que moram no entorno da cidade. Ao lado disso, o fato de o aluno ser trabalhador, chegar cansado do trabalho e ir para a escola faz com que desista de estudar. Por outro lado, se ele consegue emprego, também acaba desistindo, pois a prioridade é o trabalho. Quanto ao ensino integrado, esse formato de curso pode assustar o aluno que não pensava que o PROEJA fosse nesses moldes. Em tese, a visão do aluno está voltada para ações relacionadas ao ensino supletivo que, dependendo do curso, não exige frequência diária. Assim, os alunos encontram um pouco de dificuldade de tempo para os estudos e para se comprometerem mais.

A propósito, em 17 de abril de 2008, o Governo Federal editou o Ofício Circular n. 21 CGPEPT/DPAISETEC/MEC, para a concessão de auxílio no valor de R\$100,00 aos estudantes regularmente matriculados no PROEJA. Dessa forma, essa medida poderia estar combatendo o problema relativo ao transporte. Para os alunos do PROEJA, essa ajuda financeira veio em boa hora, como foi relatado no diário de campo:

Os alunos, em sala de aula, estão comentando sobre a conta corrente que eles deveriam abrir no banco. Essa conta é pra ser depositada a quantia de R\$100,00 concedida pelo governo federal. Eles estão satisfeitos com esse dinheiro, pois representa, para os que moram em outras cidades, uma forma de ajudar nas despesas com transporte, conforme comentários deles (DIÁRIO DE CAMPO).

O grande desafio a ser enfrentado pelo PROEJA é a evasão, que é bastante elevada, conforme discutido em tópico anterior. No registro do entrevistado este é o desafio:

Como fazer com que eles fiquem na escola? A evasão do curso do PROEJA é assustadora. É assustadora mesmo, entendeu? Eles começam, eles vêm uma semana, duas, quando vê, eles ficam. Então, é um problema sério a evasão. A evasão é uma dificuldade mesmo. Se a evasão já é um problema pra qualquer modalidade, no PROEJA ela é um problema ainda maior. Muito maior, tá? Como fazer esse jovem ficar na escola, gostar da escola? E administrar. E não é porque eles não gostam porque, na maioria das vezes, a gente sente que eles estão felizes aqui. Mas, é administrar toda a outra realidade que ele deixa da porta pra fora, quando ele entra na escola. Ele tem família, ele tá cansado. Alguns têm um pouco de medo da escola, de receio, de se expor. Tem toda uma série de problemas. Então, tudo isso é desafio, é dificuldade que a gente enfrenta todo dia (DF2/PF2).

De acordo com Di Pierro e Graciano (2003), o público da EJA sente-se com maiores dificuldades de aprendizado do que alunos de escolas regulares e, muitas vezes, sente-se incapaz de aprender. Isso, possivelmente, condiciona à diminuição da sua autoestima e ao aumento das taxas de evasão.

Para DF2/PF2, o que dificulta o PROEJA é a falta de um projeto único para toda a escola. Atualmente, a escola pesquisada oferece cursos técnicos de nível médio concomitante e o integrado do PROEJA, além de cursos superiores de tecnologia. O entrevistado utiliza a metáfora da engrenagem doentia para sinalizar o mecanismo de funcionamento das instituições que, mesmo assim, continuam funcionando:

[...] a escola precisava ter um único projeto. Nós fomos destituídos disso. Nós precisamos ter um único projeto em que a escola inteira estivesse engajada nisso, porque ela tem aquilo pra chegar lá. Nós não temos isso e eu acho que isso é um pecado nosso. Nosso, quando eu digo nosso eu digo da administração; nosso: eu professora, enquanto diretora no passado, esta administração e a outra que chegar aí e não fizer será também, entendeu? Porque, você fica aí... a engrenagem vai virar do mesmo jeito, tá vendo a engrenagem virando, não tá? Mas, ela tá doentia, entende? Ela não vai parar, ela não para, só que ela é assim, viciosa (DF2/PF2).

Diante do exposto, é oportuno resgatar Arroyo (2005), conforme discutido no **Capítulo I**. O autor considera que a EJA passa por um momento delicado no que se refere à sua configuração no campo educacional: ou se dilui nas modalidades escolarizadas de ensino fundamental e médio ou se configura como um campo específico do direito à educação e à formação de coletivos marcados por constantes sociais. Para Arroyo (2005, p.43, grifo nosso), “[...] **tentar adequar a educação de jovens e adultos às modalidades de ensino de nosso sistema escolar não será fácil**”.

vii) A integração facilita o aprendizado do aluno

A integração como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem não aparece no registro de todos os entrevistados. Contudo, alguns entendem que a integração é um aspecto facilitador, desde que ela realmente aconteça. Para que a denominada integração possa de fato facilitar a aprendizagem dos alunos, ela precisa transpor o discurso embutido na teoria, no papel, na matriz e chegar ao chão da escola. Para DF2/PF2, se os professores

conseguissem se reunir, todos juntos, fazendo a integração real, ela traria benefícios ao aluno. Portanto, o entrevistado lança o desafio: “todos nós juntos”. Além disso, cabe o registro:

Se ela for aplicada conforme ela se diz integrada, sim. Facilita bastante. Do contrário, não. Acho que tem que fazer um bom trabalho. Tem que disseminar isso. As pessoas, os professores, os profissionais, têm que ter informações e saber o que realmente é. O que é o ensino integrado? Como é que tem que ser desenvolvido isso? Não é individualmente, não é de forma individual. É de forma acoplada, uma coisa na outra. Aí, eu acredito que a evolução dos cursos técnicos, que todos eles trabalham de forma integrada, iria melhorar bastante (DF9).

Ressalte-se, no registro de DF9, que a integração não é trabalhar de forma individual, mas que a evolução dos cursos técnicos iria melhorar bastante o processo de integração. Acredita-se que o entrevistado esteja se referindo aos IFETS recentemente criados. Nesse aspecto, a instituição dos 38 IFETs, no âmbito da RFEPCT, sinaliza para que essa proposta de ensino médio integrado se estenda para a rede federal como um todo. Os institutos federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado, e programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Outro entrevistado entende que a integração pode sim facilitar a aprendizagem do aluno porque revela duas formas de se aprender:

Se você trabalha regra de três hoje dentro do ensino médio, você vai trabalhar regras de três lá com x, aquele x não sei o quê. O cara vai fazer uma regra de três lá na fazenda, ele deduz um comportamento... uma outra coisa, o aluno pensa que é diferente e é a mesma coisa, entendeu? [...] Então, você traz um exemplo dele que ele tá vivendo de lá pra cá. Então, a hora que chega lá, que o professor vai trabalhar aqui, ele já trabalhou naquele exemplo. [...] Então, fica mais fácil do que trabalhar regra de três de um jeito regra de três de outro jeito (PM6).

Já outro entrevistado entende que a integração facilita para os alunos, pois o que eles aprendem em uma disciplina, se for usado em outra, pode facilitar a aprendizagem:

Eu acho que facilita pra eles. Eu acho que você, por exemplo, o que eles aprendem em uma disciplina eles vão usar em outra. Eles vão usar no cotidiano deles, na vida cotidiana deles. E procura fazer o máximo possível da vivência deles, em sala de aula. Só assim que eles vão captar tudo, aprender mesmo (CCF1/PF1).

Para CCF8/PF8, é difícil responder a essa questão porque ela nunca viu a integração acontecer. Entretanto, ela aponta para as especificidades que envolvem cada disciplina e a forma diferenciada com que os cursos técnicos são trabalhados na escola:

Eu não sei, porque acho que até hoje eu nunca vi. É difícil você falar alguma coisa que você nunca viu realmente existir. Ah, gente, eu não sei. Tem a vantagem porque é matéria é tão específica às vezes. Não é fácil você trabalhar. Tem o aprendizado do professor de aprender a trabalhar dessa maneira integrada. Não sei dizer. É complicado. Aqui, não sei. De manhã, durante o dia pelo menos, não tem, é concomitante, não é integrado. Aí fica uma coisa, parece totalmente distante, tão distante. Parece que ta fazendo um curso de manhã, à tarde outra coisa (CCF8/PF8).

Em estudo realizado por Santomé (1996), discutido no **Capítulo II**, o autor considera que o currículo integrado é o produto de uma filosofia sócio-política e de uma estratégia didática que pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem, pois as questões curriculares constituem uma dimensão da política cultural de cada sociedade. Entretanto, essa é uma proposta para ser construída ao longo dos anos, em que o maior desafio é o trabalho em equipe em torno de uma ideia integradora e consensual.

vii) Sentimento em relação ao trabalho docente no PROEJA

Mesmo com as dificuldades encontradas pela escola pesquisada para implantar e implementar o PROEJA, os entrevistados demonstram afeto e admiração pelo programa, gostam de trabalhar nele, sentem-se adorados e realizados no que fazem. Nota-se, nas afirmações dos entrevistados, que os alunos têm respeito e carinho pelos professores. Os alunos estão ali para estudar e, segundo os professores, os alunos não “enrolam” e querem aprender mesmo e isso acaba fortalecendo o trabalho docente. Para um entrevistado, é um privilégio para a escola pesquisada servir aos alunos e isso o torna um apoiador do PROEJA:

Então, eu acho que é um privilégio pra nossa escola servir essa clientela, né? É um desafio e a gente tem aprendido muito com eles. Então, eu sou admiradora, eu sou. Eu apoio esse programa, eu gosto muito dele, eu acredito muito nele (DF2/PF2).

Outro dado que merece registro é o fato de que os professores, mesmo com as dificuldades encontradas, sobretudo em trabalhar com o público da EJA, se preocupam em levantar a autoestima dos alunos. Acreditam que os alunos têm dificuldades em aprender e isso implica um grau maior de dificuldades para segurá-los na escola. Quando percebem que os alunos estão cabisbaixos e veem a decepção estampada no rosto deles, procuram conversar com eles para que não desistam.

Ressalte-se que, conforme discutido no **Capítulo I**, os sujeitos da EJA são pessoas com experiências históricas de negação e exclusão social. Gontijo (2008) relata, em sua pesquisa sobre tecnologias de informação e de comunicação na EJA, que a autoestima (a opinião e o sentimento que cada um tem por si mesmo, consciência de seu valor pessoal, confiança em si mesmo) são fundamentais para o sucesso do aluno em suas atividades escolares.

Alguns entrevistados deixaram transparecer nas entrevistas aspectos que podem ser considerados como sugestões para o PROEJA. Entre eles destacam-se: (1) encontros entre as instituições; (2) investimentos no programa; (3) divulgação do PROEJA; (4) conhecer a proposta de integração; (4) flexibilidade do trabalho docente na sala de aula; (5) capacitação para os professores e (6) ouvir os alunos formados.

Para DF9, precisa acontecer seminários e encontros entre as instituições da RFEPCT para promover a troca de experiências. Os encontros seriam importantes para saber o que está acontecendo nas outras escolas, conhecer as dificuldades ali encontradas, os cursos que estão sendo desenvolvidos e, o mais importante, como eles estão fazendo a integração. Só assim eles teriam uma visão ampla do processo de implementação do PROEJA e isso ajudaria na formação de experiência para os professores. Sobre a proposta de integração, o entrevistado entende que não basta ter o embasamento legal do programa e sim muito mais do que isso:

É a parte filosófica metodológica e didática realmente deles. As pessoas precisam ser bem mais informadas. O que é uma integração. Nós tivemos essa legislação em 98, né? Que nós tínhamos o concomitante... o ensino profissionalizante junto, mas, naquele período, também não era o ensino integrado. Estavam juntas somente.

Somente pra isso, pra matrícula única.. Mas o cerne, aquilo que realmente é a base para a integração, isso aí está a desejar. A parte metodológica, didática. Isso aí, realmente, sabe está. Ir bem a fundo. Quem foram os estudiosos, como é que estudou, o porquê disso, quais são as falhas, quais são os pontos positivos e negativos dentro da visão de quem organizou essa legislação. Realmente, vamos buscar experiência, vamos levantar aqueles que já estão a mais tempo trabalhando nisso (DF9).

De um lado, os dados sugerem que, se não houver investimento e divulgação maior sobre o PROEJA, o curso está fadado “à morte” devido às características do programa. Além disso, um entrevistado propõe mudanças no seu formato como, por exemplo, incluir os alunos que já tenham concluído o ensino médio:

É um curso se não tiver investimento, não tiver uma divulgação, é um curso fadado à morte. Porque a clientela é específica, de 18 anos pra cima que não tenha ainda cursado o 2º grau. Então, eu acho que como a região aqui [...] é uma região pequena, tanto na meso quanto na microrregião, então, a gente vai ter um momento que nos vamos estar em falta desse cliente. Eu acho que o governo deveria rever essas características desses clientes que devem entrar no PROEJA e, não sei, fazer um trabalho, ou dando, abrir o leque mais. Aceitando o pessoal já formado que queira fazer a parte técnica, para que não morra o curso. Porque eu acho que se for nessa linha, acima de 18 anos que não tenha cursado o 2º grau. Eu acho que nós vamos chegar a um determinado período que nós não teremos mais esse cliente (PM10).

Registre-se que Ferreira, Raggi e Resende (2007), como discutido na **Introdução**, constataram que a materialização das ideias contidas no PROEJA depende de financiamento, planejamento e formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo. Ao lado disso, o estudo de Ciavatta (2005), discutido no **Capítulo II**, enfatiza que a implementação da integração, entre outras coisas, é uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada.

Por outro lado, o PROEJA, como política pública, abre um leque de possibilidades. A escola pesquisada formou a primeira turma do PROEJA em Gestão Administrativa, em 2008. Nessa perspectiva, a presente pesquisa sinalizou para algumas possibilidades do programa, mencionadas pelos entrevistados, que merecem ser consideradas. Entre elas destacam-se: (a) visão de mundo; (b) resultados positivos do PROEJA; (c) começo de se fazer justiça social e (d) a evasão continua sendo um fator de preocupação.

Segundo um dos entrevistados, o PROEJA auxiliou o aluno na superação do medo que ele tinha, “abriu a cabeça dele”, em relação ao mundo e à vida profissional:

[...] *uma pessoa que está saindo aí do 3º ano, eles falam: “nossa, professor, como que abriu a minha cabeça, eu tinha medo. Agora não. Eu tenho uma visão maior em relação ao mundo, em relação à vida profissional”. Eu acho que o curso foi uma grande ideia, uma grande coisa ter acontecido aqui na nossa escola (PM10).*

Os dados evidenciam que o PROEJA não deve deixar de ser oferecido em hipótese alguma. Entretanto, nota-se, no registro do entrevistado, a ênfase dada ao programa em relação à sua utilização como preparação para o vestibular. Embora esse aluno não tenha condições de competir com alunos de cursos regulares, mesmo assim, o entrevistado defende os benefícios que PROEJA proporciona na vida desses alunos. Mas, será que o PROEJA deve se preocupar com o vestibular ou com a formação integral do jovem e do adulto trabalhador?

Eu não acredito, ah, eu não quero pensar nisso, viu? Eu não quero pensar nisso. Eu não quero nem pensar nisso. Porque seria um pecado. Porque é muita gente, não é? Oh Josué, é aquela angústia [...] com uma carga horária desse tamaninho, entendeu como? Como que você diz pra eles assim “olha, é... ta, eu to te pondo aí fora, você está em reais condições de competir de pra ir pro vestibular junto com uns carinhas que teve o dia inteiro aqui”. Isso só pegando aqui sem comparar ali, com o Estado, ali com a particular. Quando eu penso isso eu fico angustiada. Porque eu sei que não é igual, tá? Mas, quando eu penso no benefício que foi. Esse cara aqui pode voltar pra escola, poder sair de uma escola como essa aqui. Muito melhor do que ele entrou eu tenho certeza absoluta que fez bem pra eles. Então, eu ainda acredito no programa. Assim, olhando dessa forma eu acredito, entendeu? Quando eu olho nos meus alunos, eu acredito no bem que nós estamos fazendo pra ele, entendeu? Nessa senhora que não tinha perspectiva nenhuma de voltar pra escola, eles são avós, entendeu? E isso faz uma diferença significativa na vida dela, entende? (DF2/PF2).

DF2/PF2 acredita que a política do PROEJA é ainda um tanto compensatória, mas é um primeiro passo para se fazer justiça social. Além disso, considera que oferecer o PROEJA tenha sido um grande avanço para a escola, pois, além do bem que fez para os alunos, o programa atende a uma clientela totalmente excluída. O entrevistado acredita que, a longo prazo, o PROEJA, mesmo que o currículo integrado seja um enigma, venha a ser algo mais substancial, mais “profundo”, embora o entrevistado não saiba como fazer isso.

Eu acho que até um tanto quanto ela é compensatória, porque nós não temos uma dívida com esse povo? [...] Então, nós temos que compensar de alguma forma, não é? Mas que num... num... num decorrer a longo prazo ela vai se tornando algo mais... substancial, mais profundo, não sei como se faz isso, não sei! [...] Mas, eu entendo que ainda sim está fazendo um bem a essa a essa esse povo (DF2/PF2).

O dado concreto é que o PROEJA, apesar de ser considerado uma política compensatória e apresentar os seus problemas, pode significar muito para os alunos.

Eu tenho uma aluna hoje no terceiro ano e ela falou assim pra mim: “Professora, eu vou fazer vestibular”. E eu sei que esses meninos, um grupo ali dos que vão formar esse ano, e eles vão passar. Por que eles vão passar? Porque eles vão fazer ali em uma faculdade particular, cujo processo seletivo não é... a demanda também não é... ele vai passar. Mas, o que isso vai significar pra vida dele? É isso que fico pensando: o que isso vai significar na vida de aluno meu que tá aqui? Dessa moça que hoje ela é empregada doméstica? Poxa, isso vai significar muito, você pode ter certeza, Josué. Como é que vou dizer: “não, cê para com isso, isso aqui é fachada”. Tudo bem, tem um monte de sinal, mas e daí? Mas tem a coisa positiva. Então, quando eu olho pra isso, eu vou de cabeça, eu vou de cabeça, eu acredito, eu vou, eu quero que aconteça. Mesmo que seja compensatório, mas que seja..., sabe? Quê que a gente vai fazer? Sabe aquela história? Tá todo mundo atolado? Se eu tiver a possibilidade de desatolar ele pelo menos um pouco, tirar um pouco ele desse atoleiro pra ele respirar, eu já não hei de ter feito um bem a ele? Não é o ideal, não é o ideal não. Isso não é justo, é? Não é assim que se faz justiça social. Mas, pelo menos, se começa, não começa? (DF2/PF2).

O PROEJA ainda está sendo implementado e muitas questões precisam ser analisadas e superadas. Falta ao programa ganhar credibilidade, deixar de ser uma política compensatória e mostrar que ele veio para ser uma proposta para jovens e adultos trabalhadores que há muito tempo estão afastados da escola e agora voltam a ter a oportunidade de continuar os estudos. São alunos e alunos que buscam as mesmas condições de acesso, permanência e sucesso que a de outros alunos do chamado ensino regular.

A única coisa que eu gostaria, que eu não sei se deixei claro, é, a despeito de todas as dificuldades, desse currículo integrado ainda ser um enigma, eu acredito que estar oferecendo o PROEJA aqui nessa escola tem sido assim um grande avanço pra nós. Uma grande experiência. Eu acho que a escola serve mais ao seu entorno mais do que nunca, dessa maneira, entendeu? Porque ela vai buscar uma clientela totalmente excluída, né? Por todos os outros órgãos aqui no nosso entorno (DF2/PF2).

Os dados evidenciam, ainda, a preocupação dos entrevistados em relação ao caráter emergencial dos cursos do PROEJA. Percebe-se que os cursos do programa podem atingir bons resultados, pois o que os alunos estão aprendendo pode ser aplicado na prática e, inclusive, melhorar o currículo desses alunos, mas alertam para que esses cursos não sejam criados de acordo com a conveniência.

Chama a atenção nos registros dos entrevistados, em vários momentos das entrevistas, a questão da evasão, motivo de preocupação tanto dos dirigentes como dos professores. Desse modo, registra-se:

A evasão daqui é muito grande. Quando o programa começou, tinham 48 alunos matriculados. Aí é a turma que ta vai formar agora. A gente tem 25. Então, é uma evasão de quase 50%. No segundo ano, a procura já não foi tão grande. Então, foram inscritos 22 alunos. Desses 22, têm 15 na sala de aula. Agora, a última turma começou com 33. Eu nem sei quantos que têm na sala. Deve ter uns 22, 23 alunos. Porque os alunos quando vêm pra cá, eles não pensam assim, que tem que ter frequência, que é ensino médio e o técnico ao mesmo tempo, junto. Assim, se você for reprovado no ensino básico, você vai ser reprovado também no ensino técnico. Eles têm uma ideia diferente do que é o PROEJA. O ensino, que é a integração. Eles acabam saindo daqui e procurando outra forma de fazer o ensino médio. Porque muitos vê que é puxado, não aguenta e vão embora. Daí, tem uns 2 ou 3 dessa evasão toda que vão lá pro CESEC, lá no supletivo e faz o ensino médio lá. [...] Mas, quem fica aqui é porque ta interessado mesmo no na parte técnica, também porque eles querem a aprender a parte técnica porque eles sabem que eles vão ter mais oportunidade depois. Então, a gente tem vários alunos no primeiro... no terceiro ano, o pessoal que ta formando agora. Eles prestam concurso pra caramba. Então, vários já passaram em concurso. Porque, quando eles voltaram a estudar, eles tão fazendo a parte técnica. Tem uma aluna do segundo, que recebeu uma proposta de emprego e largou de tudo e foi. E agora pra ele voltar? Porque ele tava fazendo o curso técnico, mas o lugar que ele foi trabalhar é longe, não tem como continuar (CCF1/PF1).

Destaca-se, nas afirmações do entrevistado, a maneira como os alunos veem, em princípio, o PROEJA - como um curso supletivo - e, quando percebem que não é bem assim, que a ideia é diferente, acabam desistindo e indo para os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs)²⁹.

Em estudo realizado por Gontijo (2008), dados empíricos de pesquisa evidenciaram, na escola pesquisada por essa autora, o problema da evasão. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), citados por Gontijo (2008), no contexto da EJA, constata-se o baixo índice de permanência do aluno nas escolas. Para os autores, o maior problema da EJA é a evasão. A maioria dos estudantes da EJA abandona os estudos por necessidade de trabalhar, a fim de ajudar a família que sofre pela falta de condições. Nesse sentido, Haddad e Di Pierro demonstram que:

²⁹ Os Centros Estaduais de Educação Continuada, em Minas Gerais, oferecem o ensino semipresencial, sem frequência obrigatória, em que os alunos podem optar pela matrícula por disciplina, estudar sozinhos ou recorrer ao orientador de aprendizagem.

[...] A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo, que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. [...] os dados demonstram que o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi a escola, mas se estende aquela que frequentou e frequenta os bancos escolares, mas neles não obtém aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida (HADDAD E DI PIERRO, citados por GONTIJO, 2008, p. 128).

Diante dos registros dos entrevistados, convém resgatar Ciavatta (2005), conforme discutido no **Capítulo II**. A autora afirma que a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a aprovação do Decreto n. 5.154/04, e este pesquisador acrescenta o Decreto n. 5.840/06, trouxeram a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxeram a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou na recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira.

4. 4. – Síntese

Tomando como referência as condições objetivas em que o PROEJA foi implantado e implementado, a concepção de currículo integrado e os limites e as possibilidades do programa, apresenta-se, a seguir, uma síntese dos resultados da pesquisa. Ressalta-se que essas conclusões expressam o PROEJA na escola pesquisada e não são alusivas a outras instituições em que tenha sido implantado o programa:

- a) o PROEJA foi uma imposição do Governo Federal, via decreto;
- b) o programa foi implantado sem que as instituições da RFEPCT tivessem sido preparadas para receber a EJA;
- c) não houve resistência dos dirigentes e dos professores em cumprir as determinações do Decreto n. 5.840/06;
- d) dirigentes e professores concordam que o PROEJA veio para atender a um público que há muito tempo estava afastado da escola e que agora vai ter a oportunidade de voltar estudar;

- e) a experiência prévia da escola pesquisada, dos dirigentes e dos professores com a EJA praticamente não existiu;
- f) os procedimentos adotados pela escola para implantar o PROEJA ficaram restritos à equipe dirigente, com alguma participação de professores;
- g) os professores não tiveram nenhuma preparação específica para trabalhar com a EJA, como, por exemplo, cursos de capacitação;
- h) a escola pesquisada recebeu recursos financeiros do MEC/SETEC que foram investidos em material didático-pedagógico (aquisição de apostilas);
- i) a opção pelo curso técnico integrado ao ensino médio em Gestão Administrativa foi devido à existência na cidade de um curso técnico com características semelhantes ao proposto e que foi extinto. Além disso, objetivou-se aproveitar o perfil do professor que já está na escola e atender às necessidades em âmbito local e regional;
- j) a opção pelo curso noturno foi em função do público constituído por trabalhadores e que só teriam condições de estudar à noite;
- k) para a divulgação do curso foram utilizados panfletos, comunicados em rádio, divulgação na Prefeitura Municipal e na Associação Comercial;
- l) o acesso dos alunos ao PROEJA se deu por meio de pré-inscrição, por meio de senhas, sendo selecionados os primeiros candidatos, desde que cumprissem os requisitos constantes do Decreto n. 5.840/06;
- m) a faixa etária dos alunos varia entre 18 e 49 anos. A idade dos alunos da 1ª série tem concentração maior na faixa etária entre 18 e 24 anos; no 2º ano, entre 25 e 34 anos e, no 3º ano, entre 35 e 44 anos;
- n) a procura pelo PROEJA e o número de matrículas vêm diminuindo gradativamente;
- o) a infraestrutura do PROEJA necessita de suporte pedagógico e precisa ser melhorada.

Em relação à denominada integração entre a educação profissional e ensino médio, mediada pelo currículo integrado, destacam-se os seguintes aspectos:

- a) o projeto político-pedagógico foi elaborado pela equipe dirigente e adaptado de acordo com outros projetos dos cursos técnicos regulares ofertados pela escola;
- b) um dos fatores que contribuíram para que o projeto político-pedagógico fosse elaborado pela equipe dirigente foi a forma aligeirada como ocorreu a implantação do PROEJA;
- c) sobre a concepção de currículo integrado, dirigentes e professores têm noções básicas do tema, que se aproximam dos estudos, tanto da relação trabalho-educação como da teoria curricular, mas não têm o domínio do assunto e a sua operacionalidade;
- d) a denominada integração entre a educação profissional e o ensino médio, na prática, não acontece, ficando apenas no nível da matrícula única e do discurso;
- e) o currículo integrado ainda é um enigma, um sonho, uma utopia;
- f) alguns fatores que dificultam a integração são: não discutir a questão; falta de tempo dos professores para se encontrarem e conversarem; carga horária reduzida do PROEJA, que dificulta tanto para o aluno como para o professor; desconhecimento do que vem a ser currículo integrado e disputa entre as disciplinas no campo do currículo;
- g) o material didático-pedagógico utilizado pelo professor é o próprio material relativo à sua disciplina, além da apostila fornecida pela escola;
- h) a apostila fornecida aos professores, pela escola, não atende às especificidades da EJA;
- i) alguns fatores que facilitam o trabalho docente: público adulto e maduro; vontade e motivação dos alunos em aprender;
- j) alguns fatores que dificultam o trabalho docente: público jovem que passou a frequentar o PROEJA; não ter especialização para lidar com as especificidades da EJA; autoestima baixa dos alunos; aluno diferenciado que ficou muito tempo afastado da escola, o que dificulta que o conteúdo possa ser dado com profundidade; dificuldade de aprendizagem dos alunos; processo avaliativo e metodologia de ensino;

- l) a integração pode facilitar a aprendizagem, desde que exista e saia do papel e que haja trabalho em conjunto das disciplinas.

Sobre limites e possibilidades do PROEJA, como política pública inclusiva, alguns aspectos merecem destaque:

- a) alguns fatores que facilitam a implementação do PROEJA: oportunidade do aluno voltar a estudar e obter o diploma do nível técnico e do médio e qualificação para o mercado de trabalho;
- b) alguns fatores que dificultam a implementação do PROEJA: especificidades da EJA, transporte, carga horária reduzida do ensino integrado, projeto único para a escola e elevadas taxas de evasão;
- c) os professores têm afeto e admiração pelo PROEJA, tentam levantar a autoestima dos alunos e consideram um privilégio para a escola servir ao aluno da EJA;
- d) algumas sugestões foram dadas pelos entrevistados: realização de seminários, encontros entre instituições, investimento e divulgação do PROEJA e que não sejam criados cursos de acordo com conveniências;
- e) alguns pontos foram levantados e convergem para que o programa se efetive como política pública: o PROEJA ajuda os alunos a superarem o medo e encarar a vida diferente, começo de justiça social e interesse dos alunos pelo programa.

Considerações finais

O interesse por desenvolver esta pesquisa está relacionado à trajetória acadêmico-profissional de seu autor, na qual se constatou a preocupação com as condições objetivas em que o PROEJA foi implantado no âmbito da RFEPCT. Diante disso, decidiu-se realizar a pesquisa *Educação Profissional integrada com a Educação Básica: o caso do currículo integrado do PROEJA*, com a intenção de contribuir para a compreensão do currículo integrado desse programa. Entende-se que essa compreensão poderá auxiliar no aprimoramento da política de integração entre a educação profissional e a educação básica, na modalidade EJA.

Para nortear o desenvolvimento desta pesquisa, estabeleceu-se uma questão básica: qual a relação entre a denominada integração expressa no discurso oficial, a proposta da escola e a prática educativa constituída na realidade da escola? Nesse contexto, buscou-se analisar as condições objetivas de implantação e implementação do PROEJA e analisar e avaliar a materialização do currículo integrado no âmbito desse programa. Desse modo, os objetivos implicaram a tentativa de responder às seguintes questões:

- 1) Como ocorre a integração do ensino médio com o técnico e como isso é feito, tendo em vista o público que está sendo de fato atendido?
- 2) Qual a concepção de currículo integrado no contexto dessa escola, por parte de dirigentes e professores?
- 3) Quais os limites e as possibilidades da implementação do PROEJA no âmbito da RFEPCT?

A propósito, realizou-se uma revisão da produção intelectual em sites que divulgam estudos científicos na área, para identificar o que havia sido publicado sobre a temática. Então, procedeu-se à análise documental da legislação da educação brasileira a partir da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que contém as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e do Documento-Base PROEJA (2006).

Nesse contexto, estudaram-se os campos que se relacionam com o PROEJA, a saber: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação básica. A partir daí, realizou-se uma revisão teórica da produção acadêmica, abordando as seguintes

temáticas: (a) estudos sobre o currículo integrado, do ponto de vista da relação trabalho-educação, privilegiando-se os estudos de Kuenzer (1997), Ciavatta (2005) e Ramos (2005); (b) estudos sobre a relação do currículo integrado com a teoria curricular, privilegiando-se os estudos de Forquin (1992), Santomé (1996, 1998), Hernández (1998) e Silva (2007) e (c) estudos relacionados ao campo do currículo nos quais sobressaíram as contribuições de Chervel (1990), Forquin (1992), Goodson (1995) e Sacristán (2000).

Para a compreensão das questões elaboradas, decidiu-se conhecer as condições objetivas em que o PROEJA foi implantado e implementado por meio de providências concretas colocadas em prática em uma EAF, no intuito de dar execução ao curso de Gestão Administrativa.

Em relação à exposição do desenvolvimento da Pesquisa, estruturou-se a dissertação em duas partes compostas por quatro capítulos. No **Capítulo I** procurou-se contextualizar o PROEJA, destacando-se os campos que se relacionam com o programa. Nesse sentido, o PROEJA revela uma política pública inclusiva de formação profissional para jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na educação básica na idade própria. Além disso, o programa regulamenta a formação de jovens e adultos trabalhadores no âmbito da educação profissional técnica de nível médio e apresenta como desafio a construção de currículo integrado que atenda às especificidades dos sujeitos da EJA. Demonstrou-se que a educação de jovens e adultos, a partir da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFITEA), passou a ter uma nova dimensão, em que o conceito de formação de adultos passou a compreender vários processos formais e informais de aprendizagem e educação ao longo da vida, constituindo-se, assim, no campo do direito.

No **Capítulo II** discutiram-se aspectos relacionados ao campo do currículo, envolvendo categorias-chave para o entendimento desse fenômeno, como, por exemplo: construção social, disciplinas escolares e estratificação dos saberes escolares. Abordou-se o currículo integrado na perspectiva de autores que estudam o tema do ponto de vista da relação trabalho-educação e de autores que o discutem do ponto de vista da teoria curricular. Os autores que abordam o currículo integrado na perspectiva da relação trabalho-educação exploram a integração entre a formação geral e a formação profissional e a relação entre teoria e prática. O fundamento desse currículo é o trabalho, a ciência e a cultura, sendo o eixo norteador dessa proposta a concepção de trabalho como princípio educativo. No outro cenário, o currículo integrado foi discutido na perspectiva da teoria curricular. O eixo dessa proposta é formado pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade e pela globalização.

As propostas curriculares integradas levam em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos. O princípio integrador diz respeito à valorização das experiências e da vivência dos alunos. Nesse contexto, tanto a OCDE como a UNESCO contribuíram para a divulgação dessas propostas integradoras na educação.

No **Capítulo III** foram apresentados os aspectos metodológicos, os objetivos e as questões que nortearam a pesquisa. O trabalho empírico privilegiou uma escola agrotécnica que integra o IFET do Sul de Minas e a escolha dos sujeitos da pesquisa recaiu sobre os dirigentes e os professores do programa desenvolvido por essa escola. Nesse capítulo, apresentaram-se, ainda, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, a organização e o tratamento dos dados das entrevistas.

No **Capítulo IV** apresentaram-se os resultados da pesquisa mediante discussão, interpretação e análise dos dados coletados, relacionando-os com a pesquisa bibliográfica e documental à luz dos objetivos propostos. O capítulo foi dividido em três tópicos: o primeiro analisou a implantação do PROEJA, o segundo analisou à sua implementação e o último investigou os limites e as possibilidades do programa.

As evidências desta pesquisa situam o terreno contraditório em que a política do PROEJA foi implantada. A escola pesquisada oferece duas propostas distintas de cursos técnicos de nível médio: concomitante, nos moldes do Decreto n. 2.208/97, e o integrado, na modalidade EJA. Isso evidencia que as políticas para a educação profissional e tecnológica se alteram de acordo com a conveniência do governo que está no poder, dificultando, assim, que uma política possa ser de fato de Estado.

Além disso, a análise dos dados sugere que o PROEJA foi implantado sem que as instituições da RFEPCT tivessem sido preparadas para receber a educação de jovens e adultos. Tampouco os professores tiveram preparação específica para trabalhar com as especificidades da EJA, como, por exemplo, cursos de capacitação. Os procedimentos adotados pela escola pesquisada para implantar o PROEJA ficaram restritos à equipe pedagógica com alguma participação de professores.

Constata-se que o projeto político-pedagógico foi elaborado pela equipe pedagógica com alguma participação dos professores. Esse projeto foi adaptado de acordo com os outros projetos dos cursos técnicos de nível médio que a escola oferece. Um dos fatores que contribuíram para que o projeto político-pedagógico fosse elaborado pela equipe pedagógica foi a forma aligeirada como ocorreu a implantação do PROEJA. Esse dado vai ao

encontro do estudo de Ferreira, Raggi e Resende (2007), que verificaram que os cursos do PROEJA, na escola pesquisada, foram planejados por uma equipe pequena de profissionais ligados às disciplinas de formação geral. Sobre a forma aligeirada em que ocorreu a implantação do PROEJA, ressalta-se que havia prazo e, pode-se dizer, pressão para que as escolas da rede federal implantassem o programa.

A análise dos dados sugere, ainda, que dirigentes e professores têm noções básicas sobre a concepção de currículo integrado, que se aproximam dos estudos, tanto da relação trabalho-educação, como da teoria curricular, mas isso não significa que eles tenham domínio sobre o tema e como operacionalizar a integração. A denominada integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade EJA, no chão da escola, não acontece. Trata-se apenas de uma enunciação formal, não passando de discurso a integração da educação profissional e a educação básica, conforme constado no estudo de Kuenzer (2006). Além disso, os resultados da pesquisa confirmam a tese de Sacristán (2000), segundo a qual as práticas educativas se configuram por outros determinantes que não apenas as prescrições curriculares. Corroboram ainda as afirmações de Santomé (1998) de que o currículo integrado, como conceito e proposta de trabalho, na prática pode se reduzir a um simples *slogan*, servindo a fins sócio-políticos.

Apesar do esforço e da dedicação dos professores no PROEJA, a materialização do currículo integrado se constitui apenas na matrícula única, pela qual o aluno faz o ensino médio e a formação profissional de forma simultânea. Conforme afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Dessa maneira, o currículo integrado permanece no papel, no discurso, na proposta oficial estabelecida por meio das disposições legislativas ou regulamentações administrativas. O conteúdo ministrado em sala de aula continua sendo disciplinar e cada professor/professora trabalha sob a ótica do conhecimento da sua disciplina, permanecendo, assim, o modelo tipo código serial de Bernstein.

Constata-se que a dicotomia entre o currículo adotado por escrito e o posto em prática é um dado concreto na realidade da escola pesquisada. Portanto, a dualidade cultural geral versus cultura técnica não foi rompida e não há evidências de que ela possa ser superada. Nesse sentido, o obstáculo a ser ultrapassado está relacionado ao trabalho docente, como este pode ser realizado em conjunto, em equipe. Isso corrobora as afirmações de Santomé (1996) de que a filosofia da integração exige transformar pela raiz os hábitos de trabalho do professorado que foi formado numa tradição de trabalho individual.

Os dados da pesquisa sugerem que a falta de experiência dos professores/professoras em trabalhar com as especificidades da EJA é um fator que dificulta o trabalho docente no PROEJA. Ao lado disso, de acordo com os entrevistados, alguns fatores dificultam a integração entre a educação profissional e a educação básica na modalidade EJA, como, por exemplo: (a) não fazer a discussão sobre a integração; (b) dificuldade de se colocar em prática o planejamento; (c) falta de tempo dos professores para se encontrarem e conversarem entre si; (d) carga horária reduzida do PROEJA; (e) desconhecimento do que vem a ser currículo integrado e (f) disputa que se estabelece entre as disciplinas (hierarquização ou estratificação do conhecimento escolar) no campo do currículo.

Em relação ao material didático-pedagógico (apostila) utilizado pelos professores, constata-se, no registro dos entrevistados, que esse material não é apropriado para a educação de jovens e adultos. Essas apostilas não levam em consideração as especificidades dos sujeitos da EJA e os diferentes estilos cognitivos de aprendizagem para um público tão diferenciado.

Quanto aos limites e às possibilidades do PROEJA, os entrevistados apontam para aspectos importantes. O aluno do programa é adulto e maduro, com vontade e motivação para aprender. Professores e dirigentes manifestam afeto e admiração pelo PROEJA, demonstram esforço e dedicação no trabalho docente. Entendem que a oportunidade de os alunos voltarem a estudar e obter um diploma do ensino médio e do técnico de nível médio é um benefício muito grande, pois eles passaram encarar a vida de outro modo. Entretanto, o fato de esses alunos terem ficado afastados muito tempo da escola dificulta que o conteúdo disciplinar seja dado com profundidade, além da dificuldade de aprendizagem que eles demonstram ter.

Além disso, o processo avaliativo e a metodologia de ensino utilizada no PROEJA são fatores complicadores. Eles apontam limitações que precisam ser superadas, sobretudo como o professor pode alterar a sua prática pedagógica. Apesar de ser considerado uma política compensatória, para os entrevistados, o PROEJA esboça uma política que, de algum modo, começa a fazer justiça social e, dessa maneira, o programa não pode acabar. Assim, é um privilégio para a escola pesquisada servir aos alunos da EJA.

A procura pelo PROEJA e a matrícula no programa, na escola pesquisada, vêm caindo gradativamente e apontando para elevados índices de evasão. Diante disso, emerge a seguinte questão: as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes aliadas à falta de experiência em trabalhar com a EJA podem estar contribuindo para essa evasão? Com os

egressos, sugerem-se pesquisas para saber se o PROEJA atendeu às suas expectativas e tentar identificar possíveis causas da evasão.

Sobre a idade dos alunos do PROEJA, a faixa etária oscila entre 18 e 49 anos. Os dados evidenciam que a faixa etária dos alunos que procuram o PROEJA está numa descendente. No primeiro ano em que o curso foi oferecido, a faixa etária de maior concentração era a que se situa entre 35 e 44 anos; no segundo ano, caiu para 25 e 34 anos e, na última turma, que entrou em 2008, está entre 18 e 24 anos.

Os resultados da pesquisa apontam, nos registros dos entrevistados, aspectos que podem ser considerados como sugestões para o PROEJA. Entre eles destacam-se: (1) encontros entre as instituições; (2) investimentos no programa; (3) divulgação do PROEJA; (4) conhecer melhor a proposta de integração; (4) flexibilidade do trabalho docente na sala de aula; (5) capacitação para os professores e (6) ouvir os alunos formados.

O PROEJA ainda está longe de se tornar efetivamente uma política de Estado. Apresenta aspectos que dificultam a sua ação, mas também aspectos positivos para que a EJA seja de fato considerada uma modalidade inclusiva, não só em relação ao acesso, à permanência e ao sucesso do aluno, mas também fundamentada, sobretudo, no campo do direito. O PROEJA, até o momento, garante o acesso do aluno à escola, mas ainda não oferece a garantia da permanência e do sucesso desse aluno.

Enfim, as palavras não são nossas, mas é importante destacar que as relações entre a EJA e o sistema escolar sempre foram tensas ao longo da história. Tentar adequar a educação de jovens e adultos às modalidades de ensino do sistema escolar não será fácil.

Além disso, a especialização e a compartimentação das disciplinas contribuem para fortalecer as resistências, quando se tenta modificar a estrutura do currículo, pois estão em jogo interesses sociais e simbólicos. A estratificação dos saberes escolares e a hierarquização desses saberes implicam que matérias contam mais que outras e, nesse contexto, o currículo revela conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos.

Assim, é preciso que exista, no interior da equipe docente, uma relação de cooperação estreita, mas isso somente não basta. Essa cooperação entre os docentes supõe um controle recíproco permanente, porém, requer certa coesão ideológica e um consenso com relação à ideia integradora à qual os docentes devem se subordinar.

A implementação do currículo integrado não será tarefa fácil, pois implica modificar o contexto do trabalho escolar e transformar a organização dos recursos da escola e

das salas de aula. É uma tarefa para ser cumprida em longo prazo, para ser construída no dia-a-dia, exigindo esforços pessoais e um contínuo trabalho em equipe. Os objetivos, os conteúdos, o método e o trabalho de avaliação precisam ser ajustados em torno de uma ideia integradora a que todos devem estar subordinados.

Diante disso, não se pode negar que a proposta de currículo integrado implica problemas para a administração da escola, pois pressupõe modificar práticas e alterar, sobretudo, relações de poder. Mesmo considerando que os professores/professoras já realizam em suas práticas muitos dos saberes construídos durante suas trajetórias profissionais, os aspectos mencionados pressupõem mudança de postura e de atitude. Em outras palavras, como o professor pode alterar a sua prática e como o trabalho docente pode ser realizado em conjunto, em equipe. Mas, a questão que se discute é se estamos preparados para mudanças, se queremos mudar ou se é melhor deixar o jogo continuar do jeito que está, afinal, qualquer que seja a proposta curricular, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas, o apito final é do professor.

Não se pode negar que ainda não há professores formados para trabalhar com propostas de integração curricular, haja vista que a formação de professores está relacionada ao processo de organização disciplinar do currículo. Isso significa que, nas universidades, local de origem das disciplinas, do *locus* da formação inicial do docente, não se vislumbra a organização curricular de forma integrada. Tampouco não se têm dados de uma proposta exitosa do PROEJA que possa reverter em subsídios para a implementação do programa.

O currículo integrado ainda é um enigma, um sonho, uma utopia. Mas, o que seria da vida e da profissão docente sem sonhos e sem utopia?

Referências bibliográficas

- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. **O trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital**. 2007. (mimeografado).
- ARANHA, Antônia V. S.; CUNHA, Daisy, M.; LAUDARES, João Bosco (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- ARAUJO, Luiz. **A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço**. São Paulo: Ação Educativa. 2006. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARACHO, Maria das Graças *et al.* Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ensino Médio integrado à educação profissional. **Boletim**, Brasília, n.7, p. 05-15, maio/jun. 2006. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletim> > Acesso em: 08 dez. 2007.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. O ensino médio sob a perspectiva da educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 33-46.
- BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set./dez. 1999.
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2006.
- BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 jul. 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2004.
- BRASIL. Decreto n. 5.478, de 24 jun. 2005. Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005.

- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 jun. 2006. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2006.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 jun. 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2008.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 16, de 05 de out. 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 39, de 08 de dez. 2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, 2004.
- BRASIL. Portaria para Nomeação do Grupo de Trabalho para elaboração do Documento Base PROEJA. **Diário Oficial**, Brasília, 02 dez. 2005. Seção 2, p. 25.
- BRASIL. Portaria n. 2.080 de 13 de jun. 2005. Estabelece no âmbito das instituições federais de ensino o PROEJA. Brasília, 2005.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 03 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 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. Brasília, 2005.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 04, de 26 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 03/98, que institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. A pesquisa. In: CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da (Orgs.). **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. p. 55-70.

- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1.990.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.
- CUNHA, Luiz Antônio. As agências financiadoras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a cultura da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 103-134.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 15-32.
- _____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1989.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- _____. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 1-19, jul./dez. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- DI PIERRO, Maria Clara *et al.* **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 08 out. 2008.
- ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES. Projeto político-pedagógico. Inconfidentes, 2006.
- ESCUDEIRO, Marly Umbelina. **A interdisciplinaridade nos projetos do ensino médio do CEFET/SP: discurso ou prática?** 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.
- EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM

EDUCAÇÃO: GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 18, 2008, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anpede.org.br> > Acesso em: 04 maio 2008.

FERNANDES, Carmem Monteiro. Educação e Trabalho: perspectivas para reintegração curricular no ensino médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à Educação Profissional: integrar para que?** Brasília, 2007. p. 85-102.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 148-174

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2007, Caxambu. ANPEd. Disponível em: < <http://www.anpede.org.br> > Acesso em: 31 out. 2008.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** (Orgs). São Paulo: Xamã, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANÇA, Júnia Lessa. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Colaboração: Ana Cristina de Vasconcelos, Maria Helena de Andrade Magalhães, Stella Maris Borges. 8 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO,

Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. p. 29-39.

_____. O MOVA-SP: estado e movimentos populares. In: GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 9. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. p. 91-96.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2004, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 out. 2008.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Tecnologias de informação e de comunicação na Educação de Jovens e Adultos**. 2008. 244f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

_____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta. Revisão da tradução: Hamilton Francischetti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino médio integrado à Educação Profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ensino Médio integrado à Educação Profissional. **Boletim**, Brasília, n. 7, p. 05-15, maio/jun. 2006. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletim> > Acesso em: 8 dez. 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

HADDAD, Sérgio. **O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no período de 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, 2000. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br> > Acesso em 03 de ago. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

_____. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 299-329.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A questão do ensino médio no Brasil: A difícil superação da dualidade estrutural. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida; FRIGOTTO, Gaudêncio e outros (Orgs.). **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 113-127.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A gestão democrática da Educação Profissional: desafios para sua construção. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ensino Médio integrado à Educação Profissional. **Boletim**, Brasília, n.7, p. 05-15, maio/jun. 2006. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletim> > Acesso em: 8 dez. 2007.

LAUDARES, João Bosco; FIÚZA, Jalmira Regina; ROCHA Simone. Educação Tecnológica: os impactos nos projetos pedagógicos dos cursos técnicos dos CEFETs Minas Gerais e Paraná pelos Decretos 2.208/97 e 5.154/04. In: ARANHA, Antônia, V. S.; CUNHA, Daisy M.; LAUDARES, João B. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho**: perspectivas multidisciplinares. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LODI, Lúcia Helena. Ensino médio integrado: uma alternativa de educação inclusiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à Educação Profissional**: integrar para que? Brasília, DF, 2006. p. 9-46.

LOPES, Josué; VALENTIM, Silvani dos Santos. Educação Profissional integrada à EJA: o perfil do aluno do PROEJA. **Cadernos Camilliani/Centro Universitário São Camilo**. Cachoeiro do Itapemirim, ES, v. 9, n. 2, p. 141-149, 2008.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ensino Médio integrado à Educação Profissional. **Boletim**,

Brasília, n.7, p.05-15, maio/jun. 2006. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletim> > Acesso em: 08 dez. 2007.

_____. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: BRASIL. Ministério da Educação. EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim**, Brasília, n. 16, p. 51-67, set. 2006. Disponível em: < <http://www.cereja.org.br> > Acesso em: 03 de ago. 2007.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma opção transformadora**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 201-224.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade** (Orgs.). Tradução de Maria Aparecida Batista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim**, Brasília, n. 16, p. 61-75, 2006. Disponível em: < <http://www.cereja.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

_____. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2007, Caxambu. **ANPED**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 31 out. 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr. 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo em Gramsci. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Trabalho, Educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 134-159.

_____. **A escola de Gramsci**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos Cefets**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 47-72.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização do ensino técnico. **Educação & Tecnologia. Cefet-MG**. Belo Horizonte, v. 11, p. 2-9, jul./dez. 2006.

_____. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre a formação técnica e a formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

_____. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 279-298.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 18, 1999, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 259-278.

_____. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2007, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 31 out. 2008.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 18, 2007, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 maio 2008.

_____. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. EJA: Formação Técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim**, Brasília, n. 16, p. 24-53, set. 2006. Disponível em: < <http://www.cereja.org.br> > Acesso em: 08 ago. 2007.

PAIXÃO, Flaviane. Programa vai qualificar 65 mi. Projeja permitirá a quem ainda não tem ensino médio se tornar técnico em apenas três anos. **O Tempo**. Belo Horizonte, 6 de julho de 2005, Caderno Cidades/Educação, p. B2.

- RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- _____. Educação Básica e Educação Profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2003, Poços de Caldas. **ANPEd**. Disponível em < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 out. 2007.
- _____. A relação educação básica e educação profissional na EJA. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Temas de ensino médio: formação**. Disponível em: < <http://www.educacaoonline.br> > Acesso em: 01 set. 2007.
- RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **A Educação profissional agrícola de nível médio: o sistema escola fazenda na gestão da coordenação nacional do ensino agropecuário – COAGRI (1973-1986)**. 1999. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- RUMMERT, Sônia Maria. Capital e trabalho: convergências e divergências quanto à educação básica. **Trabalho & Educação: Revista do Nete**, Belo Horizonte, n. 4, p. 21-42, ago/dez. 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58-74.
- SANTOS, Eloísa Helena. A interdisciplinaridade como eixo articulado do ensino médio e do ensino técnico de nível médio integrado. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à Educação Profissional: integrar para que?** Brasília, DF, 2007. p. 139-153.
- SANTOS, Jaílson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte. Autêntica, 2000. p. 205-224.
- SANTOS, Simone Valdete. O PROEJA e o desafio das heterogeneidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Ensino Médio integrado à Educação Profissional. **Boletim**, Brasília, n. 16, p. 54-60, set. 2006. Disponível em: < <http://www.cereja.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

- _____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2004. Disponível em: < <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br> > Acesso em: 05 nov. 2007.
- _____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Robson Santos Câmara. **Ensino médio integrado no Distrito Federal**: um diálogo entre teoria e prática. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica) - Universidade de Brasília, Brasília.
- SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.
- SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo horizonte: Autêntica, 2005.
- SOUZA JÚNIOR, Justino de. Politecnia e omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação: Revista do Nete**, Belo Horizonte, n. 5, p. 98-115, jan./jul. 1999.
- SPÓSITO, Marília Pontes. **Os jovens no Brasil**: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 183-206.
- VALENTIM, Silvani dos Santos. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino médio integrado à Educação Profissional**: integrar para que? Brasília, 2007. p.103-121.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003. p. 287-309.
- ZIBAS, Dagmar M. L. (Re) significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D. ; AGUIAR, M. ; BUENO, M. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 71-92.

APÊNDICE A - Relação dos trabalhos selecionados sobre currículo integrado e PROEJA

Trabalhos apresentados na ANPEd

1- CASTRO, César Augusto. Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Currículo, 12, 2007, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 31 out. 2007.

2- CÊA, Geórgia Sobreira. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2006, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

3- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; RAGGI, Desirré Gonçalves. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2007, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 31 out. 2007.

4-FORIANI, Eliane Spliter. (Des) Continuidades e contradições do ensino técnico no CEFET/SC Unidade de Jaraguá do Sul. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2005, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

5- GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2004, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 out. 2007.

6- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2007, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 31 out. 2007.

7- OLIVEIRA, Ramon. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2007, Caxambu. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 31 out. 2007.

8- RAMOS, Marise Nogueira. Educação Básica e Educação Profissional: projetos em disputa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Trabalho e Educação, 9, 2003, Poços de Caldas. **ANPEd**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 out. 2007.

Banco de dados da CAPES

9 - BRESSAN, Vera. A Educação Geral e Profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. 2006. 77f. Dissertação (Mestrado Educação e Trabalho: Economia Política da Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em < <http://www.ufp.br> > Acesso em: 04 ago. 2007.

10 - FLORIANI, Eliane Spliter. (Des) Continuidades e Contradições do Ensino Técnico do CEFET/SC – Unidade Jaraguá do Sul. 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em < <http://www.capes.org.br> > Acesso em: 04 ago. 2007.

11- SILVA, Robson Santos Câmara. Ensino médio integrado: um diálogo entre teoria e prática. 2007. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em < <http://www.capes.org.br> > Acesso em: 04 ago. 2007.

12- SOUZA, Jalmira Regina Fiúza. Implicações pedagógicas da reforma da educação profissional nos currículos do CEFET-MG. 2005. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Educação & Sociedade

13 - FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um período histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

14- KUENZER, Acácia. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 92, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

APÊNDICE B - Relação dos trabalhos selecionados sobre EJA

Ação Educativa

- 1- ARAUJO, Luiz. **A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço**. São Paulo: Ação Educativa, set. 2006. Disponível em: < [http:// www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br) > Acesso em: 03 ago. 2007.
- 2- DI PIERO, M.C. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa. out. 2003. Disponível em: < [http:// www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br) > Acesso em: 03 ago. 2007.
- 3- DI PIERRO, M.; GRACIANI, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da UNESCO para a América Latina e Caribe**. São Paulo: Ação Educativa, jun. 2003. Disponível em: < [http:// www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br) > Acesso em: 03 ago. 2007.
- 4- HADDAD, S. **O Estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no período de 1986-1998**. São Paulo: Ação Educativa, set. 2000. Disponível em: < [http:// www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br) > Acesso em: 03 ago. 2007.
- 5- SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas**. São Paulo: Ação Educativa out. 2003. Disponível em: < [http:// www.acaoeducativa.org.br](http://www.acaoeducativa.org.br) > Acesso em: 03 ago. 2007.

Trabalhos apresentados na ANPED

- 6- EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Educação de Pessoas Jovens e Adultos, 18, 2005, Caxambu. **ANPED**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 maio 2008.
- 7- PAIVA, Jane. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 18, 2006, Caxambu. **ANPED**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> > Acesso em: 04 maio 2008.

Educação e Pesquisa

- 8 - DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 1-19, jul./dec. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

Educação & Sociedade

- 9 - DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em 03 ago. 2007.

APÊNDICE C – Carta de autorização

Belo Horizonte, 07 de julho de 2008

Ao Diretor Geral da Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes
Paulo Roberto Ceccon

Senhor Diretor,

Solicito-lhe autorização para coletar dados em sua instituição, relativos à pesquisa de dissertação de mestrado *Educação Profissional integrada com a Educação Básica: o currículo integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. A dissertação está sendo desenvolvida por Josué Lopes e tem por objetivo analisar e avaliar a materialização do currículo integra no PROEJA.

Para tanto, o mestrando necessitaria entrevistar dirigentes e professores e realizar observações em sala de aula da instituição que V.S. dirige.

A instituição não terá seu nome identificado, a menos que isto seja do seu interesse. Além disso, o relatório da pesquisa será apresentado à instituição antes de ser divulgado.

Certa de contar com a sua acolhida, manifesto-lhe, desde já, meu agradecimento.

Atenciosamente,

Silvani dos Santos Valentim
Profa. Dra. orientadora da pesquisa

APÊNDICE D – Questionário de indicadores socioeconômicos

Perfil do aluno do PROEJA – indicadores socioeconômicos

1 - Matrícula efetiva de alunos por sexo

Masc () Fem ()

2 - Matrícula efetiva de alunos, segundo ano de nascimento

18 a 19 anos ()	35 a 39 anos ()
20 a 24 anos ()	40 a 44 anos ()
25 a 29 anos ()	45 a 49 anos ()
30 a 34 anos ()	a partir de 50 ()

3 - Matrícula efetiva de alunos, segundo raça/cor

Branca ()	Amarela ()
Preta ()	Indígena ()
Parda ()	Não declarada ()

4 - Renda familiar per capita (rfp)

menor que 0,5 sm ()	1,5 < rfp < 2,5 sm ()
0,5 < rfp < 1 sm ()	2,5 < rfp < 3 sm ()
1 < sm rfp < 1,5 ()	rfp > 3 sm

5 - Local de procedência

cidade _____ área urbana () área rural ()

6 - Procedência escolar, segundo nível de ensino

Ensino fundamental regular ()
 Ensino médio regular ()
 CESEC ()
 EJA ()

7 - Procedência escolar, segundo sistema de ensino

Escola pública () Escola particular ()

8 - Ocupação profissional _____

Empregado () Desempregado ()

Carteira assinada Sim () Não ()

APÊNCICE E – Roteiro de entrevistas com dirigentes

Sexo: () Masculino () Feminino

Contratado: () Efetivo: ()

Dedicação exclusiva: () Sim () Não

Formação profissional:

Graduação/especialização/mestrado/doutorado

1. Como a EAFI recebeu o Decreto n. 5.478/05 e, depois, o Decreto n. 5.840/06?
2. Qual ou quais mecanismos foram utilizados pela direção para comunicar aos professores o PROEJA?
3. De que forma a EAFI se preparou para implementar o PROEJA?
4. O MEC ou a SETEC deram algum suporte financeiro, material didático-pedagógico ou outro tipo de recurso para a EAFI implantar o PROEJA?
5. Como foi feita a escolha do curso e por quê? O curso é diurno ou noturno e por quê?
6. Qual ou quais critérios foram adotados para a inscrição dos alunos?
7. Como foi feita a divulgação do curso?
8. Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos e material didático/pedagógico?
9. Como foi realizada a construção do projeto político pedagógico? E a matriz curricular? Qual a carga horária? Temas/disciplinas? É possível disponibilizar esse documento?
10. O que você entende como integração entre a Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA? Qual a concepção de currículo integrado?
11. Em sua opinião, quando, onde e como acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?
12. A EAFI já teve ou tem alguma experiência com a EJA? Quando e como?
13. Em sua opinião, quais fatores que facilitam e/ou dificultam o PROEJA?

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com professores

Sexo: () Masculino () Feminino

Contratado: () Efetivo: ()

Dedicação exclusiva: () Sim () Não

Formação profissional:

Graduação/especialização/mestrado/doutorado

1. Como você reagiu diante da notícia da implantação do PROEJA?
2. De que forma a EAFI se preparou para implementar o PROEJA?
3. Como foi feita a escolha do curso e por quê? O curso é diurno ou noturno e por que?
4. Como foi realizada a construção do projeto político pedagógico? E a matriz curricular? Qual a carga horária? Temas/disciplinas?
5. O que você entende como integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA? Qual a concepção de currículo integrado?
6. Em sua opinião, quando, como, onde acontece a integração entre a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA?
7. Você já teve ou tem alguma experiência com a EJA? Onde? Como?
8. Qual o suporte didático-pedagógico que você recebeu para trabalhar no PROEJA?
9. Qual o material educativo e publicações utilizadas para a produção e a veiculação da proposta pedagógica? É possível ter acesso a eles?
10. Como você considera a infraestrutura do curso em relação a equipamentos, material didático/pedagógico?
11. Em sua opinião, qual/quais fatores que facilitam e/ou dificultam o trabalho no PROEJA?
12. Em sua opinião, qual/quais fatores que facilitam e/ou dificultam a integração?

Anexo A – Matriz Curricular- Curso Técnico em Gestão Administrativa Integrado ao Ensino Médio – 3ª série (início em 2006)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Linguagens códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	240
	Literatura	40
	Artes	40
	Redação Comercial	40
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	120
	História/Sociologia	120
	Filosofia/Ética	40
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	120
	Física	120
	Biologia	120
	Matemática	200
Parte Diversificada	Informática	80
	Língua Estrangeira – Inglês	40
TOTAL DA ÁREA DE FORMAÇÃO GERAL		1320
	Administração	320
	Matemática Financeira Básica	40
	Estatística	40
	Organização e Técnicas Comerciais / Técnicas Profissionais	80
Formação Profissionalizante	Introdução ao Direito e Legislação Trabalhista	80
	Custo e Finanças	40
	Contabilidade	80
	Empreendedorismo	80
	Gestão de Qualidade	40
	Projeto e Pesquisa	80
TOTAL DA ÁREA PROFISSIONALIZANTE		880
Atividades Acadêmicas Supervisionada		200
Estágio Supervisionado		160
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		2560

Anexo B – Matriz Curricular - Curso Técnico em Gestão Administrativa Integrado ao Ensino Médio – 1ª série (início em 2008) 2ª série (início em 2007)

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA
Linguagens códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	240
	Literatura	40
	Artes	40
	Redação Comercial	40
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	120
	História	80
	Sociologia	40
	Filosofia	40
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Química	120
	Física	120
	Biologia	120
	Matemática	240
Parte Diversificada	Informática	160
	Língua Estrangeira – Inglês	40
TOTAL DA ÁREA DE FORMAÇÃO GERAL		1440
	Administração	320
	Matemática Financeira Básica	80
	Estatística	40
	Organização e Técnicas Comerciais / Técnicas Profissionais	80
Formação Profissionalizante	Introdução ao Direito e Legislação Trabalhista	80
	Custo e Finanças	40
	Contabilidade	120
	Empreendedorismo	80
	Gestão de Qualidade	80
	Projeto e Pesquisa	40
TOTAL DA ÁREA PROFISSIONALIZANTE		960
Estágio Supervisionado		200
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		2600