

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA: UMA INVESTIGAÇÃO
ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO DOS
PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SECRETARIADO E
TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM CASCAVEL**

MARIA SANDREANA SALVADOR DA SILVA LIZZI

CASCAVEL, PR
2013

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROEJA: UMA INVESTIGAÇÃO
ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO DOS
PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SECRETARIADO E
TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM CASCAVEL**

MARIA SANDREANA SALVADOR DA SILVA LIZZI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE como requisito à obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof^a. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato

CASCAVEL, PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste****Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

L767p Lizzi, Maria Sandreana Salvador da Silva
O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: uma investigação acerca da concepção de currículo integrado dos professores que atuam nos cursos de secretariado e técnico administrativo em Cascavel / Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
148 f. ; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Edaguimar Orquizas Viriato
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Currículo integrado. 2. Política educacional. 3. PROEJA. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 374

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A
EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS –
PROEJA: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DA CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO
INTEGRADO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE SECRETARIADO
E TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM CASCAVEL**

Autora: Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi

Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por
Maria Sandreana Salvador da Silva Lizzi, aluna do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do
Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 03/04/2013

Assinatura: 
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dra. Elisabeth Rossetto


Prof. Dra. Aparecida Favoreto


Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho João Pedro Salvador Lizzi, que com seu olhar e sorriso me fazia a cada dia acreditar que a vida e a luta valem a pena.

À minha querida orientadora Edaguimar Orquizas Viriato, que com paciência, dedicação, carinho e muita competência me fortaleceu e me ensinou a distinção entre o ser profissional e o ser humano.

À minha mãe Rosimar Salvador Ferreira e irmã Danielle Salvador da Silva por estarem sempre ao meu lado me incentivando e fortalecendo a minha trajetória de pesquisadora.

Ao meu esposo Elvis José Lizzi, que sempre ao meu lado, me ensinou a compreender melhor a realidade e o valor das coisas mais simples.

À minha grande amiga Simone Sandri, que presente em todos os momentos da minha vida demonstrou o verdadeiro significado da palavra amizade.

À Allyne Thais da Silva, grande companheira de mestrado, que com muito carinho compartilhou comigo momentos e alegrias e dificuldades.

À Rosangela Müller pelas palavras de incentivo e conforto neste momento tão importante da minha vida.

Aos professores do programa de mestrado pelas contribuições preciosas nas disciplinas ministradas e em especial a professora Ireni Marilene Zago Figueiredo e Adrian Alvarez Estrada, a quem tenho muita estima.

Aos professores Aparecida Favoreto, Domingos Leite Lima Filho e Elizabeth Rosseto, por aceitarem compor a banca examinadora e por suas contribuições fundamentais para a realização desta pesquisa.

Aos professores que gentilmente participaram das entrevistas, e possibilitaram que este trabalho fosse realizado.

À Sandra Maria Gausmann Köerich, secretária do programa de mestrado, pela dedicação e competência no desenvolvimento do seu trabalho.

À todos os colegas do mestrado, pelos momentos riquíssimos de discussões, conhecimento e cumplicidade.

À professora Elma Aparecida Stasiak, pela disponibilidade e atenção na leitura e revisão deste trabalho.

Não aprendo a lição

*A lição de conviver,
senão de sobreviver
no mundo feroz dos homens,
me ensina que não convém
permitir que o tempo injusto
e a vida iníqua me impeçam
de dormir tranquilamente.
Pois sucede que não durmo.*

*Frente à verdade ferida
pelos guardiães da injustiça,
ao escárnio da opulência
e o poderio dourado
cujo esplendor se alimenta
da fome dos humilhados,
o melhor é acostumar-se,
o mundo foi sempre assim.
Contudo, não me acostumo.*

*A lição persiste sábia:
convém cabeça, cuidado,
que as engrenagens esmagam
o sonho que não se submete.
E que a razão prevaleça
vigilante e não conceda
espaços para a emoção.
Perante a vida ofendida
não vale a indignação.
Complexas são as causas
do desamparo do povo.
Mas não aprendo a lição.
Concedo que me comovo.*

Thiago de Mello (In: Poesia comprometida com a minha e tua vida, 1975).

RESUMO

Esse estudo tem como objeto de análise a implementação, no Paraná, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, investigando a concepção que os professores que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico administrativo na cidade de Cascavel possuem acerca de Currículo Integrado. Os objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa são: a) discutir a concepção de Currículo Integrado presente nos documentos oficiais nacional e estadual referentes ao PROEJA; b) estudar a concepção de Currículo Integrado, considerando o trabalho como princípio educativo e c) compreender como a concepção de currículo integrado é entendida pelos professores. Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos o levantamento e análise dos documentos implementados no contexto nacional que antecederam o PROEJA, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Decreto 2.208/97; Decreto 5.154/04; os documentos referentes ao PROEJA: Documento Base Nacional (2006) e Documento Orientador: Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (2007). Além dos documentos oficiais que tratam sobre o PROEJA, fizemos uma revisão bibliográfica das teses e dissertações que apresentaram uma discussão sobre a temática. Para as discussões teóricas e conceituais acerca de Currículo Integrado, tomamos como base as produções de autores que discutem a temática a nível nacional, bem como as proposições apontadas por Gramsci e Marx. Para compreender a concepção dos professores a respeito de Currículo Integrado realizamos pesquisa empírica com os professores que atuam no PROEJA, no âmbito do Núcleo Regional de Educação (NRE), de Cascavel, nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, pertencentes ao Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, localizada no Bairro Floresta e ao Colégio Estadual Wilson Joffre, situada no Centro. No primeiro capítulo, apresentamos uma contextualização histórica da implementação da política educacional para o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, as quais fundamentam a elaboração do pensar em formação integrada e analisamos a política educacional produzida em âmbito nacional e estadual referentes ao programa: Documento Base do PROEJA (2006) do Ministério da Educação e o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná intitulado Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (2007). No segundo capítulo fizemos uma revisão da literatura acerca dos fundamentos da concepção de currículo integrado e uma discussão dos conceitos que fundamentam a proposta. Com base na análise dos dados das entrevistas, o terceiro capítulo apresenta o resultado da pesquisa empírica a qual se propôs compreender: qual a concepção que os professores que ensinam nos cursos de PROEJA de secretariado e técnico administrativo têm de Currículo Integrado.

PALAVRAS CHAVE: Currículo Integrado; Política Educacional; PROEJA;

ABSTRACT

This study has as object of analysis the implementation, Paraná Program National Integration in Education Professional with Basic Education in Modality of Education Youth and Adults – PROEJA, investigating the conception that teachers who work in courses Technical and Administrative Secretarial Staff in city of Cascavel have about Integrated Curriculum. The proposed objectives for the development of the research are: a) discuss the concept of Integrated Curriculum in official documents and national state regarding PROEJA b) study the concept of Integrated Curriculum, considering the work as a principle education and c) understand how to design integrated curriculum is understood by teachers. For the development of research, carried out the survey and analysis of documents implemented in national context leading PROEJA, such as: Law of Guidelines and Bases Education 9.394/96, Decree 2.208/97, Decree 5.154/04; documents regarding PROEJA: Base Document National (2006) and Guidance Document: Integrated Vocational Education Adult and Youth (2007). In addition to the official documents that deal with the PROEJA we made a literature review thesis and dissertations submitted a discussion on the subject. To conceptual and theoretical discussions about Integrated Curriculum, we take as a basis the productions of authors who discuss issue nationally, as well as propositions outlined by Marx and Gramsci. To understand the concept of teachers regarding curriculum Integrated conducted empirical research with teachers working in PROEJA in scope the Regional Education Center (NRE), Cascavel, in courses Technical and Administrative Secretarial Staff, belonging to the State School Teacher Francisco Lima da Silva, located in Forest district and State College Wilson Joffre, located in the city center. On first chapter, we present a historical context of the implementation education policy for schools Middle, Education and Professional Education Youth and Adults, which underlie development of thinking about integrated education and analyze educational policy produced at the national and state concerning this program: Base Document PROEJA (2006) of the Ministry of Education and the Guidance Document of the State of PROEJA Paraná titled Professional Education Integrated Education for Youth and Adults (2007). In the second chapter we made a literature review on the foundations of curriculum design integrated and a discussion of the concepts that underlie the proposal. Based on the analysis interview data, the third chapter presents the results of research empirical which is proposed to understand: which the conception that teachers teach courses in the PROEJA administrative and technical Secretarial Staff have Integrated Curriculum.

KEYWORDS: Integrated Curriculum; Educational Policy; PROEJA;

LISTA DE SIGLAS

ACES – Associação Cascavelense de Estudantes
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEBJAS - .Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos
CEFETs- Centros Federais de Educação Tecnológica
CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
DEP – Departamento de Educação Profissional
DET - Departamento de Educação e Trabalho
EJA - Educação de Jovens e Adultos
E-TECBRASIL - Escola Técnica Aberta do Brasil
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NRE - Núcleo Regional de Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional
PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PSS – Processo de Seleção Simplificado
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEM - O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEED /PR – Secretaria de Estado de Educação do Paraná
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

SESC – Serviço Social do Comercio

SESI - Serviço Social da Industria

SISTEMA S - .Sistema Nacional de Aprendizagem

UNIOESTE – Universidade estadual do oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O PROEJA no contexto das Políticas Educacionais no Brasil	20
2.1 Contextualização histórica das políticas educacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional antecedentes ao PROEJA.....	22
2.2 PROEJA: marcos legais e implementação no Brasil.....	29
2.3 O PROEJA no Estado do Paraná.....	35
2.4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): mudanças na possibilidade da proposta de integração curricular.....	42
3 Concepção de Currículo Integrado: aspectos epistemológicos e teóricos	49
3.1 A concepção de Currículo Integrado apresentados nos documentos que fundamentam o PROEJA.....	49
3.2 Concepção de Currículo Integrado: fundamentos.....	54
3.2.1 Formação Ominilateral.....	58
3.2.2 Indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica.....	65
3.2.3 Integração dos conhecimentos gerais e específicos com a totalidade.....	67
3.3 Fundamentos da Escola Única.....	71
4 A concepção de Currículo Integrado apresentada pelos professores que atuam no PROEJA	76
4.1 Caracterização das Escolas que ofertam cursos do PROEJA.....	78
4.2 Perfil dos professores.....	84
4.3 Como os professores que ensinam no PROEJA nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, em Cascavel, concebem a concepção de Currículo Integrado.....	92
5 Considerações Finais	126
Referências	132
Anexos	138

INTRODUÇÃO

*Amou daquela vez como se fosse a última
 Beijou sua mulher como se fosse a última
 E cada filho seu como se fosse o único
 E atravessou a rua com seu passo tímido
 Subiu a construção como se fosse máquina
 Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
 Tijolo com tijolo num desenho mágico
 Seus olhos embotados de cimento e lágrima
 Sentou pra descansar como se fosse sábado
 Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
 Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
 Dançou e gargalhou como se ouvisse música
 E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
 E flutuou no ar como se fosse um pássaro
 E se acabou no chão feito um pacote flácido
 Agonizou no meio do passeio público
 Morreu na contramão atrapalhando o tráfego {...]
 (Construção - Chico Buarque)*

Esse trabalho visa analisar a implementação, no Paraná, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, investigando a concepção que os professores que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico administrativo na cidade de Cascavel possuem acerca de Currículo Integrado.

No estado do Paraná o PROEJA foi implantado a partir de 2007 e sua proposta supõe um modelo de ensino de forma integrada, o qual pressupõe formação profissional e formação para a continuidade dos estudos para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, excluídos do processo de ensino regular, tomando o trabalho como princípio educativo. A concepção de Currículo Integrado é apresentada nos documentos oficiais como uma possibilidade de romper com a dicotomia histórica entre trabalho manual e intelectual.

Tomar o trabalho como princípio educativo implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, teórica e prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Essa política concebe a educação como direito

de todos, num processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. [...] A integração curricular é, portanto, uma possibilidade de inovar pedagogicamente a concepção de Ensino Médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais aos quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho, levando em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se, assim, 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. (PARANÁ, 2007, p. 25).

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil tem se constituído como um nível de difícil enfrentamento, pois traz uma ambiguidade que é expressão das contradições da sociedade capitalista na sua função: ao mesmo tempo em que deve garantir que os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental sejam aprofundados e possibilitar a continuidade dos estudos ao educando, deve também preparar para o trabalho.

A dualidade estrutural torna-se categoria essencial para compreensão desse nível de ensino, que ora pressupõe uma formação geral e ora uma formação técnica para o trabalho. Esta dualidade é expressão da sociedade fundada na contradição entre capital e trabalho. Esta contradição configura-se como elemento central para compreender a sociedade capitalista, que ao passo que produz uma enorme riqueza material e cultural, produz bolsões de miséria e de ignorância sobre a realidade social, econômica e política e também um grande desenvolvimento tecnológico ao passo que os profissionais cada vez mais tornam-se especialistas em um só produto.

Apesar de capital e trabalho constituírem-se como elementos antagônicos, são ao mesmo tempo dependentes um do outro nesta forma de organização social, pois para que haja a reprodução do capital há a necessidade do trabalho e da expropriação da riqueza produzida pelo trabalho e pelo capitalista. Da mesma forma, a condição para a sobrevivência do trabalhador no capitalismo é a venda da sua força de trabalho, mesmo que este não se aproprie dos frutos que produziu.

Como resultado desse embate que é travado entre capital e trabalho, em determinados momentos da História os trabalhadores obtêm alguns avanços que são traduzidos em políticas públicas. Dentre tais políticas, podemos

destacar o PROEJA configura-se como uma possibilidade de avanço profissional e de conhecimento para os trabalhadores.

O PROEJA foi instituído como programa educacional brasileiro pelo governo federal, em 2005, e regulamentado, em 2006, pelo Decreto 5.840. Esse decreto é uma ampliação do Decreto 5.478/05, que criou o PROEJA, mas limitava-o em instituições federais de educação tecnológica. Com o decreto de 2006, o PROEJA ampliou sua oferta para as instituições públicas dos sistemas estaduais e municipais e as instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem (Sistema S).

O programa encontra fundamentos legais na LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a qual divide a educação nacional em níveis de educação e ensino e modalidades. Os níveis preveem o cumprimento de etapas sequenciais e as modalidades podem perpassar por alguns níveis de ensino. Nesse sentido, a LDBEN, no Artigo 39, prevê que a Educação Profissional, como uma das modalidades de ensino, possa integrar-se à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e à Educação Superior (Graduação e Pós-Graduação). (BRASIL, 1996).

No ano de 1997, após a implementação da LDB, ocorreu a promulgação do Decreto 2.208/97, e a separação obrigatória entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. O Decreto representou a intensificação da histórica separação entre a formação geral e a formação técnica, garantindo à Educação Profissional de nível técnico a possibilidade de organização de um currículo próprio. Segundo Frigotto (2005), “o decreto não apenas proibiu a formação integrada, também regulamentou formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das necessidades do mercado.” (FRIGOTTO, 2005, p. 25).

Em 2004, o Decreto 2.208/97 foi revogado e substituído pelo Decreto 5.154/04 que mantém a oferta de cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio. Nesse sentido, iniciou-se uma possibilidade, novamente, de articulação entre formação geral e técnica, inclusive a articulação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além dos fundamentos legais acima expostos, a proposta de formação para o PROEJA é expressa, também, no Documento Base Nacional produzido pelo MEC, em 2006, que propõe resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos, possibilitando-lhes acesso à educação e à formação profissional na perspectiva de uma formação integral (BRASIL, 2006).

Ao referir-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para justificar a necessidade da implementação do PROEJA, o documento apresenta dados relativos ao acesso em cada uma das etapas do ensino no Brasil e a discrepância entre a evasão e a conclusão, principalmente, a partir dos 15 anos de idade, bem como traz a distinção de distorção etnia/série/escolarização. Os dados expressos no documento apresentam que

o número absoluto de sujeitos de 15 anos ou mais (que representam 119, 5 milhões de pessoas do total da população) sem conclusão do ensino fundamental (oito anos de escolaridade), como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação, é ainda de 65,9 milhões de brasileiros. Da população economicamente ativa, 10 milhões de pessoas maiores de 14 anos e integradas à atividade produtivas são analfabetas ou subescolarizadas (BRASIL, 2006, p. 17).

Diante dos dados expostos, a implementação do programa no país, em tese, possibilitaria que tal problemática seria superada na medida em que garantiria formação geral aos excluídos do processo educacional e ao mesmo tempo supriria uma demanda de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, por meio da formação profissional.

A formação do educando/adulto/trabalhador deveria acontecer de forma a suprir a defasagem intelectual e profissional, e, para tanto, o Documento Base Nacional considera a discussão sobre a dualidade estrutural e propõe um rompimento de tal categoria por meio de uma formação integral que abrange a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral.

No Estado do Paraná, em 2007, a SEED/PR anunciou o PROEJA como uma política pública, propondo diferenciar a oferta de PROEJA dos parâmetros provisórios próprios dos programas educacionais e como mais uma

possibilidade de garantir formação de qualidade aos trabalhadores excluídos do processo educacional. Por meio do Departamento de Educação e Trabalho (DET) organizou seminários e oficinas para discutir a possibilidade de implementar o programa no Estado.

Para tanto, o DET partiu do Documento Base Nacional produzido pelo MEC e formulou, juntamente com professores da rede estadual, o Documento Orientador no Estado do Paraná intitulado a Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, 2007).

Do ponto de vista da história da educação brasileira, o PROEJA é um programa relativamente recente, portanto, com necessidades de investigação. Desta forma, consideramos pertinente a realização da pesquisa no Paraná, pois é um dos estados precursores na implementação desse programa. Ademais, o estado se propôs a ofertá-lo como uma política pública, ou seja, propõe-se diferenciar a oferta de PROEJA dos parâmetros provisórios, próprios dos programas educacionais. Entretanto, na sociedade capitalista compreendemos que há um limite na implementação de políticas com um caráter como a do PROEJA, que propõe avanços significativos para os trabalhadores.

Entendemos que a implementação de uma política exige diversos investimentos, como a formação continuada de professores e a compreensão da proposta pedagógica por parte dos docentes. Sob esta ótica, entendemos que o estudo teórico e a análise da compreensão dos docentes sobre o conceito de Currículo Integrado fornecerão subsídios para o entendimento sobre a implementação dos cursos de PROEJA, visto que serão explicitadas as especificidades do Currículo Integrado, e qual é a concepção apresentada pelos professores que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo.

Partindo do pressuposto de que uma sociedade fundada na relação capital e trabalho, em que prevalecem os interesses mercantis e a divisão do trabalho, a formação dos professores acontece de forma fragmentada. Nesse sentido, a nossa hipótese é que a formação inicial e continuada dos professores e a sua precária condição de trabalho, não possibilita que os

mesmos tenham conhecimento de teorias que fundamentem a sua prática, ou ainda a compreendam de forma superficial.

Nestes termos, apresentamos como problemática deste estudo a seguinte questão: *como os professores que ensinam na Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, em Cascavel, concebem a concepção de Currículo Integrado*. Partindo deste enunciado nos propusemos: a) discutir a concepção de Currículo Integrado presente nos documentos oficiais nacional e estadual referentes ao PROEJA; b) estudar a concepção de Currículo Integrado, considerando o trabalho como princípio educativo e c) compreender como a concepção de currículo integrado é entendida pelos professores.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos o levantamento e análise dos documentos implementados no contexto nacional que antecederam o PROEJA, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96; Decreto 2.208/97; Decreto 5.154/04; os documentos referentes ao PROEJA: Documento Base Nacional (2006) e Documento Orientador: Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (2007).

Além dos documentos oficiais que tratam sobre a EJA, a Educação Profissional e especificamente sobre o PROEJA, fizemos uma revisão bibliográfica das teses e dissertações que apresentaram uma discussão sobre a temática, pautando-se principalmente das pesquisas realizadas na Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Para as discussões teóricas e conceituais acerca de Currículo Integrado, tomamos como base as produções de autores que discutem a temática a nível nacional, as discussões dos Grupos de Trabalho em Trabalho e Educação, entre os quais destacamos estudos de Ramos, Ciavatta, Machado, Kuenzer, Frigotto e Saviani, bem como as proposições apontadas por Gramsci, as quais discutem a relação entre a educação profissional e a propedêutica, a importância da educação na sociedade, tomando o trabalho como princípio educativo. Referenciamos-nos em Marx, para compreender os sentidos ontológico e histórico do trabalho, no

processo de desenvolvimento do homem na produção da sua vida material, bem como a compreensão das características deste modelo de organização social, baseada na contradição entre capital e trabalho.

Para compreender a concepção dos professores a respeito de Currículo Integrado realizamos pesquisa empírica com os professores que atuam no PROEJA, no âmbito do Núcleo Regional de Educação (NRE), de Cascavel.

Ressaltamos que no Estado do Paraná são diversos os cursos técnicos vinculados ao PROEJA¹.

No entanto, nossa pesquisa foi realizada com os professores que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo do PROEJA, no município de Cascavel, pertencentes ao Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, localizada no Bairro Floresta e ao Colégio Estadual Wilson Joffre, situada no Centro. Sublinhamos que são as duas únicas escolas que ofertam o programa em Cascavel.

Para a elaboração da entrevista que foi aplicado aos dezessete docentes que trabalham nos cursos do PROEJA, num primeiro momento, realizamos questionário semi-estruturado com seis professores, que representam trinta por cento do total de professores que ministram aulas nos cursos do programa. Para tanto, elaboramos um questionário com questões abertas (Anexo 1), as quais os professores discorreram sobre o seu conhecimento a respeito da fundamentação legal e teórica do programa.

¹ Dos 18 municípios, apenas Cascavel ofertava, em 2008, o PROEJA em duas escolas e com dois cursos, o de Secretariado e o de Administração.[...] É válido registrar que o DET, antes de iniciar a implantação e implementação do PROEJA, realizou, em agosto de 2007, um diagnóstico entre os Núcleos Regionais de Ensino, com a finalidade de averiguar o interesse e as condições estruturais das escolas vinculadas aos NREs em ofertar o PROEJA. Pelo diagnóstico, dos 32 NRES, 31 apresentavam as condições necessárias para ofertar o PROEJA, representando 74 Municípios, dos 147 e 116 Estabelecimentos Escolares, dos 266¹.[...] É interessante observar os cursos profissionalizantes ofertados, pois, por eles e pelo interesse dos NREs, poderíamos afirmar que o PROEJA seria implantado numa proporção equivalente, entretanto, não foi o que ocorreu. Conforme dados obtidos, o DET/SEED/PR fez uma previsão de ofertar o PROEJA, em 2008, em 69 Estabelecimentos de Ensino, atendendo 44 Municípios do Estado do Paraná, vinculados aos 32 NREs, ofertando 71 Cursos, em 11 áreas diferentes, entretanto, em 2008, no Estado do Paraná foram ofertados os seguintes cursos do PROEJA: Administração em 15 estabelecimentos, Informática em 8 estabelecimentos, Meio Ambiente em 4 estabelecimentos, Secretariado em 1 estabelecimento; Nutrição em 1 estabelecimento; Construção Civil/Eletromecânica; Administração/Logística em 1 estabelecimento, Enfermagem em 2 estabelecimentos, Segurança do Trabalho em 7 estabelecimentos, Agente Comunitário de Saúde em 3 estabelecimentos. (VIRIATO, 2010).

A partir da tabulação dos dados coletados das entrevistas, elaboramos um questionário, com questões de múltiplas escolhas, retiradas das entrevistas realizadas (Anexo 2), que a princípio seria aplicada aos docentes (vinte professores) que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, nas escolas já citadas, porém no momento da realização da pesquisa conseguimos a colaboração de apenas dezessete professores que se dispuseram a participar da pesquisa. As questões tanto da entrevista quanto do questionário inquiram sobre a base legal que fundamenta o PROEJA, a concepção de Currículo Integrado, os eixos trabalho, cultura, tecnologia, tempo e ciência, a indissociabilidade entre eles e o perfil do professor e baseiam-se nos referenciais teóricos e legais sobre o tema.

O texto da dissertação foi organizado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo trata da Introdução do trabalho. Nele expomos os propósitos, a metodologia e a organização do estudo.

No segundo capítulo, intitulado O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil na década de 1990, apresentamos uma contextualização histórica da implementação da política educacional para o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, as quais fundamentam a elaboração do pensar em formação integrada e analisamos a política educacional produzida em âmbito nacional e estadual referentes ao programa: Documento Base do PROEJA (2006) do Ministério da Educação e o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná intitulado Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos (2007).

O terceiro capítulo, Concepção de Currículo Integrado: aspectos epistemológicos e teóricos, tem como intenção apresentar uma revisão da literatura acerca dos fundamentos da concepção de Currículo Integrado a qual é apresentada como uma das formas de integração da educação básica e educação profissional, tomando o trabalho como princípio educativo. No presente capítulo procuramos fazer uma discussão dos conceitos que

fundamentam a proposta do Currículo Integrado, os quais estão baseados nas discussões elaboradas por Gramsci ao propor a Escola Unitária.

Com base na análise dos dados das entrevistas, o quarto capítulo apresenta o resultado da pesquisa empírica a qual se propôs a compreender qual a concepção que os professores que ensinam nos cursos de PROEJA: secretariado e técnico administrativo têm de Currículo Integrado.

Nas considerações finais, os dados coletados por meio da pesquisa de campo foram cruzados com as discussões legais e teóricas e evidenciaram de modo geral que a concepção de Currículo Integrado que os professores têm apresenta um distanciamento em relação a concepção apresentada nos documentos e das discussões teóricas que fundamentam a proposta do PROEJA, comprovando a nossa hipótese de que diante da precarização das relações de trabalho inerentes a este modelo de sociedade fundada na relação capital versus trabalho, a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, acontece de forma fragmentada, não possibilitando que os mesmos tenham muitas vezes conhecimento de teorias que fundamentem a sua prática, ou ainda a compreendam de forma superficial.

2

O PROEJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990

*[...] Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atropalhando o público [...]
(Construção - Chico Buarque)*

Este capítulo apresenta uma síntese das políticas educacionais que foram implementadas na década de 1990 para o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Partimos das políticas educacionais que antecederam a elaboração e implementação do PROEJA, bem como dos documentos que regulamentaram o programa em nível nacional e estadual.

Nesse sentido, focamos na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 1996, que apresenta a possibilidade de romper com a dicotomia histórica entre educação para o trabalho e educação para a continuidade dos estudos, ao propor no artigo 40 a possibilidade de integração por meio da articulação entre o ensino técnico e a educação geral.

Para desenvolver o capítulo, analisamos os decretos que antecedem o PROEJA, o Decreto nº 2.208/97, que determina a separação entre ensino técnico e formação geral, intensificando ainda mais a dualidade no ensino médio; o Decreto nº 5.154/04, que possibilita a articulação entre a modalidade profissional e o Ensino Médio, retomando o que já estava garantido na LDB nº 9.394/96 e os documentos que fundamentam o PROEJA em nível nacional: Documento Base elaborado pelo Ministério da Educação (2006) e no Paraná

o documento intitulado Documento Orientador: Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (2007).

2.1 Contextualização histórica das políticas educacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional antecedentes ao PROEJA

A política educacional brasileira sempre esteve atrelada à organização do mundo produtivo, de forma que significou em vários momentos apenas uma adequação à esfera econômica para garantir o desenvolvimento do modo de produção vigente.

Diante do contexto de reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, os países periféricos deveriam adequar-se às exigências do mundo globalizado, e para tanto, seguir orientações elaboradas por organismos que definiam ações e metas que afetariam os aspectos econômicos, políticos e sociais.

O “alinhamento”² do governo brasileiro com as políticas neoliberais traz consequências sérias principalmente para as políticas sociais, que foram redefinidas e implementadas à luz da reforma do aparelho do Estado na década de 1990, com o discurso de racionalidade e eficiência³, tomando como paradigma as demandas do mercado e da sociedade moderna. Segundo Soares (2000), a intensificação do processo de internacionalização dos mercados e sistemas produtivos e a unificação monetária e financeira no

² Este conceito é apresentado por Fiori (2001) ao explicar que “O Brasil não ocupou uma posição relevante na geopolítica da Guerra Fria, mas durante todo o século XX manteve um alinhamento quase automático com a política internacional norte-americana, mantendo também, durante esse período, a posição de principal sócio econômico dos Estados Unidos na periferia sul-americana. Immanuel Wallerstein o classifica entre os países que pertenceriam à “semiperiferia” do sistema, zona econômica e política que, por suas dimensões e dinamismo ocupa, segundo ele, um papel decisivo na “despolarização” da ordem econômica e política internacional. Por isso, durante a Guerra Fria, mesmo sem ser incluído entre os países cujo “desenvolvimento a convite” foi fortemente apoiado pelo governo norte-americano, o Brasil transformou-se no laboratório de uma estratégia associada – pública e privada – de desenvolvimento que contemplava todos os segmentos do capitalismo central.” (FIORI, 2001, p. 26).

³ Os termos racionalidade e eficiência são incorporados nas políticas educacionais na década de 1990, principalmente no que se refere ao Ensino Médio e a Educação Profissional para justificar a reforma do Estado Brasileiro.

processo de globalização das economias “levou a uma perda considerável da autonomia dos Estados nacionais, reduzindo o espaço e a eficiência de suas políticas econômicas e demonstrando a precarização de suas políticas sociais” (SOARES, 2000, p.12).

No Brasil, subjacente ao que Fiori (2001) chama de “cosmopolitismo de cócoras” do Estado brasileiro para se “alinhar” às políticas definidas pelos países do capitalismo central e a reforma do Estado brasileiro, a política educacional implementada na década de 1990 foi expressão máxima deste contexto de adequação aos interesses do capital internacional.

Apesar de um intenso movimento e esforço de intelectuais em discutir e elaborar um projeto de lei em educação que viesse ao encontro dos interesses dos trabalhadores e consolidasse alguns direitos que historicamente foram abaulados das classes menos favorecidas, o que se consolidou, “em surdina”, foi o projeto do então deputado Darci Ribeiro que significou um retrocesso para a educação brasileira (SHIROMA, 2004).

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB nº 9394 de 1996, assegurou em grande parte os interesses dos organismos internacionais firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem na Tailândia em 1990, a qual apresentava em seu discurso como prioridade a educação básica de qualidade as crianças, jovens e adultos e, ainda, “A prioridade do Estado nessa década foi assegurar o acesso e permanência na escola” (SHIROMA et all, 2004, p. 88).

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, no Artigo 35, ao tratar sobre o Ensino Médio, apontava a possibilidade desta etapa de ensino preparar o alunado tanto para o mercado de trabalho como para o acesso ao Ensino Superior, ao apresentar em seu texto que: “A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996) e reforça esta possibilidade quando define as seguintes finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35).

Ao mencionar sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a lei reforça a possibilidade de integração da Educação Profissional com Educação Geral quando anuncia a possibilidade desta ser articulada ao Ensino Médio. No entanto, deixa em aberto a possibilidade de que a formação profissional poderia acontecer subsequente para quem já tivesse concluído este nível de ensino (BRASIL, 1996).

Ao tratar da forma articulada, prevê a possibilidade de o aluno frequentar um único curso que o capacite tanto para prosseguir os estudos como para o trabalho produtivo; ainda, abre a possibilidade concomitante, em que o aluno efetua matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 1996).

No entanto, no ano seguinte da promulgação da LDB 9.394/96, e ao contrário do que dispunha o Art. 36 da lei, o governo federal sanciona o Decreto nº 2.208/97 que determinava, em seu Art. 5º, que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

O Decreto nº 2.208/97 significou a intensificação da dualidade histórica que é marca do ensino médio: preparar para a continuidade dos estudos (ensino superior) ou preparar para o mercado de trabalho por meio da formação profissional. Segundo Frigotto (2005), “[...]este decreto restabelece o dualismo, ainda que em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico de capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade [...]” (FRIGOTTO et all, 2005, p.13).

A possibilidade de articulação proposta pela LDB 9394/96 significava um avanço para a formação do trabalhador, pois ao abrir a possibilidade de

integração entre o Ensino Médio e Ensino Técnico garantiria o domínio de conhecimentos para a sua vida social e produtiva.

Ao analisar a implementação do Decreto nº 2.208/97, Frigotto (2005) considera que

Um dos princípios norteadores de uma política de educação profissional integrada à educação básica foi a regulamentação dos cursos que, sob a vigência do Decreto n. 2.208/97, foram abrigados sob o denominado "nível básico" da educação profissional. A oferta desses cursos, como parte da política de educação profissional do governo anterior, objetivava atender a demandas por qualificação e requalificação profissional da população adulta de baixa escolaridade por intermédio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. (FRIGOTTO, 2005, p.1096).

Não havia uma preocupação para formação consistente ou que desse base científica e tecnológica como anunciava o Art. 35 da LDB 9.394/96. A preocupação centrava-se simplesmente em formação rápida para o mercado de trabalho como forma de suprir uma demanda que exigia formação mínima. Nesse sentido, ao analisar o contexto de implementação e vigência do decreto, Cêa (2006) nos alerta que

Apesar da supremacia jurídica da LDB 9394/96 sobre o decreto 2.208/97, este acabou ganhando força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho [...] (CÊA, 2006, p. 3).

A supremacia jurídica da lei não prevaleceu em parte pela restrição que teria o estabelecimento que mantivesse a versão integrada. Ficava aberta à escola a possibilidade de manter a forma integrada ou não, porém a mesma não receberia recursos do convênio firmado pelo Banco mundial. Em nível nacional e no estado do Paraná, muitas escolas resistiram a "imposição" governamental e mantiveram a forma integrada de ensino, mesmo sem nenhum recurso da União⁴.

⁴ Sobre o assunto ver SANDRI (2007). O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná- PROEM e seus efeitos sobre o curso de Magistério: Movimentos de adesão e de resistência – dissertação de Mestrado defendida pela Universidade Federal do Paraná.

Na prática, o decreto significou a institucionalização de um sistema paralelo ao público de formação profissional que já acontecia, mas que agora fora legitimado pela política educacional (CÊA, 2006), expressando-se em dois sentidos: “separa os cidadãos para os diferentes lugares na hierarquia social e cria instrumentos que atendem as necessidades do mercado de trabalho” (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 3).

Para a política educacional brasileira, o Decreto nº 2.208/97 significou um retrocesso para os milhões de jovens e trabalhadores, pois contribuiu para a desarticulação da formação para o trabalho e a elevação dos níveis de escolaridade, proporcionando “expressivo barateamento do ensino médio e, [...] um significativo agravamento das condições de escolarização dos trabalhadores” (CÊA, 2006, p. 4).

Ao analisar o período de vigência do Decreto nº 2.208/97, reitera-se que além de significar a expressão mais perversa da dualidade estrutural, proporcionando um acirramento da desqualificação dos jovens trabalhadores, “pois vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 25). Nesse sentido, o ensino médio profissional tornou-se um “balcão de negócios”, pois as “instituições privadas [...] passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas” (KUENZER, 2003, p. 7).

Lima Filho (2003) caracteriza este momento como “a desescolarização da escola” principalmente por que se configura como síntese de um processo de implantação de medidas reformadoras para a educação.

A desescolarização a que nos referimos teria um duplo sentido. Por um lado, expressaria a concepção e prática da reforma educacional de produzir a separação conceitual e operacional entre a educação geral e a educação profissional, reduzindo esta última a um processo imediato de transmissão de habilidades e competências, com lócus próprio e específico, portanto deslocado em conteúdo, tempo e espaço dos processos formais de escolarização. Por outro, a desescolarização também descreveria o movimento de progressivo afastamento da instituição de sua identidade

escolar, manifesta não somente na redução da educação escolar oferecida à comunidade, mas também no simultâneo movimento de aproximação da instituição às práticas empresariais, quer pela prioridade conferida à oferta de cursos privados não formais, quer pela assimilação de discursos, estruturas organizacionais e práticas próprias do mundo dos negócios, fazendo com que a instituição seja progressivamente destituída de sua identidade educacional e passe a assimilar a identidade empresarial, ou seja, a desescolarização da escola corresponderia a uma espécie de empresariamento institucional. (LIMA FILHO, 2003, p.15).

Depois de quase uma década de vigência deste decreto e muito debate em torno da sua revogação é que em 2004, o mesmo foi substituído por um novo decreto, o nº 5.154/04.

As discussões realizadas acerca da revogação do decreto 2.208/97 foram marcadas por posicionamentos distintos, inclusive dos profissionais e intelectuais que discutem em âmbito nacional a relação entre educação e trabalho. Alguns intelectuais consideravam que apenas a revogação do decreto 2.208/97 seria suficiente para legitimar que a integração entre ensino médio e a Educação Profissional fosse garantida, visto que o que deveria prevalecer em termos legais era o que definia a LDB nº 9.394, de 1996, sem a necessidade de sua substituição por outro decreto. Por outro lado, sustentava-se que era necessária a promulgação de um novo decreto, visto que apesar de estar garantida em lei a possibilidade de integração do ensino médio e educação profissional, na prática a lei foi contrariada pelo decreto 2.208/97.

A promulgação do decreto 5.154/04 abriu novamente a possibilidade de integração entre o ensino médio e a Educação Profissional ao definir no Art. 1º que “A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma *articulada* com o ensino médio” (BRASIL, 2004, Grifos nossos).

No entanto, mesmo restabelecendo a integração que já estava definida na LDB nº 9.394/96, o novo decreto apresentava a possibilidade da integração acontecer de forma:

I - *integrada*, 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, contando com matrícula única para cada aluno;

II - *concomitante*, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 2004, Grifos nossos).

Ao deixar em aberto a possibilidade da articulação acontecer de forma concomitante e sequencial, o Decreto nº 5.154/04 não priorizou a forma integrada, mas pelo contrário, ratifica “o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros” [...] permanecendo “com a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertado pelo sistema público de educação” (CÊA, 2006, p.7).

Apesar das “controvérsias” em torno da elaboração e promulgação do decreto nº 5.154/04, e compreendendo que a elaboração de uma política se faz numa correlação de forças mais progressistas e conservadoras, Frigotto et al (2005) nos alerta acerca da necessidade de compreendermos o decreto como “um ganho político, e também como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*” (FRIGOTTO et al, 2005, p. 25, grifos do autor), caso contrário, o decreto seria apropriado pelos interesses apenas do mercado.

Tomando o decreto como mais uma possibilidade para garantir aos jovens e trabalhadores uma formação que perpassa o conhecimento científico e técnico, e se desvencilhe, dentro do possível, da “(des)qualificação” do aluno, por meio deste documento, novamente na política educacional brasileira abriu-se a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Ao tratar sobre os cursos e os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores no artigo terceiro, no segundo parágrafo, a lei define que:

2º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a

conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004).

A possibilidade de integração entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos se configurou na criação de um programa que articulava a etapa final do ensino fundamental (Ensino Médio) e as modalidades de ensino (Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos), possibilidade já prevista na Lei de Diretrizes e Bases em que as modalidades podem perpassar por alguns níveis de ensino.

No ano seguinte, entra em vigor o Decreto 5.478/05, que institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o qual abrangeria formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio (BRASIL, 2005).

2.2 PROEJA: marcos legais e implementação no Brasil

No ano de 2006 é sancionado um novo decreto que amplia a abrangência do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA que, por meio do decreto 5.478/05, estava limitado às instituições federais de educação tecnológica. O novo Decreto nº 5.840/06 basicamente mantém o mesmo conteúdo do anterior revogado, ampliando a redação e instituindo o PROEJA em âmbito nacional.

No mesmo ano o Ministério de Educação e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica fazem uma revisão do documento intitulado Documento Base do PROEJA, construído ainda em vigência do Decreto 5.478/05 (BRASIL, 2006).

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA é definido, já no

texto de apresentação do documento, como “uma proposta constituída na confluência de ações complexas”, explicitando que a materialização e êxito do programa dependem da ampla participação social e o envolvimento de diferentes esferas e níveis governamentais, pois o objetivo do programa passa também pela construção de uma nova sociedade baseada na igualdade nos âmbitos econômicos, políticos e sociais. (BRASIL, 2006).

Como descrito na apresentação do documento e apesar de tratar sobre a necessidade de ações governamentais efetivas para o êxito de uma política com tal pretensão, que vislumbre para além da formação profissional de jovens e adultos mudanças estruturais na sociedade atual, a proposta do programa apresenta limite na efetivação de sua proposta, diante do quadro geral de subordinação da economia brasileira em relação ao mercado internacional.

Mesmo compreendendo o limite entre a pretensão do programa e sua efetivação na prática, o Documento Base, ao apresentar o objetivo principal do programa, demonstra que é possível a efetivação do mesmo com o seguinte propósito:

o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (BRASIL, 2006, p.13).

De forma geral, o Documento Base do PROEJA faz uma contextualização histórica da situação da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas educacionais implementadas até o momento, apresentando percursos descontínuos e em descompasso em relação à educação básica no Estado brasileiro; concepções e princípios que fundamentam a proposta do PROEJA; Projeto Político Pedagógico e aspectos operacionais.

Ao definir os grupos destinatários da política de integração da educação profissional técnica em nível médio e o ensino médio na modalidade de EJA, o documento apresenta dados os quais intitula de “preocupantes” referentes à

escolarização e ao registro no mercado formal de trabalho dos jovens e adultos.

Com base nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) dos mais de 23 milhões de jovens com idade entre 18 e 24 anos que o Brasil possuía em 2002, apenas 23 % deles tinham trabalho formal. Ainda, conforme os dados, do total da população brasileira no ano de 2003, apenas 13% das pessoas possuíam 11 anos de estudo, ou seja, haviam concluído o ensino médio. Mais de 41 milhões de brasileiros não haviam completado nem um ano de estudo e 119, 5 milhões não haviam concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2006).

Ao apresentar os dados referentes à escolaridade dos brasileiros, bem como números de jovens que estão (des)empregados no mercado formal de trabalho, o Documento Base o faz para justificar a necessidade de uma política com as características do PROEJA, que assumiu como desafio a elaboração de ser uma política consistente, que superasse as discrepâncias apresentadas nas pesquisas ao escolarizar jovens e adultos evadidos do processo de escolarização e ao mesmo tempo possibilitando formação técnica profissional para que conseguissem entrar no mercado formal de trabalho.

O documento justifica ainda que a questão central que envolve a problemática da escolaridade dos brasileiros nas diferentes etapas de ensino apresentada nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) relaciona-se com formação distinta para as classes distintas.

O que se constata é que tanto o acesso à educação no Brasil com o tipo de educação acessada, depende fundamentalmente com a origem socioeconômica de cada indivíduo. Para os filhos das classes média-alta e alta, oferece-se uma educação de caráter mais “refinado” voltada para ciências e artes, quase sempre em escolas privadas de alto custo mensal, inacessíveis aos filhos da classe trabalhadora. (BRASIL, 2006,p.25).

A dualidade estrutural entre cultura geral versus cultura técnica é tomada no documento como uma das questões centrais que precisa ser superada com a implementação do programa. Para esta premissa, no item

concepções e princípios, o Documento Base considera indispensável a atuação governamental nos diversos campos para

[...] criar condições materiais e culturais capazes de responder, em curto espaço de tempo, ao desafio histórico de implementar políticas globais e específicas que, no seu conjunto, ajudem a consolidar as bases para um projeto societário de caráter mais ético e humano. [...] articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, ciência e tecnologia, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria [...]. (BRASIL, 2006, p. 34).

Para que ocorra o rompimento de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas e outra para os filhos da classe trabalhadora, há necessidade de uma formação fundada no trabalho, ciência, tecnologia e cultura e que tais categorias sejam indissociadas das dimensões do mundo real. Para tanto, “uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados deve ser a capacidade de proporcionar educação de base sólida, em vínculo estreito com a formação profissional” (BRASIL, 2006, p. 35).

Fundamentando-se em teorias de educação em geral e estudos específicos nos campos da EJA, Educação Profissional e Ensino Médio são pontuados seis princípios que deverão consolidar os fundamentos da política:

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas e integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população em suas ofertas educacionais**. [...] O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. [...] A **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio** constitui o **terceiro princípio**. [...] O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. [...] O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação**. [...] O **sexto princípio** considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**. (BRASIL, 2006, p. 37-38 Grifos no original).

Os princípios definidos no documento realmente vêm ao encontro com a problemática levantada por meio dos dados das pesquisas que são

apresentadas no Documento Base e com as condições históricas da educação nacional referentes principalmente à EJA e com a Educação Profissional apresentadas no documento, pois abrange aspectos importantes para se pensar educação.

A proposta de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de EJA, especificamente nesta política, a integração entre ensino médio e educação profissional técnica em nível médio, efetiva-se na perspectiva de um Projeto Político Pedagógico Integrado. Apesar de possibilitar também a articulação do ensino médio e educação profissional nas formas concomitante e subsequente, a política prioriza a forma integrada, tomando por base um Currículo Integrado.

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria- prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2006, p. 42).

Ao anunciar a diversidade de instituições que ofertarão essa política pública educacional e as especificidades regionais presentes na realidade brasileira, o documento admite que a articulação possa ocorrer na forma concomitante. Caso contrário, reitera que

é fundamental que seja elaborado um projeto político pedagógico único, a partir da ação conjunta das instituições que estiverem colaborando no sentido de viabilizar a respectiva oferta. Nesse projeto político pedagógico interinstitucional único, é imprescindível que se incorporem, ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a forma integrada. (BRASIL, 2006, p.39).

Já a forma subsequente, não é admitida nesta política, justificando-se por três motivos: heterogeneidade de projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos da EJA; que esses alunos possuem tempos de afastamentos distintos; e que ao concluírem os

cursos de EJA de Ensino Médio, terão certificação necessária para ingressar na forma subsequente (BRASIL, 2006).

Ao retomar as funções da Educação de Jovens e Adultos: reparadora, equalizadora e qualificadora, reforça que nesta política a EJA deve ser entendida tanto como uma modalidade de ensino, como estratégia de formação continuada apontando como aspecto fundamental: a superação das “estruturas rígidas” quanto ao tempo e espaço escolar, (ARROYO, 2004) principalmente por que esses alunos “fazem parte da população em risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula” (BRASIL, 2006, p. 45).

O Documento Base Nacional entende que há necessidade de romper com o Ensino Médio centrado apenas nos conteúdos específicos das disciplinas, superando a visão propedêutica para esta etapa e, para tanto propõe a elaboração de um Projeto Político pedagógico que “respeite a diversidade desses sujeitos, de instituições existentes no país e das experiências em andamento”(BRASIL, 2006, p. 45).

Para a efetivação desta política são propostos os fundamentos políticos pedagógicos que norteiam a organização curricular:

- a) 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;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino.
- g) O trabalho como princípio educativo. (BRASIL, 2006, p. 47).

Nesse sentido, ao referir-se à educação profissional, indica que a formação não pode ser fragmentada em “mundo do trabalho e mundo da educação”, e sim como um ponto de “intersecção” que compreende múltiplas dimensões, pois considera que a qualificação não é apenas profissional, e sim

social. Nesse sentido, a educação profissional deve extrapolar a função de preparar para o mercado de trabalho, mas integrar formação técnica e base científica, numa perspectiva histórico-social.

Estes princípios embasarão a política e os Projetos Político Pedagógicos que serão elaborados, bem como fundamentarão como pensar a organização curricular, a organização dos tempos e espaços e a avaliação.

A formação continuada dos professores que ensinariam no PROEJA e gestores foi outro aspecto destacado no documento. As instituições proponentes deveriam elaborar em seu plano de trabalho formação continuada prévia com no mínimo de 40 horas de um total de 120 horas, das quais poderiam ser em participação de seminários regionais e nacionais e ainda participação em outros programas com discussão voltadas ao Ensino Médio, EJA, educação profissional ou destinados a reflexão sobre o próprio programa (BRASIL, 2006).

O Documento Base Nacional configurou-se como diretriz geral para a elaboração dos documentos próprios dos Estados e instituições que tivesse interesse em implementar o PROEJA. A partir dos fundamentos e princípios definidos no documento nacional, os Estados elaborariam os Projetos Político Pedagógicos, os quais deveriam garantir a integração curricular do ensino profissional e formação propedêutica, tomando o trabalho como princípio educativo.

2.3 O PROEJA no Estado do Paraná

O Paraná foi um dos primeiros estados brasileiros a implantar o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, manifestando a intenção de incorporar o programa em sua oferta de Educação Profissional.

Segundo Garcia (2009), as mudanças implementadas para o Ensino Médio e Educação Profissional no Estado do Paraná se configuraram como uma luta política do grupo de trabalho que estava a frente da SEMTEC, que entre a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a sanção do Decreto nº 5.154/04

não teve apoio necessário dentro do próprio MEC, sendo o caminho necessário discutir com as redes estaduais a implantação de uma nova forma de integração para o Ensino médio, baseada na indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (GARCIA, 2009).

A Secretaria do Estado da Educação do Paraná, segundo relatório da SEED/DEP(2003), foi o primeiro estado a procurar o MEC para concretizar esta nova relação de integração entre a Educação Profissional e Ensino Médio, até porque os dirigentes desta Secretaria tinham já definido que a partir de 2004, iniciariam os cursos integrados mesmo ainda sem o Decreto nº 5.154/04, que ainda estava sendo discutido em audiências públicas. O entendimento da SEED/DEP foi que a LDBEN, sendo lei maior que o decreto, não proibia a integração, desde que cumprida a carga horária do ensino médio geral. (GARCIA, 2009, p.67).

No ano de 2007, a Secretaria Estadual da Educação - SEED/PR organizou encontros e oficinas com representantes dos Núcleos Regionais de Educação da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio e professores e diretores das escolas para discutir a possibilidade de implementação do PROEJA no Paraná.

Neste mesmo ano foi elaborado com a finalidade de orientar o processo de implantação do programa no estado do Paraná o documento intitulado Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, SEED, 2007). O documento traz considerações sobre a concepção, princípios e ações tomando por base a perspectiva apresentada no Documento Base Nacional, elaborado pelo Ministério de Educação, apontando que a perspectiva da integração:

tem como horizonte a universalização da educação básica, aliada a formação para o mundo do trabalho, com atendimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, o que aponta para além de um programa, ou seja, para uma política pública de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (PARANÁ, 2007, p.21).

Em 2008, a partir de um levantamento feito da demanda local e estrutura dos estabelecimentos apresentada, o Departamento de Educação e

Trabalho (DET) da SEED deferiu a implantação de 76 cursos de PROEJA em estabelecimentos credenciados em 46 municípios, sendo a oferta ampliada no ano de 2009 para os Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos – CEEBJAS.

Apesar de 72 estabelecimentos estarem autorizados a implantar os cursos do PROEJA, em 2008, a implantação aconteceu efetivamente apenas em 38 estabelecimentos com 40 cursos abertos no primeiro semestre e 43 no segundo semestre (PARANÁ, 2007).

Em 2009, a oferta do PROEJA estendeu-se a mais sete estabelecimentos de ensino no Paraná, sendo três destes Centros Estaduais de Educação para Jovens e Adultos – CEEBJAS em Curitiba, Jacarezinho e Londrina.

Para abertura de novas turmas de Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, o DET/SEED orientou para a realização de um diagnóstico da demanda de alunos, considerando as necessidades da comunidade e região para a escolha do curso a ser ofertado e ainda, o estabelecimento devia apresentar a estrutura física adequada e estrutura humana necessária com formação específica para ministrar aulas no curso.

O documento Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos traz uma contextualização histórica das políticas educacionais que fundamentaram a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos no Paraná, bem como uma análise do percurso da sua oferta no estado diante da política nacional vigente. Segundo o documento, a Educação Profissional integrada ao ensino médio no Estado do Paraná foi mantida mesmo sob a vigência do decreto nº 2.208/97 e que com a promulgação do decreto 5.154/04 consolidou-se o que já estava sendo retomado desde 2003 (SILVA *et al*, 2011) e que a política para Educação de Jovens e Adultos é marcada historicamente por políticas descontínuas e insuficientes, muitas vezes assumidas por iniciativas individuais ou de grupos isolados.

Como justificativa da criação do PROEJA o documento indica a necessidade de uma política que se baseia em mudanças estruturais diante do

contexto da realidade frente aos problemas enfrentados na educação e sociais de forma geral.

Frente ao processo de crescente exclusão social, desemprego, baixa escolaridade, qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração da riqueza, reestruturação produtiva, incorporação de tecnologias de informação e comunicação no processo produtivo, as mudanças e as transformações só serão significativas se forem, efetivamente, estruturais e profundas. (PARANÁ, 2007, p. 20-21).

Diante da problemática indicada no excerto, o documento assume integração curricular tomando o trabalho como princípio educativo, compreendendo o homem como ser histórico que produz a sua vida por meio do trabalho e se produz continuamente na relação com a natureza. A discussão sobre o trabalho como princípio educativo aparece em diversos momentos tanto do Documento Base Nacional como no Documento Orientador do Paraná, conforme,

O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo, portanto este é o primeiro que deverá orientar os processos educacionais e os espaços escolares, os quais constituem-se no local em que os homens têm acesso ao conhecimento socialmente produzido e que está diretamente ligado à produção da existência humana. (PARANÁ, 2007, p. 22).

Nesse sentido, a relação da escola com a perspectiva do trabalho não se relaciona com a ocupação do profissional no mercado de trabalho, mas associada à compreensão de que os homens se produzem como seres humanos pelo trabalho, por meio da sua ação de transformação do mundo.

O entendimento do trabalho como princípio educativo perpassa a compreensão da necessidade primária do homem que é a produção material da própria vida, a qual ocorre pelo trabalho. Assim, o homem tem que aprender a produzir a sua existência produzindo-a e, ao fazê-la produz conhecimento. Dessa forma, a educação está ontologicamente ligada ao processo de trabalho. Portanto, o trabalho é o princípio educativo. (PARANÁ, 2007, p. 22).

Nessa perspectiva, ao assumir o trabalho como princípio educativo, procurando superar o limite do fazer técnico, por meio do entendimento da totalidade do processo de conhecimento, faz-se necessário pensar um currículo que articule ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Para tanto, o documento aponta que o Currículo Integrado deve contemplar:

- 1) a articulação entre conhecimento da formação geral e profissional, bem como, os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos;
- 2) o diálogo entre a gestão da educação básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior;
- 3) a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educacionais e das formas de sua organização e gestão. (PARANÁ, 2007, p. 24).

Com base nas análises feitas por Gotardo e Viriato (2011) sobre o Documento Orientador, percebe-se que há um avanço considerável dos aspectos teóricos dos fundamentos da proposta do PROEJA em relação ao Documento: Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos de 2006, no entanto, segundo as autoras, a problematização do “conceito de trabalho, no sentido ontológico, ainda permanecem lacunas para a sua compreensão”.(GOTARDO e VIRIATO, 2011, p. 122).

O Documento Orientador do Paraná (2007), assim como o Documento Base Nacional (2006), pautam-se nos referenciais teóricos de Gramsci que compreende a necessidade da articulação entre o conhecimento técnico e científico, como forma de garantir o desenvolvimento do aluno na integralidade, possibilitando assim que o mesmo produza condições necessárias a sua existência de forma autônoma. Mesmo compreendendo o momento histórico da vida de Gramsci e de seus escritos, a proposta de escola “desinteressada”⁵ é bastante clara e pertinente para pensar a educação na atualidade e na perspectiva de integração. Gramsci (2010) propõe a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre de modo justo o

⁵ O conceito desinteressada na perspectiva de Gramsci compreende a escola que não tem preocupação diretamente com o processo de trabalho ou com questões histórico- sociais, no sentido de abolir com um modelo de formação para os trabalhadores e modelo para os governantes, ou seja, abolir a formação imediata que reforça a ideia de que a classe trabalhadora deve ter formação específica para ser trabalhador enquanto a classe favorecida tenha formação diferenciada para ser governante.

desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2010, p. 33).

Para ingressar nos curso de PROEJA foram definidos alguns critérios aos alunos, tais como: a) ter ensino fundamental concluído; b) ter idade igual ou superior a 18 anos e c) atender aos critérios de seleção estabelecidos pela SEED referentes à renda familiar, o egresso de escolas públicas e entrevista. A idade mínima definida seguiu a Deliberação 06/05 – CEE, que estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio (PARANÁ, 2007, p. 31).

Justificando-se pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos ser uma nova política educacional destinada a um público específico, no Documento orientador é definido um perfil do professor que deverá atuar nos cursos de PROEJA, e enfatiza que a proposta pedagógica do programa “exige um grande comprometimento dos professores que ministram as disciplinas, bem como dos coordenadores dos cursos e de toda a equipe administrativa da escola” (PARANÁ, 2007, p. 32). Os critérios para ministrar aulas nos cursos do PROEJA foram assim definidos:

1. Habilitação específica para atuar na disciplina;
2. Experiência em Educação de Jovens e Adultos na rede pública;
3. Experiência em Educação Profissional na rede pública;
4. Experiência em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. (PARANÁ, 2007, p. 32).

Segundo Gotardo e Viriato (2011), os critérios atribuídos para ministrar aulas no PROEJA, por meio de uma seleção diferenciada, com edital próprio, caracteriza-se como

um sistema paralelo de profissionais que devem ser “escolhidos a dedo”. Essa medida indica alguns problemas. Em primeiro lugar, a Secretaria assume que nem todos os profissionais que atuam na rede são “competentes” uma vez

que precisa selecionar aqueles com “perfil” adequado. [...] Em segundo lugar, na escola, podem ser acirradas as disputas entre os professores, o que prejudica o andamento das atividades pedagógicas. (GOTARDO; VIRIATO, 2011, p.122-123).

Outro aspecto destacado pelo documento do Paraná é a necessidade de o professor ter conhecimento de todos os documentos legais que regem o programa destacando entre eles as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional da SEED, Documento Orientador da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, o Decreto Federal nº 5.840/2006 e por fim, conhecimento da Proposta Curricular do curso integralmente.

A formação continuada dos professores que atuam nos cursos do programa fica, conforme o documento, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação por meio de seminários, simpósios, oficinas e encontros pedagógicos.

A partir da discussão e implementação do PROEJA no Estado do Paraná foram ofertados os cursos técnicos: Agente comunitário de saúde; Contabilidade; Cuidados com a pessoa idosa; Edificações; Eletromecânica; Enfermagem; Farmácia; Imagem pessoal; Informática; Logística; Meio Ambiente; Nutrição e Dietética; Química; Secretariado e Segurança do trabalho, os quais tinham suas propostas curriculares específicas. A condição necessária como requisito para abertura dos cursos do PROEJA disponíveis, dependia de um estudo prévio da procura e demanda dos alunos interessados que deveria ser realizado pela direção da instituição e informado a SEED.

Com vistas a acompanhar o processo de implementação do PROEJA no Brasil, o governo federal subsidiou por meio da CAPES dez projetos de pesquisa com o objetivo de acompanhar a efetivação da política. No estado do Paraná, a pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA”, iniciada em 2007, foi desenvolvida de forma interinstitucional pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Os pesquisadores que integram este projeto

realizaram pesquisas com base nos dados referentes aos mais diversos temas que se referem ao PROEJA⁶.

2.4 O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): mudanças na possibilidade da proposta de integração curricular

Diante dos avanços para a Educação Profissional com a implementação do Decreto nº 5.154/04 que se configurou no cenário brasileiro, o qual previa a possibilidade de integração da Educação Básica e Educação Profissional, bem como das condições para que o PROEJA fosse criado, consideramos importante, apesar de não ser foco do nosso objeto de pesquisa, apresentar brevemente a política educacional criada pós-PROEJA por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e as nuances decorrentes da implementação desta política, principalmente ao que se refere a proposta de integração curricular.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) instituído pelo governo federal por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 apresenta como finalidade “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”. (BRASIL, 2011) e traz os seguintes objetivos para o programa:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

⁶ Ao longo do período de cinco anos de pesquisa, no período de 2007 à 2011, foram defendidas 17 dissertações de mestrado e uma tese de doutorado que alimentaram o projeto “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” realizado pelo grupo interinstitucional composto pelo PPGTE/UTFPR, PPGE/UFPR e PPGE/UNIOESTE. (ZANARDINI et al, 2012, p.9).

IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011)

E em seu Art. 2º prevê que o programa deverá atender prioritariamente:

I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
II - trabalhadores;
III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL, 2011).

E em seus respectivos parágrafos descreve grupos específicos a que o programa deve contemplar, os quais apresentam como característica comum a exclusão social e a dificuldade de acesso ao sistema educacional:

§ 1º Entre os trabalhadores a que se refere o inciso II, incluem-se os agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores.

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

§ 3º As ações desenvolvidas no âmbito do Pronatec contemplarão a participação de povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2011).

Compreendemos que o público a que se destina o programa e especificamente os grupos apresentados pelo documento como prioridade, merecem e precisam de ações governamentais efetivas para tirá-los da condição histórica de vulnerabilidade social na qual se encontram. Tais ações não devem configurar-se apenas como medidas paliativas e emergenciais, como têm se mostrado as políticas implementadas, ou ainda que viabilizam apenas interesses do empresariado brasileiro.

A finalidade e os objetivos apresentados pelo governo federal conforme descrito no documento se demonstra eficaz diante da expansão do setor produtivo e a necessidade de mão-de-obra técnica para ocupar uma grande demanda de vagas que surgem diariamente no mercado de trabalho no contexto brasileiro.

No entanto, procurando atender a essas necessidades e aos interesses do setor econômico, a política educacional brasileira mais uma vez se adapta para garantir profissionais com formação técnica que supram rapidamente as vagas remanescentes existentes, e o faz investindo recursos públicos que serão disponibilizados para o setor público e também para o setor privado de educação profissional, como prevê no Art.3º que:

O Pronatec cumprirá suas finalidades e objetivos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a participação voluntária dos serviços nacionais de aprendizagem e instituições de educação profissional e tecnológica habilitadas nos termos desta Lei. (BRASIL, 2011).

Ao referir-se especificamente sobre o setor privado, o documento abre uma ressalva quanto à participação das empresas que deveriam ser sem fins lucrativos, porém viabiliza que as mesmas recebam recursos financeiros da União.

Art. 8º O Pronatec poderá ainda ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, devidamente habilitadas, mediante a celebração de convênio ou contrato, observada a obrigatoriedade de prestação de contas da aplicação dos recursos nos termos da legislação vigente.

Parágrafo único. O Poder Executivo definirá critérios mínimos de qualidade para que as entidades privadas a que se refere o caput possam receber recursos financeiros do Pronatec. (BRASIL, 2011).

As parcerias com empresas/ escolas do setor privado ou ainda serviços nacionais de aprendizagem definidas pelo governo federal demonstram a expansão do dinheiro público sendo investido no setor privado, característica que coaduna com o desmonte do setor público no Brasil, em especial da escola

pública, recorrente principalmente de governos que ao definirem parcerias com o capital internacional ampliaram a participação do chamado terceiro setor com financiamento público.

Estas ações governamentais demonstram uma tendência muito recorrente na década de 1990, a qual privatizou e terceirizou setores fundamentais das políticas públicas sociais no país, dentre as quais podemos destacar a educação, saúde, segurança e previdência, ocasionando o sucateamento da esfera pública estatal, porém agora é revestida de um discurso tendencioso o qual define o atrelamento do governo com o setor produtivo no Brasil de “parcerias”.

Porém, ao definir as ações necessárias para o desenvolvimento do Pronatec em seu Art. 4º o documento explicita que não haverá “prejuízo” de outras:

O Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
- IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:
 - a) Bolsa-Formação Estudante;
 - b) e b) Bolsa-Formação Trabalhador;
- V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
- VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
- VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
- VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e
- IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. (BRASIL, 2011).

Ressaltamos, conforme argumentação anterior a citação que há sim prejuízo à população de forma geral quando o Estado prioriza investimentos e financiamentos no setor privado em detrimentos de investimento, fortalecimento e valorização do setor público estatal.

Com a promulgação desta lei e a criação do programa Pronatec, todo o retrocesso vivido com a promulgação do Decreto nº 2.208/97 o qual determinava a obrigatoriedade da separação da Educação Profissional e a Educação Básica, transcorre novamente os avanços obtidos após a sua substituição com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 que abria a possibilidade de novamente haver a articulação entre a formação geral e formação para o trabalho integrados.

Segundo o documento, em seu Art. 5º, “são consideradas modalidades de educação profissional e tecnológica os cursos: I- de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; e II- de educação profissional técnica de nível médio.”

Para compreender de que forma seria ofertada a educação técnica de nível médio por meio do programa Pronatec, visto que o documento apenas cita esta possibilidade de formação, procurei dados sobre o referido programa no portal do Ministério da Educação e Cultura o qual apresentava um conjunto de iniciativas que envolvem a sua implementação, sendo destacado:

Expansão da Rede Federal: A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todos os estados brasileiros, com mais de 350 unidades em funcionamento, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós-graduação.

Programa Brasil Profissionalizado: O Programa Brasil Profissionalizado destina-se à ampliação da oferta e ao fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao ensino médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal.

Rede e-TecBrasil: Na Rede e-Tec Brasil são oferecidos gratuitamente cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância. Poderão oferecer cursos a distância as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; as unidades de ensino dos serviços nacionais de aprendizagem (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT); e instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas estaduais de ensino.

Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem: O Acordo de Gratuidade tem por objetivo ampliar, progressivamente, a aplicação dos recursos do SENAI, do SENAC, do SESC e do SESI, recebidos da contribuição

compulsória, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, em vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores.

FIES Técnico e Empresa: O FIES Técnico tem como objetivo financiar cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional para estudantes e trabalhadores em escolas técnicas privadas e nos serviços nacionais de aprendizagem – SENAI, SENAC, SENAT e SENAR. No FIES Empresa serão financiados cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho.

Bolsa-Formação: Além das iniciativas voltadas ao fortalecimento do trabalho das redes de educação profissional e tecnológica existentes no país, o Pronatec criou a Bolsa-Formação, por meio da qual serão oferecidos, gratuitamente, cursos técnicos para estudantes matriculados no Ensino Médio e cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para grupos sociais de diferentes perfis. (Portal do MEC, acesso em 30/01/2013, Grifos nosso).

Uma novidade apresentada pelo programa por meio de suas ações é a Bolsa - Formação que será destinada a estudantes e trabalhadores. Para os estudantes as bolsas serão concedidas àqueles que estiverem “devidamente matriculados no ensino médio público propedêutico, para cursos de formação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante.” A Bolsa – Trabalhador serão destinadas “ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.” (BRASIL, 2011).

Reiteramos que ao abrir este leque de parceria entre setor público estatal e setor privado, no qual o setor privado será beneficiado com recursos do Estado, abre uma lacuna de investimentos que poderiam e deveriam ser viabilizados somente para as universidades federais tecnológicas, Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETS e ensino médio das redes estaduais, os quais deveriam ser locais de excelência de formação do aluno trabalhador, sugerindo uma inversão nos papéis e finalidades dos setores públicos e privados no país.

A implantação do Pronatec configura-se ainda como um agravante para a efetivação da proposta de Educação Integrada, pois ao ofertar cursos técnicos em regime de concomitância evidencia uma tendência que tivemos

quando no estado do Paraná os cursos técnicos profissionalizantes foram obrigados a fechar por conta PROEM sob a vigência do decreto nº 2.208/97 e os jovens ficaram sem escola de ensino médio com formação técnica e foram obrigados a procurar os cursos de caráter subsequentes nos CEEPS. passaram a procurar cursos de formação apenas de caráter técnico.

Se entendemos a importância dos cursos integrados e defendemos que a formação dos jovens trabalhadores precisa apresentar o caráter geral e profissional, percebemos que com esta política o governo prioriza a formação técnica em detrimento da formação integrada.

3

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO: ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E TEÓRICOS

*Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contra-mão atrapalhando o sábado [...]
(Construção - Chico Buarque)*

No presente capítulo procuramos mostrar o conceito de Currículo Integrado apresentado nos documentos que fundamentam o PROEJA, quais sejam, o Documento Base Nacional e o Documento Orientador do Paraná. Na sequência, com base em estudos⁷ que abordam a temática, discutimos o conceito de Currículo Integrado, buscando compreender em que medida se aproximam ou se distanciam da proposta presente nos documentos do PROEJA.

3.1 A concepção de Currículo Integrado apresentada nos documentos que fundamentam o PROEJA

A legislação que fundamenta o PROEJA – Documento Base Nacional e Documento Orientador no Estado do Paraná – ao apresentarem a necessidade de garantir uma formação ao aluno que possibilite formação acadêmica e formação profissional, por meio da articulação da Educação Profissional integrada à Educação Básica, propõe o Currículo Integrado como proposta.

A proposta de Currículo Integrado apresentada pelos documentos pressupõe que a integração aconteça por meio da articulação dos eixos: trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, configurando-se como necessária para o enriquecimento científico, cultural, político e

⁷ Para a fundamentação do conceito de Currículo Integrado, nas produções de autores que discutem a temática a nível nacional, as discussões dos Grupos de Trabalho em Trabalho e Educação, entre os quais destacamos estudos de Ramos, Ciavatta, Machado, Kuenzer, Frigotto e Saviani e ainda, destacamos as proposições apontadas por Gramsci.

profissional das populações, sendo que, a indissociabilidade dessas dimensões significaria a formação integral do educando (BRASIL, 2006).

Mesmo que a proposta do PROEJA possibilite as formas de oferta dos cursos de forma integrada e concomitante, a prioridade expressa no Documento Base é a forma integrada, traduzindo-se na necessidade de um Currículo Integrado.

Não obstante o esforço pela *integração* sabe-se o quanto é grande a diversidade entre as instituições que executarão essa política pública educacional, em função de diferenças geográficas, de dependência administrativa, de infraestrutura física e de recursos humanos, entre outras peculiaridades, o que levará a se admitir quando a realidade assim exigir, a articulação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio na forma *concomitante*. [...] Dessa forma, no caso da *concomitância*, as instituições que estiverem colaborando, elaborarão de forma conjunta e prévia ao desenvolvimento da oferta, o respectivo projeto político pedagógico. Além disso, é importante que a *concomitância* ocorra desde o início e até o final de cada curso, aproximando, tanto quanto possível, esta forma de articulação às ofertas *integradas*. (BRASIL, 2006, p. 39-40. Grifos no original).

O Documento Base, ao tratar das formas que poderiam ser ofertadas os cursos do PROEJA, explicita que “optou-se pela não admissão da forma *subsequente*, entre outros fatores, pelo fato da enorme heterogeneidade dos projetos pedagógicos das instituições onde foram realizados os estudos anteriores dos alunos das turmas de EJA” (BRASIL, 2006, p. 40 Grifos no original).

No Documento Base Nacional a primeira discussão para explicitar a concepção de Currículo Integrado parte de questionamentos: “qual o sentido de se integrar o currículo? O que, na verdade, se deseja integrar? E como integrá-lo?” (BRASIL, 2006, p.40). A concepção de integração proposta pelo documento tem como base a discussão elaborada por Ciavatta (2005), ao afirmar que

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo, ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto

é, nas múltiplas mediações histórica que concretizam os processos educativos [...].Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a 'dicotomia trabalho manual/intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A proposta de integração apontada pela autora propõe superar o ser humano que foi fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho nos momentos de pensar, agir, fazer, planejar. Significa uma superação da formação estritamente para o trabalho em seu aspecto operacional, simplificando e escondendo os conhecimentos de origem científica e tecnológica que estão na base da produção histórico-social. A formação humana almejada é a que garanta à classe trabalhadora uma formação completa para a leitura de mundo e atuação como cidadão pertencente a um país compreendendo as relações que estão subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005).

O referencial teórico utilizado no Documento Base como pressuposto para se pensar como deveria acontecer a integração curricular, como é o caso da autora citada acima, compreende que a integração curricular pressupõe pensar o conhecimento numa totalidade em suas mediações com as partes que compõe o todo, não como justaposição umas das outras. [...]. Na sequência, ao indicar para concretização da integração curricular, a proposta apresentada é que

O que se pretende é **uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas.** Refere-se a **uma integração teórica-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 formação profissional. Grifos do autor (BRASIL, 2006, p.41 Grifos no original).

Baseado em RAMOS (2005), o Documento Orientador do Paraná propõe a concepção de Currículo Integrado como forma de superar o limite do “fazer técnico” pela compreensão da totalidade do processo:

o desenho do currículo integrado implica na necessidade de problematizar fenômenos, situações significativas e relevantes – compreensão das múltiplas perspectivas; explicar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do objeto – localizá-los nos respectivos campos da ciência – disciplinar e interdisciplinar; situar conceitos como conhecimentos gerais e específicos – desdobramentos e aprofundamentos conceituais restritos em suas finalidades e aplicações, procedimentos e finalidades e organizar componentes curriculares e as práticas pedagógicas – relações, síntese de múltiplas determinações. (PARANÁ, 2007, p.23).

O referencial teórico utilizado tanto no Documento Base Nacional como no Documento Orientador do Estado do Paraná para conceituar Currículo Integrado vale-se de proposições de autores que discutem a concepção de forma crítica.

Na análise crítica, o trabalho capitalista é alienado, fragmentado, parcelado. A educação capitalista, de forma correspondente, espelha essas características, facilitando assim a transição de uma esfera para outra. A análise crítica contrapõe a essa situação uma educação que permitiria não apenas a formação de um trabalhador “integral”, “polivalente”, em termos de capacidades e habilidades técnicas, mas também de um trabalhador que tivesse uma visão abrangente e crítica sobre a organização capitalista do trabalho e da sociedade. O modelo de trabalhador da teorização crítica sobre educação e trabalho é um trabalhador “completo” e lúcido. O modelo correspondente de um currículo consiste num currículo que seja capaz de transmitir o conhecimento e as informações necessárias para a produção desse tipo de trabalhador “integral”, crítico, politizado. Não há lugar aqui, para bloqueios, ambiguidade, indeterminações, contradições. Uma pedagogia crítica do trabalho não pode na presente conjuntura, continuar fundamentando seu programa pedagógico e curricular numa tal noção de subjetividade, isto é, numa noção de subjetividade baseada numa filosofia da consciência. Nesse modelo, a pedagogia e o currículo resumem-se a uma simples questão de transmissão e aquisição do conhecimento “correto”. (SILVA, 1999, p. 77).

Cabe ressaltar, porém, que a discussão de integração curricular não é recente no Brasil, tampouco um consenso entre os autores que a discutem. A perspectiva apresentada na legislação para a Educação Profissional, mais especificamente no caso do programa analisado – PROEJA – pauta-se numa

matriz teórica a qual estamos considerando e conceituando nesse trabalho como uma perspectiva crítica de educação integrada. O entendimento de um currículo pensado nesta perspectiva compreende a formação humana como forma de luta política e de emancipação, contrária a perspectiva do mercado, o qual pressupõe uma formação unicamente para a atividade técnica para garantir que o capitalismo continue desenvolvendo-se cada vez mais.

Ao apresentarem o conceito de Currículo Integrado, ambos os documentos apresentam como princípio fundamental para o desenvolvimento da política o *trabalho como princípio educativo*, o qual segundo o documento do Paraná, deverá “orientar os processos educacionais e os espaços escolares os quais constituem-se no local em que os homens têm acesso ao conhecimento socialmente produzido e que está diretamente ligado à produção da existência humana” (PARANÁ, 2007, p. 22).

No Documento Base Nacional, o trabalho como princípio educativo é apenas citado como um dos fundamentos político-pedagógico que deverá nortear a organização curricular que se propõe, porém não há explicitação de que forma deveria ocorrer, nem tampouco há a conceituação do termo no decorrer do documento.

Ao analisar o conceito de trabalho como princípio educativo no Documento Base nacional, Klein (2011) apresenta críticas, pois considera que um conceito de grande importância para a discussão de integração curricular exigiria uma discussão mais concisa, o que segundo a autora foi apresentado de forma muito breve e apresentado com superficialidade. Para a autora, a problemática no documento já se faz presente quando os elaboradores do documento, “eximindo-se de assumir uma posição crítica em relação as distintas formulações teóricas acerca desse princípio, cabe, no mínimo, que esta opção revela uma adesão ao pressuposto de neutralidade científica” (KLEIN, 2011, p. 91).

Já no Documento Orientador do Paraná, há uma discussão mais concisa sobre o trabalho como princípio educativo. Porém, Gotardo e Viriato (2009) nos alerta que

Os princípios proclamados pela secretaria estão de acordo com aqueles formulados pelos educadores que se situam no campo progressista e que se têm debruçado sobre a integração curricular. O documento deixa, porém, uma lacuna ao não explorar esses conceitos no texto. (GOTARDO; VIRIATO, 2009, p. 2).

Apesar de apresentarem uma proposta progressista de integração curricular, quando se trata dos conceitos que fundamentam esta proposta, os documentos apresentam fragilidades, pois não os discutem, deixando, às vezes, que alguns conceitos sejam compreendidos equivocadamente ou ainda apreendidos de forma parcial ou fragmentada, o que legitima ainda mais uma prática parcial ou fragmentada da proposta de integração curricular defendida.

3.2 Concepção de Currículo Integrado: fundamentos

Como já dissemos, a discussão sobre Currículo Integrado não é recente na História da Educação, tampouco um consenso entre os autores que propõem a sua concepção. As distinções existentes sobre o conceito de integração curricular decorrem pelo fato de termos diferentes concepções de sociedade e homem, o que corresponderá a diferentes perspectivas de formação humana.

Segundo Lopes (2002),

o discurso sobre integração curricular e sobre a disciplinaridade ao longo da história do currículo vem se desenvolvendo segundo diferentes princípios integradores, nem sempre associados a perspectivas mais críticas. (LOPES, 2002, p.147).

A autora apresenta três matrizes do pensamento curricular clássico sobre a organização do conhecimento escolar, as quais se preocupam com a integração curricular, porém, segundo princípios totalmente distintos.

A primeira matriz apresentada é caracterizada pela autora como Currículo por competências, o qual é organizado em módulos. Nessa perspectiva, a organização curricular centra-se na formação de competências e habilidades. Valoriza-se a apreensão das tecnologias pelos alunos, em

detrimento dos conhecimentos e das disciplinas escolares, as quais se tornam submissas aos primeiros. Os módulos são organizados com um conjunto de conhecimentos definidos como necessários ao desenvolvimento das competências (LOPES, 2002).

A segunda matriz teórica apresentada por Lopes (2002) centra-se nas disciplinas de referência e têm suas bases em Herbert, que é posteriormente adotado por Dewey, Decroly, Kilpatrick entre outros progressistas, apesar das distinções teóricas entre estes autores. Nesta perspectiva, há a valorização das disciplinas de referência e o conhecimento especializado como base para o currículo e para os objetivos do processo escolar. Nesse intento, os autores apontam que o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência, sendo os conceitos e os princípios extraídos do conhecimento produzido pela humanidade. Nesta perspectiva, há uma preocupação com princípios que integrariam as disciplinas ou os conhecimentos disciplinares. A perspectiva de integração é sempre pensada com base na integração de conceitos, estrutura, formas e domínios dos conteúdos de referência.

Esta concepção de currículo integrado basea-se na valorização das disciplinas individuais e suas inter-relações, o que abre a possibilidade de pensar na interdisciplinaridade. Nesse sentido, a interdisciplinaridade significaria considerar a classificação disciplinar e conceber formas de inter-relacionar a partir dos temas e problemas comuns (LOPES, 2002).

A terceira matriz teórica de pensamento sobre a necessidade de organização do conhecimento escolar apresentada por Lopes (2002) reside no currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas, não em função das disciplinas de referência. Não se trata, porém, das finalidades sociais do mundo produtivo, como no caso do currículo por competências. (LOPES, 2002, p.153).

Ainda, segundo a autora, os princípios que integram as disciplinas escolares não são buscados nos conhecimentos científicos, mas no próprio

conhecimento escolar. A base da organização do conhecimento escolar não se fundamenta no conhecimento científico, mas nos princípios psicológicos centrados no entendimento da criança, sendo a integração pensada nos princípios derivados das experiências e interesses dos alunos (LOPES, 2002).

A primeira matriz teórica apresentada por Lopes (2002) configura-se como a perspectiva que mais influenciou a formação profissional na atualidade na educação brasileira. Segundo Lopes (2002), o currículo por competências foi expressão da necessidade de produção do período taylorista e fordista,

Sendo assim, as competências por si só constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Porém trata-se de uma integração que visa atender as exigências do mundo produtivo e que, portanto, submete os saberes articulados às mesmas exigências. (LOPES, 2002, p. 150).

Ao analisar a proposta de organização do currículo com ênfase nas competências e habilidades, Ramos (2005) assevera que a primeira concepção representou a base das reformas implementadas na década de 1990 para a educação, em que a centralidade estava mais na aprendizagem do que no ensino, provocando, na verdade, a desintegração curricular.

A proposta de integração curricular nesta concepção pauta-se basicamente em projetos em que se mesclam os conhecimentos, os quais são distribuídos nas diversas disciplinas.

Outro aspecto levantado pela autora, é que a pedagogia das competências não considera

que os problemas a que se propõem resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes têm um fundo epistemológico, que se não for compreendido desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão do problema na sua essência e sua superação. (RAMOS, 2005, p.113).

Nessa perspectiva, os problemas sociais não são levados em consideração no processo pedagógico. Os problemas estruturais da sociedade

são compreendidos descolados da realidade da escola. A relação estabelecida entre sociedade e escola fica exclusivamente no campo do mercado e das competências que devem ser garantidas no espaço escolar, para suprir a demanda produtiva.

Com intuito de atender as demandas do processo produtivo, a concepção proposta pela pedagogia das competências preocupa-se basicamente com a formação de habilidades necessárias ao uso de tecnologias dispostas para ser um trabalhador consumidor. Não há, nesse sentido, uma preocupação voltada para a formação humana, a qual abrange concepção crítica do mundo e conhecimento dos processos de constituição da ciência por meio da acumulação do saber historicamente produzido pela humanidade.

Vale ressaltar, porém, que a proposta de Currículo Integrado que procuramos apresentar como forma crítica de conceber a educação, e os aspectos político-econômicos e sociais, valem-se de teorias que compreendemos acríicas, se compreendemos que o conhecimento é superado por incorporação, sendo alguns aspectos negados.

Nesse sentido, não podemos simplesmente descartar as proposições teóricas sobre integração curricular, mas entender que apesar de seus objetivos distintos da concepção que defendemos, nos ajuda a pensar que Currículo Integrado pretendemos.

Como destacamos anteriormente, a concepção de currículo integrado que é apresentada nos documentos da legislação para a Educação Profissional, especificamente no caso do programa estudado, PROEJA, diverge da concepção explanada acima. Apesar de aparecer de forma muito rápida, ou, muitas vezes, de forma superficial nos documentos referência do programa, a concepção de currículo integrado apresentada nos documentos tem um caráter crítico e diverso das teorias, pois, procuram realizar a integração curricular basicamente por meio da interdisciplinaridade.

Frigotto (2008) nos alerta para a questão da interdisciplinaridade que pode ser um problema ou uma necessidade para se pensar a integração curricular, pois

(...) o trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim as constituem, enquanto parte, tem que ser explicada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos de ensino. (FRIGOTTO, 2008, p.48).

A proposta de currículo integrado que compreendemos apresenta uma perspectiva crítica da sociedade e de educação e fundamenta-se na ideia de que “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem síntese da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (RAMOS, 2005, p.114).

a integração curricular de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há de selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real. (RAMOS, 2005, p.119).

Conforme Ramos (2008), a integração curricular precisa ser entendida segundo três sentidos. O primeiro sentido refere-se a formação omnilateral do homem compreendendo o trabalho nos seus sentidos histórico e ontológico, na relação com a ciência e cultura, tomando o trabalho como princípio educativo. O segundo sentido compreende a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica. E o terceiro sentido apresentado é a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

3.2.1 Formação Ominilateral

A formação omnilateral é caracterizado pela autora como

concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. [...] possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a

integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. (RAMOS, 2008, p. 2-3).

A autora, nesse sentido, aponta a necessidade de pensar a formação tendo a relação intrínseca entre as categorias Trabalho, Ciência e Cultura.

Dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva:

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 conhecimento como síntese da transformação da natureza e de si. (RAMOS, 2005, p.114).

O trabalho é elemento central para se compreender o homem na produção da sua existência por meio da transformação da natureza, e ao produzir a sua existência o homem produz conhecimentos, os quais serão apropriados por outros homens em locais e tempos distintos.

Marx (1998) destaca que podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por vários outros aspectos,

Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo a frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX, 1998, p.11 Grifos do autor).

O processo de constituição do trabalho no sentido ontológico é descrito por Marx, o qual caracteriza como um processo de desenvolvimento natural do ser humano.

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

nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p.296).

Ao caracterizar que o trabalho distingue o homem dos animais que apenas adaptam a natureza, Marx (1998) nos possibilita o entendimento de que o trabalho tem sentido ontológico ao homem, pois é por meio do trabalho que se constitui homem, o trabalho é inerente ao ser. Portanto, não podemos entender o trabalho apenas como prática laboral, mas como elemento constituinte de todas as dimensões humanas.

Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde a produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitante, porém, responde as necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Temos o entendimento que historicamente como *prática econômica* o trabalho assume formas e características diferenciadas conforme tempos e locais distintos, mas antes do trabalho adquirir estas formas ou características,

o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e a produção de liberdade. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Pensar o Currículo Integrado a partir deste pressuposto filosófico nos ajuda a entender o ser humano não simplesmente como um mero executor de ordens e atividades no processo produtivo, mas compreende que por meio do trabalho o homem produz a sua existência, se produz e produz conhecimento, superando a perspectiva de "homo economicus".⁸

⁸ “[...] conceito de *homo economicus*, isto é, homem econômico, segundo o qual toda pessoa é profundamente influenciada por recompensas salariais, econômicas e materiais. Assim sendo, este plano faz com que o trabalhador desenvolva o máximo de produção que é fisicamente capaz de atingir para obter um ganho maior. Nesta visão, o operário é um indivíduo limitado e mesquinho, preguiçoso e culpado pela vadiagem e desperdício das empresas e que deveria ser controlado através do trabalho racionalizado e do *tempo padrão*. Seguindo esse

Pensar o Currículo Integrado há necessidade ainda de assumir o trabalho em seu sentido histórico, entendendo as formas de organização que a sociedade através do tempo produz, a forma econômica que o trabalho assume.

Na história da humanidade o trabalho se configurou de formas distintas. Alguns estudiosos caracterizam as diferentes formas de produção dos homens, e as relações sociais estruturadas como modos de produção. Neste modo de produção específico, no capitalismo, o trabalho se configura pela venda e compra da força de trabalho, a qual é regulada por meio de um contrato de emprego.

Marx (2004) descreve este processo de venda e compra da força de trabalho como um processo injusto para o trabalhador e acaba sendo explorado:

Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza o seu valor de troca e aliena o seu valor de uso. Ele não pode obter um sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco a seu vendedor, quanto o valor de uso de óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada. A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas de modo algum, uma injustiça contra o vendedor. (MARX, 2004, p. 311).

Quando descreve como acontece o contrato de compra e venda de trabalho na relação capitalista, Marx (2004) demonstra que a produção da riqueza material do capitalista acontece pela exploração da mercadoria que foi vendida pelo trabalhador, neste caso o seu trabalho. O trabalhador nesse processo contratual entende ser um bom negócio alienar o seu trabalho durante uma jornada diária, pois este contrato configura-se como a única forma

raciocínio, as condições de trabalho passam a ser muito valorizadas, não porque as pessoas o merecessem, mas porque o conforto do operário e a melhoria do ambiente físico aumentavam a sua *eficiência*." (COLTRO, 2006,p.12).

de garantir as condições para suprir as suas necessidades e, por conseguinte a sua existência. Já o capitalista, sabe que por meio deste contrato garantirá que a sua riqueza seja ampliada, quando consegue extrair a mais-valia da atividade feita pelo trabalhador.

Nessa perspectiva, o trabalho perde o seu sentido ontológico imanente ao desenvolvimento humano. Ele configura-se apenas como uma forma de garantir que a riqueza de alguns seja garantida pela exploração do trabalho da grande maioria dos homens. Ao perder esse sentido, o trabalho passa apenas a ser um fardo para aqueles que necessitam desta forma de contrato como única saída para garantirem a sua existência. Contrapondo-se a apenas essa perspectiva, o trabalho na perspectiva ontológica deveria possibilitar ao homem o desenvolvimento de potencialidades corpóreas e mentais que facilitariam o seu processo de produção da vida material e social.

Essa perspectiva compreende que por meio do trabalho no processo de produção da sua vida material o homem produz conhecimento, que lhe serviria para satisfazer a suas necessidades. Esse conhecimento elaborado a partir de uma prática social seria validado como verdade na sociedade, a qual passaria a utilizar cotidianamente na sua prática social. Essa perspectiva de produção do conhecimento como ciência válida ou verdade aceita é descaracterizada no processo de produção do trabalho na sociedade capitalista.

O conceito de ciência nesta perspectiva é compreendido como

conhecimentos produzidos pela humanidade em processo mediados pelo trabalho, pela ação humana, que se tornam legitimados socialmente como conhecimentos válidos porque explicam a realidade e possibilitam a intervenção nela. Portanto, trabalho e ciência tornam-se uma unidade, uma vez que o ser humano foi produzindo conhecimentos à medida que foi interagindo com a realidade, com a natureza e se apropriando. A ação humana é então uma ação produtora de conhecimentos. (RAMOS, 2008, p. 4).

No conceito de ciência apresentado por Ramos percebemos que tem um aspecto diferente do proposto pela lógica do capitalismo. A ciência nessa perspectiva é elemento construído por meio do trabalho, o qual se constitui uma unidade, produção de conhecimento que possibilitarão a intervenção na

realidade. Na lógica capitalista, a ciência tem também esta perspectiva, porém os conhecimentos produzidos socialmente não são apropriados por todos. O conhecimento que é elaborado pela ciência é apropriado por uma minoria de indivíduos, vendida e adquirida por um grupo pequeno de pessoas. A apropriação por uma grande quantidade de pessoas só é possível quando já está obsoleto.

Nesse sentido, como tudo na sociedade do capital, a ciência em primeira instância tem um caráter mercantil, contrapondo-se a sua primazia que é a produção de conhecimento para melhorar as condições de vida dos homens, por meio de avanços na medicina, robótica, engenharia química, entre outros. Num sentido contrário a perspectiva capitalista, “a ciência e a tecnologia possibilitam extensões dos sentidos e membros dos seres humanos” (FRIGOTTO, 2005, p.60), num sentido de ampliação dos limites humanos por meio da apreensão do conhecimento elaborado pelo homem.

A cultura também se torna elemento central na proposta de Currículo Integrado, pois constitui-se como uma dimensão inerente aos processos formativos humanos.

O conceito de cultura pode ser apreendido como “valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc” (RAMOS, 2008, p. 4).

Gramsci amplia o entendimento de cultura, diferenciando-a da ideia de que a mesma significa apropriação do conhecimento da classe hegemônica, sendo a cultura indissociada do trabalho. Para ele

É preciso desacostumar-se e parar de conceber a cultura como saber enciclopédico, para qual o homem é um recipiente a ser enchido e no qual deve ser depositado dados empíricos, fatos brutos e desarticulados [...] Esta forma de cultura é realmente prejudicial sobretudo para o proletariado.[...] Esta não é cultura, é pedanteria, não é inteligência, é intelecto; e contra ela com razão se deve reagir. A cultura é algo bem diferente. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da sua própria personalidade, é conquistar uma consciência superior, através da qual consegue compreender seu próprio valor histórico, sua própria função na vida. (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p.15).

Compreender que existe uma relação indissociável entre o trabalho, a ciência e a cultura é tomar o trabalho como princípio educativo, a apreensão deste princípio parte do entendimento de que o homem produz a sua realidade, se apropria dela e pode transformá-la. (RAMOS, 2008) Portanto, o trabalho é “práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagens e símbolos [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 60).

Nessa perspectiva, o trabalho se constitui em direito e um dever e engendra o processo formativo ou educativo. O trabalho como *princípio educativo* deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros. (FRIGOTTO, 2005, p. 60 Grifos do autor).

Saviani destaca que podemos definir o trabalho como princípio educativo em três sentidos que estão articulados:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo seu grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2007, p.1-2).

Os três sentidos do trabalho apresentados por Saviani (2007) denotam a importância do trabalho como elemento crucial para o desenvolvimento humano por meio da educação. O trabalho é categoria central para pensar a

formação humana e correspondentemente a escola e o currículo na perspectiva da integração.

Gramsci compreende o trabalho como princípio educativo como o fundamento para se pensar a escola. Tomando como base a educação escolar no período histórico em que viveu, Gramsci considera que

o princípio educativo no qual se baseavam as escolas primárias era o conceito de trabalho, que não pode se realizar em todo o seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si, ordem que deve ser respeitada não apenas por imposição externa, como necessidade reconhecida a si mesmos como liberdade e não por simples coerção. [...] O conceito do equilíbrio entre a ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem cria os primeiros elementos do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 2010, p. 43).

O entendimento que Gramsci proporciona sobre trabalho como princípio educativo ultrapassa pensá-lo apenas como elemento circundante da escola, nos possibilita pensar na escola como um espaço de luta de classes para se pensar uma outra sociedade, que não a capitalista. Demonstra que o entendimento do trabalho como princípio para pensar a educação desinteressada, liberta o homem das falseações da realidade, fazendo-o compreender que há possibilidade de mudança das relações sociais que estão estabelecidas.

3.2.2 Indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica

O segundo sentido destacado por RAMOS (2008) para pensar o Currículo Integrado compreende a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica.

As marcas da dualidade entre as classes sociais são expressivas na dualidade da educação ao possibilitar formações distintas para as classes sociais distintas, ao aferir na legislação brasileira a possibilidade dos alunos da classe trabalhadora poder deixar *a posteriori* o término da Educação Básica ou a formação superior.

Se retomarmos a história da educação no Brasil percebemos que sempre tivemos a dualidade da educação, ora mais intensificada, ora mais mascarada. A separação entre o ensino profissional e ensino propedêutico foi instituída legalmente com a Reforma Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) representando a consolidação do liberalismo em ideologia educacional ao mesmo tempo que oficializaram o dualismo existente. Na realidade, “A política educacional definia-se cada vez mais nitidamente, como instrumento de cimentação da ordem econômica social vigente” (XAVIER, 1990, p.119) na medida em que procurava manter a formação geral para uma elite condutora e a formação profissionalizante para os jovens das classes baixas.

Com a Lei de Diretrizes e Base nº 5692/71, a qual transformou todo o 2º grau em curso profissionalizante e refletiu os princípios da ditadura, pela incorporação da racionalização do trabalho escolar, trouxe consequências danosas ao ensino, pois não havia estrutura suficiente para a implantação de escolas públicas. Segundo Ghiraldelli Jr, “O 2º grau tornou-se integralmente profissionalizante sendo relacionadas 130 habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pela escola para seus respectivos cursos profissionais [...]” (GHIRALDELLI, 1990, p.182).

Na década de 1990, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9394/96 prevê a possibilidade da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Depois de descaminhos e retrocessos com o Decreto nº 2.208/97 o qual separa obrigatoriamente a Educação Profissional com o Ensino Médio temos após intensa discussão e luta dos movimentos e intelectuais a promulgação do Decreto nº 5.154/04, o qual prevê a possibilidade de integração da Educação Básica e Educação Profissional.

A grande maioria dos jovens trabalhadores tem na formação profissional uma possibilidade de se inserir na atividade produtiva, garantindo meios para produzir a sobrevivência. Outros param os estudos e se inserem no mundo produtivo com uma formação básica bem incipiente, e muitas vezes retomam os estudos várias vezes no período noturno, porém não concluem devido ao trabalho que lhes rouba a condição física de frequentar uma sala de aula, após uma longa jornada laboral.

O segundo sentido da integração curricular anunciada por Ramos (2008) parte desta premissa, e que a formação profissional deve estar articulada ao Ensino Médio, uma vez que possibilita ao jovem trabalhador a aquisição dos conhecimentos produzidos socialmente, para poder intervir e compreender a realidade. Longe de significar apenas uma porta para o mercado de trabalho, a indissociabilidade entre Educação Profissional e Ensino Médio tem como objetivo o de “possibilitar que os sujeitos tenham uma formação que, conquanto garanta o direito à educação básica, também possibilite a formação para o exercício profissional” (RAMOS, 2008, p. 12).

Nesse sentido, Frigotto (2005) considera que :

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em um direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condição de agir sobre ela. Esse domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo. (FRIGOTTO, 2005, p. 2005).

3.2.3 Integração dos conhecimentos

O terceiro sentido que Ramos (2008) propõe para a efetivação da integração curricular é a integração dos conhecimentos gerais e específicos

como totalidade, pois “a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (RAMOS, 2005, p. 114).

No contexto escolar, geralmente há uma hierarquia de uma disciplina sobre outra, ou de um conhecimento sobre outro. Isso se deve ao fato de que com a separação do conhecimento em disciplinas, privilegiou-se o entendimento de que os saberes são separados por áreas, as quais se ligariam umas as outras num processo de interdisciplinaridade. O conceito de interdisciplinaridade fora tomado como uma junção dos conteúdos das disciplinas por aproximações de características.

A integração curricular que entende a relação entre o conhecimento geral e específico parte da premissa de que “Os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos [...] são conceitos e teorias que constituem sínteses de apropriações históricas material e social do homem”. (RAMOS, 2005, p.114).

Isso decorre da compreensão de que os conhecimentos produzidos não são fatos isolados ou descolados da realidade social, mas fazem parte de uma totalidade histórica, que deve ser compreendida em suas múltiplas relações.

Para a apreensão da categoria totalidade, Kosik anuncia que: “A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a causalidade dos fenômenos, as conexões internas”(KOSIK, 1976, p. 41) e que duas questões são centrais para compreender esta categoria: 1) O que é realidade? e 2) Como conhecer a realidade?

Ao anunciar que o conceito de totalidade passa a ter ressonância notoriedade no século XX, o autor alerta que

mas ao mesmo tempo se viu continuamente exposta ao perigo de ser entendida unilateralmente ou de se transformar francamente no seu oposto, isto é, deixar de ser um conceito *dialético*. O sentido principal das modificações introduzidas durante os últimos decênio no conceito de totalidade foi a sua redução a uma exigência *metodológica* e uma regra metodológica na investigação da realidade. Esta degeneração do conceito resultava em duas banalidades: que tudo esta em conexão com tudo e que o todo é mais que as parte. (KOSIK, 1976, p. 42 Grifos do autor).

Partindo do pressuposto de que a totalidade não significa todos os fatos (KOSIK, 1976), o currículo que pensamos deve “possibilitar as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica.” (RAMOS, 2008, p.17). Nesse sentido, a perspectiva de formação humana que pressupõe o currículo integrado, ao propor compreenderem a realidade para além do fenômeno, volta à questão central proposta por Kosik (1976).

A necessidade de pensar a questão: O que é realidade? Nos impõe pensar como apreender esta realidade. A realidade só é possível de ser apreendida em primeira instância por meio dos fenômenos, ou como o autor denomina de *mundo da pseudoconcreticidade*. Porém, para compreender o fenômeno é necessário atingir a sua essência.

No mundo sensível, o fenômeno é apreendido como essência. No entanto, a essência da coisa é algo diferente do fenômeno. Isso não significa dizer que fenômeno é contrário de essência, bem como não é algo diverso de fenômeno. O fenômeno, ao mesmo tempo em que esconde, apresenta a essência, pois realidade é a unidade entre o fenômeno e a essência. Destruir a *pseudoconcreticidade* e atingir a *concreticidade* não significa negar o fenômeno, mas destruir a sua independência (KOSIK, 1976).

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade e atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por traz da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno por trás do fenômeno, a existência. O que confere a estes fenômenos o caráter da pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta. A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra sua pretensa independência prova do seu caráter derivado. (KOSIK, 1976, p. 20-21).

A análise do fenômeno deverá reconhecer os múltiplos determinantes que o produziram e que foram produzidos por este. O entendimento de que o conhecimento é resultado de vários determinantes sociais, políticos econômicos, ideológicos, culturais e jurídicos, privilegiando o conhecimento da

totalidade de relações. Portanto, os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem se tornar compreensíveis se analisado dentro de uma totalidade.

A compreensão dessa totalidade, por outro lado, não pode prescindir da análise de como as partes integram esse todo, mas sim, pela análise do fenômeno e de suas determinações, para, a partir dessa análise, recompor o fenômeno, tendo já descoberto as suas determinações.

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. (RAMOS, 2008, p. 19).

A superação da fragmentação do conteúdo e da compreensão da realidade passa pela fundamentação da nossa prática e a concepção de interdisciplinaridade. Se tomarmos a interdisciplinaridade sem os pressupostos que embasam a totalidade por meio do método dialético, estaremos reproduzindo ainda mais, apenas o mundo das aparências.

Partindo dessa premissa, compreendemos que a integração curricular apresentada nos três sentidos anunciados por Ramos pressupõe que a unidade do conteúdo ocorre apenas na perspectiva do método dialético.

Isso decorre, segundo Kosik (1976), porque a realidade é dialética. Assim, “As tentativas de criar uma nova ciência unitária tem origem na constatação de que a própria realidade na sua estrutura é dialética” (KOSIK, 1976, p. 45).

A apreensão da realidade só se efetiva ou só será desvelada se compreendermos que

Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, do qual ou no qual um fato qualquer (classes de fatos ou conjuntos de fatos) pode vir a ser relacionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem a totalidade. Os fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético [...] e são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 1976, p. 44).

Nesse sentido, os fatos devem ser compreendidos como parte do todo que se integram, não são isolados da realidade concreta, mas configuram como elementos essenciais na composição do todo.

3.3 Fundamentos da Escola Única

Observamos que alguns fundamentos para se pensar a integração curricular no Brasil pelos autores e pelos documentos citados estão nas discussões que Gramsci apresenta quando propõe a organização de uma escola que desse base científica para o trabalho e ao mesmo tempo garantisse a formação humanista para o trabalhador. Ressaltamos a palavra trabalhador, pois Gramsci vislumbrava uma escola que ensinasse ao jovem pobre aquilo que fora abaulado da sua formação, lhe sobrando apenas a formação técnica para o trabalho. Ao passo que pensar a Escola Única significava pensar uma escola para todos, universal, a qual garantiria o ensino geral e acrescentaria ensino de formação para o trabalho, para que os mesmos entendessem a necessidade de todos trabalharem para produção da riqueza material, e, por conseguinte, a sua apropriação sem expropriação do trabalho de ninguém (GRAMSCI, 2010).

Os detalhes expressos nas obras de Gramsci (2010) que tratam sobre educação demonstram que o autor preocupava-se com todos os aspectos da educação, desde o custeio da educação pelo estado, a formação do professor, a metodologia que deveria ser utilizada para o ensino, a estrutura escolar até a necessidade de ensinar o aluno que estudar é necessário e prazeroso, mas causa dor, cansaço, fadiga e até sofrimento, conforme relato abaixo:

A criança que quebra a cabeça com os *barbara e baralipton*⁹ certamente se cansa, e deve se procurar fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impôr privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular–nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 2010, p. 51. Grifos do autor).

A concepção de Gramsci elaborada para se pensar a educação também compreendia os diversos níveis de intelectuais que existiam, pois entendia não existir um homem que não tivesse um certo grau de intelectualidade, mesmo realizando as coisas mais simples no seu trabalho e corriqueiras na sua vida. No entanto, entendia ser por meio da formação pela escola que o homem poderia desenvolver outros níveis de intelectualidade.

Verifica-se que Gramsci entende a educação como dimensão extremamente importante na vida do homem, desde a sua formação como homem, em seu processo de humanização, mas também prevê o aspecto político e revolucionário da educação, pois entende ser um dos meios para se pensar mudanças na estrutura social quando propõe o modelo de Escola Única o qual integraria a formação geral e profissional ao trabalhador e apresentar o conceito de escola desinteressada.

Ao tratar da *educação desinteressada*, Gramsci preocupa-se também com a organização curricular, a qual deveria integrar os conhecimentos geral e práticos.

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade

⁹ Trata-se de duas figuras do silogismo, nomeadas assim pelos escolásticos a partir das formulações de Aristóteles. (GRAMSCI, 2010, p. 293)

para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 2010, p. 36).

Parte-se do princípio, portanto que o currículo na perspectiva apontada tem como pilares conceituais a Escola Unitária e o Ensino Politécnico. A politecnia entendida como formação que garanta aos alunos os conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e culturais da produção humana na modernidade. A Escola Unitária, educação como direito de todos, que possibilite a apropriação do cabedal cultural produzido historicamente pela humanidade até o momento presente, que supere uma educação da classe trabalhadora voltada a apenas para o trabalho manual (RAMOS, 2008).

Ao escrever sobre a Escola Única, Gramsci (2010) considera o oposto da escola de caráter apenas humanista destinado a uma pequena parcela da população, que não devia pensar em preparar-se para um futuro profissional. Para o autor, a Escola Única deveria privilegiar

cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2010, p.33-34).

Nesse entendimento – Escola Única e Politécnica, contrapondo-se a escola dual – devem articular cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como um direito de todos, a qual garanta o jovem e trabalhador para a vida social pensando no aspecto mais amplo que isto significa, não apenas como um mero executor de tarefas que integrará as fileiras do mercado de trabalho. O ensino técnico comporia uma das etapas dos níveis de ensino, porém deveria haver continuidade da relação prático - teórica mesmo quando os jovens ingressassem no ensino superior.

O conceito de educação politécnica pode ser entendido como essencial para a formação humana, pois

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

Ao reiterar sobre a importância de se ter claro a noção de politecnia, Saviani (2003) aponta que a questão central para entender tal categoria é a sua relação intrínseca com o trabalho. Para o autor o processo histórico e natural de hominização do homem se fez por meio do trabalho. Retoma a passagem de Marx em *O Capital*, o qual diferencia a ação do homem na natureza quando o mesmo projeta a sua ação para depois executá-la. Este processo mental, que com o desenvolvimento humano vai se complexificando conforme o processo histórico de desenvolvimento da humanidade por meio do trabalho. O homem ao agir sobre a natureza para satisfazer as suas necessidades deve entender os processos teóricos e práticos, os quais não se distanciam ou se separam. Este domínio teórico e técnico é que poderia ser caracterizado para se pensar a politécnica.

O autor distingue o termo politecnia do termo “instrução tecnológica” proposta por Marx,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. Como a produção moderna se baseia na ciência, há que dominar os princípios científicos sobre os quais se funda a organização do trabalho moderno. (SAVIANI, 2003, p.140).

A formação na perspectiva politécnica constitui-se como um dos requisitos primordiais para se pensar na formação omnilateral humana, pois garante a compreensão dos fundamentos do trabalho, da atividade produtiva. A formação do homem na perspectiva integral, utilizando o termo como sinônimo de omnilateral, não ficaria porém limitada somente aos conhecimentos que fundamentassem a atividade produtiva, abrangeria também todos os conhecimentos necessários para compreender e intervir na natureza como o conhecimento da arte, da literatura, da história, da natureza, da música, da estética, do emocional, do espiritual, ou seja, do homem em suas múltiplas dimensões, o que é definido por Manacorda como “[...] a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa” (MANACORDA, *apud*, SAVIANI, 2003, p.145).

Sabemos que no capitalismo, a tendência hegemônica é que o trabalho seja cada vez mais fragmentado, bem como todos os processos que envolvam a formação humana. Entendemos que na lógica do capital, esta perspectiva de pensar a educação por meio de um currículo integrado não deveria existir, pois, como já exposto nesse item, a formação deveria privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades que seriam úteis para simplesmente o homem atuar no processo produtivo de forma eficiente e ser um consumidor, porém reiteramos que acreditamos ser possível pensar um currículo na perspectiva anunciada, mesmo tendo certeza de ser um processo contra-hegemônico.

Nesse sentido, concordamos com Frigotto quando o autor nos alerta que tomar o trabalho como princípio educativo pode ter dois sentidos: na perspectiva do capital ou do trabalhador. Pensar na perspectiva do trabalhador, o trabalho como princípio educativo significa:

superar a visão utilitarista, reducionista do trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (FRIGOTTO *apud* RAMOS, 2008, p.6).

4

A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO INTEGRADO APRESENTADA PELOS PROFESSORES QUE ATUAM NO PROEJA

*[...] Por esse pão pra comer, por esse chão prá dormir
 A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
 Por me deixar respirar, por me deixar existir,
 Deus lhe pague
 Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
 Pela fumaça e a desgraça, que a gente tem que tossir
 Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair,
 Deus lhe pague
 Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
 E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
 E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir,
 Deus lhe pague
 (Construção - Chico Buarque)*

No presente capítulo pretendemos: 1) estabelecer o perfil dos professores que atuam nos cursos de PROEJA bem como realizar uma caracterização das escolas que oferecem cursos de Técnico Administrativo e Secretariado; 2) analisar as informações apresentadas nas entrevistas e questionários realizadas pelos professores sobre a compreensão que têm sobre o conceito de Currículo Integrado e articular com as discussões teóricas realizadas acerca do conceito.

Diante do contexto das políticas educacionais implementadas no país para a Educação Profissional as quais em determinados momentos foram marcadas por retrocessos e outros avanços significativos para os alunos da classe trabalhadora e acompanhando na prática como professora da Educação Básica na rede municipal e estadual de ensino e como estudante de pós – graduação *latu senso* da universidade pública de Cascavel, entendia que o programa denominado PROEJA, criado em 2006, apresentava uma proposta inovadora de formação geral e profissional aos alunos.

Após estudo dos documentos que sustentavam legalmente o programa, entendi que os documentos nacionais e estadual apresentavam uma proposta teórica coerente com os interesses da classe trabalhadora, a qual se destina a referida política.

Neste sentido, ao ingressar no programa de mestrado da UNIOESTE procurei atrelar os conhecimentos que tinha da política educacional em

questão, da fundamentação teórica que a embasava para compreender o entendimento que os professores que atuavam nos cursos do PROEJA tinham sobre sua fundamentação teórica e em que medida tais questões eram expressas na sua prática pedagógica.

No entanto, após o início da pesquisa e a reestruturação do projeto de pesquisa, eu e minha orientadora percebemos que não seria possível tratar das duas questões propostas e definimos como objeto da atividade apenas buscar elucidar qual era a compreensão que os professores tinham sobre o conceito de Currículo Integrado, conceito este chave dos pressupostos teóricos que fundamentam o programa.

Após elaborar o questionário aberto, fui prontamente atendida pelos coordenadores e professores que lecionavam no PROEJA nas referidas escolas, para a realização de uma primeira entrevista (anexo 1). A partir de uma amostra, reelaboramos uma entrevista com questões fechadas de assinalar (anexo 2).

Num segundo momento, já com o questionário reelaborado, percebemos algumas dificuldades quanto à disponibilidade de alguns professores para participarem da pesquisa respondendo as entrevistas.

No início, a pretensão era de entrevistar um universo de vinte professores que haviam atuado no referido programa, porém devido a esses percalços e inúmeras idas e vindas nas escolas, chegamos a conclusão que deveríamos trabalhar apenas com dezessete entrevistas que havíamos coletado, pois o tempo para iniciar a escrita da dissertação estava findando-se e havia prazos para a conclusão do curso.

Durante as entrevistas, observamos uma dedicação muito grande dos professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Buscavam responder e em muitas vezes explicar suas respostas, para que ficasse claro o que queriam expor, questionar ou criticar o programa, bem como defender a proposta de integração curricular apresentada na proposta do PROEJA.

Em alguns momentos, porém, senti certa resistência, para não dizer indiferença com a pesquisa, com a questão proposta e com o programa no qual se propunham a trabalhar também, mas esses, foram raríssimos casos.

Considero que mesmo com apenas dezessete questionários respondidos pudemos apresentar questões importantíssimas do trabalho desses professores que se dedicam ao árduo ofício de ensinar e do universo da implementação do PROEJA em Cascavel, conforme segue a discussão com a apresentação dos dados das entrevistas e com a análise dos mesmos na sequência.

4.1 Caracterização dos colégios que ofertam cursos do PROEJA

Para a caracterização dos estabelecimentos de ensino que ofertam ou ofertavam a Educação Profissional na Modalidade de EJA, tomou-se como referência os Projetos Políticos Pedagógicos de ambas as escolas e as descrições feitas nos mesmos.

Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva

O Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva, localizada no Bairro Floresta, região norte da cidade de Cascavel, foi autorizado a funcionar em 1983 apenas no período noturno com o nome Escola Estadual do Jardim Floresta - Ensino de 1º Grau. O Colégio utilizava o mesmo espaço físico da Escola Municipal Aníbal Lopes da Silva, de dependência administrativa municipal.

A construção de um prédio novo para o colégio aconteceu em 1996, mesmo ano em que a comunidade do Bairro Jardim Floresta prestou uma homenagem ao professor Francisco Lima da Silva que atuava com as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês, quando este sofre um acidente automobilístico e vem a falecer, colocando-se o seu nome no estabelecimento de ensino.

A educação profissional no estabelecimento começa no ano de 2005, com a implantação do curso técnico em secretariado, que obedece a duas formas da modalidade: Ensino Técnico Integrado em Secretariado e Ensino Técnico Subsequente em Secretariado.

No ano de 2008 o colégio passa a ofertar a modalidade de ensino PROEJA e no segundo semestre do ano seguinte iniciou o curso de Administração-Subsequente-noturno e 2010 o curso de Contabilidade subsequente noturno.

Conforme dados apresentados no Projeto Político Pedagógico do estabelecimento, o colégio possui em média 40 alunos por sala, sendo o sexo feminino maior número. O período de maior concentração de alunos é o vespertino e o menor ocorre no noturno.

A maioria dos educandos atendidos pelo colégio reside no bairro Floresta (68%), enquanto os demais pertencem aos bairros vizinhos.

Para o deslocamento até o colégio, muitos alunos utilizam bicicleta, automóvel e transporte coletivo, mas a maioria dos alunos vão à pé.

Segundo dados sobre o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis de alunos que estudam no colégio: 55% têm o Ensino Fundamental incompleto, 20% têm o Ensino Fundamental completo, 11% têm o Ensino Médio completo, 8% não completaram o Ensino Médio e apenas 6% entraram na Universidade. Não havendo dados sobre a conclusão ou não do ensino superior por parte dos pais ou responsáveis.

Para a constituição orçamento doméstico das famílias dos alunos do colégio, constatou-se que praticamente todos os membros trabalham para melhorar o orçamento da mesma, sendo que em sua maioria são empregos informais, sem registro em carteira de trabalho. As profissões que mais aparecem para os integrantes destas famílias são: pedreiro, motorista, vendedor, mecânico, agricultor, doméstica, entre outros.

Em relação à composição familiar dos alunos, há um número significativo de responsáveis que são as mães (solteiras, separadas ou viúvas) e muitas avós que por vários motivos são responsáveis na criação dos netos. A maioria dos responsáveis pelos alunos participa das atividades do Colégio de forma superficial, participando apenas de reuniões para entrega de notas (bimestral), ou quando convidados ou convocados a se fazerem presentes ao Colégio, para inteirarem-se da situação escolar dos alunos.

Os dados referentes ao rendimento financeiro das famílias demonstram que há um percentual bem alto de famílias (em torno de dois terços) que vive com uma renda muito baixa, sendo: 68% têm um rendimento de 1 a 3 salários mínimos, 10%, de 3 a 5 salários mínimos, 7% de 5 a 7 salários mínimos, 5% de 7 a 10 salários mínimos e 2% ganham mais de 10 salários mínimos e 2% da comunidade escolar ganha menos de 1 salário mínimo ou não tem salário.

No que se refere ao rendimento familiar, um dado que não foi apresentado e seria importante para o cálculo do valor mensal com que vive por mês cada integrante da família, foi a quantidade de pessoas por família.

Ainda, no Projeto Político Pedagógico do Colégio não foram apresentados dados sobre etnia, religião, se as moradias dos alunos são próprias ou alugada, atividades de lazer, entre outros.

É importante ressaltar que a região em que fica localizado o Bairro Floresta e o Colégio Francisco Lima é uma das regiões da cidade de Cascavel mais carentes e populosas. Os cursos profissionalizantes implantados nesta região configuram-se como mais uma alternativa de formação e renda aos moradores e trabalhadores que residem no bairro e nas proximidades.

Colégio Estadual Wilson Joffre

Conforme informações e dados retirados do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Wilson Joffre, o estabelecimento foi criado em 21 de dezembro de 1959, com a denominação de Ginásio Estadual de Cascavel e recebeu a autorização para o seu efetivo funcionamento em 22 de dezembro de 1965.

Logo no início das atividades escolares a Associação Cascavelense de Estudantes (ACES) coordenou a criação de um Grêmio Estudantil nos primeiros dias de aula. Outra atividade importante que faz parte da história da instituição foi a oferta do curso que oferecia formação profissional de regente de ensino primário, em nível ginásial, e cuja história vinculou-se à história do

curso de Magistério do Colégio Estadual Wilson Joffre da Escola Normal de Grau Ginásial Carola Moreira.

O Colégio Estadual Wilson Joffre – Ensino Fundamental, Médio e Normal atendeu nos últimos três anos alunos com a faixa etária entre 10 a 63 anos, regularmente matriculados no Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

A instituição oferta 04 (quatro) programas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, para alunos do Ensino Fundamental e Médio e servidores públicos, Profuncionário para os servidores das instituições estaduais de ensino, Sala de Recursos para alunos do Ensino Fundamental com necessidades educacionais especiais e Sala de Apoio, para alunos de 5ª Série e, a partir de agosto de 2011 para alunos de 8ª série, com defasagem nos domínios dos conhecimentos trabalhados nos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O colégio está situado no centro de Cascavel e recebe alunos dos diversos bairros da cidade, com realidade político, econômico, social e cultural distinta, sendo que a maioria das famílias pertence à classe trabalhadora assalariada.

A localização da instituição coloca-a num contexto de intensa circulação de pessoas e veículos os quais geram dificuldades, inclusive, em termos de segurança no trânsito, fator agravado pelo fato de que muitos alunos se deslocam até o estabelecimento de ensino por meio da utilização de transporte escolar oferecido por empresas cadastradas para a prestação desse serviço e uso do transporte coletivo urbano.

Outro aspecto destacado como um problema estrutural da instituição diz respeito à precariedade de iluminação pública nas imediações da instituição, pois interfere na segurança dos estudantes que frequentam as aulas no período noturno.

Destacou-se ainda no Projeto Político Pedagógico que a proximidade da instituição escolar com a delegacia também gera problemas quanto à segurança dos estudantes e trabalhadores da educação que atuam neste estabelecimento de ensino, tendo em vista a convivência com a possibilidade

de rebeliões, invasões do pátio da escola e mesmo disparos de armas de fogo ser uma possibilidade premente.

O espaço físico do colégio, por ser uma construção antiga é precária, não respeita uma série de exigências legais para o funcionamento das instituições escolares, principalmente no que se refere à acessibilidade, à segurança, instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias, vazão da água, cozinha inadequada aos padrões mínimos de segurança e funcionalidade, número de sanitários insuficientes por aluno matriculado, falta de espaço adequado para lavanderia, sala, sanitário e vestuário para o pessoal que atua no serviço de apoio, número de sanitários insuficientes para professores e funcionários, inexistência de passarelas para os períodos de chuva, insuficiência de laboratórios de informática e outros afins que atendam as necessidades de formação dos cursos profissionalizantes, portões inadequados para saída dos alunos em situações de emergência, portas de salas, laboratórios e da parte administrativa inadequada.

A instituição tem um laboratório “natural”, denominado Beco Ecológico, o qual é utilizado para a produção de mudas de plantas nativas e para o trabalho dos professores de Ciências.

No que se refere aos aspectos socioculturais, por meio de um levantamento realizado no ano de 2007, foi estabelecido um perfil da comunidade escolar. Naquele período, a instituição mantinha, aproximadamente, 1.900 alunos matriculados e de acordo com os dados analisados, a maioria das famílias exercia atividades profissionais remuneradas e com carteira assinada, sendo que menos de 1% vivia sem renda, 6,7% possuía renda de até 1(um) salário mínimo, 40,9% tinha uma renda variando entre 1 e 3 salários mínimos, 32% com renda acima de 3 (três) e menos de 5 (cinco) salários mínimos e 19% com renda superior a 5 (cinco) salários mínimos. Apenas 3% das famílias faziam uso dos programas do Governo Federal participando do Bolsa Família; bem como, apenas 4% dos alunos faziam uso do transporte rural. Grande parte dos alunos, 30% (trinta por cento), fazia uso do transporte coletivo urbano.

Quanto à escolaridade dos pais, constatou-se que 31% cursaram o Ensino Médio completo e em termos de religião/credo que predominava era a católica, com 79% dos alunos.

Sobre a participação e acompanhamento dos estudos dos filhos, percebeu-se que 15% das famílias não têm condições de fazer o acompanhamento dos estudos dos filhos e participar das reuniões e convocações da escola.

Cada turno do colégio apresenta características que os tornam distintos em aspectos que envolvem faixa etária, processos de formação, acesso aos bens socialmente produzidos, entre outros.

No período matutino, a instituição oferece o Ensino Médio, o atendimento na Sala de Recursos e de Apoio, além do CELEM. Em relação ao rendimento escolar, no período matutino, constatou-se que há pouca incidência de evasão escolar, sendo que é na primeira série do Ensino Médio que o índice de reprovação é maior. Uma pequena parcela dos alunos matriculados exerce atividade profissional remunerada e dentre os que já trabalham, a maioria ingressou por meio de estágios, demonstrando ser este importante na articulação da instituição com o mercado de trabalho.

No período vespertino, a instituição oferta o Ensino Fundamental, Práticas Pedagógicas Supervisionadas do Curso de Formação de Docentes e o CELEM, e Ensino Fundamental, com aproximadamente 700 alunos que se encontram na faixa etária de 10 a 16 anos.

No turno noturno, a instituição oferta o Ensino Médio e é composto, em sua grande maioria, por alunos que já estão inseridos no mundo do trabalho, alguns há muito tempo excluídos dos processos educativos formais. A condição de pertencimento à classe trabalhadora resulta em uma grande rotatividade desses estudantes, bem como, um índice significativo de desistência e reprovação ou aprovação por intermédio do Conselho de Classe. Assim, a Proposta Pedagógica Curricular deste turno direciona-se a atender as necessidades do aluno trabalhador que busca a formação na Educação Básica. Outro aspecto levantado sobre o ensino noturno ao aluno trabalhador, diz respeito ao alto índice de evasão escolar dos alunos.

Com relação aos dados sobre evasão, observa-se que no período diurno os índices de desistência são praticamente nulos em todas as séries, podendo ser compreendido como resultante das ações empreendidas pelo poder público para enfrentar essa problemática, sendo que uns dos fatores que mais contribuem para esses resultados foram a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente e a constituição do Conselho Tutelar, que atuam no sentido da proteção da infância e da adolescência.

No referido estabelecimento, o PROEJA foi implantado no ano de 2008, porém, devido à problemática da evasão escolar ter sido muito significativa no ano de 2011 e ainda a procura pelo curso de Técnico Administrativo ter sido pequena, há o fechamento dos cursos nesta modalidade neste mesmo ano.

Compreendemos que diante dos dados apresentados pelo Projeto Político Pedagógico da referida escola e após conversa com coordenadores e professores que atuaram no PROEJA, e ainda pelo alunado que a frequenta, que o mesmo não condiz com os alunos que procuram esse modelo de programa, sendo geralmente moradores de bairros muito distantes do centro da cidade, e muitas vezes por condições financeiras ou dificuldade de locomoção para se chegar a escola todos os dias, desistem ou não procuram efetivar as suas matrículas.

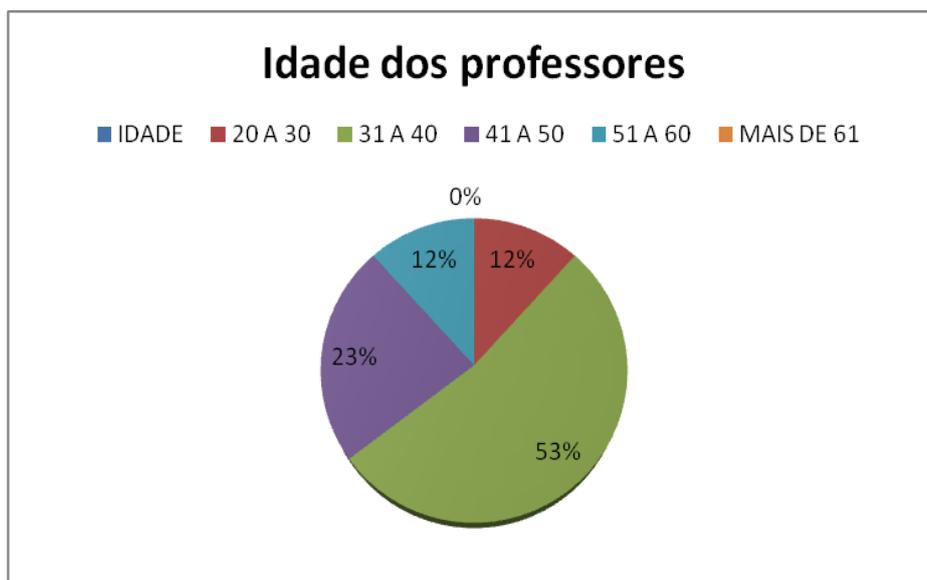
4.2 Perfil dos professores

Os dados apresentados para caracterizar o perfil dos professores que atuam nos cursos do PROEJA resultam das entrevistas realizadas, conforme anexo 2. As questões que foram elaboradas para a definição deste perfil, basicamente, referem-se à atividade profissional do professor.

No processo de elaboração do questionário a ser aplicado aos professores que ensinam no PROEJA levamos em consideração para definir o perfil dos mesmos os seguintes critérios: idade, formação, titulação, tempo de serviço no magistério público, tempo de serviço na Educação de Jovens e Adultos, tempo de serviço na Educação Profissional e tempo de serviço no PROEJA.

Após análise e tabulação dos dados, no que concerne ao critério idade, percebeu-se que a maioria dos professores entrevistados tem entre 31 e 40 anos de idade perfazendo um total de cinquenta e três por cento, doze por cento possui entre 20 e 30 anos, e a mesma porcentagem para os que têm de 51 a 60 anos. Vinte e três por cento tem de 41 a 50 anos. Não foi registrado nenhum professor com idade superior a 60 anos.

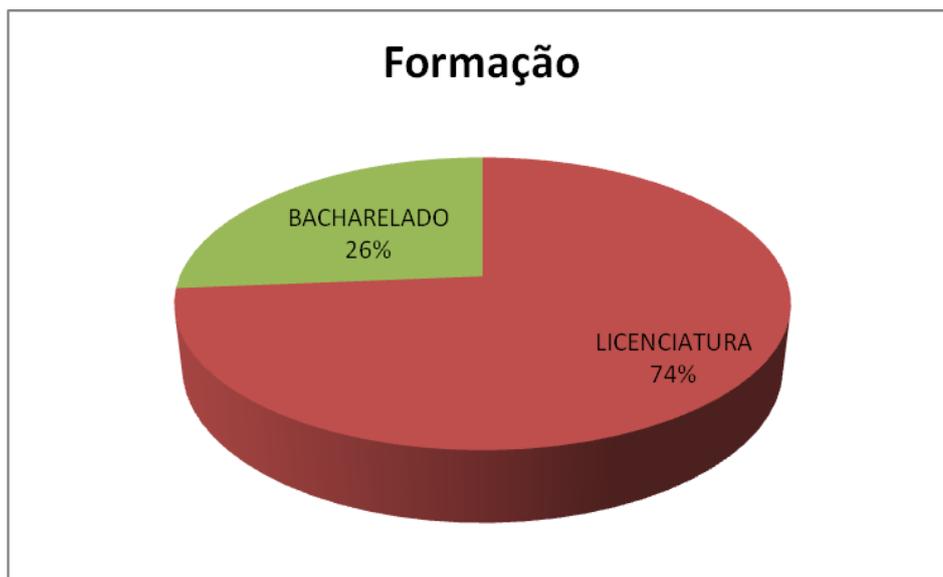
Gráfico 1



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

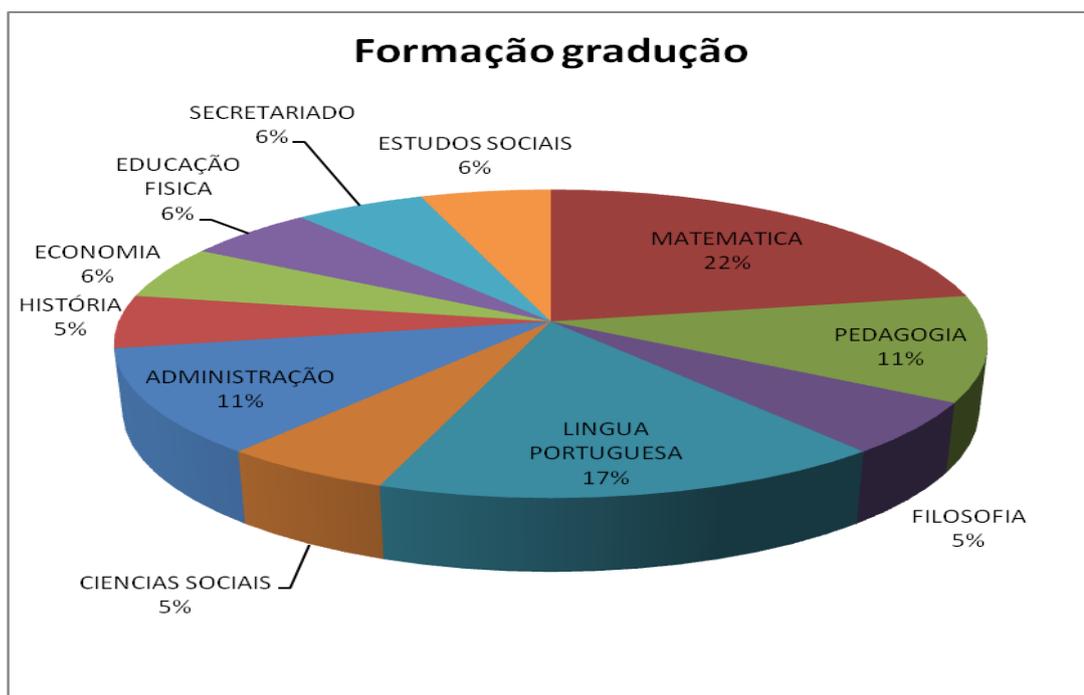
Para compreender qual era a formação dos professores, delimitou-se se o professor tinha formação em bacharel ou em licenciatura e ainda qual a sua titulação maior. A maioria dos professores possui formação em licenciatura (74%) e 26% tem formação em bacharel com destaque para as áreas de administração e secretariado executivo. Percebeu-se ainda que 20% dos professores que possuíam formação em licenciatura tinham duas ou mais graduações.

Gráfico 2



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Gráfico 3

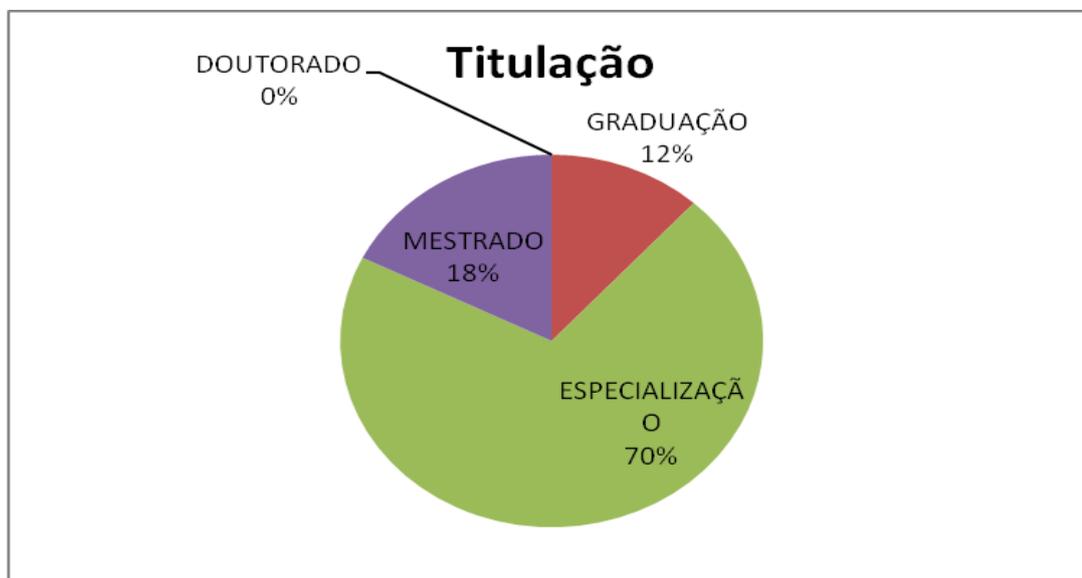


Fonte: Dados sistematizados pelo autor

A titulação máxima da maioria dos professores entrevistados foi especialização (70 %), sendo que 12 % dos entrevistados possuem apenas a

graduação e 18 % mestrado. Nenhum professor apresentou titulação máxima em doutorado.

Gráfico 4



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Em relação à formação dos professores os dados demonstram uma realidade que pode ser pensada sob alguns aspectos: há uma busca constante por formação para pleitear vagas no mercado de trabalho, inclusive no magistério público, que hoje é muito concorrido; os professores têm formação igual ou superior ao exigido para trabalhar com o PROEJA; o acesso à titulação de mestre ou doutor é muito restrito, com poucos programas e/ou poucas vagas, o que justifica os índices apresentados nas entrevistas; as condições de trabalho dos professores que atuam no PROEJA e de modo geral no Brasil, ainda a grande maioria dos professores tem uma carga superior à quarenta horas semanais e pouco possibilita o engajamento dos professores em grupos de estudos e grupos de pesquisas e/ou atividades intelectuais junto as universidades, inviabilizando acesso à titulação superiores a da especialização *latu sensu*.

Vale ressaltar porém, que a formação dos professores do Paraná tem acontecido também por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE o qual

se constitui como uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. (Portal Dia-a-Dia Educação do Governo do Paraná, acesso em 18 de dezembro de 2012).

O PDE integra as políticas de formação continuada do governo e garante a promoção do professor para o Nível III do Plano de Cargos e Carreira dos docentes do magistério, sendo considerado mestrado, porém com fins apenas para a elevação de nível na carreira dos docentes.

Com relação ao item tempo de serviço no magistério público, a maioria dos professores que atuam no PROEJA, têm tempo superior a dez anos de trabalho num total de cinquenta e três por cento. Vinte e quatro por cento destes, têm mais de quinze anos de trabalho no magistério público. Os quarenta e sete por cento restantes referem-se aos professores que têm menos de dez anos de trabalho no magistério público, sendo: vinte e três por cento têm de sete a nove anos, doze por cento para os que tem de quatro a seis anos e igualmente doze por cento para os que têm de dois a quatro anos de trabalho no magistério público. Os dados apresentados nas entrevistas demonstram que os professores que atuam no PROEJA têm um tempo médio de experiência profissional no magistério público.

Gráfico 5



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

No item tempo de serviço na Educação de Jovens e Adultos, houve maior concentração de respostas no critério de 2 a 4 anos, com cinquenta e três por cento das respostas, de quatro a seis anos vinte e três por cento, de 7 a 9 anos seis por cento e com menos de dois anos de atuação dezoito por cento dos entrevistados. Um elemento importante que foi possível perceber na análise dos dados é que todos os professores que ministram aulas no PROEJA têm tempo de trabalho inferior a dez anos na EJA. Este dado é importante principalmente porque nessa modalidade de ensino o público alvo apresenta algumas especificidades quanto ao seu histórico escolar, como a realidade de abandono e evasão por parte dos alunos que precisavam deixar os estudos para atuar na atividade laboral no período em que deveriam estar frequentando os estudos (infância e adolescência) ou ainda, pela falta de acesso aos estudos por morarem em zonas rurais. Nesse sentido, a atuação dos docentes deve garantir uma metodologia específica para este público alvo, e um fator importante além da formação é a experiência nesta modalidade de ensino. Importante lembrar, que um dos critérios para poder atuar no PROEJA, conforme Documento Orientador do Paraná, era a comprovação de tempo de atuação na modalidade de EJA. A pesquisa demonstra pela análise dos dados que o professor que atua no PROEJA tem um tempo médio de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

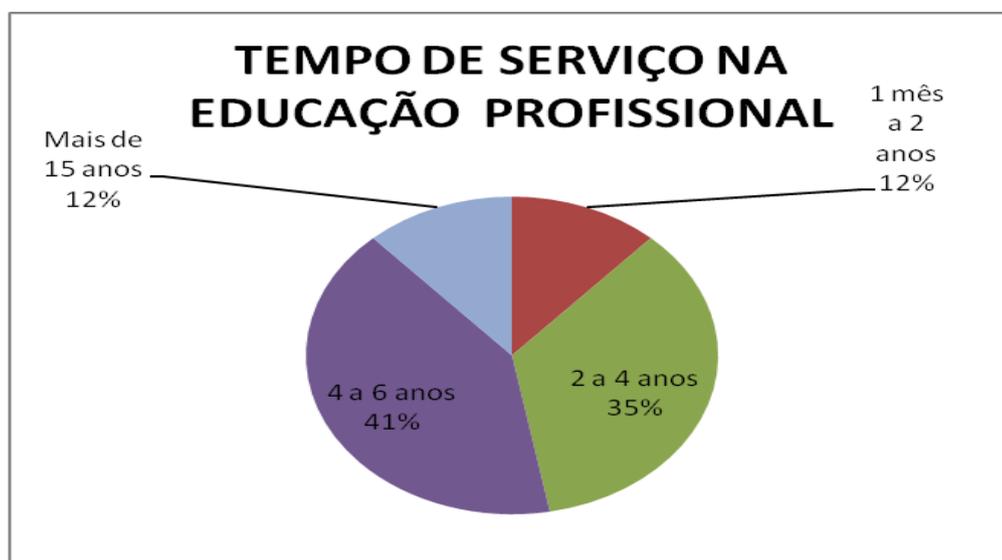
Gráfico 6



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Ao analisarmos a questão do tempo de serviço na Educação Profissional, percebe-se praticamente os mesmos resultados que o item tempo de serviço na EJA, pois quase noventa por cento dos professores que atuam no PROEJA tem tempo inferior a seis anos de experiência com cursos profissionalizantes, sendo quarenta e um por cento de quatro a seis anos, trinta e cinco por cento de dois a quatro anos e doze por cento com menos de dois anos de atuação. Apenas doze por cento dos professores tinha mais de quinze anos de atuação na educação profissional. É possível inferir que tais dados devem ser levados em consideração ao período em que os cursos de educação profissional foram obrigatoriamente separados do Ensino Médio por meio do Decreto nº 2.208/97 até a promulgação do Decreto nº 5.154/04, não tendo os professores a possibilidade de atuação na esfera pública. Sublinhamos, ainda, que com a implantação do PROEM no estado do Paraná, praticamente todos os cursos profissionalizantes foram fechados (DEITOS, 2005).

Gráfico 7



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

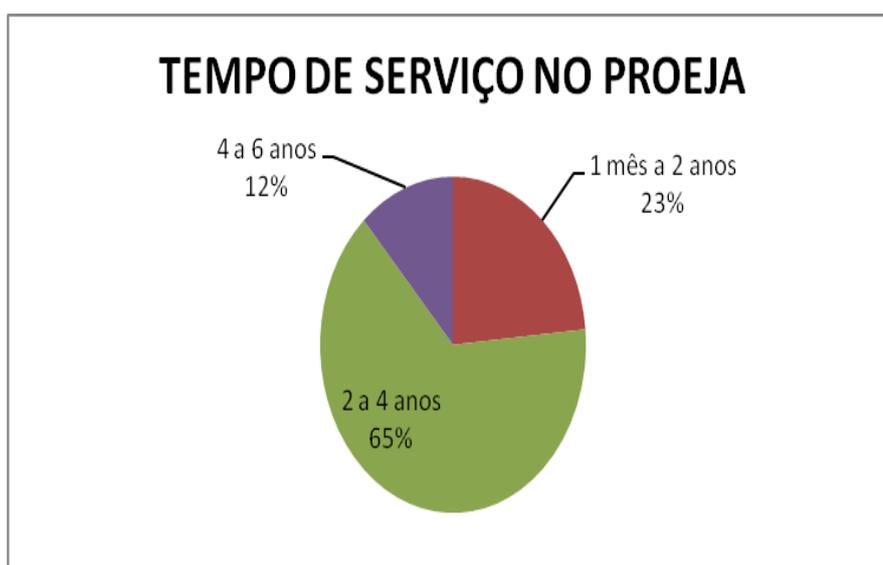
Na questão tempo de serviço no PROEJA, os dados revelaram que a maioria dos professores têm um tempo médio de experiência, com sessenta e

cinco por cento dos professores com atuação de 2 a 4 anos. Os demais que somam doze por cento tem de 5 a 6 anos de trabalho e outros vinte e três por cento tem até dois anos de atuação.

É importante lembrar que os cursos do PROEJA foram implementados no Brasil a partir de 2006, mas no Paraná a implantação de cursos de PROEJA acontece a partir de 2008, com a abertura de 72 cursos distribuídos em todo o estado, mas não houve ampliação dessa oferta nos anos posteriores de oferta de PROEJA no estado do Paraná. Nesse sentido, o PROEJA no Paraná tem apenas cinco anos de funcionamento, o que caracteriza um percentual de que oitenta por cento dos professores que atuam no PROEJA, apresentarem um tempo significativo de médio a alto de experiência nesta modalidade.

Observamos ainda pelos dados que a grande maioria dos professores que atuam no PROEJA (setenta e sete por cento) permaneceram na mesma modalidade praticamente durante o tempo de funcionamento do programa. Compreendemos que a prática pedagógica com regularidade dos professores, entre outros fatores como formação continuada oferecida aos mesmos pelo Estado, pode ser um dos elementos que possibilita mais qualidade na aprendizagem dos alunos.

Gráfico 8



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

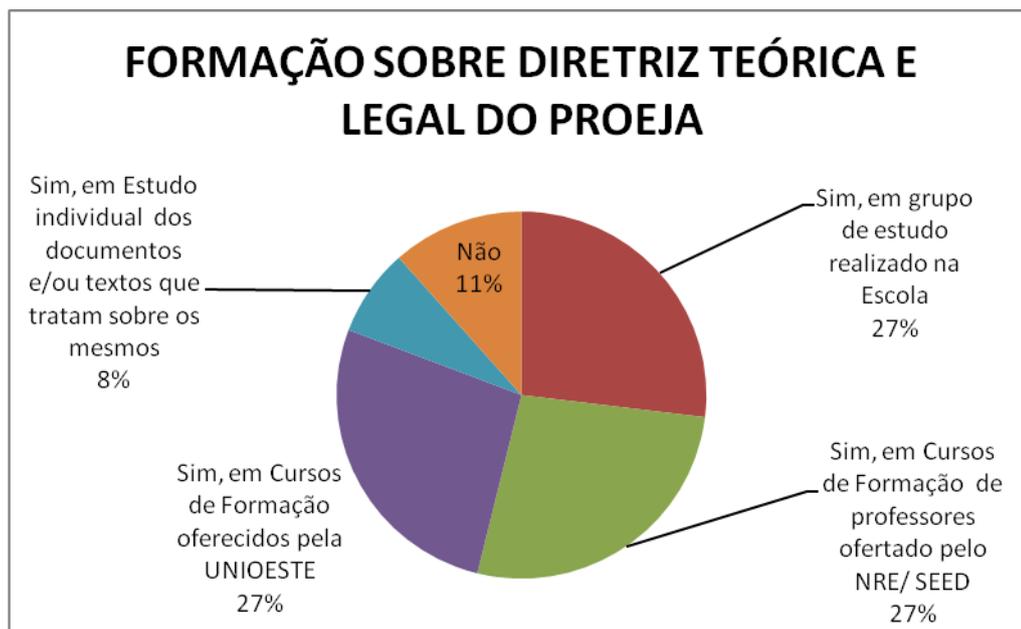
4.3 Como os professores que ensinam na Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, em Cascavel, concebem a concepção de Currículo Integrado

Ao analisar as respostas das entrevistas respondidas pelos professores que atuam no PROEJA percebe-se que:

A primeira questão apresentada aos professores questiona sobre o conhecimento que os mesmos têm sobre a diretriz teórica e legal do PROEJA, intitulados Documento Orientador no Paraná e Documento Base elaborado pelo MEC e de que forma tiveram contato com tais documentos. Segundo os dados analisados, vinte e sete por cento dos professores responderam que tiveram conhecimento dos documentos em cursos de formação ofertados pelo Núcleo Regional de Educação e Secretaria Estadual de Educação. O mesmo percentual (vinte e sete por cento) relatou que tiveram conhecimento dos documentos legais por meio de formação oferecidos pela UNIOESTE. Ainda, vinte e sete por cento disseram ter conhecimento dos documentos em grupos de estudos realizados na escola. Oito por cento dos professores colocaram que a forma que encontraram para ter conhecimento sobre a legislação do PROEJA foi por meio de estudos individual dos documentos e/ou textos que tratavam sobre a temática. Onze por cento dos professores entrevistados não responderam a questão.

Por meio das respostas dos professores pudemos observar que a maioria dos professores tiveram alguma forma de formação sobre o PROEJA e sobre seus documentos legais, porém consideramos muito grave o percentual de trinta e cinco por cento dos professores que não tiveram em nenhum momento formação sobre o programa que estavam atuando e o contato que tiveram sobre o programa foi em grupo de pesquisa na escola ou estudo individual.

Gráfico 9



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Ao questionar os professores se tiveram formação continuada ou alguma forma para estudar e/ou compreender sobre a concepção de Currículo Integrado durante o processo de implementação do curso ou posteriormente, a maioria dos professores entrevistados responderam ter tido alguma forma de formação sobre a concepção. Dos dezessete professores entrevistados um total de doze por cento responderam que não estudaram nada e em nenhum momento sobre a concepção de Currículo Integrado. Vinte e nove por cento dos professores estudaram sobre a Concepção de Currículo Integrado no início da implementação do programa, ofertada pelo Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria Estadual de Educação. Vinte e um por cento dos professores responderam que estudaram sobre a Concepção de Currículo Integrado no início da implementação do programa, ofertada pelo Núcleo Regional de Educação de Cascavel. Outros dezessete por cento responderam que o conhecimento sobre a concepção de Currículo Integrado aconteceu em semanas pedagógicas na escola e igualmente outros dezessete por cento em cursos de capacitação/formação oferecidos pela UNIOESTE. Um total de quatro por cento dos professores entrevistados respondeu que a forma que tiveram acesso à concepção de Currículo Integrado foi por meio grupo de

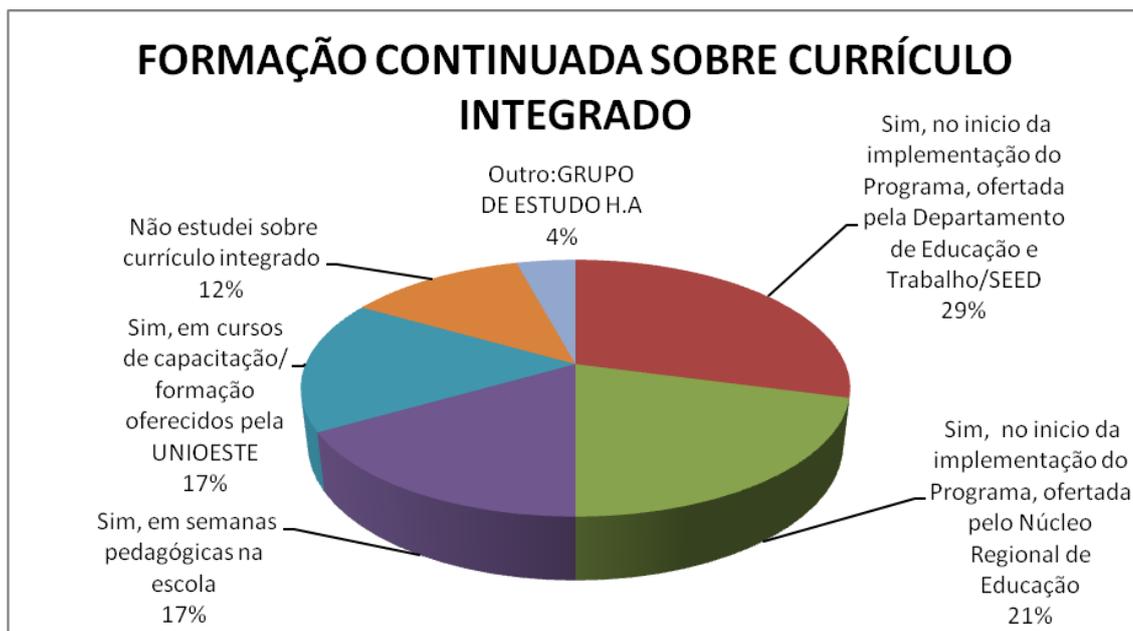
estudos na hora atividade dos professores realizados na escola em que trabalham.

Novamente, por meio dos relatos dos professores, percebemos um alto índice de professores que obtiveram formação sobre a concepção teórica e metodológica que fundamenta o programa, porém apenas no início da implementação do mesmo. A discussão e compreensão sobre Currículo Integrado, aspecto fundamental para a efetivação da proposta exigiria do Estado que fossem disponibilizados aos professores que atuassem no PROEJA formação continuada, e não apenas no início da implantação do programa como nos revela os dados.

Outro dado que consideramos um aspecto negativo grave e nos revela a dimensão de dificuldade da compreensão teórica da proposta do programa pelos docentes diz respeito a alguns professores atuarem no PROEJA sem terem visto ou estudado em nenhum momento de formação o conceito de Currículo Integrado.

Nesse sentido, percebemos falha do poder público, em especial da Secretaria Estadual de Educação no que se refere ao planejamento de ações mais efetivas para garantir formação continuada aos professores que atuassem no programa. Percebemos, também que muitos professores interessados e comprometidos com sua atividade profissional relataram que estudaram por conta própria a concepção teórica do programa para efetivação do seu trabalho com mais qualidade.

Gráfico 10



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

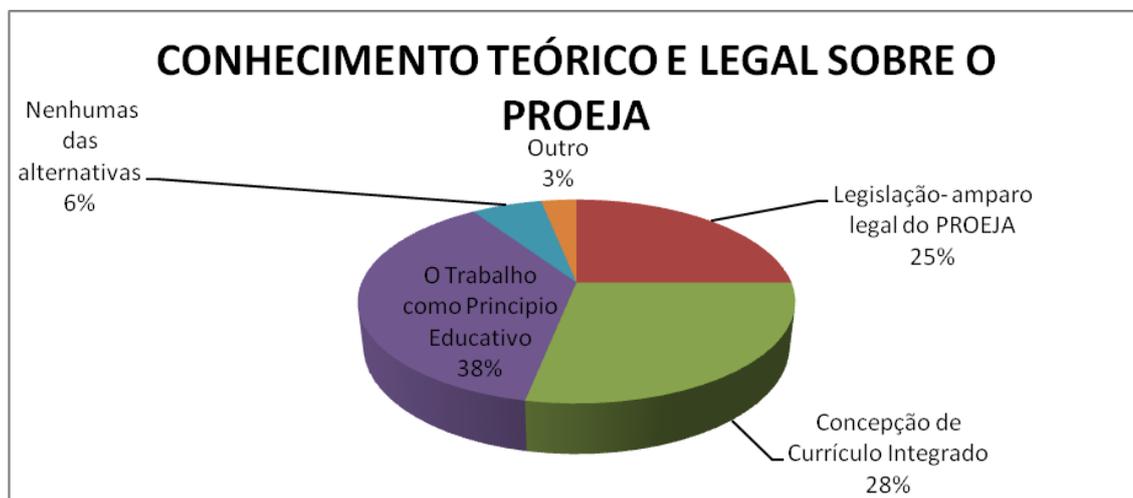
Ao referir-se se os professores têm conhecimento de categorias ou conceitos referentes ao programa ou ainda a legislação do PROEJA, obtivemos a seguinte resposta: trinta e oito por cento das respostas declararam ter conhecimento do conceito Trabalho como Princípio Educativo. Vinte e oito por cento declararam ter conhecimento da concepção de Currículo Integrado. Vinte e cinco por cento das respostas apresentadas demonstram que conhecem a Legislação do programa e seis por cento das respostas apresentaram nenhuma das alternativas. Três por cento das respostas apresentaram a opção outro, destacando que: 1) “Metodologia de ensino.”

Se partirmos da concepção apresentada por RAMOS (2008) que descreve que para termos Educação Integrada precisamos compreender a concepção de Escola Unitária a qual visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, pressupõe compreender as dimensões inerentes ao trabalho (ontológico e histórico) e ainda compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura, aí sim compreendemos o Trabalho como Princípio Educativo.

Logo, se percebemos pouco ou carência na formação continuada dos professores entrevistados no que tange aos conceitos que embasam a

concepção de Educação Integrada, a compreensão da proposta de Currículo integrado e sua efetivação ficam comprometidos.

Gráfico11



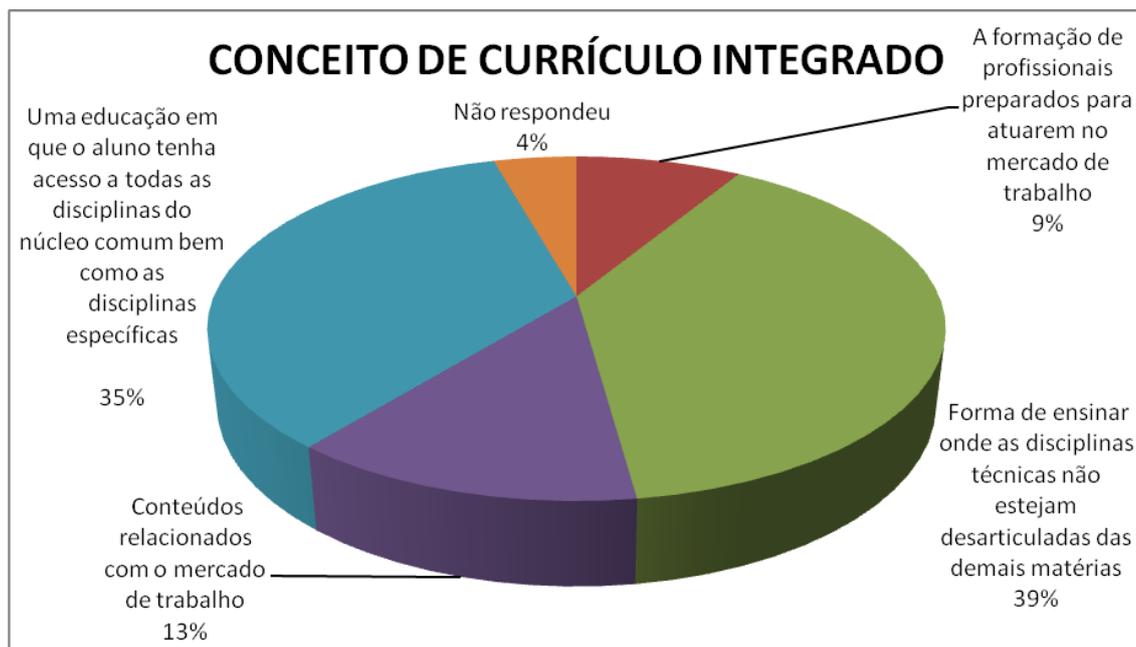
Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Para compreender os conhecimentos específicos sobre a concepção de Currículo Integrado, sugerimos aos professores que conceituassem o termo e obtivemos as seguintes respostas: trinta e nove por cento dos professores pontuaram que Currículo Integrado é a forma de ensinar na qual as disciplinas técnicas não estejam desarticuladas das demais matérias. Trinta e cinco por cento das respostas destacaram que Currículo Integrado significa uma educação em que o aluno tenha acesso a todas as disciplinas do núcleo comum, bem como as disciplinas específicas. Treze por cento dos professores entrevistados apresentaram o conceito de Currículo Integrado como sendo conteúdos relacionados com o mercado de trabalho e nove por cento destacam que Currículo Integrado pressupõe a formação de profissionais preparados para atuarem no mercado de trabalho. Quatro por cento não respondeu a questão. Um dos questionários apresentou a seguinte observação ao marcar uma das alternativas, “contudo, não suprime as demais por exclusão, por apropriação e reelaboração. Necessidade da articulação com os eixos e entre os eixos.”

Na definição do conceito Currículo Integrado há uma aproximação com a discussão teórica apresentada pela proposta de Educação Profissional e PROEJA, ao apresentarem em suas respostas a necessidade de articulação entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade do conhecimento, ao descreverem a necessidade de que a formação perpassasse os conhecimentos gerais e específicos de forma articulada, ou seja numa relação que ultrapasse a visão de os conhecimentos das disciplinas comum são melhores, piores ou independentes dos conhecimentos das disciplinas específicas. É importante lembrar, que a articulação entre os conhecimentos gerais e específicos como totalidade do conhecimento é apresentado por RAMOS (2005) como o segundo sentido para que a integração curricular se efetivasse na prática.

No entanto, é importante destacar ainda que uma pequena minoria dos professores entrevistados apresentou ao definirem a concepção de Currículo Integrado um distanciamento com o que preconizam os pressupostos teóricos discutidos e apresentados pelos intelectuais estudados ao relacionarem a integração curricular apenas na relação entre formação para atuação no e para mercado de trabalho. Ao pensar numa formação baseada no Trabalho como Princípio Educativo há a necessidade de pensar numa formação que não tenha apenas uma relação com o mundo produtivo, mas que ultrapasse a relação utilitarista do trabalho. É preciso compreender o trabalho no sentido ontológico que pressupõe enquanto elemento constituinte do homem num processo de “hominização” e humanização na sua relação com a natureza. Nesse sentido, retira-se do mercado de trabalho o foco e o coloca nos sujeitos. (RAMOS, 2004).

Gráfico 12



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

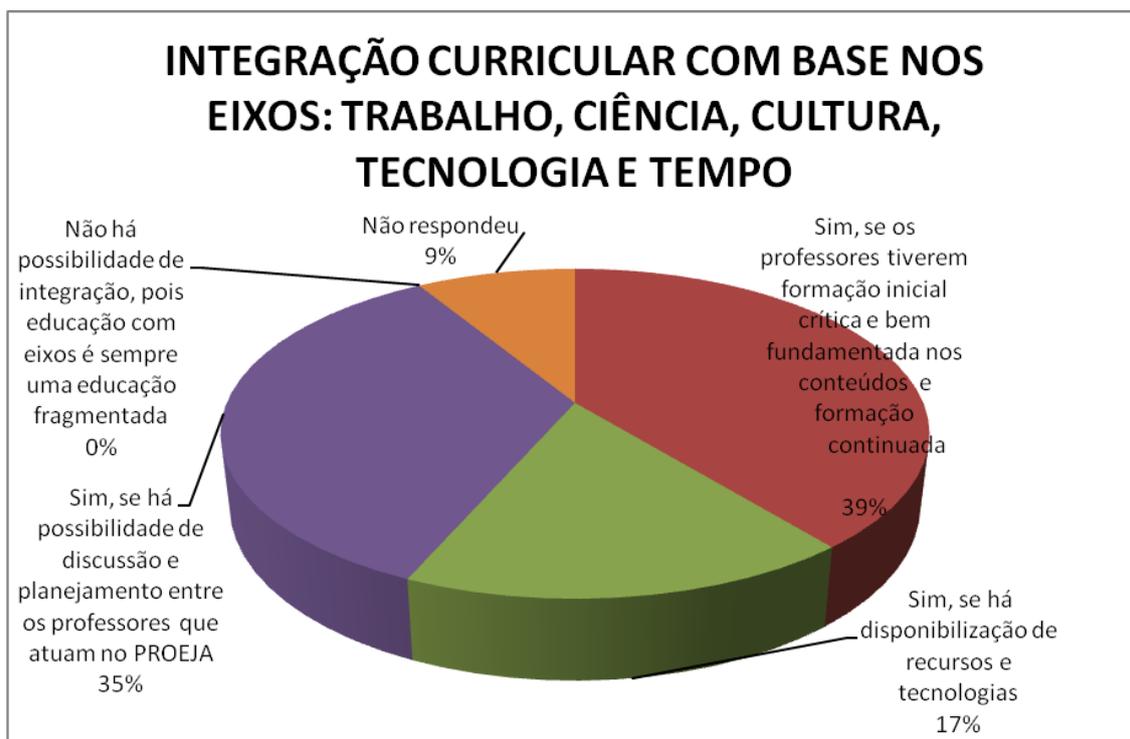
Ainda questionamos se os professores concordam que os eixos Trabalho, Ciência, Cultura, Tecnologia e Tempo, propostos na base teórica do PROEJA garantem a integração curricular, obtivemos trinta e nove por cento das respostas sinalizando que sim, se os professores tiverem formação inicial crítica e bem fundamentada nos conteúdos e ainda formação continuada referentes ao programa e sua proposta. Outros trinta e cinco por cento responderam também que sim, se houver a possibilidade de discussão e planejamento entre os professores que atuam no PROEJA. Dezesete por cento dos professores entrevistado apontaram também que há a possibilidade sim, se houver a disponibilização de recursos e tecnologias. Não obtivemos nenhuma resposta que considerasse que não há possibilidade de integração curricular. Nove por cento não respondeu.

As questões apresentadas pelos professores como forma de garantir a integração curricular estão coerentes com as questões destacadas pela discussão teórica proposta. Ao destacarem a necessidade de formação crítica inicial e continuada dos professores, ou ainda a necessidade de discussão e planejamento conjunto entre os professores que atuam no PROEJA,

demonstram que os professores entendem o papel social de sua função na sociedade. RAMOS (2005) destaca que a consciência crítica é um grande passo para compreender e efetivar a integração curricular, sendo a formação do professor (inicial e continuada) um elemento chave para o desvelamento e compreensão da realidade.

Apesar de entendermos e o aporte teórico apresentar a importância dos recursos e tecnologias como sendo aspectos importantes na efetivação da proposta de integração curricular, compreendemos que não basta ter os recursos tecnológicos avançados e disponíveis para que a integração aconteça, sendo necessário haver a compreensão da proposta nos aspectos teórico-metodológicos e epistemológicos. Os recursos tecnológicos são de extrema importância e somam a proposta quando compreendida a base teórica da mesma.

Gráfico13



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Consideramos importante, diante da proposta de integração curricular por meio dos eixos Trabalho, Ciência, Cultura, Tecnologia e Tempo propostos

na base teórica do programa que os professores conceituassem cada um dos referidos eixos. Nesse sentido, partimos do entendimento que os professores têm sobre a categoria Trabalho como um dos eixos da integração curricular. A partir da primeira entrevista realizada com os professores a qual apresentava questões para os mesmos discorrerem, observamos que várias e distintas foram as respostas para conceituar a categoria, dentre as quais destacamos como conceitos apresentados: 1) preparação para o mercado de trabalho; 2) Um estudos das relações de trabalho impactados por dois fatos históricos: a revolução neolítica e a revolução industrial; 3) Postura apresentada pelo professor. No entanto, quando apresentamos as alternativas fechadas, apenas para assinalar apenas uma das alternativas, noventa e quatro por cento das respostas conceituaram o Trabalho como sendo toda a forma de interação do homem com a natureza, que possibilita transformá-la e se auto-transformar. Seis por cento não respondeu. Esta mesma dinâmica se repetiu em praticamente em todas as questões que solicitavam a conceituação dos eixos, como veremos a seguir.

A perspectiva de Trabalho assinalada pelos professores condiz com o conceito de trabalho apresentado pela perspectiva teórica que fundamenta as discussões da Educação Profissional e o PROEJA apresentadas no decorrer do presente trabalho. Lembramos que as propostas fundamentam-se na perspectiva de trabalho apresentada por Marx e outros intelectuais que se fundamentam na teoria marxiana já citadas no texto. Não houve porém, nas respostas elaboradas pelos professores, o conceito de trabalho da forma como é apresentada na discussão teórica que fundamenta a discussão de integração curricular, a qual pressupõe compreender o trabalho nas dimensões histórica, econômica e ontológica. A compreensão destas dimensões do trabalho nos ajuda a distinguir a função social que o trabalho tem na vida humana, bem como diferenciar e efetivar uma proposta de integração curricular para além do mercado de trabalho. O trabalho, nesta perspectiva, constitui-se também como dimensão formativa da vida.

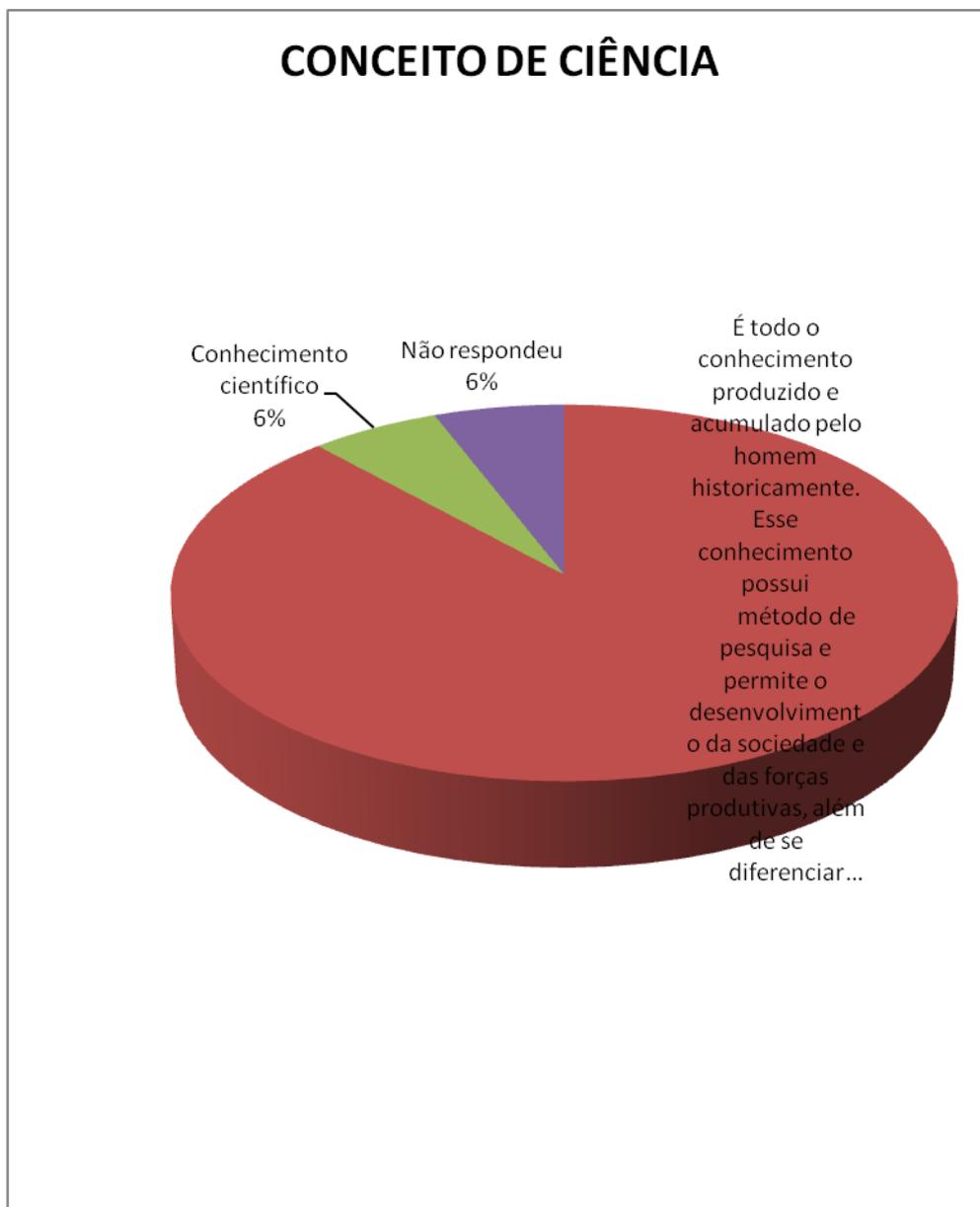


Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Na tentativa de definição do conceito de Ciência, a maioria dos professores definiu que Ciência é todo o conhecimento produzido e acumulado pelo homem historicamente e que esse conhecimento possui método de pesquisa e permite o desenvolvimento da sociedade e das forças produtivas, além de se diferenciar do senso comum, totalizando oitenta e oito por cento das respostas. Seis por cento dos professores conceituaram Ciência como sendo conhecimento científico. Seis por cento dos professores não responderam.

O conceito de ciência apresentado nas entrevistas demonstra uma proximidade com o conceito que é apontado na discussão teórica sobre integração curricular, pois define como ciência todo o conhecimento que é produzido pelo homem. Porém, a discussão ajeita um certo limite, pois não menciona que a ciência são os conhecimentos produzidos pelo homem em sua relação com a natureza por meio do trabalho. Isso significa que a ciência só é produzida pela mediação do trabalho, tornando ciência e trabalho uma unidade. Ao interagir com a natureza e na tentativa de superar as necessidades e problemas o homem produz conhecimentos que serão validados pela humanidade.

Gráfico 15



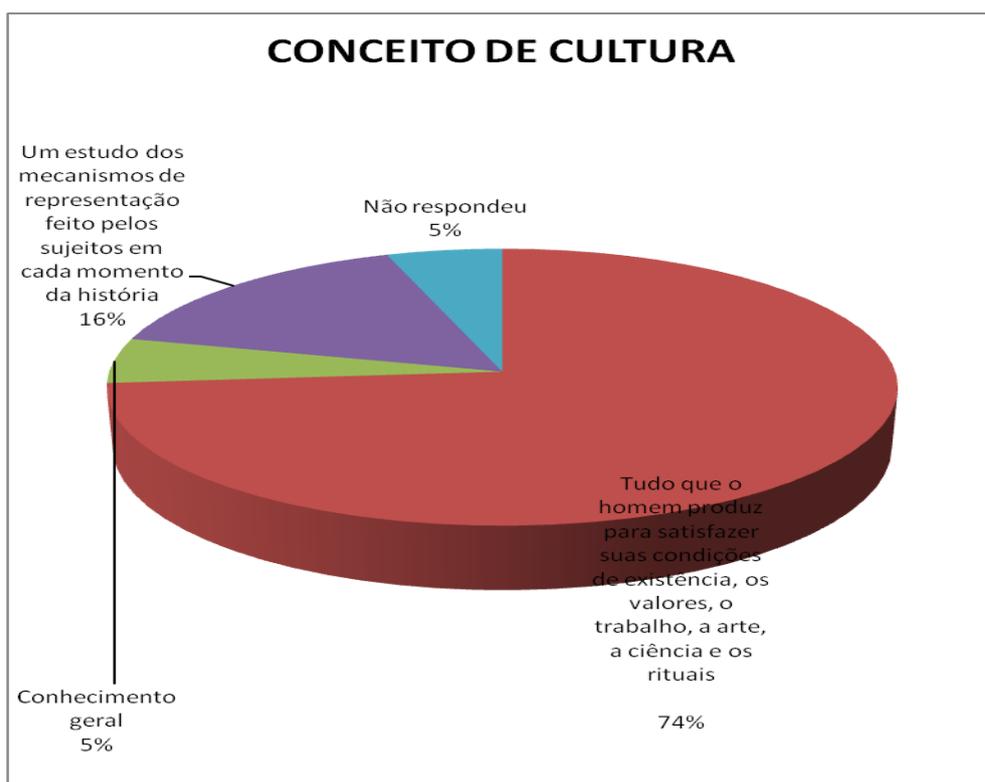
Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Na definição de Cultura, novamente percebemos que a grande maioria dos professores (setenta e quatro por cento) compreende o conceito de cultura de forma muito abrangente, considerando que cultura é tudo o que o homem produz para satisfazer as suas condições de existência, os valores, o trabalho, a arte, a ciência e os rituais. Dezesesseis por cento das respostas, puderam que cultura é caracterizada como um estudos dos mecanismos de

representação feitos pelos sujeitos em cada momento da história. Cinco por cento consideram que cultura é o conhecimento geral e igual número não responderam.

O entendimento que os professores apresentaram em suas respostas demonstra um entendimento do conceito muito coerente com que é apresentado na discussão teórica sobre integração curricular. Apesar de não explicitado na resposta, é possível perceber a relação que existe também entre cultura e trabalho, quando na conceituação de cultura os professores apresentam a discussão do termo como sendo um elemento que se constitui no processo de produção da vida, ou seja, tudo que o homem produz na vida para satisfazer suas necessidades.

Gráfico16



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

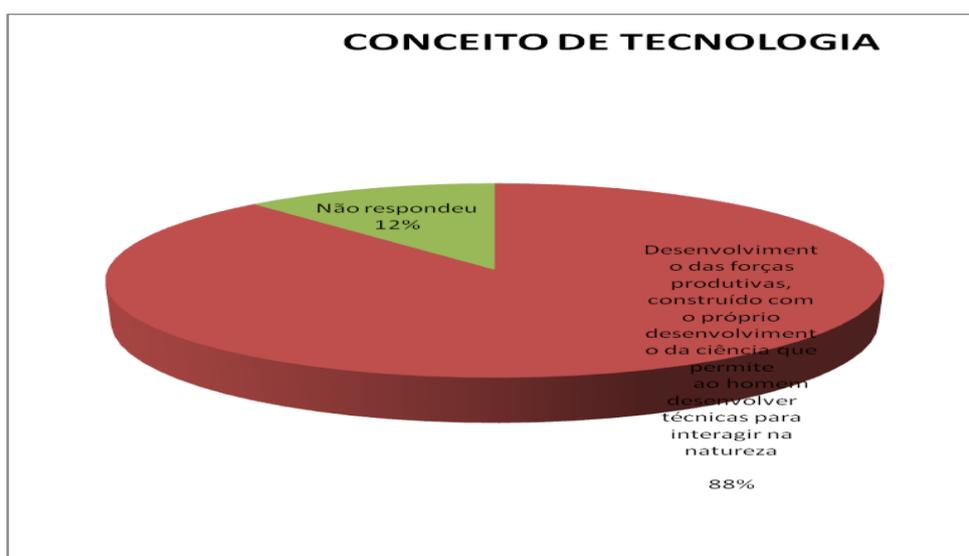
Ao apresentar o conceito de Tecnologia, houve uma unanimidade na resposta dos professores totalizando oitenta e oito por cento das respostas. Para eles, tecnologia pode ser definido como o desenvolvimento das forças

produtivas, construídos como o próprio desenvolvimento da ciência que permite ao homem desenvolver técnicas para interagir e transformar a natureza. Doze por cento dos professores não responderam. Dentre as alternativas que não foram assinaladas destacamos: 1) Uso da tecnologia durante as aulas; 2) Acesso ao laboratório de informática, TV e DVD.

Ao assinalar esta alternativa, os professores demonstraram que diferenciam a ideia de tecnologia de recursos tecnológicos, e compreendem que apesar da importância dos recursos tecnológicos e que são resultado da tecnologia, mas estes não significam ou não dão conta do conceito de tecnologia.

Destacamos e retomamos o conceito de tecnologia como a objetivação do conhecimento que é produzido pelo homem no processo de trabalho com a natureza como forma para satisfazer a suas necessidades. Nesse sentido, apesar dos recursos tecnológicos (aparelhos) se constituírem como tecnologia, somente eles não expressam o significado do conceito. O conceito precisa ser entendido como resultado de uma relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura.

Gráfico 17



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Na definição do conceito de Tempo, a maioria dos professores apresentou que tempo significa a vida cotidiana do homem, a forma como ele se situa, de como a sociedade o constrói e condiciona o comportamento, as dúvidas e as relações sociais, totalizando oitenta e dois por cento. As demais alternativas cada uma delas totalizaram seis por cento das respostas, sendo caracterizado como tempo: 1) Tempo de formação do aluno e 2) o tempo utilizado no aprendizado nos conhecimentos. Seis por cento não responderam a questão referente ao tempo.

Ao buscar o conceito de tempo na discussão teórica que fundamenta a proposta de integração curricular, percebemos que há um certo limite para conceituar o termo. É importante explicar que este limite não está relacionado a equívoco teórico, mas sim que poucas pesquisas debruçam-se sobre o tema, ou ainda restringem-se a uma discussão filosófica. A discussão sobre a categoria Tempo, aqui apresentada, pauta-se na discussão que é apresentada nos documentos legais que fundamentam a proposta da EJA. O conceito apresentado pelos professores não difere do conceito que é apresentado na Educação de Jovens e Adultos ao preconizar que o tempo significa o tempo diferenciado de formação do aluno da EJA; o tempo necessário à formação deste aluno; o tempo escolar; o tempo que o aluno da EJA ficou evadido da escola.

A compreensão desta categoria possibilita ao professor propor metodologias diferenciadas aos sujeitos que apesar de serem alunos como os demais do ensino regular tenham tempos diferenciados para a apropriação do conhecimento que buscam na escola. Ainda, outra problemática que envolve a questão Tempo, refere-se ao tempo do aluno para frequentar as aulas. Na maioria dos casos, o aluno do PROEJA é um trabalhador que cumpriu uma jornada diurna de trabalho, tornando-se o tempo de dedicação aos estudos um terceiro e exaustivo turno.

Esta problemática faz parte também da discussão que abarca o conceito Tempo, pois, contraditoriamente, estes alunos não têm tempo de dedicação aos estudos como os demais alunos do ensino regular. Vale lembrar que esta

problemática também envolve os demais trabalhadores que estudam ou fazem cursos técnicos no período noturno e têm uma jornada de trabalho diária.

Segundo Arroyo (2007),

Diante dessa instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola, não teríamos que redefinir os tempos de escola, os tempos da EJA, e torná-los o mais flexíveis possível? Os tempos de cada dia e de cada noite teriam que ser repensados, assim como os tempos do tempo da EJA. (2007, p.12).

Ao discutir a trajetória da EJA e questão do tempo nesta modalidade de ensino, Arroyo problematiza se não há possibilidade de flexibilização do tempo escolar para os alunos, pois segundo o autor: “Qualquer tentativa educacional que proponha enquadrar esses sujeitos em categorias muito amplas os desfigura, do mesmo modo que qualquer forma de educação generalista, os distancia.” (ARROYO, 2007, p.)

Ainda, o autor nos ajuda a entender que para pensar o tempo na EJA e neste caso no PROEJA, é necessário pensar que o tempo deste aluno trabalhador está diretamente relacionado com sua atividade produtiva a qual lhe provê renda para sua sobrevivência. Portanto,

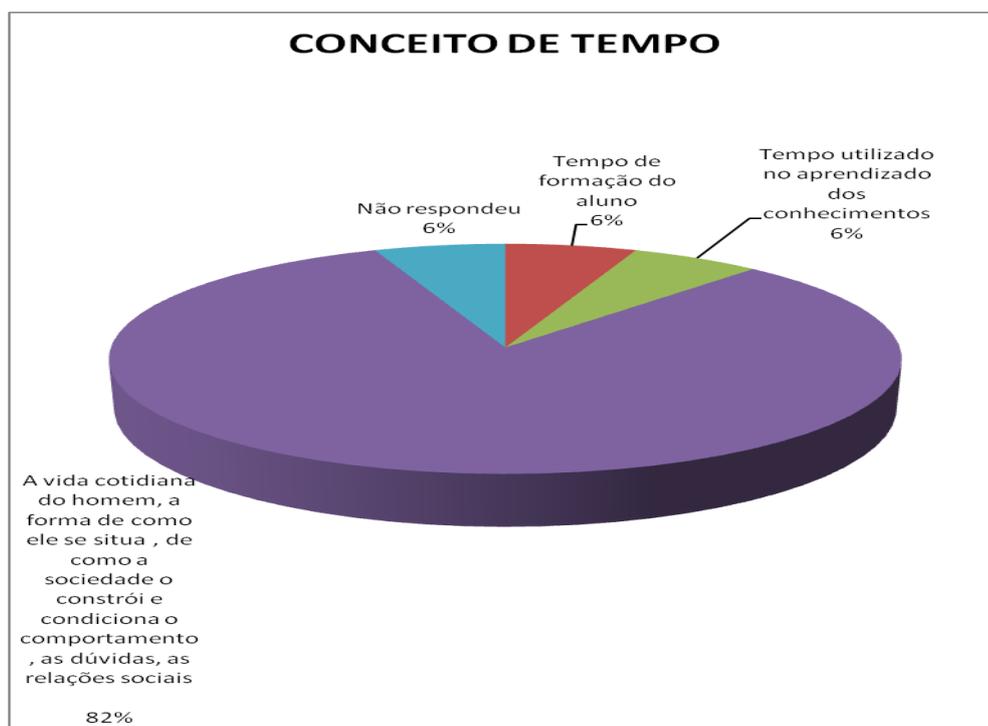
Antes de se perguntar em que série eles terminaram, perguntava-se em que trabalhos estão inseridos. Ou em que não trabalho, ou em que trabalho informal ou em que forma de sobrevivência estão inseridos. Essa passava a ser a primeira preocupação. Considerá-los como alguém que luta por sobreviver em formas, às vezes indignas, mas possíveis de trabalho. Antes de vê-los no seu percurso escolar, vê-los no seu percurso de trabalho. (ARROYO, 2007, p.13).

As inquietações que o autor aponta sobre as dificuldades de se pensar em tempo de estudo, tempo de escola, tempo de trabalho, tempo de sobreviver, tempo de apreender sugerem um repensar o tempo na EJA e no PROEJA, especificamente porque tratam de programas e ações que são criados aos seguimentos da sociedade que trazem como marca histórica a dificuldade de controlar o seu próprio tempo, porque para Arroyo (2007):

Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. [...] O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. (ARROYO, 2007, p.12).

Para além do Currículo integrado do Paraná é necessário destacar que no princípio educativo do trabalho tempo tem valor cultural diferente, por exemplo tempo de produção hoje é mais curto, tempo tem valor econômico. Os homens, na sociedade capitalista, acreditam que a medida do tempo nasceu antes deles próprios, ou seja, confundem medida de tempo com o próprio tempo.

Gráfico 18



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Na questão que se refere ao que deve ser feito para integrar os eixos Trabalho, Ciência, Cultura, Tecnologia e Tempo todas as alternativas que foram apresentadas na pergunta foram consideradas importantes, havendo um percentual de escolha bem parecida para todas elas. Destacaram apenas, num total de trinta e um por cento das respostas, que para a integração dos eixos é

necessário estabelecer relações do conteúdo da disciplina do professor com os conteúdos das outras disciplinas ministradas pelos demais docentes. Dezoito por cento das questões ponderaram que para acontecer a integração dos eixos citados faz-se necessário mais discussão entre os professores para tratar como integrar. Ainda, dezoito por cento considera que é preciso realizar atividades interdisciplinares. Num total de quinze por cento das respostas, foi destacado que para integrar os eixos é preciso relacionar a disciplina do professor com a atuação dos alunos no mercado de trabalho. Doze por cento dos professores consideraram que há necessidade de o professor realizar discussão crítica do conteúdo em sala de aula para que a integração dos eixos aconteça. Seis por cento registraram o item outro, e destacaram que: 1) “Todos os professores devem estar cientes desta proposta, do conceito de integração disciplinar e ter condições para se encontrarem, discutir os planejamentos e juntos proporem abordagens e atividades interdisciplinares.” 2) “A interdisciplinaridade é defendida nos documentos oficiais. Contudo, compreendo-a como junção das partes, o que nega o princípio da totalidade, na sua leitura, parte do todo para as partes, para depois refazer o percurso.”

Do ponto de vista teórico do que foi apresentado por Ramos (2008) como forma de integração dos eixos propostos, todas as respostas postuladas pelo grupo de professores condizem com as proposições apontadas pela autora. Ao apresentarem a necessidade de relacionar os conteúdos de uma determinada disciplina com as demais disciplinas, relaciona-se com o terceiro sentido da integração apresentado por Ramos (2008). Com esta proposição, os professores demonstraram que há uma tentativa de viabilizar a integração dos conhecimentos gerais e específicos como totalidade. No entanto, não ficou evidente nas respostas dos professores que a integração dos conhecimentos deve acontecer por justaposição.

A integração dos conhecimentos deve garantir e explicitar que um conhecimento específico é imbuído de teoria e prática, ao passo que um conhecimento geral também seja composto destes dois elementos, ao passo que um não seja tratado numa hierarquia de importância, conforme apresentado pela lógica formal. Ambos trazem aspectos da teoria e da prática,

têm função social e devem estar relacionados com a totalidade do conhecimento que é a realidade. Ao mencionarem a necessidade da interdisciplinaridade como fator importante para garantir integração curricular destacamos que não ficou evidente em que perspectiva o conceito fôra apreendido.

Conforme apresentado por Frigotto (1995) a interdisciplinaridade pode caracterizar-se como um problema ou como necessidade. Se os conhecimentos forem abordados dentro de uma lógica de fragmentação sem estarem relacionado com a realidade concreta¹⁰ ou ainda com os conhecimentos das demais disciplinas, intensifica-se muito mais a fragmentação do conhecimento e da apreensão deste por parte do aluno.

Porém, se abordado compreendendo e evidenciando que existe uma realidade concreta social, e que os conteúdos são provenientes desta condição que é histórica, que os conteúdos devem ser compreendidos nesta totalidade, com formulações teóricas e aplicações práticas no mundo produtivo, independente de serem classificados como gerais ou específicos, e que há uma relação entre o todo que é a realidade concreta e os conteúdos ensinados e aprendidos, a interdisciplinaridade possibilitaria o desvelamento do real, do que é *essência e da aparência* conforme denominação de Kosik(1976).

A questão da interdisciplinaridade ainda inclui uma das alternativas demarcadas pelos professores a qual propõe “relacionar a disciplina do professor com a atuação dos alunos no mercado de trabalho” Esta perspectiva apontada pelos professores está relacionada com o que Ramos (2008) chama a atenção de que “teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia.” Com esta afirmação a autora nos ajuda a pensar e entender que os conteúdos ditos específicos ou conteúdos profissionalizantes devem ser ensinados a luz de teorias gerais, mesmo com finalidades específicas. Há necessidade de evidenciar aos alunos para que sirva determinado conteúdo na atividade prática dos homens, ou qual a relação de determinado conteúdo com a vida produtiva dos homens. Porém, não se pode cair no equívoco do

¹⁰ O conceito de realidade concreta é discutido por Klein (2002), no qual destaca a importância de compreendê-lo superando a perspectiva, que apresenta a conceito como sendo a realidade mais próxima e imediata, perspectiva esta que supõe a fragmentação da totalidade.

pragmatismo, como se todo conteúdo tivesse uma relação direta com a aplicação prática. Neste sentido, percebemos que este entendimento apresentado pelos professores é de suma importância para a efetivação da proposta do PROEJA.

A necessidade de discussão crítica do conteúdo foi outro aspecto levantado pelos professores como fator importante para a efetivação da proposta de integração, o qual se configura no âmbito educacional tomando por base a discussão teórica que fundamenta a integração da educação básica com a educação profissional como o domínio pelo professor do conteúdo a ser ensinado, de tal forma que consiga relacioná-lo com o mundo produtivo e com os demais conhecimentos das outras disciplinas evidenciando que se trata de um aspecto que compõe a totalidade como já discutido anteriormente, bem como o domínio do fazer pedagógico, sendo sua prática permeada de encaminhamentos metodológicos que possibilitem que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa.

Além dos aspectos conteúdo e metodologia, destacados como importantes para tratar de forma crítica os conhecimentos que devem ser ensinados e apreendidos destacamos como elemento chave o conhecimento do método dialético pelo professor para que o conhecimento supere o grau da aparência para chegar à essência pela relação deste conhecimento específico com os conhecimentos das demais disciplinas e com a totalidade que é a realidade concreta dos homens num dado momento histórico. Novamente vem a tona a questão da interdisciplinaridade que já fora discutida e apresentada nas respostas dos professores. Ramos destaca que a interdisciplinaridade quando concebida como método de conhecimento, “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”. (2008, p.22).

Outro aspecto importante destacado pelos professores ao discutirem a integração curricular diz respeito à necessidade dos professores debaterem em planejamento ou na hora-atividade a melhor forma ou como fazer para integrar os eixos propostos. Isso demonstra que a troca de experiências e planejamento

coletivo entre os professores é necessária, como forma de garantir conhecimento de como fazer ou ainda como viabilizar a proposta de integração, ao mesmo tempo em que demonstra certa fragilidade ou limite na compreensão e aplicação da proposta de integração curricular.

É de extrema importância destacar que esta fragilidade pode ser compreendida pela resposta dos professores não decorre de sua capacidade intelectual ou muito menos de sua vontade e dedicação de implementar a proposta de integração curricular. Entendemos que decorre pela precária condição de trabalho que os professores têm, pouca ou nenhuma formação inicial e continuada oferecida, exaustivas horas de trabalho devido aos baixos salários, hora-atividade insuficiente para dedicação aos estudos, preparação de aulas e correção de provas, políticas macro de formação de professores com qualidade são alguns dos fatores que estão relacionados ao trabalho do professor que contribuem para o não entendimento da proposta e/ou efetivação parcial do que se propõe como integração curricular.

Gráfico 19

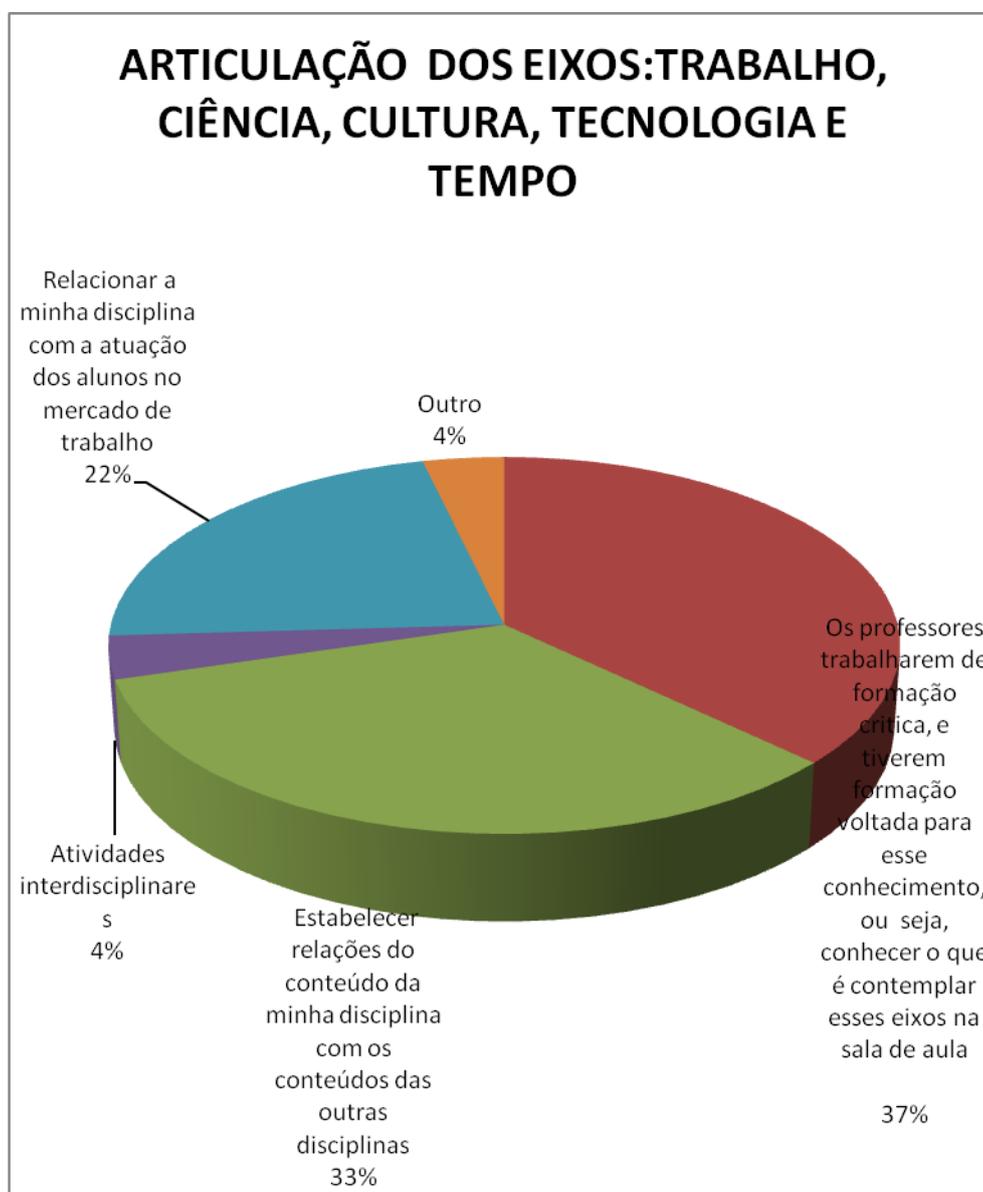


Fonte: Dados sistematizados pelo autor

A questão 8 do questionário, ainda discute sobre a articulação entre os eixos propostos pelo currículo integrado e como pode acontecer esta articulação, procurando entender os encaminhamentos metodológicos que são realizados pelos professores para a efetivação da integração curricular. Para que aconteça a articulação dos eixos propostos, segundo trinta e sete por cento das questões apontaram que se os professores trabalharem de forma crítica e tiverem formação voltada para esse conhecimento, ou seja, compreender o que é contemplar esses eixos na sala de aula. Estabelecer relações do conteúdo da disciplina de um professor com as disciplinas dos outros professores foi destacado como o que deve ser realizado para garantir a articulação dos eixos por trinta e três por cento dos professores. Vinte e dois por cento consideram que relacionar os conteúdos da disciplina do professor com a atuação dos alunos no mercado de trabalho. Quatro por cento destacaram que para a articulação é necessário realizar atividades interdisciplinares. Outros quatro por cento destacaram: “Condições adequadas em relação a laboratórios para investigação e experimentação, estabelecendo relações teoria-prática, mais efetivas e consistentes”.

As alternativas apresentadas nesta questão foram idênticas à questão anterior, no entanto o intuito era de entender quais os encaminhamentos metodológicos que eram realizados para garantir as alternativas apresentadas na questão anterior. Como exemplo podemos citar: os professores responderam que era necessário a interdisciplinaridade entre os conteúdos, mas para tanto faziam atividade para garantir a interdisciplinaridade. Neste sentido, não houve clareza nas estratégias que eram realizadas para efetivar os itens descritos na questão sete. Podemos inferir que provavelmente duas questões interferiram para que chegássemos a este resultado: 1º A questão proposta não estava suficientemente clara e objetiva para que os professores descrevessem suas ações para a efetivação do que propunham; 2º Não entendimento e distinção dos objetivos e estratégias para a articulação dos eixos.

Gráfico 20



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

A questão 9 do questionário solicita para que o professor explicita as suas ações que são realizadas em sua prática pedagógica para articular os eixos propostos pelo currículo do PROEJA. Trinta e seis por cento das respostas apontaram que na prática pedagógica, os professores estabelecem relações do conteúdo de sua disciplina com os conteúdos das disciplinas ministradas por outros professores. Igualmente trinta e seis por cento,

consideram que é possível fazer a articulação dos eixos dando exemplos de como o trabalho é realizado nas empresas e trocando experiências entre o grupo. Outra questão apresentada com dezoito por cento do total, destaca que para articular os eixos relacionam os conteúdos da disciplina que ministra com a atuação desses futuros profissionais no mercado de trabalho. A alternativa Outro, apresentou dez por cento do total, sendo destacado que: 1) “Conheço toda a grade curricular, troco experiências e planejo práticas e abordagens com os meus colegas professores.” 2) “No planejamento coletivo é possível desenvolver ações conjuntas.” 3) Planejamento coletivo de atividades que exijam a reflexão crítica, evidenciando Trabalho, Ciência, Cultura, Tecnologia e Tempo, nas relações sociais de produção, da forma posta e de como poderia/deveria ser análise-síntese-análise= síntese=novos saberes, novos conhecimentos, problematização e reflexão.

As respostas apresentadas pelos professores para responder a questão suscitam elementos importantes que já foram apresentados como respostas nas questões anteriores e que fazem parte do universo de discussão teórica para se pensar na formação profissional integrada a formação geral. Podemos destacar entre os aspectos citados, a questão da formação do professor com atuação no PROEJA por exemplo.

Por meio das respostas apresentadas é possível entender que os professores sentem uma grande necessidade pela formação continuada oferecida pelo Estado para a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológico. Além da formação, demonstram a necessidade de discussões coletivas do planejamento, para que seus objetivos sejam efetivados na prática por todos.

Outro aspecto muito mencionado pelos professores é questão de discutir os conteúdos de forma crítica. Isso demonstra que os professores percebem a necessidade garantir que o conhecimento seja apreendido em sua totalidade, no sentido de que o aluno tenha condições de compreender o conteúdo em suas relações na sociedade em que vivemos, porém sentem necessidade de formação continuada e mais tempo para grupo de estudos e planejamento coletivo.

Nesse sentido, por meio de formação continuada e discussão do planejamento coletivo, seria possível garantir que as questões apresentadas pelos professores como “relacionar a disciplina com o mercado de trabalho” e “estabelecer relação do conteúdo da minha disciplina com as outras disciplinas” se efetivassem com mais qualidade.

Gráfico 21



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Ao questionar se essas ações são suficientes para garantir a implementação da proposta presente no Currículo integrado do PROEJA, percebemos que quarenta e dois por cento consideram que as ações citadas são suficientes sim, com o planejamento das aulas, com o foco a ser alcançado, consegue-se muitas vezes atingir esse objetivo. Vinte e seis por

cento das respostas apontaram também que sim, se os conteúdos forem trabalhados conforme a proposta do programa. Onze por cento consideram que sim, se o conteúdo for trabalhado de forma crítica. Vinte e um por cento das respostas apresentaram que não, que as ações apresentadas na questão nove do questionário não são suficientes para que aconteça a implementação da proposta de currículo integrado do PROEJA, inclusive, um dos questionários apresentou a seguinte ressalva: “Há muito o que considerar. Essas ações contribuem para, mas não são suficientes.” Em um dos questionários, o professor acrescentou que “há um limite para isso, quando não se garante estruturas e condições de trabalho para que a integração possa acontecer.”

O que a grande maioria dos professores consideraram como ações importantes e suficientes para garantir a implementação da proposta do PROEJA fazem parte de uma série ações descritas nos referenciais teóricos que fundamentam a discussão sobre a integração da educação profissional com a educação básica, bem como propostas de formação de trabalhadores que buscam romper com a separação de uma educação estritamente direcionada ao mundo produtivo, desvinculada de uma formação geral que garanta ao aluno o conhecimento o bem cultural produzido pela humanidade ao longo de sua história.

Porém, é extremamente importante considerar o apontamento dos professores que não consideraram que as ações descritas pelos professores do seu fazer pedagógico garantem a implementação da proposta de integração curricular. Esta compreensão decorre do entendimento que para a implementação de uma política pública de qualidade, são necessárias além do interesse, dedicação, boa vontade por parte dos docentes, conhecimento da proposta, ou uma proposta interessante, também como citada por um professor na resposta outro: “estruturas e condições de trabalho”.

Quando discute-se a estrutura de um programa, está se levando em consideração todos os aspectos materiais que envolvem a implementação de um programa com a atenção que tem o PROEJA, desde estrutura física suficiente e adequada, estrutura humana com formação inicial e continuada e por que não dizer experiência em EJA e Educação Profissional, recursos

financeiros para suprir a demanda de materiais didáticos, recursos tecnológicos necessários, para formação continuada e plano de carreira aos professores, entre outras questões. No entanto, ao descrevermos algumas ações necessárias para a efetivação de um programa, percebemos que as mesmas são necessárias para todos os aspectos da política pública em geral.

Ainda, tomando por base a resposta dos professores que não consideram suficientes as ações, podemos partir de aspectos mais amplos para pensar a realidade e os interesses políticos e econômicos que se configuram no momento atual.

Gráfico 22



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Sobre que problemas os professores percebem em relação a proposta do Currículo Integrado descrito nos documentos: Documento Orientador do Estado do Paraná e no Documento Base do PROEJA/MEC que não são possíveis de serem implementados na prática, muitas foram as alternativas registradas pelos professores sendo várias alternativas marcadas ao mesmo tempo pelo mesmo professor. A evasão ou muitas faltas dos alunos foi apresentado como um grande problema na implementação do programa, o qual registrou vinte e dois por cento das respostas. A troca constante dos professores das disciplinas também foi destacado com quatorze por cento das respostas. Treze por cento das respostas destacam que a ausência de formação dos professores que atuam no PROEJA configura-se como problema para a implementação da proposta na prática. Considerou-se que a defasagem dos conteúdos básicos dos alunos abaixo do definido pelo currículo foi apresentado em doze por cento das respostas. Ainda com o mesmo percentual, outro aspecto caracterizado como problema apresentado foi a desmotivação dos alunos que frequentam os cursos do programa. Destacou-se com onze por cento das respostas, que falta investimento por parte do Estado. Outro aspecto destacado foi a falta de recursos tecnológicos ou ainda o mal funcionamento dos mesmos com sete por cento das respostas. Seis por cento das respostas que o conteúdo proposto no currículo do PROEJA não contempla as necessidades dos alunos. O item outro foi apresentado com três por cento das respostas, destacando que: 1) “ O Estado não garante as condições necessárias que a proposta exige.” 2) “Disposição das disciplinas na matriz curricular. Exemplo: Filosofia antes de História, fator que compromete o trabalho docente.”

Ao analisar as respostas que foram apresentadas pelos professores como problemas que percebem em relação ao PROEJA, podemos destacar que muitos dos problemas citados são os mesmos problemas existentes em todos os níveis e modalidades de ensino, porém nesta modalidade alguns dos problemas se agravam.

Percebemos que o problema da evasão ou excessivo número de faltas dos alunos, que marcam o histórico da EJA permaneceu sem discussões e

ações efetivas no planejamento e implementação do PROEJA, tornando-se um grande problema na efetivação do programa.

Em pesquisa realizada por Almeida (2009), com o objetivo de compreender quais as possíveis causas da evasão nos cursos do PROEJA ofertados na cidade de Curitiba, a autora destaca que configuram-se como as principais causas da evasão os seguintes itens: mercado de trabalho, problemas familiares, localização das escolas e falta de professores. Apesar de sua pesquisa limitar-se a cidade de Curitiba, compreendemos que estes itens são pertinentes para pensarmos na problemática exposta pelos professores nos cursos pesquisados na presente pesquisa.

Outro aspecto muito mencionado nas entrevistas foi a rotatividade dos professores que ensinavam no programa. Muitos dos professores que lecionavam no PROEJA não eram professores com carreira efetiva, por isso a cada ano estavam em estabelecimentos de ensinos diferenciados com turmas diversas ou outras vezes nem conseguiam aula, como é o caso de professores chamados de PSSs, contratados pelo regime de Processo de Seleção Simplificado.

Nesse sentido, o professor que atuou um ano ou mais no programa, pode ter contato com a legislação e fundamentação teórica do mesmo, ou ainda pode ter tido formação referente ao curso, ao ser deslocado há outro curso ou local de trabalho e outro professor assume as aulas deste professor, precisará de formação, estudo e orientação para garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem aos alunos que frequentam o programa. Toda a formação que o Estado disponibilizou ao professor remanejado será novamente necessário a outro professor que deverá conhecer a proposta e os fundamentos teóricos do programa.

Este fator favorece a duas questões destacadas pelos professores, as quais são: “ausência de formação de professores que atuam no PROEJA e “troca constante de professores das disciplinas específicas”. Percebemos a necessidade de garantir que os professores vinculados ao programa sejam efetivos por meio de concursos, como forma de possibilitar que estes

permaneçam no programa e que haja investimentos do Estado na formação inicial e continuada dos mesmos.

Outra questão apresentada pelos professores refere-se a falta de investimentos do Estado na implementação do programa. As respostas dos professores não apresentaram itens específicos que necessitariam de investimentos, porém percebemos que a questão do investimento na formação dos professores pelas reiteradas vezes que o item foi citado no decorrer dos questionários. Ainda, compreendemos que o problema “falta de recursos tecnológicos ou má funcionamento dos mesmos” apresentado na questão, é decorrente da falta de investimentos do governo na implementação do programa. Para que uma proposta de educação e neste caso de um programa com os objetivos que pleiteia o PROEJA, há necessidade de investimentos e financiamento por parte da União, por meio da disponibilização de recursos e do governo do Paraná, como mantenedor do programa no estado (estrutura física das escolas, formação continuada, material didático, bibliotecas, laboratórios, remuneração dos professores, entre outros).

Com relação aos problemas enfrentados na implementação do programa os professores citaram ainda que havia uma lacuna entre os conhecimentos trazidos pelos alunos e os conhecimentos definidos no currículo do PROEJA ou ainda, que os conteúdos não contemplavam as necessidades dos alunos. Compreendemos por meio dos relatos dos professores que havia uma discrepância entre o que havia sido definido como conteúdo básico para os cursos do programa, entre o que os alunos possuíam de conhecimento e ainda como utilizá-los no mercado de trabalho.

Partimos do pressuposto, no entanto, que há a necessidade de avaliação constante (curto, médio e longo prazo) de qualquer projeto que seja colocado em prática, como forma de reformular, reestruturar e readequar questões que se apresentem como incoerentes na prática. A reformulação dos conteúdos deveria e deve acontecer com base nos dados da realidade. Se algo que foi pensado não é possível de ser implementado na prática, é necessário rever e adequar a teoria, neste caso, o currículo, para garantir que a lacuna entre o conhecimento dos alunos não seja tão grande a ponto de se tornar um

problema e ainda que os conteúdos definidos nas matrizes curriculares dos cursos contemplem a formação almejada por um currículo que se propõe ser integrado.

Isso não significa que para garantir que os alunos tenham condições de se apropriarem dos conteúdos definidos no currículo seja necessário que se limitem os conteúdos conforme o conhecimento que o aluno traz para a escola, mas sim que por meio de condições teórico-metodológicas possibilite-se que o aluno supere o conhecimento do senso comum ou da aparência, conforme nos aponta Kosik (1976) e que este seja elevado à conhecimento científico .

Talvez esta condição ou limite trazido pelo aluno e a dificuldade de apreensão do conteúdo ensinado nos cursos seja um dos fatores que vai gerar um outro problema apontado pelos professores como por exemplo a desmotivação dos alunos. Sabemos que historicamente esses alunos vivem condições de exclusão decorrentes da sua origem e dos problemas oriundos de sua situação social. Ainda, depois de descompassos no processo de sua escolarização, acarretam dificuldades de inserção no sistema produtivo por conta da não qualificação profissional exigida hoje pelo mercado como forma de conter a demanda de mão-de-obra disponível.

Esses fracassos na trajetória desses sujeitos que buscam a formação exigida pelo PROEJA configura-se como fator de grande relevância na formação de sua baixa-estima. Diante de tantos percalços, a dificuldade de assimilar e acompanhar os conteúdos torna-se mais um dilema integrados a tantos outros. Além das dificuldades expostas, a maioria dos alunos que frequentam os cursos da EJA e PROEJA são trabalhadores que tiveram uma exaustiva jornada de trabalho diário tornando-se a terceira jornada cansativa e massante, corroborando para o item descrito pelos professores como “desmotivação”.

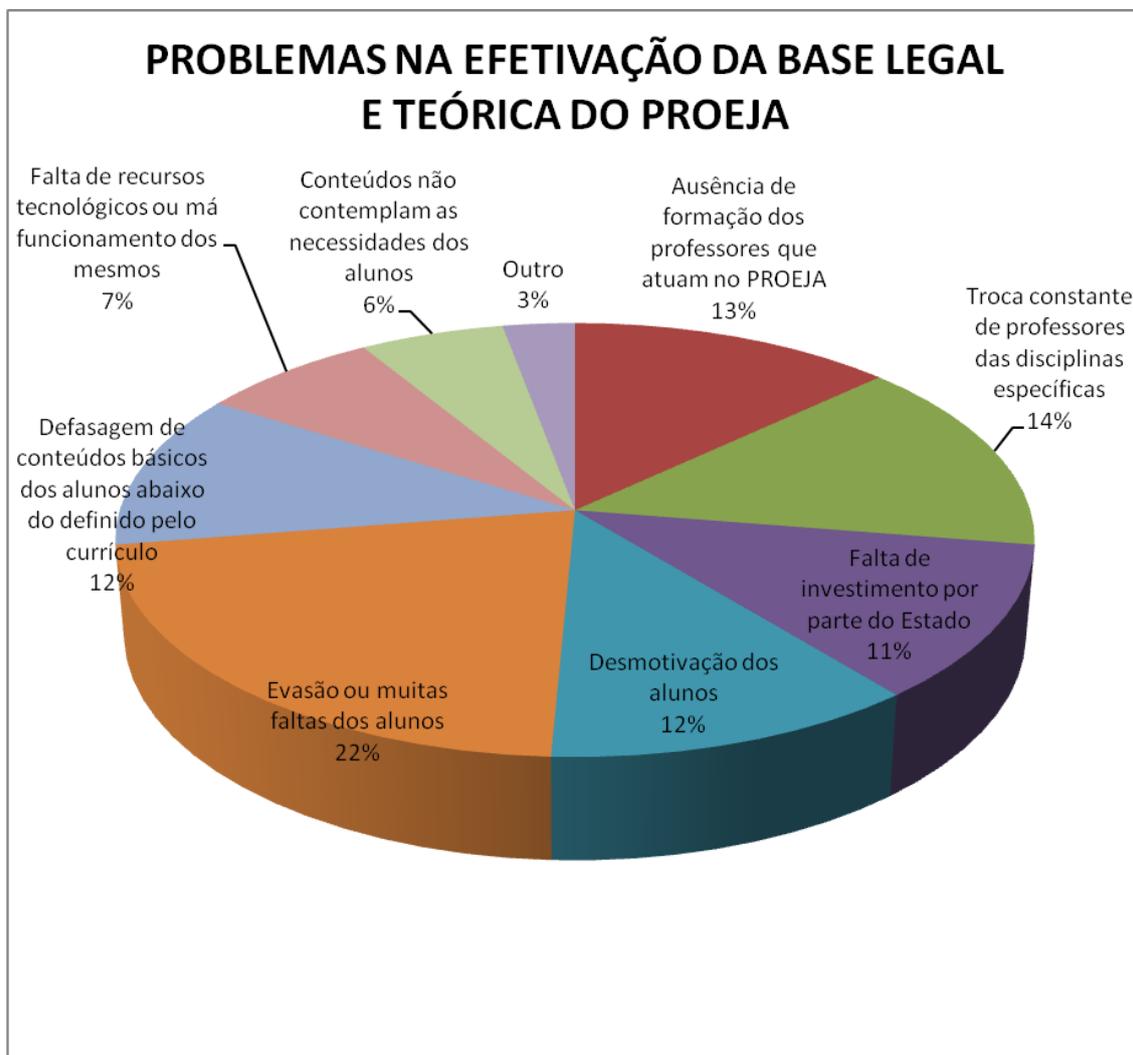
Para nos ajudar a entender a situação educacional do jovem e do adulto, Haddad e Di Pierro (2000) ao analisar o percurso histórico da EJA no Brasil, destaca que em tempos de universalização do ensino no país e ainda crescente índice de uma população de jovens e adultos analfabetos ou sem conclusão do ensino fundamental, que temos hoje uma nova forma de exclusão

na educação, quando “antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos”. (2000, p.19).

Segundo os autores, esta modalidade de exclusão produz um grande contingente de jovens e adultos que apesar de terem “passado” pelo sistema de ensino, “ realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos no seu dia-a-dia”.(HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.19).

Este panorama apresentado por Haddad e Di Pierro, apesar de tecerem considerações sobre o processo de oferta e ampliação de vagas para o ensino básico regular no Brasil que efetivou-se a partir da década de 1990 e o aumento no número de alunos excluídos no processo educacional, aumentando as fileiras de alunos da EJA, demonstra a necessidade de se pensar em mecanismos que garanta que a aprendizagem condize com a realidade educacional desses sujeitos, para que a aprendizagem seja significativa, superando o analfabetismo e garantindo a elevação da escolarização da população brasileira.

Gráfico 23



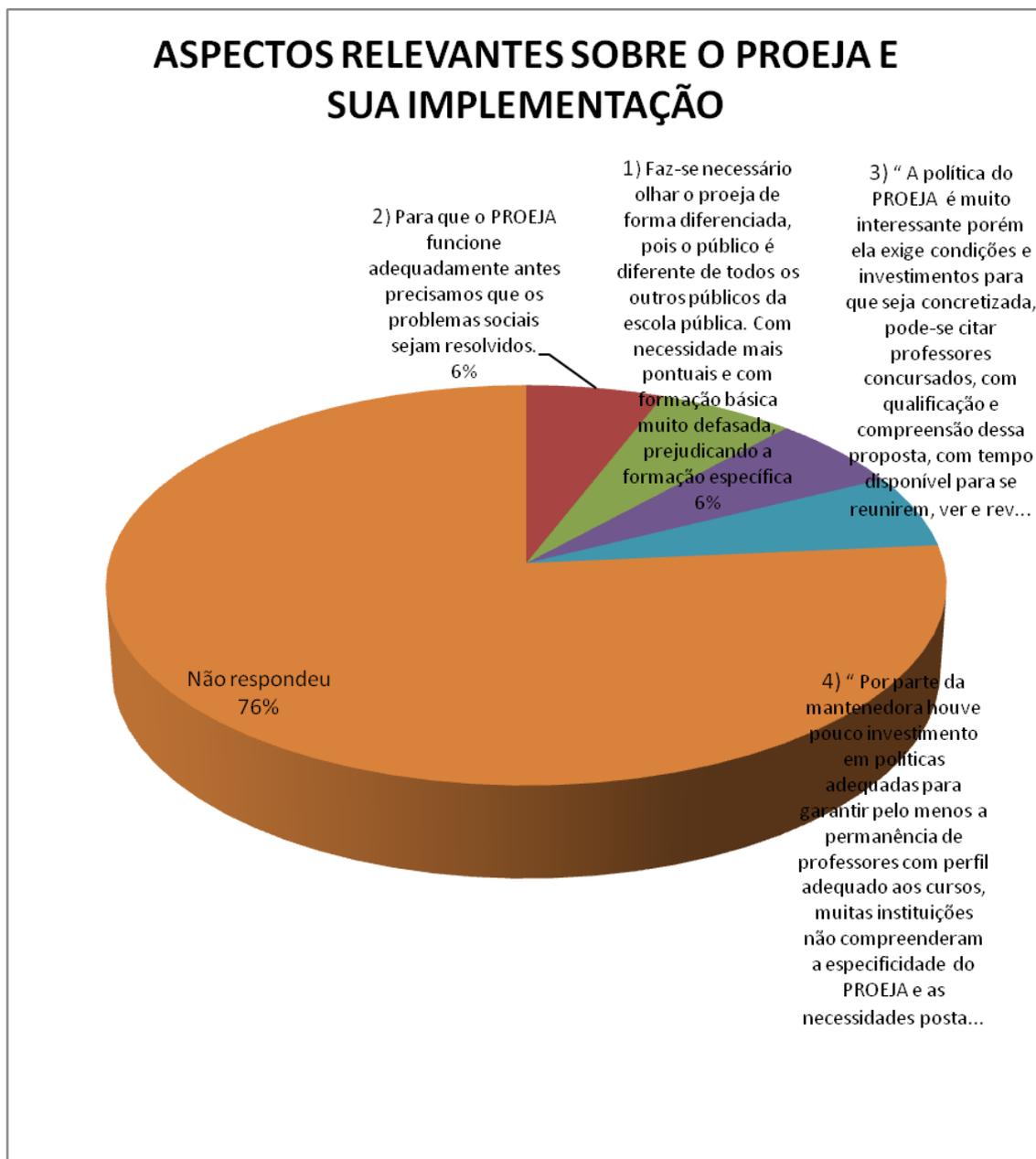
Fonte: Dados sistematizados pelo autor

A questão 12 era dissertativa e solicitava que os professores entrevistados destacassem outros aspectos que consideram relevantes em relação à política do PROEJA e a sua implementação. Dos dezessete professores entrevistados obtivemos apenas quatro respostas, sendo destacado que 1) “Faz-se necessário olhar o proeja de forma diferenciada, pois o público é diferente de todos os outros públicos da escola pública. Com necessidade mais pontuais e com formação básica muito defasada, prejudicando a formação específica”, 2) “Para que o proeja funcione adequadamente antes precisamos que os problemas sociais sejam resolvidos”. 3) “ A política do PROEJA é muito

interessante porém ela exige condições e investimentos para que seja concretizada, pode-se citar professores concursados, com qualificação e compreensão dessa proposta, com tempo disponível para se reunirem, ver e rever os diferentes planejamento das disciplinas do ano em que lecionam, tomar ciência que são abordados pelas diferentes disciplinas, para também aproveitar a oportunidade e dar o enfoque conforme a disciplina e o conteúdo. Isso quando bem articulado, permite ao professor avançar conteúdos e melhor aproveitar o tempo, já que a carga horária é reduzida. Porém não existe por parte do Estado a garantia dessas condições. Há sobretudo uma troca constante de professores principalmente das disciplinas específicas. Esses professores não se reconhecem como professores. Não tem identidade, isso não significa que os professores não têm comprometimento, mas faz parte das suas condições de trabalho, da dupla jornada enfim.” 4) “Por parte da mantenedora houve pouco investimento em políticas adequadas para garantir pelo menos a permanência de professores com perfil adequado aos cursos, muitas instituições não compreenderam a especificidade do PROEJA e as necessidades postas pelo perfil dos alunos.”

Ao analisar as quatro questões apontadas pelos professores, percebemos que as mesmas foram contempladas e reiteram as discussões feitas no decorrer das entrevistas, no entanto consideramos importante destacar novamente os itens citados para demonstrar as angústias e anseios que perfazem a trajetória dos docentes que trabalham no PROEJA, principalmente no que diz respeito à formação defasada do aluno que ingressa no programa, a necessidade formação continuada oferecida e pleiteada pelo Estado e tempo para planejamento e estudos coletivos sobre as diretrizes legais, teóricas e metodológicas que fundamentam a proposta de integração da Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de EJA, a necessidade de garantir condições de trabalho adequado aos professores e plano de carreira, garantindo a permanência dos mesmos nos curso ofertados e a responsabilidade do poder público em viabilizar os recurso necessários para a efetivação do programa com qualidade.

Gráfico 24



Fonte: Dados sistematizados pelo autor

Considerações Finais

Ao término deste trabalho percebemos que as discussões e apontamentos aqui trazidos suscitam muito mais estudos, pois os mesmos não esgotam e não elucidam questões importantes referentes aos marcos teóricos e legais que fundamentam a proposta do PROEJA e a sua efetivação na prática por meio do trabalho docente.

A proposta deste trabalho de pesquisa significa um pequeno grão de areia diante do imenso universo de conhecimento, práticas, trabalhos, sujeitos, tendências e intenções, pois entendemos que qualquer ação humana é permeada de intenções.

Ao iniciarmos a pesquisa tínhamos como objetivo compreender como uma política educacional como a pretensão do PROEJA - a qual apresentava como uma de suas metas garantir aos sujeitos excluídos do processo regular de ensino formação para a continuidade dos estudos ou para a conclusão da Educação Básica articulada a formação profissional – se efetivava na prática a partir de entrevistas com professores sobre as questões teóricas e metodológicas. Havia o intuito de compreender o distanciamento ou aproximação entre o marco legal e teórico e a implementação do programa por meio de relatos dos professores que atuavam no referido programa.

Diante das dificuldades e do tempo previsto para a realização da pesquisa empírica e da realização do mestrado, focamos mais na entrevista com o objetivo de compreender como os professores que ensinam na Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo, em Cascavel, concebem a concepção de Currículo Integrado, tornando-se esse o nosso objeto de pesquisa.

Partimos do pressuposto que para saber qual a compreensão de Currículo Integrado que os professores que atuavam no PROEJA nos referidos cursos de Cascavel deveríamos ouvir dos professores qual o seu entendimento sobre o conceito, sem apresentar-lhes respostas fechadas e elaboradas pelos pesquisadores com base nos marcos legais e teóricos.

Nesse sentido, optamos num primeiro momento entrevistar os professores com questões abertas as quais destacavam categorias e conceitos essenciais que compõe o conceito de Currículo Integrado, das quais destacamos: Trabalho, Ciência, Cultura, Tecnologia, Tempo, Formação Continuada, Trabalho como Princípio Educativo, Integração Curricular, bem como os problemas que enfrentavam na prática pedagógica como: formação continuada, recursos disponíveis para realização de atividades, tempo disponível para pesquisas, estudos e planejamentos com outros professores.

Com a realização deste primeiro momento de pesquisa conseguimos agrupar questões que se repetiam em todas as entrevistas e elaborar uma nova entrevista que era composta de doze questões com alternativas de assinalar referentes aos aspectos citados acima.

Após realizarmos as entrevistas com dezessete professores, realizamos a tabulação dos dados e procuramos relacionar aos marcos teóricos e legais referentes a proposta do PROEJA com as respostas dos professores.

Ao estudarmos a proposta do PROEJA identificamos em vários momentos que uma das questões que deveriam ser contempladas para a efetivação do programa era a formação continuada aos professores para compreenderem as diretrizes legais, bem como os pressupostos teórico-metodológicos. Em relação à legislação do PROEJA, maioria dos professores entrevistados tiveram contato com os documentos legais, por meio de cursos, encontros, reuniões, semanas pedagógicas ou formação oferecida pela UNIOESTE.

Pudemos observar, porém, por meio das respostas dos professores que a formação continuada ficou falha em relação ao que previa e propõe a proposta do programa.

Quanto a questão teórica, e os conceitos de Currículo Integrado e os demais conceitos e categorias que são subjacentes a este conceito, percebemos que a maioria dos professores tiveram alguma forma de formação continuada, porém tal formação ficou basicamente concentrada no momento inicial da implementação do programa no Paraná, oferecidas em encontros, cursos, semanas pedagógicas organizados pela SEED e em cursos oferecidos

pela UNIOESTE, o que demonstra uma fragilidade no processo de efetivação do mesmo, visto que não completa círculo reflexão-ação-reflexão.

A formação dos professores, neste caso específico, formação continuada para os professores do PROEJA, como qualquer ação de uma política pública configura-se dentro de um contexto maior, no qual vigoram interesses divergentes entre Estado e trabalhadores, visto que se fazem permeadas por contradições entre capital e trabalho. Neste aspecto, as ações públicas são efetivas em um jogo de interesses, resultando em um pouco ou quase nenhum investimento em questões formativas que não atendam as necessidades imediatas do capitalismo, o que afeta a qualidade da educação.

A partir desta primeira constatação em relação a formação dos professores e ao analisar os dados referentes aos conceitos que fundamentam a proposta do programa, constatamos que a compreensão dos docentes do conceito de Currículo Integrado bem como os demais conceitos e categorias que fazem parte da discussão teórica de Educação Integrada se aproximam em alguma medida da concepção apontada pelos teóricos estruturadores da proposta, bem como das diretrizes legais. Porém de forma generalista, percebemos assim que os apontamentos e conceituações feitas pela maioria dos professores partem de conceitos gerais da educação ou do conhecimento e experiências de sua prática docente questões mais específicas sobre a Educação Integrada demonstrou uma lacuna ou barreira para a efetivação do trabalho de alguns professores, por exemplo ao definirem que Integração Curricular se fazia ao relacionar diretamente os conteúdos de determinada disciplina com o mercado de trabalho.

Nesse sentido, nos aspectos mais específicos sobre o conceito de Currículo Integrado, ou seja, concepção de trabalho, percebemos certo distanciamento em relação às questões teóricas da discussão de Educação Integrada. Apenas alguns professores demonstraram compreender profundamente a concepção de Currículo Integrado dando exemplos de como relacionavam a questão teórica e sua atividade prática, os quais estão sempre fundamentados nos princípios à luz da teoria.

É necessário reiterar novamente que durante a realização das entrevistas e com base nos dados apresentados percebemos um esforço colossal dos professores para darem conta da efetivação do programa com qualidade e comprometimento com a formação da classe trabalhadora. Percebemos professores que, apesar de terem limites em sua formação e fragilidades em prática docente, buscavam inteirar-se, comunicar-se e estudar, muitas vezes sozinhos, para suprir as defasagens da sua atividade como forma garantir que a proposta de Currículo Integrado realmente acontecesse.

Outro aspecto que percebemos ao conversarmos com a maioria dos professores durante a realização das entrevistas é que os mesmos demonstram ter bom conhecimento dos problemas sociais, com postura crítica frente a realidade e a condição de trabalhadores, sendo a sua prática docente imbuída de um discurso que procura problematizar os dramas da realidade.

A parte final das entrevistas apontou a dificuldade que os professores têm para colocar em prática a proposta do PROEJA diante das precárias condições que o sistema capitalista impõe, ou seja, são trabalhadores que buscam ensinar outros trabalhadores nas mesmas condições de trabalho. Desta forma, ao analisar os dados que apontam que oitenta por cento dos professores consideram ser possível a efetivação da proposta de Integração Curricular, compreendemos que essa possibilidade demonstra uma limitação em relação ao conhecimento da concepção de Currículo Integrado, que, por sua vez, pressupõe não somente o comprometimento dos professores com a educação pública e força de vontade em operacionalizar a proposta de integração curricular, mas também outras relações sociais.

A questão da evasão dos alunos, que se constituiu como um problema na EJA permanece um drama no PROEJA, visto que os alunos são os mesmos. Problemas oriundos do processo de divisão da riqueza social que exclui a maioria da população da possibilidade de acesso a riqueza material e intelectual, e os coloca na condição de trabalhadores, sendo a maioria na informalidade, vítimas um percurso escolar truncado e um mercado de trabalho perverso. Ao mesmo tempo em que são segregados e excluídos do processo de formação regular por necessitarem desde muito pequenos trabalhar para

sobreviver, lhes são cobrados formação profissional para poderem concorrer a uma vaga no mercado de trabalho.

Porém, na sua realidade de trabalho, os conhecimentos científicos, geralmente, são pouco exigidos. Assim, inseridos em um sistema de divisão do trabalho, em que a organização é pensada por outro, se fixam na atividade prática imediata, sendo excluídos da teoria.

São esses *alunos-trabalhadores* que esperam condições melhores de vida e com esforço imenso dentro dos limites das suas condições reais e de seu *tempo* poder concluir um curso que dê a possibilidade de lhes tirar da condição de marginalizado social e da pobreza cultural e material e do estigma que carregam por não terem concluído os estudos.

Para tanto, percebemos a necessidade de o Estado garantir que os professores que estão a frente do processo de ensino tenham condições de trabalho condizentes com as pretensões do PROEJA, sendo este um dos aspectos essenciais para que uma proposta de Currículo integrado se concretize.

Não temos a ingenuidade de pensar que apenas a formação continuada dos professores garantiria a efetivação da proposta de Educação Integrada, principalmente por que as condições sociais revelam grandes contradições para a efetivação desta proposta.

Por outro lado chamamos a atenção para o fato de que a implantação do Pronatec e a oferta de cursos concomitantes configuram-se como um problema, pois quando evidenciam uma tendência que já vivenciamos no Estado do Paraná em 1997, quando houve o fechamento dos cursos profissionalizantes técnicos por meio da implementação do PROEM. Esta política resultou na precarização a formação do trabalhador, a qual restringia-se para o mercado de trabalho, desvinculada da ideia de elevação da escolaridade dos alunos.

Com a implantação do Pronatec, entendemos que o Estado vem firmando uma intenção já evidenciada pelo decreto nº 2.208/97, que obrigava o fechamento de cursos técnicos e com a possibilidade de integração curricular.

Mas é preciso salientar que o avanço a uma condição melhor para os alunos da EJA e do PROEJA começa a se concretizar quando pensamos em uma educação para a classe trabalhadora que avança na condição de transformar essa realidade excludente e segregadora e teria condições por meio da sua produção material e intelectual garantir que os homens usufríssem da liberdade de simplesmente viver e não apenas existir.

Nesse sentido, Gramsci nos ajuda a pensar nesta perspectiva de escola e formação ao destacar que

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-lhes e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2010, p.40.).

Referências

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão.** Curitiba, PR: UFPR, 2009. (Dissertação de Mestrado).

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente a Escola Possível.** São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens e adulto? 2007.** Disponível em: http://www.reveja.com.br/revista/0/artigos/revej@_0_miguelarroyo.htm>. Acesso em: 30 janeiro 2013

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, 1996. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.**

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

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

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. MEC: SETEC, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 17 de agosto de 2010.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Trabalho & Crítica - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped, n.9, outubro de 2006.

CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação/ Anped-GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em <http://WWW.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

COLTRO, Alex. **A Racionalização do Trabalho**. Piracicaba, 2006. Disponível em <http://www.economia.esalq.usp.br/intranet/uploadfiles/1458.doc>. Acesso em: 03 abr.2012, 20:35.

FILHO, Domingos Leite Lima. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**. Curitiba: Torre de Papel, 2003.

FIORI, José Luís. O Cosmopolitismo de Cócoras. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo : CEDES, XXII, nº 77, dezembro de 2001, p. 11-27.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.92, p.1087-1113, Out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: *Ideação- Revista do Centro de Educação da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu*, v.10, nº 1, p.41-62, 2008.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação** - Coleção Magistério: formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. **A Formação Profissional No Ensino Médio Integrado: Discussões Acerca do Conhecimento**. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2009. (Dissertação de Mestrado).

GOTARDO, Renata Cristina da Costa.; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Integração curricular: o ensino médio integrado e o PROEJA. Texto apresentado na Anped**, 2009.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa. VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Integração Curricular: o Ensino Médio Integrado e o PROEJA. In: FILHO, Domingos Leite Lima. SILVA, Monica Ribeiro. DEITOS, Roberto Antonio. (Org.)

PROEJA: Educação Profissional Integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas - 1ª edição- Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere** - vol. II. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho - 5ª edição - Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010.

HADDAD, Sergio e DI PIERO, Maria Clara. **Escolarização de Jovens e Adultos**. 2000.

HOTZ, Karina Griggio. A Política Educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais. In: FILHO, Domingos Leite Lima. SILVA, Monica Ribeiro. DEITOS, Roberto Antonio. (Org.) **PROEJA: Educação Profissional Integrada à EJA: questões políticas, pedagógicas e epistemológicas** - 1ª edição- Curitiba: Editora UTFPR, 2011.

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar?** -4ª ed. – São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**: tradução de Célia Neves e AldericoToríbio, 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação/ Anped-GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003. Disponível em <http://WWW.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf>.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro e

MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, Friederich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. v.I 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2007.

RAMOS, Marise. 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.

_____ O projeto unitário de ensino médio dos os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____ . Concepção do Ensino Médio Integrado. In: **SEED. Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Curitiba, 2008. *Mimeo*.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. In: Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1): 131-152, 2003.

_____. **Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 34, jan./abr. 2007.

SANDRI, Simone. **O Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná- PROEM e seus efeitos sobre o curso de Magistério: Movimentos de adesão e de resistência.** Curitiba: PR Universidade Federal do Paraná, 2007. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Tadeu Thomaz. **Educação, Trabalho e Currículo na era do pós-trabalho e da política.** In: FERRETTI, Celso J. *et al* .Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Relatório de Pesquisa - O Ensino Médio e a Educação Profissional no Estado do Paraná: Interfaces entre Estado e Sociedade.** Cascavel: UNIOESTE, 2010.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio do Prado. Origem e desenvolvimento do ideário educacional nacional: a constituição do liberalismo em ideologia educacional no Brasil e suas conseqüências na reorganização do sistema nacional de ensino. In: _____. **Capitalismo e escola no Brasil:**a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas/SP: Papirus, 1990.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. FILHO, Domingos Leite Lima. SILVA, Monica Ribeiro (Org.) **Produção do Conhecimento no PROEJA: Cinco Anos de Pesquisa-** 1ª edição- Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

3) E sobre o PROEJA de modo em geral? O que especificamente?

4) O Documento Orientador do Paraná e o Documento Base do PROEJA/ MEC apresentam a possibilidade da integração dos eixos: Trabalho, ciência, cultura, tecnologia e tempo baseados na concepção de Currículo Integrado. O que o professor entende por Currículo Integrado?

5) O professor concorda que os eixos trabalho, ciência, cultura, tecnologia e tempo garantem a integração curricular? Sim() Não () Por que?

ANEXO 2: ENTREVISTA COM PROFESSORES DO PROEJA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
Centro de Educação Comunicação e Artes

Aluna: Maria Sandreana Salvador da Silva

Pesquisa: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: a compreensão dos professores acerca do conceito de Currículo Integrado

Orientadora: Edaguimar Orquizas Viriato

Encaminhamento Metodológico: entrevistas com professores que atuam nos cursos de Secretariado e Técnico Administrativo e tabulação dos dados.

Salientamos que os dados coletados serão apenas para fim de pesquisa e que os professores não precisarão identificar-se.

Justificativa

Do ponto de vista da história da educação brasileira, o PROEJA é um programa relativamente recente, portanto, com necessidades de investigação. Desta forma, consideramos pertinente a realização da pesquisa no Paraná, pois é um dos Estados precursores na implementação desse programa, assim como, o Estado se propõe a ofertá-lo como uma política pública, ou seja, propõe-se a diferenciar a oferta de PROEJA dos parâmetros provisórios, próprios dos programas educacionais.

Partimos do pressuposto de que a implementação de uma política exige diversas ações, como investimento na formação continuada de professores bem como a própria compreensão da proposta pedagógica por parte dos docentes. Sob esta ótica, entendemos que o estudo teórico e a análise da compreensão que os professores possuem acerca de Currículo Integrado e do trabalho que desempenham na perspectiva da integração, contribuirão para o entendimento sobre a implementação dos cursos de PROEJA, assim como, sobre a maneira que as especificidades do Currículo Integrado são consideradas pelos professores que atuam nos cursos desse programa no âmbito do NRE (Núcleo Regional de Educação) de Cascavel.

Agradecemos pela colaboração dos professores que se dispuseram a responder o questionário da pesquisa, os quais contribuirão imensamente com o seu conhecimento teórico e prático para pensarmos a Educação e em especial o Currículo Integrado no PROEJA.

- 20 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- mais de 61 anos

Formação:

- licenciatura Em que? _____
- bacharelado Em que? _____

Titulação: Especialização Mestrado Doutorado

Outro: _____

Tempo de serviço no magistério público

- de 1 mês a 2 anos
- de 2 a 4 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 9 anos
- mais de 10 anos
- mais de 15 anos

Tempo de serviço na Educação de Jovens e Adultos:

- de 1 mês a 2 anos
- de 2 a 4 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 9 anos
- mais de 10 anos
- mais de 15 anos

Tempo de serviço na Educação Profissional:

- de 1 mês a 2 anos
- de 2 a 4 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 9 anos
- mais de 10 anos
- mais de 15 anos

Tempo de serviço no PROEJA:

- de 1 mês a 2 anos
- de 2 a 4 anos
- de 4 a 6 anos

Questões:

1) O PROEJA no Paraná tem como diretriz teórica e legal o documento intitulado *Documento Orientador*, o qual se baseia no documento denominado *Documento Base do PROEJA/ MEC*. Você teve conhecimento destes documentos?

- Sim, em grupo de estudo realizado na Escola
- Sim, em Cursos de Formação de professores ofertado pelo NRE/ SEED

- Sim, em Cursos de Formação oferecidos pela UNIOESTE
- Sim, em Estudo individual dos documentos e/ou textos que tratam sobre os mesmos
- Não
- Outro: _____

2) Você teve formação continuada ou alguma forma de formação para estudar/compreender sobre a concepção de Currículo Integrado ?

- Sim, no início da implementação do Programa, ofertada pela Departamento de Educação e Trabalho/SEED
- Sim, no início da implementação do Programa, ofertada pelo Núcleo Regional de Educação
- Sim, em semanas pedagógicas na escola
- Sim, em cursos de capacitação/ formação oferecidos pela UNIOESTE
- Não estudei sobre currículo integrado

3) Com relação ao Programa, você tem conhecimento sobre:

- Legislação- amparo legal do PROEJA
- Concepção de Currículo Integrado
- O Trabalho como Principio Educativo
- Nenhuma das alternativas
- Outro: _____

4) Para você, Currículo Integrado é:

- A formação de profissionais preparados para atuarem no mercado de trabalho
- Forma de ensinar onde as disciplinas técnicas não estejam desarticuladas das demais matérias
- Conteúdos relacionados com o mercado de trabalho
- Uma educação em que o aluno tenha acesso a todas as disciplinas do núcleo comum bem como as disciplinas específicas
- Outro: _____

5) Você concorda que os eixos Trabalho, ciência, cultura, tecnologia e tempo garantem a integração curricular?

- Sim, se os professores tiverem formação inicial crítica e bem fundamentada nos conteúdos e formação continuada
- Sim, se há disponibilização de recursos e tecnologias
- Sim, se há possibilidade de discussão e planejamento entre os professores que atuam no PROEJA
- Não há possibilidade de integração, pois educação com eixos é sempre uma educação fragmentada
- Outro: _____

6) O que compreende pelos eixos:

Trabalho:

É toda a forma de interação do homem com a natureza, que possibilita transformá-la e se auto transformar.

Preparação para o mercado de trabalho

Um estudo das relações de trabalho impactados por dois fatos históricos: a revolução neolítica e a revolução Industrial

Postura apresentada pelo professor

Outro: _____

Ciência:

É todo o conhecimento produzido e acumulado pelo homem historicamente. Esse conhecimento possui método de pesquisa e permite o desenvolvimento da sociedade e das forças produtivas, além de se diferenciar do senso comum

Conhecimento científico

Teoria

Outro: _____

Cultura:

Tudo que o homem produz para satisfazer suas condições de existência, os valores, o trabalho, a arte, a ciência e os rituais

Conhecimento geral

Um estudo dos mecanismos de representação feito pelos sujeitos em cada momento da história

Outro: _____

Tecnologia:

Desenvolvimento das forças produtivas, construído com o próprio desenvolvimento da ciência que permite

ao homem desenvolver técnicas para interagir na natureza

Uso da tecnologia durante as aulas

Acesso a laboratório de informática, TV, DVD

Outro: _____

Tempo:

Tempo de formação do aluno

Tempo utilizado no aprendizado dos conhecimentos

A vida cotidiana do homem, a forma de como ele se situa, de como a sociedade o constrói e condiciona o comportamento, as dúvidas, as relações sociais

Outro: _____

7) Para integrar os eixos Trabalho, ciência, cultura, tecnologia e tempo é necessário:

Estabelecer relações do conteúdo da minha disciplina com os conteúdos das outras disciplinas

Atividades interdisciplinares

Relacionar a minha disciplina com a atuação dos alunos no mercado de trabalho

É necessário mais discussão entre os professores para decidir como integrar

Discussão crítica do conteúdo

Outro: _____

8) A articulação entre os eixos propostos pelo currículo integrado pode acontecer se

Os professores trabalharem de formação crítica, e tiverem formação voltada para esse conhecimento, ou seja, conhecer o que é contemplar esses eixos na sala de aula

Estabelecer relações do conteúdo da minha disciplina com os conteúdos das outras disciplinas

Atividades interdisciplinares

Relacionar a minha disciplina com a atuação dos alunos no mercado de trabalho

Outro: _____

9) Como, na sua ação docente, você articula ou possibilita a articulação dos eixos propostos pelo currículo do PROEJA? Explique ações que demonstre a articulação.

- Estabelecer relações do conteúdo da minha disciplina com os conteúdos das outras disciplinas
 - É possível articular dando exemplos de como o trabalho é realizado nas empresas e trocando experiências entre o grupo
 - Relacionar minha disciplina com a atuação desses futuros profissionais no mercado de trabalho
 - Outro: _____
-
-

10) Essas ações são suficientes para garantir a implementação da proposta presente no Currículo Integrado do PROEJA?

- Sim, se trabalhar os conteúdos conforme proposta do PROEJA
- Sim, se trabalhar os conteúdos de forma crítica
- Sim, com o planejamento das aulas, com o foco a ser alcançado, conseguimos muitas vezes atingir esse objetivo
- Não

11) Que problemas o professor percebe em relação a proposta do Currículo Integrado descrito nos documentos: Documento Orientador do Estado do Paraná e no Documento Base do PROEJA/ MEC que não são possíveis de implementação na prática?

- Ausência de formação dos professores que atuam no PROEJA
 - Troca constante de professores das disciplinas específicas
 - Falta de investimento por parte do Estado
 - Desmotivação dos alunos
 - Evasão ou muitas faltas dos alunos
 - Defasagem de conteúdos básicos dos alunos abaixo do definido pelo currículo
 - Falta de recursos tecnológicos ou má funcionamento dos mesmos
 - Conteúdos não contemplam as necessidades dos alunos
 - Outro: _____
-
-

12) Outros aspectos que considera relevante destacar em relação a política do PROEJA e sua implementação.

Obrigada!