

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JUSSARA DAS GRAÇAS TRINDADE E SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ÂMBITO DO
PROEJA/PR: A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO
GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

CURITIBA

2010

JUSSARA DAS GRAÇAS TRINDADE E SILVA

**A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ÂMBITO DO
PROEJA/PR: A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO
GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, área de Concentração Educação, Cultura e Tecnologia, Linha de Pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dra Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2010

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Jussara das Graças Trindade e

A construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR:
a questão da indissociabilidade entre formação geral e especí-
fica / Jussara das Graças Trindade e Silva. – Curitiba, 2010.
102 f.

Orientadora: Profª.Drª. Monica Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. PROEJA – Ensino profissional – Paraná. 2. Educação de
adultos – currículo – Paraná. 3. Educação do adolescente –
currículo – Paraná. I. Título.

CDD 374.01



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **JUSSARA DAS GRAÇAS TRINDADE E SILVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA, DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO e DR. CARLOS HEROLD JÚNIOR arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO NO ÂMBITO DO PROEJA/PR: A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovada
DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO		
DR. CARLOS HEROLD JÚNIOR		aprovada

Curitiba, 30 de junho de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores que marcaram minha trajetória educacional e me ensinaram amar a docência.

Ao meu esposo Eliseu pelo seu amor e compreensão. A minha filha Brunna Emyly pela sua existência!

A todas as minhas amigas, trabalhadoras, intelectuais, escritoras, cristãs e incrédulas, que em todos os momentos seus ombros me serviram, com ternura e afago. Em especial, a minha amiga Solange Toldo Soares, por compartilhar conversas infundáveis sobre a importância do rigor metodológico, sobre nossas vidas e por tê-la no meu caminho na busca pela intelectualidade.

As professoras Doutoradas Ligia Klein, Noela Invernizzi e Sonia Landini que fizeram parte da banca de qualificação e me presentearam com suas primorosas contribuições e orientações.

Ao grupo de pesquisa do projeto “Demanda e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, pelas contribuições teóricas, as quais me ajudaram nas reflexões para viabilização desse trabalho. Em especial aos professores Doutores Domingos Leite Lima Filho e Mario Amorim, e a minha orientadora Professora Doutora Monica Ribeiro da Silva.

Esse “novo fazer pedagógico” não é uma dádiva que está por vir, por obra e graça de alguns iluminados que se proponham a pensá-lo, ou o presente que terão os trabalhadores os trabalhadores após a revolução. Ele é fruto do conjunto das lutas, reivindicações e pressões da classe trabalhadora com seus intelectuais. É um processo coletivo de conquista, árduo, lento e cotidiano, que ocorre no interior de cada unidade produtiva, em cada movimento de organização operária, em cada escola, em cada instituição comprometida com os interesses dos trabalhadores. Ele é fruto do esforço de trabalhadores e intelectuais que, unidos pelo mesmo compromisso, a partir das relações sociais concretas, se educam e gestam um novo modo de produção, e, portanto de existência, em que o trabalho significará libertação. (KUENZER, 2002, p.199.)

RESUMO

Este estudo analisou o processo de construção das propostas de integração curricular no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, no estado do Paraná. A pesquisa consistiu na elaboração de um quadro analítico com base na categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica, proposta presente nos Documentos normativos do PROEJA, nas oficinas de trabalho com vistas à elaboração das propostas curriculares e nos planos de curso Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Meio Ambiente. Para concretização dessa análise esse estudo partiu do seguinte problema de investigação: o referencial teórico proposto nos documentos preliminares da implantação do PROEJA no estado do Paraná aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho, tecnologia e tempo como proposta da organização do currículo integrado e como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Diante desses enunciados e, considerando a complexidade de seus objetivos, indagou-se: em que medida foi possível assegurar consistência entre as proposições normativas e as propostas dos cursos no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, pressuposto para a integração curricular com vistas à formação unitária e politécnica, anunciada como desejável no âmbito dessa política? Verificou-se de antemão que ocorre um distanciamento entre as proposições dos documentos normativos e a incorporação dessas proposições nos planos de curso. Levantou-se como hipótese que a explicação para esse distanciamento se deve a uma multiplicidade de sentidos atribuídos à proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica, considerando o princípio educativo do trabalho, por parte dos sujeitos que elaboraram os documentos normativos e as propostas curriculares. Com base nessa hipótese constatou-se que as propostas construídas nos cursos, Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Secretariado, atendem parcialmente aos objetivos anunciados com vistas a alicerçar uma formação humana e profissional capaz de superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; integração curricular

ABSTRACT

This paper analyzed the construction process of the curriculum integration proposal on the scope of the Integration Program of the Technical Professional Education from High School to adults and young learners Education (PROEJA), at Parana's state. The research was about the elaboration of an analysis board from the inseparable category between the general formation and the specific one, proposed in the normative documents from PROEJA, at the workshop with visits to the curriculum proposal elaboration and at the technical administration, technical secretary and technical environmentalist courses. To materialize this analysis this paper had the following investigation issue as the main point: the theoretical reference proposed at the first documents from PROEJA introduction at Parana's state shows the work as the education principle and the articulation between the science, culture, work, technology and time axes as the proposal of the integrated curriculum organization and with the condition to produce the inseparability between the general formation and the specific one. From these statements, and, considering the complexity of their goals, it was questioned: in which measurement it was possible to ensure the consistence between the normative propositions and the courses proposals which refer to the inseparability between the general formation and the specific one, assuming to the curricular integration focusing to the unique and polytechnic formation, announced as being wished from this politic scope? Beforehand, it was found that occurs a distance between the normative documents propositions and the incorporation of these propositions at the courses plans. It was raised the hypothesis that the explanation of this distance is because the variety of the attribute sense to the inseparable proposition between the general formation and the specific one from the work education principle, from the people who elaborated the normative documents and the curricular proposals. After this hypothesis it was assumed that the proposals built at the technical administration, technical secretary and technical environmentalist courses, answer partially the announced goals from the view to base the human and professional education capable to separate the historic duality between High School and Professional education.

Key words: Young learners and adults education; PROEJA; curricular integration

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DET- Departamento de Educação e Trabalho

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

MEC - Ministério da Educação

NRE - Núcleo Regional de Educação

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PPGTE - Programa de Pós-graduação em Tecnologia

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação comunitária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEED - Secretaria de Estado de Educação

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA	15
2 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ: OS DOCUMENTOS ORIENTADORES E A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	34
2.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONSIDERANDO O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O EIXO DE INTEGRAÇÃO “CIÊNCIA, CULTURA, TRABALHO E TECNOLOGIA”	34
2.2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO PROEJA	43
3 PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA NO PROEJA/PR: OS DEBATES NAS OFICINAS DE TRABALHO.	49
3.1O DOCUMENTO ORIENTADOR: PRINCIPIOS E AÇÕES	49
3.2 ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES.	66
4 AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS DE ADMINISTRAÇÃO, SECRETARIADO E MEIO AMBIENTE DO PROEJA/PR: A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	96
ANEXOS	100

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe fazer uma análise das propostas de integração curricular no âmbito do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

Com o objetivo de contribuir com a formação de trabalhadores com baixa escolaridade, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – (PROEJA). O Programa tem como principal finalidade, oferecer a formação profissional com escolarização básica aos educandos jovens e adultos acima de 18 anos, principalmente, aqueles que concluíram o Ensino Fundamental e desejam terminar o Ensino Médio (BRASIL, 2007).

O PROEJA foi instituído em 2005 pelo Ministério da Educação, no âmbito das instituições federais, oportunizando a oferta de cursos profissionalizantes, integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA. Essa iniciativa surge pela promulgação do Decreto Presidencial nº 5840 de 13 de Julho 2006 (BRASIL, 2006), que, por meio dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais contribuem com a democratização de ensino nesse segmento, na perspectiva de efetivar-se enquanto política pública e não apenas como mais um programa da esfera federal (BRASIL, 2007).

As bases legais que constituem o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), estão presentes na Portaria nº 2080/2005 (BRASIL, 2005), no Decreto nº 5154/2004 (BRASIL,2004), no Decreto nº 5840/2006 (BRASIL, 2006), nos Pareceres

CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999) , nº 11/2000 (BRASIL,2000), nº 39/2004 (BRASIL, 2004), pelas Resoluções CNE/CEB nº 04/1996 (BRASIL,1996) .

A coordenação geral do PROEJA é realizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), que tem como parceiros as instituições proponentes do sistema público de educação federal, municipal e estadual, além de entidades privadas nacionais do serviço social.

Os cursos podem ser ofertados nas seguintes modalidades: presencial e semipresencial, na forma concomitante ou integrada. A instituição proponente se responsabilizará pela oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas. Em relação à formação continuada dos profissionais envolvidos, dar-se-á em duas frentes: instituições proponentes e SETEC/MEC. Quanto ao monitoramento e avaliação do programa serão coordenadas pela SETEC/MEC. Sobre os recursos, poderão originar-se do orçamento da União e/ ou parcerias interministeriais, bem como de fomentos de organismos internacionais (BRASIL, 2007).

No Estado do Paraná a implantação do PROEJA contou com ampla mobilização dos 32 núcleos regionais de educação; reunião com coordenadores da Educação Profissional, com diretores, professores e comunidade escolar nos estabelecimentos, com o objetivo de diagnosticar a demanda dos cursos ofertados, bem como levantar os critérios para deferimento. Em 2008 foram implantados no estado 76 cursos, com 11 habilitações: Administração, Informática, Secretariado, Segurança do Trabalho, Enfermagem, Agente comunitário da Saúde, Meio Ambiente, Construção civil, Eletromecânica, Logística e Nutrição, espalhados em 72 estabelecimentos de Ensino, atendendo 47 municípios, 32 núcleos regionais de educação com uma demanda de aproximadamente 2600 alunos (PARANÁ, 2007).

Para fazer parte do programa o aluno deverá ter o Ensino Fundamental ou equivalente; idade igual ou superior a 21 anos; atender os critérios estabelecidos referentes à renda familiar, originários de escolas públicas e passar por uma entrevista. Com relação ao perfil do professor é considerada sua experiência em educação Profissional ou na EJA na rede pública (PARANÁ, 2007).

Com vistas a acompanhar e implantar o PROEJA, o Governo Federal por meio da CAPES selecionou 9 projetos de pesquisa, distribuídos pelos estados, dentre eles a pesquisa “Demanda e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná” com a participação das seguintes instituições: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a qual tem como objetivo analisar o processo de implantação do programa no estado, com o objetivo de produzir um referencial teórico-analítico que atenda à especificidade do campo da EJA, sobretudo, em relação à educação que vise a um ensino integrado que articule conhecimento geral e conhecimento profissional¹.

Este trabalho tem como problema de investigação a seguinte questão: o referencial teórico proposto nos documentos preliminares da implantação do PROEJA no estado do Paraná aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia como proposta da organização do currículo integrado e como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica, necessários diante da proposição de uma formação unitária e politécnica (PARANÁ, 2006, 2007). Diante desses enunciados e, considerando a complexidade de seus objetivos, indaga-se: em que medida foi possível assegurar

¹ Na condição de bolsista no projeto de pesquisa “Demanda e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, pelo Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, na linha de pesquisa Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação, optei pela análise do processo de construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR, atendendo para os desafios da indissociabilidade entre a formação geral e a formação específica. Parte dos dados analisados nesta dissertação consta no banco de dados do projeto de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”.

consistência entre as proposições normativas e as propostas dos cursos no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, pressuposto para a integração curricular com vistas à formação unitária e politécnica?

Toma-se como pressuposto que há um distanciamento entre os documentos normativos e as propostas curriculares dos cursos ofertados. Levanta-se como hipótese, que a explicação para esse distanciamento se deve a uma multiplicidade de sentidos atribuídos à proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica com base no princípio educativo do trabalho, por parte dos sujeitos que elaboraram os documentos normativos e as propostas curriculares.

Para desenvolver essa hipótese, a pesquisa tem como objetivo identificar nas proposições oficiais elementos que justificam a categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica que definem a integração curricular como formação unitária e politécnica. Nesse sentido, a pesquisa se propôs a: analisar o Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2006); investigar o processo de elaboração das propostas dos cursos implantados no PROEJA/PR, utilizando relatórios e informações do banco de dados do grupo de pesquisas “Demanda e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”; analisar as propostas dos cursos de Administração, Secretariado e Meio Ambiente considerando a categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica.

O procedimento metodológico contou com pesquisa bibliográfica tendo em vista o aprofundamento teórico acerca das relações entre Trabalho e Educação. A construção de um referencial de análise com base nas proposições para o PROEJA, momento em que se definiu pela investigação das possibilidades de integração curricular a partir

indissociabilidade entre formação geral e formação específica. A definição do material a serem analisados: documentos orientadores, oficinas de trabalho e propostas de três dos doze cursos ofertados. A construção de um quadro analítico (apêndice) considerando a categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Elaboração do trabalho de dissertação a partir da análise realizada.

O percurso de investigação foi desenvolvido e apresentado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma contextualização dos aspectos gerais que consolidaram as políticas educacionais dirigidas à Educação Profissional, Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos, as quais embasaram a iniciativa da construção de um currículo integrado nessa modalidade de ensino.

O segundo analisa o Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) e as Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (Paraná, 2006).

O terceiro apresenta a investigação do processo de elaboração das propostas dos cursos implantados no PROEJA/PR, utilizando relatórios e informações do banco de dados do grupo de pesquisa “Demanda e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”.

E, por fim, o quarto capítulo, analisa as propostas curriculares dos cursos de Administração, Secretariado e Meio Ambiente tomando por base a categoria de análise, avaliando em que medida se verifica uma uniformidade entre as proposições normativas e as propostas no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica.

A investigação tomou como categoria de análise a indissociabilidade entre formação geral e específica, que define a integração curricular como formação unitária e

politécnica e aponta o trabalho como princípio educativo enquanto proposta da organização do currículo integrado, considerando o eixo: ciência, cultura, trabalho, tecnologia e tempo.

A escolha desse eixo se deve ao fato de ser a proposição presente nos documentos orientadores do PROEJA, apoiada na perspectiva gramsciana ao tomar como princípio educativo o trabalho. Para Gramsci o trabalho se institui como princípio educativo, posto que o processo de educação para emancipação aconteça tomando como eixo a articulação entre a ciência e técnica, na formação de uma escola unitária, rompendo assim com a formação dualista assentada tendo por horizonte a formação do ser humano enquanto dirigente, cientista e político, com base na atividade teórica e prática, pois todos os homens são intelectuais. O autor afirma que a escola reflete a divisão do trabalho que existe na sociedade capitalista, porém, propõe que, se a escola integrar ciência, cultura e trabalho em uma perspectiva unitária, a crise da divisão do trabalho intelectual e manual poderá ser amenizada (GRAMSCI, 2001a). com base nesses princípios é que essas idéias foram tomadas como foco da análise.

1 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE EJA

Este capítulo apresenta algumas contribuições teóricas sobre o contexto da educação no Brasil, no que se refere à Educação Profissional, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais contribuições são permeadas pelo debate sobre a dualidade no modelo de ensino, a qual tem contribuído com a dicotomia entre a formação científica (geral) e a formação técnica (específica). Dessa dualidade, decorre um ensino fragmentado, como um dos elementos responsáveis pelas críticas dirigidas à escola, que tem sido alvo de questionamentos sobre qual sua função social frente às mudanças no mundo do trabalho. Pretende-se sinalizar alguns apontamentos para reflexão sobre as mudanças atuais correspondentes ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na modalidade EJA.

No Brasil, desde 1909, a formação profissional, faz parte das discussões que buscam a implantação e implementação de políticas públicas na educação voltadas para o sujeito trabalhador. Nesse período, sob responsabilidade do Estado, essa formação foi subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, nos quais foram criados os primeiros cursos profissionalizantes. Esse momento na história da educação brasileira foi marcado, em linhas gerais, pela existência de um modelo de ensino configurado pelo confronto entre educação geral e profissional. Com a intenção de buscar o desenvolvimento industrial, a formação profissional estava ligada ao desenvolvimento moral, e educar significava formar o caráter dos desprovidos de toda sorte, resgatando os marginalizados (KUENZER, 2000).

Os aspectos que marcaram a trajetória histórica do ensino profissional percorrem a literatura educacional estabelecendo os percalços que assolaram esse modelo de

ensino, o qual preparava diferentemente os sujeitos quanto a sua formação profissional e intelectual provocando críticas. As críticas existentes se referem a uma educação voltada para economia de mercado, ao formar sujeitos para atuar nos processos manuais e sujeitos para formação dos processos intelectuais. O cenário da dualidade estava representado também na falta de condição de acesso ao ensino regular, pois muitos educandos pelo fato de precisar inserir-se no mercado de trabalho buscavam no ensino supletivo-noturno uma formação aligeirada.

A dualidade na escola brasileira foi consolidada com a organização do ensino fragmentado, promovendo a dicotomia entre o ensino público e privado, ao atender a demanda por uma mão de obra qualificada, por meio de um sistema de ensino de aprendizagem subsidiado pelas empresas para atender suas próprias necessidades.

Entre os elementos presentes na literatura educacional está a Reforma Capanema, em 1942, que apresentava a primeira tentativa de articulação entre a formação geral e específica, oferecendo a possibilidade aos alunos dos cursos profissionalizantes de participação nos exames para o curso superior. Para Kuenzer (2000, p.28)

Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade de estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica.

As reformas educacionais iniciantes realizadas no período de 1942 e 1971 ilustraram as dificuldades na organização da implantação de um Ensino Médio articulado a Educação Profissional, que atendesse a demanda de educandos e promovesse à democratização do saber. Todavia, as dificuldades foram marcadas pela participação do país na esfera industrial, pelos ditames de um governo militar e a

composição de um sistema produtivo imbricado por um modelo fabril, corroborado em diferentes níveis operacionais, subjacentes às mudanças no mundo do trabalho. (KUENZER, 2000).

Para Ferreira da Silva (2005, p.2) esse processo condiz com a lógica do capital:

Na lógica do capital, a educação da classe trabalhadora tem por objetivo capacitar os trabalhadores técnica, social e ideologicamente para o trabalho, buscando criar um modelo de educação adequado às necessidades da acumulação do capital. Na lógica do trabalho, a educação deve se converter na apropriação de conhecimentos e habilidades que possibilitem melhor compreensão da realidade social e da produção e envolver a capacidade de afirmação dos interesses econômicos, políticos, culturais e educacionais da classe que vive do trabalho. Deste modo, a educação e especificamente a educação escolar constitui-se em campo de disputa hegemônica. Esta disputa busca a afirmação, a partir dos interesses das diferentes classes sociais e frações de classe, de concepções de educação, da organização, da estrutura, dos processos e dos conteúdos educativos da escola.

Tal constatação permite pensar sobre os interesses ideológicos implícitos nas políticas públicas dirigidas ao Ensino Médio e à Educação Profissional nas últimas décadas, que reforçam a preparação apenas para o mercado de trabalho, ao instituir mecanismos, como a ampliação da oferta de cursos profissionalizantes, que podem amenizar e diminuir a entrada no ensino superior.

Essa afirmação pode ser feita baseada na hipótese de que, alunos oriundos do ensino profissional ao conseguirem uma colocação no mercado de trabalho, abandonam a busca pela entrada no ensino superior, ou ainda não se sentem preparados para disputar uma vaga junto aos cursos de maior demanda universitária. Para Kuenzer (1987, p.14),

A estes profissionais a escola faculty o acesso ao “saber teórico”, constituído pelos princípios teóricos e metodológicos que a sociedade produziu historicamente através do trabalho coletivo e que sistematizou através de seus intelectuais. A escola, reconhecida como “lôcus” de reprodução do saber teórico, não lhes dá, contudo, acesso a outras formas de articulação com o trabalho concreto e tão pouco com a prática social em que ele se insere.

A autora afirma, ainda, que o modelo de Ensino Médio dos anos 90, o qual buscou uma proposta única, para todos, continua sendo excludente, discriminatória e

dual. Para reforçar essa hipótese, Kuenzer (2006) apresenta um confronto das Políticas de Educação Profissional formuladas no período entre 1995 e 2005, na tentativa de avaliar os impactos das políticas desenvolvidas nas últimas décadas. Entre os programas destacados estão: PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), PNQ (Plano Nacional de Qualificação), PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional) o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, qualificação e Ação Comunitária e, recentemente, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos).

O modo como ocorre a intervenção do Estado sobre a educação, anuncia a intencionalidade no que se refere às ações quanto à estrutura e funcionamento das escolas. Por isso, compreender as reformas educacionais permite elucidar as premissas sobre as intenções e contradições manifestadas ou não na construção de um programa. (SILVA, 2008).

Ao longo da história da educação brasileira, muitos programas foram criados, na tentativa de consolidar uma política de educação para todos que atenda ao acesso, à permanência e à qualidade de ensino. Segundo comentário do ex-secretário da SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade),

O que nós fizemos ao longo das últimas décadas foi massificar o acesso ao sistema de ensino, reduzindo nossa capacidade de reflexão e, portanto, a nossa condição de fazer política pública de qualidade, em direção simultânea de fazer com que todos entrem na escola e garantir qualidade para todos. Nós geramos uma situação de quase duplo status, como se fosse possível criar uma condição de dupla cidadania. Uma cidadania de primeira ordem, uma cidadania de segunda ordem, onde alguns têm acesso a educação de qualidade e outros, que são a grande maioria, têm acesso a educação de menor e, às vezes, de muito baixa qualidade. (HENRIQUES, 2006, p. 6 apud MACHADO, 2009, p.28).

Essa afirmação permite refletir sobre o lugar que a EJA ocupa no cenário educacional, em que os problemas como a busca somente por uma certificação e a ausência na continuidade de estudo, ainda permanecem, talvez pela falta de uma política pública sólida e efetiva, que se estenda a toda Educação Básica. Uma política consistente evitaria que os alunos em idade regular, atualmente matriculados no Ensino Fundamental, não sejam os alunos frequentadores da EJA futuramente. A impressão que fica é que a Educação se apresenta como um “cabide de ofertas” ao propor tantos programas sem um real acompanhamento dos educandos egressos do sistema educacional. Para Lima Filho (2007), o problema é maior ainda, pois o fato dos educandos da EJA não concluírem a Educação Básica os exclui também do mundo do trabalho.

Segundo Miguel Arroyo (2005) o educando jovem e adulto trabalhador, mesmo quando tem o histórico de várias repetências ou abandono, retorna a escola e por isso, é importante situarmos esse sujeito dentro do contexto histórico, econômico, político e social do país, numa época que muito tem se falado em processo de inclusão. A Educação de Jovens e Adultos tem na sua história, mais problemas do que o ensino regular, por ser uma modalidade configurada pela exclusão social, marcada pela posição que os educandos ocupam ao estar fora da escola e conseqüentemente fora do mercado de trabalho, posição muitas vezes marginalizada.

Os problemas são maiores quando se trata de um grupo que originalmente na escola, seus currículos e programas não foram elaborados considerando sua especificidade. Porque muitas vezes o currículo da EJA é uma adaptação do ensino regular, sem considerar que:

a EJA tem como sujeitos as camadas rurais, os camponeses excluídos da terra e as camadas urbanas marginalizadas, excluídos dos espaços, dos bens das cidades. Essa realidade de opressão e de exclusão e os saberes e as

pedagogias dos oprimidos passaram a ser os conteúdos, conhecimentos e saberes sociais trabalhados nas experiências de EJA (ARROYO, 2005 p.229).

A procura da escola pelos jovens e adultos não se dá de forma simples. Ao contrário, em muitos casos, trata-se de uma decisão que envolve condições de acesso, a distância da escola, problemas familiares, padrões que não abrem mão da carga horária, o cansaço após uma jornada de trabalho e as más condições financeiras. Isso tudo influencia para um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências.

Muitos educandos jovens e adultos, oriundos das camadas populares, moradores da periferia e trabalhadores em sua grande maioria, acreditam na escolaridade como provedora de sucesso e satisfação pessoal, a qual lhes garanta acesso aos bens culturais e materiais. Porém, esses sujeitos se deparam com muitas dificuldades, porque vêm no saber sistematizado oferecido pela escola a possibilidade de uma transformação nas suas vidas pelo acesso ao mundo do trabalho, mas nem sempre isso acontece. (TRINDADE E SILVA, 2007).

Ao chegarem à escola os educandos da EJA se deparam com práticas obsoletas, infantilizadas, que não consideram suas necessidades na organização didática, sobretudo com relação às questões de tempo e especificidade. A precariedade ou ausência de entendimento dos profissionais que atuam na EJA sobre as particularidades desse público dificultam a garantia de uma educação de qualidade para todos conforme determinados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, como afirma Machado (2009, p.11),

percebe-se que a educação de jovens e adultos no Brasil passou por inúmeras mudanças, expressas por diferentes ações, programas e projetos que, marcados por um arcabouço legal e normativo, revelam outra concepção política e contribuem para uma reconfiguração desse campo educacional. O reconhecimento da EJA como direito de todos à educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, e como modalidade da educação básica, prevista na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tem demandado, de quem atua nesse campo, uma

capacidade de articulação intensa, visando garantir o avanço do atendimento da escolarização de jovens e adultos numa perspectiva de política pública.

Desafios que vão, desde a especificidade desse público e as dificuldades enfrentadas nas práticas pedagógicas, até o âmbito de políticas públicas, necessárias para uma educação de qualidade, são ainda presentes no rol dos problemas educacionais nessa modalidade de ensino.

Diante de um cenário complexo, cabe lembrar que os problemas da EJA são históricos e que há muito tempo vem sendo discutido pelos pesquisadores e educadores da área. Segundo Nührich (2005), o cenário da EJA atualmente relata algumas tentativas de alguns programas implantados que buscam contribuir com a transformação do quadro educacional que se encontram grande parte dos alunos jovens e adultos. Todavia, é fundamental refletir sobre até que ponto os cursos de EJA têm favorecido para superação da exclusão social.

Não se pode ignorar que, no país, os problemas de base ainda não foram resolvidos e, mesmo diante de tantas transformações tecnológicas na conquista do conhecimento, ainda convivemos com o analfabetismo de educandos jovens e adultos. (PICONEZ, 2002).

Entretanto, é importante salientar que ações vêm sendo desenvolvidas pelas esferas governamentais, principalmente, entre os fóruns organizados estaduais e nacionais, que se unem em mobilizações consolidadas nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos- ENEJAs, em prol de uma política governamental permanente para EJA.

Também não se pode negar que a procura pelos cursos na EJA tem aumentado significativamente. A dúvida está no fato de se realmente esses educandos estão sendo incluídos no mundo do trabalho, ou se apenas estão em busca da certificação e continuam fora da disputa por uma vaga na universidade.

Para Lima Filho (2007, p.168),

Empurrados para fora da escola, estes jovens e adultos irão se defrontar com o mundo do trabalho em condições duríssimas; a não conclusão da escolarização básica é não só fator de exclusão da escola, mas condicionante de uma exclusão no mundo do trabalho. Quando estes jovens e adultos desescolarizados - ou seja, atingidos socialmente pela negação do direito à educação - se defrontam com a necessidade de sobrevivência imediata e inadiável se colocam em situação de desemprego, de subemprego, de informalidade, isto é, quando conseguem inserir-se no mundo do trabalho é, sobretudo, em postos de trabalho em que as condições são as mais precárias, degradantes, de menor remuneração, de maior insalubridade, insegurança e instabilidade. É o trabalho simples e alienante, no sentido da desqualificação completa e da total destituição do sentido humanizador, contrário, portanto, à perspectiva ontológica do trabalho como ação humana criativa e socialmente criadora do ser.

Na tentativa de amenizar os problemas como o desemprego e a precarização nos postos de trabalho foram implantados vários programas, porém os índices de jovens fora do mercado de trabalho crescem e muitos buscam na informalidade mecanismos para sua sobrevivência. Sejam no mercado formal ou na informalidade, as mudanças no sistema produtivo, buscam uma nova categoria de trabalhadores, capazes de articular teoria e prática no campo laboral, em que o cenário do processo de escolarização dos educandos jovens e adultos trabalhadores é marcado pela polarização de competências. (KUENZER, 1999).

Nos estudos de Pochmann (2001, p.98),

o trabalho por conta própria que realmente tem se expandido é o tradicional, mais conhecido por trabalho autônomo para o público, que se caracteriza, em geral, por ser portador de condições de trabalho precário e de remuneração contida.

E ainda constata que:

Em 1980, por exemplo, o Brasil possuía cerca de 23 milhões de trabalhadores assalariados com registro formal e, em 1989, havia passado para 25,5 milhões. No ano de 1999, contudo, a quantidade de assalariados com carteira assinada havia caído para 22,3 milhões de trabalhadores, segundo dados do Ministério do Trabalho.

O cenário da década de 80 destaca as mudanças ocorridas na organização produtiva que refletem a divisão social e técnica do trabalho, em que as políticas educacionais oscilam entre a formação geral e específica. O enfrentamento dessas questões tem sido pauta das discussões que perpassam as propostas dirigidas ao Ensino Médio, Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Ferretti e Silva Jr (2000) defendem a hipótese de que as mudanças educacionais em geral, sobretudo, em relação à Educação Profissional e ao Ensino Médio, objetivam uma educação para o trabalho em uma sociedade sem emprego, mantida pela lógica da competência² e a ideologia da empregabilidade. Os aspectos levantados pelos autores caracterizam uma sociedade que aponta cada vez mais a responsabilidade individual do trabalhador na aquisição de um emprego. Ou seja, tanto o Ensino Médio, quanto a Educação Profissional parecem realizar o mesmo objetivo: “uma educação como bem privado para um homem, que é destituído, diante do mercado, de sua condição de sujeito” (p.65). Isso significa que a mesma escola que promete ascensão social no mundo do trabalho, pode também reforçar os ideais do mercado ao produzir alunos trabalhadores, sem emprego.

A impossibilidade do acesso ao Ensino Superior, bem como a inserção precoce do sujeito na atividade laboral, leva a reflexão sobre as relações entre Ensino Médio e Educação Profissional na modalidade EJA, apoiando-se na transição do conceito de qualificação ao modelo de competência e na crítica ao determinismo tecnológico que parece orientar os documentos oficiais das propostas atuais.

²A noção de competências, no interior dos dispositivos normativos da reforma curricular do ensino médio, comporta um caráter operacional com vistas a consolidar o propalado discurso da necessidade de adaptação da escola às mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a racionalidade instrumental orientadora das proposições confere à educação uma perspectiva administrada (Silva, 2008).

Segundo Ferretti e Silva Jr (2000), a subordinação do setor educacional à economia, transfere as responsabilidades sociais do Estado sobre o emprego, à qualificação e a educação para a esfera da individualidade do sujeito.

Então, ocorre que com relação ao Ensino Médio e à Educação Profissional, há uma constante contradição, marcada pelo capitalismo: lança-se para a escola a responsabilidade do desemprego dos jovens, como se os problemas nos postos de trabalho fossem originados da má formação educacional, uma vez que vagas existem, o que falta é mão de obra especializada. Que a escola não está formando sujeitos aptos, qualificados, competentes. Para Ramos (2008, p.71) quando “reforçamos que as pessoas não conseguem emprego porque não têm uma boa formação, alimentamos a forma excludente”.

Segundo Pochmann (2001), a gravidade atual do desemprego no Brasil não se deve apenas a insuficiência na geração de postos de trabalhos, mas, sobretudo, da má distribuição de renda, responsável pela manutenção de uma parcela de cidadãos no mercado de trabalho que deveria estar fora dele: crianças menores de 14 anos e aposentados e pensionistas da previdência social. Segundo o autor, 2,8 milhões de crianças se encontram no mercado de trabalho com menos de 14 anos, as quais deveriam estar na escola. Quanto aos aposentados e pensionistas, eles ocupam 5,3 milhões de vagas ativas no mercado. Ou seja, cerca de 29 milhões de empregados ativos realizam jornada extraordinária de trabalho, por falta de garantia de renda, rendimento insuficiente e necessidade de complementação salarial. Essa asserção pode ser ilustrada na seguinte citação:

Dessa, forma, parece ser muito mais a reprodução da chamada dança das cadeiras, pois quando a música pára como na brincadeira infantil, há mais pessoas de pé do que cadeiras disponíveis para sentar. Uns ficam de fora, enquanto outros conseguem subir na pirâmide social. (Pochmann, 2001, p.122).

Segundo Silva (2008 p.117)

O modo como está retratada a relação entre mudanças tecnológicas, mudanças no conhecimento e necessidade de mudanças na educação escolar ilustra a maneira pela qual os propositores desses Parâmetros recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensão formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil.

Para Lima Filho (2008, p.167).

a relação entre educação básica e mundo do trabalho é concebida como processo de construção social que seja, a um só tempo, processo de formação profissional e de educação científica e ético-política. Um processo que considera a tecnologia como produção do ser social, isto é, produto das relações sócio-econômicas e culturais e, ao mesmo tempo, considera a educação como processo mediador que relaciona a base cognitiva e a base material da sociedade. Nessa concepção, a educação em sua relação com o mundo do trabalho, seja básica, profissional ou tecnológica, não pode ser reduzida à mera formação para profissões ou para determinadas práticas e trabalhos específicos, senão processo de formação integral do ser humano, cidadão e trabalhador, direito social inalienável e base de autodeterminação do sujeito no contexto dos complexos processos produtivos que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Todavia, é preciso lembrar que a educação não está imune aos processos produtivos, ela sofre constantemente influências do sistema econômico, isso fica evidente no excessivo número de programas e projetos subsidiados pelo governo federal que acabam determinando mudanças na organização escolar, muitos deles com o objetivo de amenizar os problemas na profissionalização e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores.

Para Silva (2008) a escola tem sido espaço de adaptação, pela sua forma elaborada, intencional e planejada de ser. E ainda afirma que:

O currículo é um dos elementos da cultura escolar que mais tem incorporado a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio, pois tem-se mostrado impregnado da lógica posta pela competição e pela adaptação da formação às razões do mercado (SILVA, 2008, p.26).

Neste caso, pode-se apontar que os elementos presentes no currículo, que se fazem com base na seleção dos conhecimentos, pelo saber organizado, poderão contribuir para que ocorra no indivíduo uma autonomia intelectual, expressa pelos conteúdos elaborados cientificamente, desenvolvidos pela escola. Desse modo, o indivíduo poderá perceber como funcionam os mecanismos de controle na sociedade em que ele vive para assim promover um movimento de superação.

Estudar o currículo e a política de reforma curricular implica, portanto, recorrer ao estudo das prescrições oficiais, considerando, no entanto, que estes não se consolidam de forma espelhada na escola. Esta, ao confrontar-se com os dispositivos normativos, atribui a estes significados marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico já consolidados e marcados, também, pela articulação do trabalho escolar ao contexto sociocultural e político cultural. Desse modo, compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da escola. (SILVA, 2008 p.36).

Contudo, pode-se dizer que em relação às proposições oficiais das políticas públicas, ocorre na escola um processo de recontextualização, que é o movimento pelo qual a escola reinterpreta, reelabora e redimensiona os elementos contidos no discurso oficial em um processo de deslocamento dos significados e conceitos daquilo que é praticado. Neste caso, é possível que haja um distanciamento entre o que está presente nos documentos oficiais e aquilo que de fato é desenvolvido na organização do trabalho pedagógico (Bernstein apud Silva, 2008).

A análise dos dispositivos normativos oficiais permite compreender os limites e contradições da escola, pelo discurso pedagógico produzidos, sobretudo no que se refere às implicações em termos da formação humana.

Além do processo de recontextualização, existem na escola outros elementos que dificultam a organização do trabalho pedagógico, que não se referem apenas ao entendimento sobre os dispositivos normativos, mas às práticas educativas dirigidas aos jovens e adultos trabalhadores que frequentam o Ensino Médio e a Educação Profissional, desafiando a forma como a escola tem se organizado.

Não se pode desconsiderar que educandos jovens e adultos trazem consigo o estigma da exclusão, não só da escolarização formal, como também, em consequência disso, das demais instâncias socialmente valorizadas. Por isso mesmo é que se diz que nessa modalidade deve ocorrer, por essência, a prática da integração social. É o momento em que formas conjugadas se voltam para o resgate de um legado constituído historicamente pela nossa própria condução e que é perfeitamente possível reverter para uma educação de qualidade. A necessidade de oferecer condições compatíveis com a Educação de Jovens e Adultos, considerada na atual LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) como uma “modalidade” da educação básica, representa reconhecê-la como um tipo de educação que possui características próprias, uma qualidade diferenciada e uma identidade. Esse reconhecimento só poderá ser exercido efetivamente se o trabalho pedagógico também levar em consideração a especificidade do ensino de jovens e adultos.

Portanto, pensar a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é refletir os percalços e contradições de uma prática que vem sendo discutida por várias décadas, dentro de algumas limitações. É pensar uma concepção educacional que caminha para superação da dualidade de ensino por meio de uma concepção de escola unitária, que considera a educação como um processo de formação integral, ou seja, considerando sua formação cultural, intelectual e moral. (LIMA FILHO *et al.*, 2008).

Diante dessas asserções sobre as condições de desenvolvimento do Ensino Médio e Educação Profissional na modalidade EJA, propõe-se considerar as discussões que vêm sendo realizadas sobre a possibilidade de um currículo integrado, na tentativa de superar os problemas existentes concernentes à dualidade posta no modelo educacional vigente no que se refere à educação de jovens e adultos trabalhadores.

Discutir os limites e possibilidades existentes sobre a dualidade de ensino requer uma maior reflexão concernente aos fundamentos que orientam as contradições impostas à integração. Essa contradição está presente na relação entre capital e escola, no sentido de compreender quais são os fatores imbricados para promoção de um currículo integrado³. Entre as contradições existentes está o favorecimento de um processo que reforça a dualidade histórica promovendo a continuação do educando jovens e adultos trabalhadores fora dos bancos escolares e ao mesmo tempo promova a busca de um futuro profissional incerto, em que a culpa pelo seu próprio fracasso estará na sua precária ou ausente escolarização.

Segundo Oliveira (2005), uma política pública efetiva na educação básica questiona o papel da instituição escolar frente à elaboração de um currículo integrado, pautado no princípio educativo do trabalho, ao indagar até que ponto a escola que está posta enquanto aparelho ideológico, submetida aos parâmetros capitalistas, poderá atender um projeto de escola que atenda as classes populares:

uma educação politécnica não pode deixar de ser uma utopia a ser perseguida, mas há de se ter clareza de que a sua realização só pode efetivamente acontecer em uma sociedade estruturada a partir de relações para além do capital (OLIVEIRA, 2005, p.15).

Para o autor as discussões sobre um currículo integrado existem no sentido de pensar um projeto educativo que rompa com a cisão entre a formação geral e a formação profissional.

Para Ramos (2005), a questão central está nas dimensões epistemológicas e pedagógicas do currículo integrado. Para a autora, o primeiro passo seria superar a

³ O Currículo Integrado estaria centrado na articulação entre formação humana e formação profissional compreenderia a busca pela transformação da realidade, implicaria na capacidade de produção social da existência, incluindo a ação técnica, política e cultural, num projeto que integrasse Trabalho, Ciência e Cultura (Ramos, 2005).

dicotomia existente entre conteúdos e competências⁴. Pois para autora, uma concepção materialista dialética de conhecimento, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes aos fenômenos científicos. O desafio apontado está na organização do currículo que vise: reconhecer o sujeito como ser histórico social concreto; formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho, considerando os eixos Trabalho, Ciência e Cultura. Por isso, para Ramos (2005) os problemas existentes não são exclusivamente pedagógicos, é preciso lembrar que são antes de tudo epistemológicos, sendo esta uma das contradições existentes na construção de um currículo integrado.

Ainda segundo Ramos (2005), o currículo integrado não tem por objetivo formar técnicos aptos a desempenhar sua função no mercado de trabalho, mas acima disso formar profissionais capazes de interagir nos aspectos sociais, políticos e econômicos. Nessa perspectiva, Ramos (2005) aponta algumas proposições acerca da escola para organização do currículo integrado tais como: discutir o que é essencial e o que é acessório; apontar o trabalho como princípio educativo; apreender os conhecimentos na sua forma mais elaborada, permitir a compreensão dos fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado; perceber que conhecimentos gerais e profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente, porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

Compreender como ocorre a formação do sujeito numa concepção de ensino integrado é ter entendimento do papel da escola frente a um grupo que já tem sua

⁴ Em sua obra “Currículo e competências a formação administrada” a autora Monica Ribeiro da Silva (2008) discute os sentidos e significados atribuídos à palavra competência, com o objetivo de indicar as prováveis fontes do uso do termo competências na atual reforma educacional, em particular nas proposições relativas às mudanças curriculares para o ensino médio (p.14).

participação na prática produtiva, que muitas vezes independe da sua formação escolar.

Segundo Lima Filho e Vasconcelos (2008, p.161).

o novo perfil de trabalhador demandado pelo atual mercado de trabalho pressupõe atributos de competências que passam a ser definidos, desenvolvidos e exaltados pelo sistema educacional, delegando um novo papel específico para a Escola, ou seja, produzir indivíduos capazes de desenvolver determinadas habilidades e competências necessárias aos novos padrões de eficiência exigidos por um mercado flexível, ágil e em constante processo de mudanças.

Portanto, discutir uma política integradora entre Ensino Médio e Educação Profissional na modalidade EJA, é refletir primeiramente sobre a concepção de trabalho presente nos documentos que a fundamentam. Baseando-se na centralidade do trabalho como princípio educativo é o desafio para implantação e implementação de qualquer projeto educacional que se faça necessário para romper com um ensino fragmentado e justaposto, sobretudo, no modelo de organização do trabalho pedagógico. Na concepção de Lima Filho (2007, p. 172).

Não é esta a tradição que encontramos na lógica formal assumida pela escola; pelo contrário aí tem lugar a lógica da fragmentação, da hierarquização, da divisão de conhecimentos em lócus particulares (disciplinas e áreas), a lógica da organização da ciência. Diríamos que a lógica dos currículos escolares não decorre de demanda epistemológica própria dos diversos conhecimentos, mas de demandas organizativas e disciplinares da escola formal e da ciência.

A importância do currículo integrado reside na possibilidade de não apenas fomentar o debate histórico entre Ensino Médio e Educação Profissional, mas na promoção de ações efetivas para a última etapa da Educação Básica, que atenda aos educandos jovens e adultos com oportunidade de ampliação de sua escolaridade e formação profissional. Para isso demanda pensar uma organização escolar que tenha suas ações pensadas e concretizadas em elementos teóricos e metodológicos que atendam as necessidades desse sujeito nesta modalidade de ensino. (RAMOS, 2005).

Para Silva (2008, p.23),

A educação é o processo por meio do qual os indivíduos assemelham-se e diferenciam-se. Por meio dela os indivíduos tornam-se iguais, mas tornam-se também diferentes uns dos outros. A educação é o movimento que permite aos homens e mulheres apropriarem-se da cultura, estabelecendo com ela uma identidade, uma proximidade, que leva os indivíduos a tornarem-se “iguais”, mas, este movimento, ao ser produzido, é mediado pela subjetividade, o que faz com que os homens tornem-se iguais e diferentes ao mesmo tempo. Tal condição atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra, de realização individual. A formação humana é, portanto, socialmente mediada, uma vez que o homem é fundamentalmente social e torna-se indivíduo.

Para Eugênio (2005), o problema passa pelas questões de um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ela atendido, levando em consideração suas particularidades. O autor busca uma reflexão na tentativa de entender como o currículo escolar é proposto para trabalhar com sujeitos jovens e adultos e a relação destes com o currículo instituído e legitimado nas escolas. O conflito está em trabalhar ao mesmo tempo com um currículo prescrito e a heterogeneidade encontrada na sala de aula. Na EJA, esse problema sempre esteve presente, a organização do saber nessa modalidade de ensino é apontada como a protagonista dos altos índices de evasão que configuram a realidade do ensino noturno, a qual tem buscado nas políticas públicas as mudanças concretas e significativas.

Assim, discutir um currículo integrado para Ensino Médio e Educação Profissional na modalidade EJA demanda compreender como se dá o processo de integração no interior da instituição escolar, mesmo que esteja bastante claro que os saberes não se elaboram apenas dentro da instituição escolar.

Todavia, são as relações sociais, construídas também no ambiente escolar, que propiciam ao aluno produzir um conhecimento que é fruto das múltiplas interações propiciadas pela modernidade. A sistematização dos saberes, o rigor do método, o desenvolvimento de habilidades outras, mesmo que não explicitados, possibilitarão a esse aluno-trabalhador novas perspectivas para tornar-se sujeito da própria vida.

Para Lima Filho (2007, p.171),

Ousar é enfrentar o desafio de construir políticas públicas para a educação de jovens e adultos que possam efetivamente contribuir para transformação dessas expectativas e esperanças dos alunos e alunas da EJA em realidade, é reconhecer as possibilidades da ação concreta em direção a utopia frente aos limites que as conjunturas adversas se nos impõem.

Nessa perspectiva, pensar um currículo integrado que contemple o Ensino Médio, articulado a Educação Profissional na modalidade EJA, é pensar uma formação que integre os eixos ciência, cultura e trabalho, visando à indissociabilidade entre formação geral e específica. Uma proposta de organização curricular que busca a integração deve materializar-se com base em uma concepção de ensino que atente para especificidade do público por ela atendido, em que as metodologias, os recursos didáticos estejam voltados para necessidade do aprendizado de um grupo que demanda uma organização do trabalho pedagógico capaz de promover sua emancipação.

Isso posto, significa discutir uma formação emancipatória que tenha o trabalho como princípio educativo, no seu sentido ontológico⁵, em que o homem seja sujeito da sua própria história, por intermédio dos conhecimentos culturalmente elaborados por meio da sua relação com a natureza.

Para Ramos (2008, p.62)

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica.

⁵ Para Ramos (2008, p.63) o trabalho no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto- forma específica que se configura na sociedade capitalista- o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano.

A definição de uma educação politécnica tal como descrita por Ramos (2008) nos leva a refletir sobre os embates presentes nas discussões que deram corpo à construção dos programas, projetos e ações voltadas ao Ensino Médio, Educação Profissional e para EJA ao longo da constituição das políticas para formação de sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Compreender as bases teóricas que sustentam a construção de um currículo integrado, tendo em vista o entendimento da categoria trabalho, pode-se dizer que é um avanço nas formas de organização de um ensino que certamente poderá promover um favorecimento a muitos jovens e adultos que se encontram excluídos da escola e fora do mundo do trabalho.

Nesse sentido, essa exposição teórica objetivou resgatar o contexto do cenário sobre Ensino Médio, Educação Profissional na modalidade EJA, considerando a dualidade que permeia o modelo de ensino na educação brasileira, dualidade que tem na construção do currículo integrado a possibilidade de superação. O currículo integrado não reforça a idéia de empregabilidade, ao contrário, proporciona aos sujeitos a aquisição de conhecimentos e ao mesmo tempo o seu desenvolvimento produtivo, ainda que as relações estabelecidas nesse modelo de sociedade visem a exclusão.

Diante dessa realidade, o próximo capítulo busca, na análise dos documentos normativos para implantação do PROEJA no Paraná, subsídios para compreender os limites e possibilidades na implantação de um programa que tem como cerne da sua concepção o trabalho como princípio educativo, na tentativa de investigar em que medida se verifica uma uniformidade entre as proposições normativas e as propostas dos cursos ofertados no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica.

2 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ: OS DOCUMENTOS ORIENTADORES E A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

2.1 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONSIDERANDO O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E O EIXO DE INTEGRAÇÃO “CIÊNCIA, CULTURA, TRABALHO E TECNOLOGIA”

Constatados os elementos teóricos que sustentam o cenário do Ensino Médio e Educação Profissional na Modalidade EJA esse capítulo submete à análise os documentos que orientam o PROEJA no estado do Paraná com o objetivo de investigar a presença da proposta de indissociabilidade entre formação geral e formação específica na disposição dos conteúdos dos documentos, categoria que definem a integração curricular como formação unitária e politécnica.

Na implantação do Programa Nacional de integração da Educação profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), foram elaborados documentos orientadores, nacionais e regionais contendo as diretrizes, os princípios e as concepções da proposta, decorrentes de discussões acerca da integração entre formação geral e formação profissional: Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007); Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007); e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2005).

As alterações promovidas pelo Decreto 5840/2006 (BRASIL, 2006), com relação à ampliação do PROEJA para cursos do Ensino Médio com a Educação

Profissional, suscitaram a necessidade de produção de novos documentos referenciais para oferecer subsídios teórico-metodológicos aos profissionais e instituições envolvidos com a implantação do programa. Nesse sentido, o referencial teórico proposto no Documento Base (BRASIL, 2007) abrange aspectos sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil; o percurso descontínuo e em descompasso da Educação Básica no estado brasileiro; concepções e princípios que norteiam a proposta e a fundamentação, organização e aspectos operacionais de um Projeto Político Pedagógico integrado.

Para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o PROEJA é uma proposta constituída na junção de ações complexas ao considerar que,

Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p.6).

Com esse propósito, o PROEJA tomou como desafio a construção de uma política sólida de Educação Profissional integrada a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de ampliar o acesso ao ensino promovendo a inclusão social frente ao sistema da globalização e desenvolvimento econômico, considerando

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. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele (BRASIL, 2007 p.13).

Segundo Moura e Pinheiro (2009) essas intencionalidades, que almejam promover uma formação científica e tecnológica, explicitadas no Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007) apontam a importância da articulação da Educação Básica e Educação Profissional com o mundo do trabalho, de modo a contribuir com as políticas públicas na garantia de uma educação para todos. Para os autores,

Tais intenções são coerentes com o Decreto nº 5.154/ 2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual determinava a separação obrigatória entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio. Assim, o Decreto de 2004 entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EP voltada para a formação integral dos cidadãos. (MOURA E PINHEIRO, 2009, P.95)

Nessa expectativa, o Documento Base foi construído na vigência do Decreto 5478/2005 (BRASIL, 2005), revisado posteriormente em 2007, com o propósito de consolidar um projeto educacional que tem como fundamento a integração entre, trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral visando o efetivo exercício da cidadania. Juntamente a sua consolidação, outras ações foram desenvolvidas entre elas a formação de docentes e gestores; a constituição dos núcleos de pesquisas; a abertura de linhas e pós-graduação e a produção de materiais didáticos. (BRASIL, 2007).

Segundo o Documento Base Nacional do PROEJA (BRASIL, 2007) o maior desafio do programa é estabelecer a integração entre Educação Profissional, Ensino Médio e a EJA. O desafio está em promover uma integração que seja epistemológica, nos conteúdos, nas metodologias e não meramente uma justaposição de temáticas.

Assim concebida, a escola única, elementar e média, propiciaria uma sólida formação geral inicial que proporcionaria à criança e ao jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. Na primeira etapa, hoje correspondente ao Ensino Fundamental, a escola deveria oferecer a aquisição das habilidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e Sociedade, sob a forma de direitos e deveres. Tudo isto,

contudo, com uma diferença: iniciar a conformação de uma nova concepção de mundo que superasse a concepção burguesa. Já o nível médio constituir-se-ia em fase transitória de fundamental importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para formar a nova sociedade, e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nessa fase, outra orientação seria necessária, em substituição ao dogmatismo da fase anterior: a que possibilitasse o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, por meio de seminários e debates. (PARANÁ, 2006, p.23).

Esse desafio busca superar os problemas da dualidade de ensino existentes historicamente entre Ensino Médio, Educação Profissional o Documento Base (BRASIL, 2007), para isso o documento destaca a concepção e os princípios norteadores de um projeto político pedagógico, bem como os fundamentos que alicerçam um currículo integrado, o qual compreende o trabalho como princípio educativo, categoria que tem alicerçado as discussões sobre a integração curricular. Assim,

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p.41).

No Estado do Paraná o PROEJA foi implantado na rede estadual de educação, a partir de 2008, pelo Departamento de Educação e Trabalho em conjunto com os Departamentos de Diversidade e de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação, assumindo o compromisso de oferecer uma Educação Profissional de qualidade. (PARANÁ, 2007).

Com vistas a essa implantação, foi elaborada a primeira versão, ainda no ano de 2007, do Documento Orientador – intitulado “Educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos”, com o objetivo de explicitar a política implantada pela Secretaria de Estado de Educação e orientar a elaboração dos planos curriculares dos cursos ofertados nos estabelecimentos da rede estadual de ensino. (PARANÁ, 2007).

O Documento Orientador (PARANÁ, 2007) apresenta considerações sobre as concepções, princípios e ações do programa assumindo a mesma perspectiva teórica oferecida pelo Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (Brasil, 2007), ao afirmar que a integração tem como elementos balizadores: a universalização da Educação Básica, a formação para o mundo do trabalho e o atendimento específico aos educandos jovens e adultos, e a busca pela superação de um modelo de ensino dual e fragmentado.

No Paraná (2006), com o objetivo de corroborar com as concepções, princípios e ações do programa foram elaboradas as “Diretrizes Curriculares da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos”. As diretrizes chegam às escolas públicas do estado na condição de um documento oficial, que contou com o apoio de professores, pedagogos, equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Educação e técnicos pedagógicos da Secretaria de Estado e Educação. O documento tem como objetivo organizar estratégias que visem nortear o trabalho do professor, garantir a apropriação do conhecimento pelos educandos e defender princípios democráticos que fundamentam a proposta do PROEJA. O documento se caracteriza no comprometimento com a emancipação da classe trabalhadora, na tentativa de superar a dualidade educacional, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. (PARANÁ, 2006) conforme nele especificado:

a intenção do documento ora divulgado é de explicitar à comunidade paranaense a política para a Educação Profissional definida pela Secretaria de Estado da Educação, com destaque para os princípios políticos e pedagógicos que a fundamentam. Espera-se, desse modo, contribuir para a retomada da formação para o trabalho em sua forma de oferta pública na Rede Estadual, reafirmando-a como estratégia fundamental na formação de cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea. (PARANÁ, 2006, p.15).

Na descrição dos três documentos: Brasil (2007) Paraná (2007) e Paraná (2006) que têm como objetivo respectivamente fundamentar, orientar e determinar a

implantação do PROEJA no estado do Paraná, é possível identificar a presença da categoria que serviu de eixo investigativo nessa dissertação: a indissociabilidade entre formação geral e formação específica, categoria que justifica a condição apontada para articulação entre ciência, cultura e trabalho numa proposta de organização de um currículo integrado que toma o trabalho como princípio educativo.

Em primeira instância constatou-se nos três documentos uma abordagem centrada no trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz a formação humana (BRASIL, 2007).

A discussão sobre o trabalho como princípio educativo está contida em vários momentos dos documentos, entre eles o quarto princípio do Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007, p.38):

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

Nessa mesma perspectiva, o Documento Orientador (PARANÁ, 2007, p.19) destaca que,

Tomar o trabalho como princípio educativo, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas às duas dimensões, a teórica e a 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 .

Para as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, tomar o trabalho como princípio educativo significa articular ciência, cultura, tecnologia e sociedade,

Para tanto, há que se recorrer a uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade; a organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais e artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente (PARANÁ, 2006, p.36.).

É possível constatar que o referencial teórico proposto nos documentos preliminares aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre o eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia como proposta da organização do currículo integrado, como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. As Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2006, p.9) afirma que,

Este documento também caracteriza uma política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa. O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Essa confirmação leva à reflexão sobre a categoria trabalho como princípio educativo, no sentido de compreendê-lo na discussão teórica como condição do entendimento da sua presença na discussão da integração curricular.

O trabalho como princípio educativo é discutido por autores como Ramos (2005), Tumolo (2005), Gonzalez (2007) e Saviani (2007), abordado na dimensão histórica e ontológica, configurando uma dupla dimensão contemplada na alienação e emancipação.

Para Gonzalez (2007), o trabalho, independente de suas formas sociais, não é eliminado da sociedade, portanto, ele é elemento central na constituição do ser social e por isso, pode ser considerado como princípio educativo.

Para Ramos (2005), o trabalho é uma categoria ontológica, inerente à espécie humana, o que o faz agir sobre o real transformando-o, aspecto que reforça seu princípio educativo.

Segundo Saviani (1994), o homem é o criador dos instrumentos, mesmo mediante operações complexas, ele domina e controla a maquinaria, ajustando às suas necessidades, nesse caso pode-se dizer que o trabalho é o princípio educativo.

Tumolo (2005) afirma que o trabalho como princípio educativo só será possível em outro modelo de sociedade que não seja o capitalismo, uma vez que o trabalho para autor serve como um mecanismo de crítica ao sistema capitalista.

O trabalho como princípio educativo foi um dos temas mais recorrentes no Brasil nos anos 80 e início dos anos 90, sobretudo, no campo do conhecimento Trabalho e Educação, apoiado num referencial teórico-político marxista, com enfoque em Gramsci.

Para Gramsci (apud. Nosella, 2004, p.185):

o instrumento de trabalho deve ser estudado como momento histórico de evolução das forças materiais de produção e como instrumento da libertação universal do homem rompendo à perversa e unilateral relação de propriedade que representa.

E ainda continua: “é a escola onde se ensina a radicalização e a universalização do processo de libertação do operário, justamente a partir do estudo da fábrica e das máquinas modernas concebidas histórica e politicamente”.

Para Silva *et al.* (2008, p.128),

No que diz respeito ao princípio educativo do trabalho, conforme se pode depreender dos escritos de Marx e Gramsci, uma formação que se pretenda emancipatória e que ultrapasse o simples ajustamento às condições do trabalho alienado não poderia prescindir de um sólido domínio da base científica que pode produzir, inclusive, o reconhecimento das relações econômicas, políticas e sociais que condicionam e explicam a técnica e a tecnologia em nossa sociedade .

Lukács (1981) ocupou-se de escrever em “A ontologia do ser social” sobre a dimensão ontológica do trabalho em que seu objeto de estudo sobre “O trabalho” foi exclusivamente a dimensão ontológica e, conseqüentemente, pode-se afirmar, a partir dos seus escritos, que o trabalho se institui como princípio educativo, considerando a

educação em sua dupla dimensão - de adaptação e de emancipação. Para Lukács, o trabalho nasce em meio à luta pela existência, sendo produto da autoatividade do homem. Assim:

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar porque, ao tratar deste complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e para o salto de sua gênese” (LUKÁCS, 1981, p. 3).

Esse princípio, tal como vem sendo posto nos debates que discutem a relação entre formação geral e formação específica, sem aprofundamento teórico, pode não explicar a resposta a duas indagações importantes: primeira, o que significa tomar o trabalho como princípio educativo? Segunda, o trabalho dentro do sistema capitalista o qual vivemos mantém como princípio educativo?

Essa questão exigiria um estudo com maior profundidade dos autores clássicos Marx (1983;1989), Lukács (1981), Gramsci (2001) , e também dos autores contemporâneos como Saviani (1994; 2007), Tumolo (2005), Gonzalez (2007) , Ramos (2005) , o que não é a pretensão nesse trabalho.

A categoria princípio educativo do trabalho, compreendida dentro do capitalismo, determinada pelas bases materiais de produção, nos remete a pensar na sua dupla face: a primeira contribui para a educação do trabalhador, pois desta forma ele possa reconhecer-se no produto de sua obra, aprendendo a se organizar, reivindicar seus direitos, desmistificar ideologias, dominar conteúdos do trabalho, compreender as relações sociais e a função que nela desempenham; a segunda, o trabalho na formação social do capitalismo, ao se instituir como alienação, reforça o sentido da adaptação e impõe limites a emancipação humana.

Para Ramos (2005), a construção de uma proposta integrada, deve estar centrada na formação humana. Nesse caso, a formação profissional deve ser compreendida como

transformação da realidade, compreensão que implica o desenvolvimento da capacidade de produção social da existência, incluindo a ação técnica, política e cultural, num projeto que integre trabalho, ciência e cultura .

Dessa leitura, pode-se depreender que os documentos que orientam o PROEJA apresentam aportes teóricos complexos que tomam o trabalho como princípio educativo. Tal complexidade demanda domínio dos processos teórico-metodológicos que têm como pressuposto a categoria trabalho, ao entendê-lo enquanto dimensão ontológica.

Portanto, torna-se fundamental refletir sobre o modo como os aspectos inerentes ao trabalho como princípio educativo estão apresentados nos referidos documentos. E também como esses aspectos serão institucionalizados pelas escolas, isso significa que as proposições incorporadas poderão contribuir tanto para dissociabilidade quanto para a indissociabilidade entre a formação geral e a formação técnica, decorrentes da interpretação realizada pelos protagonistas executores do PROEJA.

2.2 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO PROEJA

Para Klein *et al.* (2008) , o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007)

apóia-se em uma concepção pedagógica que toma o trabalho como princípio educativo. Entretanto, o Documento-Base PROEJA que deixa entrever esses relevantes pilares de sustentação, trata de forma pouco aprofundada as categorias neles implicadas, enfraquecendo, de certa forma, a dimensão pedagógico-orientadora do próprio documento. Esse quadro lacunar acresce de relevância os processos desenvolvidos pelas diferentes instituições para a sensibilização e formação dos educadores (p.143).

Outra importante consideração foi abordada por Silva et al (2008, p.129) sobre o Documento Base PROEJA (Brasil, 2007) no que se refere ao trabalho como princípio educativo com relação a orientação do Projeto Político Pedagógico:

O eixo articulador do PROEJA é anunciado a partir da categoria trabalho como princípio educativo. Porém, contraditoriamente nos tópicos orientadores sobre o Projeto Político Pedagógico a concepção de trabalho como princípio educativo confunde-se com a formação para o mercado de trabalho, e evidencia uma tendência em retomar a inserção profissional como meta, ou seja, o mercado de trabalho como principal objetivo. Desse modo, existe uma ruptura entre os princípios propostos (o que fazer) e a aplicabilidade no Projeto Político Pedagógico (como fazer).

Tais considerações evidenciam a importância das discussões sobre o trabalho como princípio educativo nos documentos que norteiam o PROEJA que fundamentam e orientam a proposta. Todavia, é importante lembrar que nem todos os profissionais envolvidos com o programa têm domínio do referencial teórico apresentado, podendo trazer diferentes interpretações e posicionamentos sobre os elementos subjacentes as proposições normativas, quanto à integração curricular.

Dessa questão demanda os esforços aqui empreendidos na investigação da categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica, que busca romper com um modelo de ensino dual, que prepara diferentemente o sujeito conforme sua ocupação no mercado de trabalho.

Sobre essa dualidade o Documento Base (BRASIL, 2007, p.35) afirma que,

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres.

Sobre a dualidade educacional as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional nos levam a uma importante reflexão, no sentido de não reforçar os ditames de mercado e contribuir ingenuamente com os seus ideais na distribuição do saber:

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura a fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos, tanto as relações sociais e produtivas como a escola, passam a educar o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores (PARANÁ, 2006 p.22).

Para o Documento Orientador (PARANÁ, 2007), é fundamental que os sujeitos possam se compreender no mundo, pois os saberes não são produzidos apenas nos bancos escolares, mas nos diferentes espaços sociais possíveis de aprendizado, mediados pelo trabalho

A formação aqui pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos. Essa oferta visa a formação de cidadãos-profissionais com entendimento da realidade social, econômica, política e cultural do mundo do trabalho, para nele inserir-se e atuar de forma ética visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos". (p.16).

Portanto, pode-se afirmar que a proposta do PROEJA é um desafio para política educacional brasileira no que tange a integração curricular. Segundo Lima Filho *et al.* (2008) , pensar o programa exige uma reflexão sobre os possíveis avanços políticos, pedagógicos e financeiros anunciados pelos documentos norteadores, caindo no risco de lançar-se numa política ingênua e de superficialidade teórica.

a análise inicial dos documentos normativos do PROEJA revela que os mesmos contêm lacunas, indefinições e imprecisões conceituais e metodológicas também presentes em diversos programas destinados à formação profissional de trabalhadores e à escolarização de jovens e adultos (PNQ, PROJOVEM, PROFAE, Escola de Fábrica, entre outros) (p.56).

Dentro dessa perspectiva os autores Lima Filho, *et al.* (2008, p.57) concluem que ,

a persistência de tais lacunas, indefinições e imprecisões no PROEJA, por um lado, e a ausência de garantias infraestruturais, como financiamento público assegurado e continuado, por outro, constituem elementos limitadores das possibilidades de realização do enunciado, ou seja, a transformação de programa em política pública capaz de promover a elevação de escolaridade integrada à educação profissional para jovens e adultos trabalhadores. Aqui se coloca o risco de mais uma vez o enunciado ficar no campo do otimismo, da boa intenção e da promessa e a prática revelar-se como reiteração da exclusão à qual o discurso anuncia pretender superar ou mitigar.

Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007, p.32)

Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível.

Todavia, é importante refletir sobre o papel da escola frente à construção desse mundo possível e pensar sobre como serão interpretados e implementados os aportes teóricos presentes nos documentos Brasil, (2007) Paraná, (2007) e Paraná (2006). O modo como a escola apropriar-se-á dos indicativos teóricos que fazem parte dos documentos normativos pode determinar sobre quais aspectos os sujeitos que dela usufruem serão formados. Neste caso, suas ações determinam a condição *a priori* dos indivíduos na sociedade:

Na escola, há convivência entre distintos modos de ser, pensar e se expressar. Estas particulares formas em que é possível se vislumbrar as marcas do indivíduo, são, permanentemente, submetidas ao jugo do modo de ser, pensar e se expressas dos grupos dominantes. Tomado como modelo, o pensamento e a ordem social teleguiados pela lógica do mercado, imputam à escola uma lógica premida pela eficiência e pela racionalidade que visa produzir nos indivíduos os requisitos de adaptação. (SILVA, 2008, p.9).

A escola nesse caso pode ser vista como determinante e determinada (Saviani, 1994), uma vez que serve a um modelo conservador, ou seja, ao mesmo tempo em que

ela é capaz de promover uma transformação integral, por meio do conhecimento, serve também como instrumento de manutenção e controle social. Justifica-se por isso a sua dupla face (Enguita, 1989), em que pese a ela mesma apontar sua contradição.

Na análise desses documentos constatou-se uma conformidade de sustentação teórica apoiada no trabalho como princípio educativo, aspecto norteador dos processos de humanização e de atualização histórica do próprio homem, inerentes aos eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Esses documentos são unânimes quanto à importância da integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional na modalidade EJA, especialmente, na possibilidade do acesso à educação formal e profissional dos educandos jovens e adultos trabalhadores.

Os aspectos evidenciados nos documentos afirmam que a formação do trabalhador exprime a necessidade do desenvolvimento da capacidade de usar os conhecimentos científicos para resolução dos problemas postos na sua prática produtiva, bem como no seu cotidiano, aliando teoria e a prática.

Vários trechos dos documentos reforçam o compromisso de construir um programa de formação que atenda à necessidade dos trabalhadores não apenas para sua inserção no mercado de trabalho, mas para seu entendimento quanto aos desafios postos no mundo do trabalho, apontando a importância de valorizar os saberes científicos e específicos como superação da visão hierárquica de ensino.

As evidências apresentadas no quadro analítico dos Documentos normativos do PROEJA/PR (APÊNDICE A) por meio de fragmentos extraídos dos documentos orientadores permitem avaliarmos o quanto as proposições normativas são convergentes no que se refere à fundamentação teórica quanto à indissociabilidade entre formação

geral e formação específica, trabalho como princípio educativo e na articulação do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

Nota-se um esforço simultâneo entre os documentos na tentativa de revelar os caminhos que tornariam possível a construção de um currículo integrado e a superação de um ensino fragmentado para última etapa da Educação Básica.

Nos documentos existem vários apontamentos que corroboram com o desdobramento da categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica, presentes nos princípios e ações reiterados nas concepções orientadoras dos documentos normativos.

Conclui-se que as proposições normativas no que se referem à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, definem a integração curricular como formação unitária e politécnica com base na perspectiva gramsciana em que “o processo de educação para emancipação acontece tomando como princípio a ciência e a técnica, na formação de uma escola unitária, em uma atividade teórico-prática” (GRAMSCI, 2001a).

A análise do encaminhamento teórico proposto nos documentos Brasil, (2007) Paraná, (2007) e Paraná, (2006) permitiu refletir sobre os possíveis impactos na organização do trabalho escolar quanto à integração curricular. Por isso de posse da leitura dos documentos, foi necessário fazer uma releitura do processo que encadeou os debates entre os profissionais envolvidos com o PROEJA no estado do Paraná, durante as oficinas de trabalho, foco do próximo capítulo, para que se possa dimensionar a viabilidade do programa lembrando que, é importante considerar que os conceitos, valores e concepções que permeiam o programa são mediados pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições, bem como no modo incorporado pelas escolas. (SILVA, 2008).

3 PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA NO PROEJA/PR: OS DEBATES NAS OFICINAS DE TRABALHO

3.1 O DOCUMENTO ORIENTADOR: PRINCÍPIOS E AÇÕES

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou no ano de 2007 e 2008 oficinas dirigidas à formação continuada de professores, com objetivo de subsidiar os profissionais envolvidos no programa, elaborar a construção das propostas curriculares dos cursos ofertados, bem como discutir as proposições apresentadas nos documentos oficiais que configuram os aportes teóricos do programa (PARANÁ, 2007 p.22).

Participaram dos grupos de trabalho nas oficinas, representantes dos Núcleos Regionais de Educação de Curitiba, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Londrina, Ponta Grossa, Maringá, Paranaguá, Toledo e Loanda. Representantes e coordenadores do DET/SEED-PR, do Núcleo Regional de Educação da EJA/SEED e representantes de escolas que ofertarão os cursos, inclusive professores que atuam nas áreas específicas.

Entre as ações da SEED/PR para discussão da implantação e implementação do PROEJA no Estado do Paraná foram realizadas oficinas de trabalho no período de setembro a novembro de 2007 na região de Curitiba/PR. Em abril de 2008 foram realizados encontros para formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos, do Ensino Médio, da Educação Profissional e gestores que atuam no PROEJA. Os encontros aconteceram no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu no município de Pinhão (PR), dirigidos por representantes da SEED (PR) e ministrados pelos docentes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). (PARANÁ, 2007).

Tais atividades compreendiam a discussão de questões contidas nos documentos normativos sobre as concepções, princípios e ações que norteiam o programa, previamente definidas com o propósito de estimular o debate, na tentativa de elucidar possíveis dúvidas e contribuir com orientações para construção das propostas curriculares dos cursos técnicos ofertados na rede estadual do Paraná. As discussões tiveram como objeto de análise o Documento Base do PROEJA do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), Documento orientador do PROEJA no Estado do Paraná (PARANÁ, 2007) e as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional no Paraná (PARANÁ, 2006).

Durante os encontros foram desenvolvidas as seguintes ações: apresentação de dados primários da proposta da SEED/PR sobre a implantação do PROEJA; discussão de temas que visam a um aprofundamento teórico sobre os princípios e concepções que sustentam o programa; apresentação de um estudo do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) sobre as potencialidades de emprego no Paraná; organização de grupos de trabalho para discussão, indicações referentes à implantação do programa (SILVA, *et al.*, 2008).

Os relatos realizados durante as oficinas, que serviram de base para análise que configura esse capítulo, foram registrados por pesquisadoras do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, dados compilados no banco de dados da pesquisa⁶. A importância dessa análise se justifica na necessidade de investigar o pressuposto de que há um distanciamento entre os documentos normativos e as propostas curriculares dos cursos ofertados, tendo como hipótese que a explicação para esse distanciamento se deve a uma multiplicidade de sentidos atribuídos à

⁶ Relatório das oficinas PROEJA/SEED novembro/dezembro- Curitiba 2007. Ministério da Educação Universidade Tecnológica Federal do Paraná Programa de pós-graduação em Tecnologia-PPGTE grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA-UTFPR-UFPR-UNIOESTE (PARANÁ, 2007).

proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica com base no princípio educativo do trabalho, por parte dos sujeitos envolvidos com a elaboração das propostas curriculares.

Considerar as interpretações realizadas durante as oficinas acerca das orientações normativas torna possível compreender as interpretações que os participantes formularam sobre a integração curricular perante os dispositivos e prescrições presentes nos documentos que sustentam o programa e servirão de base para construção dos planos de curso.

Desse modo, foi necessário investigar quais os sentidos e significados atribuídos pelos profissionais que participaram das oficinas, aos princípios e concepções contidos nos documentos que embasam, orientam e determinam o programa, a fim de investigar a indissociabilidade entre formação geral e específica.

Transitar por essas indagações remete-nos à compreensão de alguns enfrentamentos que configuram a construção de uma proposta que busca superar a fragmentação curricular de um modelo de ensino dual. Enfrentamentos que podem estar implícitos nos posicionamentos dos participantes que revelam limitações, divergências e discrepâncias em relação aos documentos normativos.

Segundo Silva *et al.* (2008, p.70), com relação aos trabalhos desenvolvidos durante as oficinas,

A construção e o significado de alguns conceitos se evidenciaram divergentes entre os sujeitos, e, isso foi acentuado pelas diferenças nas áreas de atuação destes professores, que, muitas vezes preferiram reafirmar suas posições a partir de sua própria formação, buscando legitimar sua opinião, ao invés de tentar construir coletivamente um consenso.

E ainda conclui que,

As observações e relatos de campo evidenciam, dentre outros aspectos, um conjunto de limitações presentes nesse processo derivados, em parte, das

divergências de interpretação do que seja integração curricular e do significado do trabalho como princípio educativo. Evidenciam, ainda, um processo marcado por disputas territorializadas a partir das quais os sujeitos estabelecem uma relação de posse acerca das disciplinas, o que se institui como um elemento dificultador da construção de uma perspectiva curricular integrada (SILVA *et al.*, 2008, p.59).

Diante dessa constatação é possível compreender que um dos enfrentamentos a ser superado está na disputa entre os docentes que atuam nas disciplinas de tronco comum e os que atuam nas disciplinas específicas dos cursos técnicos, o que pode ocasionar embates teóricos no momento do processo de construção das propostas curriculares. Vejamos a seguir alguns trechos dos relatos registrados⁷ que comprovam essa afirmação:

Sou da área Exatas e não de Humanas. Não tenho conhecimentos dos pensadores e peço para que se contextualize o pensamento deste ou daquele autor, nós nos sentimos na periferia desta discussão. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008c⁸).

É possível compreender que há, de fato, pela exposição desse registro uma falta de entendimento com relação ao referencial teórico que compõe os textos dos documentos normativos, causado pelas diferenças na formação inicial do professor, o que é natural, considerando a especificidade de cada área de conhecimento. Outra preocupação manifesta pelos participantes está relacionada com a forma que o PROEJA será implantado no cotidiano, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola:

Como os professores, em termos práticos, estarão integrando seus conteúdos e metodologias, como orientar o trabalho a partir das ementas, para que se encaixem em um conhecimento integrado? Essa é a dúvida da maioria dos participantes que se manifestam neste momento. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008c).

⁷ Nos registros das falas dos participantes, não foi possível identificar especificamente o nome do participante, sua atuação, formação e a sua região em que atua, em alguns casos esses dados estiveram presentes. Entretanto, em grande parte dos registros, referiu-se aos que fizeram uso da palavra como: “um professor”, um “integrante”, um “participante”. Essa constatação justifica a ausência maior de identificação com relação ao perfil dos profissionais. Nos casos em que foi possível identificar, os dados foram considerados, salvo em situações omissas.

⁸ Documento não paginado.

Estamos perdendo tempo aqui discutindo coisas que já foram ditas desde 2003. Nós já passamos por essa caminhada, nós estamos aqui representando a EJA. Ela (a EJA) pede para ser ouvida e assim podemos ir além nesta discussão, se houvesse espaço para que os professores falassem. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008c).

Nos próximos relatos percebe-se que os professores anseiam por exemplos de como fazer acontecer a integração no dia a dia da sala de aula:

[...] seria importante ter ocorrido um momento para algum colega, que já está trabalhando com o PROEJA contasse suas experiências. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008b⁹).

E também,

Os professores disseram que as dificuldades aparecem no momento de como fazer e são os mesmos problemas do curso técnico integrado, onde o planejamento do ensino regular acaba sendo usado para o curso técnico, não promovendo a integração, a qual ocorre somente em alguns momentos. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008b).

Diante do exposto é possível afirmar que há uma preocupação por parte dos participantes com relação à integração curricular. Essa preocupação está atribuída às limitações sobre as fontes de fundamentação teórica e no modo como se efetivará as atividades pedagógicas em sala de aula. Há entre as falas analisadas evidências, que os professores ainda não estão preparados para atuar com um currículo integrado, por se tratar de uma política embrionária, com um referencial complexo, que requer outros momentos para o debate.

Para ilustrar melhor a consideração acima vejamos a seguir trechos do documento do Grupo de Pesquisa Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná, (2008a). No primeiro relato os professores solicitam mais

⁹ Documento não paginado.

formação continuada, específica as prescrições do PROEJA, exprimem novamente a necessidade de compreensão prática, concreta, do programa.

O que nós estamos precisando é mais cursos de capacitação. Mas não qualquer capacitação. Outro professor falou: Eu me sinto frustrada, eu pensei que eu viria aqui e que poderia conversar com os professores da minha área, para ver como eles estão trabalhando. Não é aqui o lugar para buscar este tipo de conhecimento, a gente teria que ter vindo mais preparado. Outro professor comentou: Eu não concordo, se a gente pede mais cursos de capacitação eles trazem a gente aqui. Não é este tipo de formação que a gente quer. A gente precisa de conteúdo. Um professor falou: Na verdade a gente não sabe se está preparado, porque é uma coisa que está começando agora (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.5-6).

Além das questões sobre o processo da integração, o professor questiona também a importância de trabalhar com alunos da Educação de Jovens e Adultos, considerando uma característica de ensino que demanda um trabalho diferenciado nas metodologias.

Uma das nossas angústias é saber como vamos trabalhar com este aluno da EJA (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.4).

A minha dúvida é como um curso do Proeja de curta duração consegue ter um objetivo tão vasto e como que se vai atingir estes objetivos nesse intervalo curto de tempo? Como nesse tempo resgatá-lo, transformá-lo num profissional e num sujeito pensante? Um professor interferiu: E ainda num cidadão. Um professor disse: Nós imaginávamos que eles trariam uma proposta pronta. Mas pelo jeito isso não tem! Eles querem que isso seja construído no mesmo espaço de tempo que já está acontecendo (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.3).

Outro participante emite uma crítica ao Programa, enquanto outro defende a formação continuada como forma de superação dos limites da proposta.

O texto é muito bonito. Mas não existe a viabilidade disso aqui. Não é aplicável. Neste momento um professor de outro grupo apareceu ali e interferiu: O texto é ótimo! (falando do documento orientador). Eu li e fiquei

maravilhado, mas é um tabu, não tem como ser aplicado. O que está sendo colocado, esta unidade, não tem viabilidade. Um professor interferiu: Eu não concordo, acho que a possibilidade o que falta é recurso para isso, formação para os professores, etc. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.5).

Refletir sobre os depoimentos dos professores permite avaliar alguns problemas implícitos nas suas falas quanto à precariedade na formação inicial, a fragmentação da formação continuada a ausência de condições materiais e da falta de reflexão sobre sua própria prática. Outro aspecto denunciado está na distância entre a gestão (SEED- NRE e escolas) para com o cotidiano dos professores, que se sentem despreparados, carente de orientações claras e objetivas que possibilitem a implementação da política.

Em decorrência desse quadro, provavelmente os professores envolvidos poderão optar pelo modelo do ensino regular, fazendo adaptações ao ensino técnico na tentativa de oferecer ao educando o mínimo de aprendizado, muitas vezes oferecido por meio da justaposição de conteúdos. Certas ambiguidades atribuídas ao currículo integrado permitem pressupor que exista uma maior necessidade de discussão dos professores, sobre esta forma de organização curricular. Parte-se do pressuposto que alguns professores, não obtiveram na sua formação inicial elementos sobre a importância do currículo, que em uma discussão pedagógica permite assumir a construção do currículo numa dimensão capaz de promover a democratização de ensino, em que se almeje que tipo de homem queremos formar. A ausência de uma discussão sobre currículo determina uma maior dificuldade para se refletir sobre as implicações do currículo integrado. Ou seja, como discutir a importância de um currículo integrado, sem compreensão das bases que configuram a concepção de currículo propriamente dito?

Nos estudos sobre currículos, verifica-se a diversidade de significação no espaço escolar advindos das teorias educacionais existentes com fundamentos e filosofias próprias, considerando-se uma forma de conhecimento como verdadeiro ou válido,

muitas vezes em detrimento de outro, construindo um significado para o currículo existente:

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. A questão central é: o quê? Para responder a essa questão, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As teorias se diferenciam, inclusive pela ênfase que dão a esses elementos (SILVA, 1999, p.14).

Todavia, o currículo, antes de ser um objeto idealizado por qualquer teorização ou proposta, constrói-se em torno de problemáticas reais inerentes ao âmbito escolar, na prática pedagógica, afetando tanto os educandos quanto a sociedade.

Com isso, a natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido. O currículo passa a ser considerado com uma invenção social que reflete escolhas sociais consciente e inconscientes, que concordam com os valores e crenças dominantes na sociedade (SÁCRISTAN, 1998, p.19).

Na concepção crítica, reconhece-se que o currículo é uma questão política, “não neutra”, uma vez que toda a proposta supõe sempre escolhas de determinados recortes, do imenso patrimônio cultural da humanidade, questionando-nos o que é mais interessante focar? O que é necessário selecionar? Como organizar? Em tais recortes estão presentes interesses, coeficientes de poder, em busca de hegemonia.

Para Apple, (2005 p.53)

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Considerando que o currículo é um meio de atribuição de sentido às diversas atividades realizadas no interior da escola, o caminho a ser percorrido no decorrer da implementação das propostas curriculares do PROEJA depende, sobretudo, dos conceitos e concepções apropriados pela escola.

Para Giroux (1986), as escolas são vistas como espaços sociais, com um duplo currículo: um explícito e formal, o outro, oculto e informal. A preocupação com este currículo oculto direciona-se mais para as experiências concretas de todos os profissionais da escola que a fazem um espaço vivo, dinâmico e complexo, cujas relações sociais e rotinas a caracterizam em seu dia a dia da experiência escolar, trata-se de importantes pontos de estudo para as investigações curriculares.

Segundo Silva (2008, p.36)

Estudar o currículo e a política de reforma curricular implica portanto, recorrer ao estudo das prescrições oficiais, considerando, no entanto, que estes não se consolidam de forma espelhada na escola. Esta, ao confrontar-se com os dispositivos normativos, atribui a estes significados marcados pelos modos de organização do trabalho pedagógico já consolidados e marcados, também, pela articulação do trabalho escolar ao contexto sociocultural e político cultural. Desse modo, compreende-se o currículo como expressão da prática e da função social da escola.

Isso significa tomar como ponto de partida a realidade social, mais ampla como um todo, abordar a especificidade teórica dos currículos na sala de aula e desta retornar para a totalidade social novamente. Teorizar sobre o currículo na prática pedagógica significa ir além do imediato, das aparências, quer dizer buscar a essência dos fenômenos, das ações, dos conteúdos com a realidade global, com a totalidade da prática social e histórica, que promova no indivíduo maior autonomia. (GIROUX, 1997).

As políticas educacionais atuais dirigidas a formação profissional, não deixam de expressar a tomada de consciência da importância desse processo, no entanto, os caminhos escolhidos para implementação não asseguram em alguns casos a sua concretização, especialmente, com relação às mudanças curriculares dirigidas ao ensino profissional.

Essa constatação impõe à escola o repensar da forma de organização de seus currículos para uma experiência bem sucedida a todos que a procuram. A Educação de

Jovens e Adultos convive então com uma questão central: como construir um currículo que contemple as demandas e potencialidades do público por ela atendido, levando em consideração as transformações na história da humanidade, bem como resgate da ciência, da cultura e do trabalho, ou seja, como formar para o trabalho e ao mesmo tempo promover o debate teórico nos conteúdos científicos? Essa indagação nos leva a afirmar que de fato há sentido de organizar uma proposta curricular integrada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, compreender a integração curricular no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), demanda maior complexidade, primeiro pela especificidade do grupo por ele atendido, segundo pelos aportes teóricos que definem o currículo numa concepção que articula os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Os profissionais envolvidos na formação, quando questionados durante as oficinas sobre em que medida sentem-se preparados para articular os eixos trabalho, cultura, tempo, ciência e tecnologia com a disciplina que ministram, responderam,

[...] não se sentem preparados para articular a disciplina ministrada com os eixos apresentados e nem com outras disciplinas, pois para isso precisam estudar mais e ter tempo para planejamento. Disseram ainda que para a efetivação deste tipo de proposta é necessário professores motivados e engajados, que saibam trabalhar de maneira interdisciplinar. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008b.)

[...] se existe uma proposta na capacitação de mostrar como fazer ou a gente terá que descobrir? (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008b)

Essas mudanças traz um estranhamento tanto ao aluno quanto ao professor que vai precisar sair do quadradinho. E isto dá um choque! Essas diretrizes caem na cabeça de cada um e eles querem um retorno imediatista. Por exemplo: Esta questão da adequação curricular e metodológica, como fazer isso ? (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.3).

[...] precisamos rever o nosso método, a nossa técnica (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.3).

Nos relatos apresentados acima é muito clara a posição dos professores quanto à necessidade do saber fazer, da aplicabilidade dessa proposta, de modo que se articule a formação geral e a formação específica, o que demonstra o desejo de contribuir com a nova política.

Com relação à indissociabilidade entre formação geral e formação específica durante uma das oficinas um participante prestou um depoimento muito interessante, capaz de ilustrar genericamente a maioria dos posicionamentos ali desenvolvidos. Em meio ao debate sobre as características de mercado de trabalho e mundo do trabalho, ele se colocou:

Sou de Cianorte, trabalho no curso técnico do próprio estado, além também de procurar contratar funcionários ... “É por isso que a gente vê que o trabalho existe, há a oferta de emprego, o que falta é mão-de-obra qualificada. Tanto que vocês podem fazer um teste simples quando vocês entrarem num supermercado e aquela mocinha que está oferecendo o café, procurem perguntar para ela qual é o processo de produção deste café, ou por que eu tenho que levar o meu café e não o do concorrente? Esperem a resposta dela, ela vai dizer por que o meu é melhor. Melhor em que? Qual é o processo de torrefação? Então exige na minha área, na área de abordagem, eu preciso de promotoras para trabalhar comigo que fazem esta parte de abordagem e eu não encontro a pessoa que tenha um certo conhecimento mercadológico (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.12).

No depoimento dos professores há uma crítica ao modo como está sendo implantado o PROEJA, valendo-se de argumentos fundados na sua própria prática profissional. Pois o descortinar da prática docente, permite compreender os desafios presentes na organização do currículo integrado.

Para Ramos (2005 p.107),

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transformação de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências; ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso

compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção de conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem à forma hegemônica de organização curricular.

Para alguns professores o PROEJA pode vir a ser mais uma política, efêmera, que não será capaz de superar a dicotomia existente na educação brasileira em formar para o mercado de trabalho ou para entrada na universidade, conforme relatos:

Um professor comentou: Para mim é uma estratégia para não criar mais vagas no ensino superior. Daí este aluno se contenta como o técnico e não vai sentir necessidade de fazer uma faculdade.(GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.4)

O que nos causa a maior dúvida é: de que forma conduzir este processo, para que os alunos aprendam bem a sua profissão e tenha um bom domínio da ciência e saiba tomar decisões, ou seja, ter algo “mais” que ser um operacionalizador de processos, dentro de um pequeno espaço de tempo de três anos. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.15).

Essas considerações, mostram a importância dos encontros e oficinas promovidos pela SEED/PR subsidiados pela SETEC/MEC e instituições de ensino superior envolvidas (UTFPR, UFPR, UNIOESTE) , a fim de discutir entre os pares os limites e as possibilidades da implantação e implementação do PROEJA no estado do Paraná.

Localizar no discurso dos interlocutores os problemas básicos sobre a integração curricular permite dialogar sobre os caminhos até aqui percorridos e compreender os obstáculos que podem comprometer a construção do currículo integrado em realizar-se num patamar conceitualmente mais sólido dentro das políticas públicas voltadas para o Ensino Médio e Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O problema se evidencia maior ainda quando se refere ao eixo princípio educativo do trabalho, por se tratar de um elemento causador de inquietação pelo grupo.

Com a intenção de ilustrar o cenário que justifica tal inquietação, é importante refletir sobre alguns depoimentos dos participantes sobre o princípio educativo do

trabalho, presentes no relatório das oficinas PROEJA/ SEED Novembro/Dezembro 2007. O primeiro refere-se à fala da Coordenadora do Proeja da SEED sobre o documento “Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos”,

Então, o proeja já parece que tem a ver com programa, e programa é aquela coisa que tem começo, meio e fim, é uma coisa temporária. Então nos temos que encarar aqui no Paraná como uma política, sólida, perene, consistente. É isso que se pretende. E o primeiro princípio é o trabalho como princípio educativo, por que se acredita o trabalho dignifica a vida do homem. É pelo trabalho que o homem se compreende, compreende seus pares, se relaciona com seus pares, que ele se relaciona com a natureza e que ele transforma a natureza. Então, o trabalho não podia estar fora desta proposta pedagógica. É o desenvolvimento da pessoa humana na integridade, então, nós buscamos uma educação integral, em tempo integral, uma escolarização integral, onde sejam contemplados não só as ciências gerais, né, mas a formação para o trabalho, uma formação profissional. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p. 70-71).

Vejamos os depoimentos dos professores sobre este posicionamento:

Eu acho que o princípio educativo do trabalho não tem como fugir. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.4).

Aqui o professor reconhece a necessidade, mas não expõe a real compreensão sobre a categoria. Outros depoimentos fazem referência ao trabalho como princípio educativo, mas de forma inconsistente:

Um professor leu novamente um dos princípios – o trabalho como princípio educativo e disse: Você precisa dar elementos para ele ser útil. Outro professor comentou: O trabalho é um elemento a mais para que este sujeito consiga se relacionar na sociedade. E aqui a fala no trabalho como produção e não mais como emprego. Outro professor falou: Quando ele esta produzindo ele esta construindo, isto é a reestruturação do indivíduo. Um professor falou: Só o profissional é pouco, ele precisa transformar o próprio ambiente de trabalho. Outro professor falou: Por isso não é para nós ficarmos preocupados com o trabalho, mas sim com o indivíduo. Um professor interferiu: Mas se a gente deixar de lado o trabalho não é um curso profissionalizante. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.4)

Um professor respondeu: Talvez o maior problema seja que se a gente não entender o trabalho como princípio educativo não será possível a aplicação de tudo isso aqui. Desta articulação da prática com a teoria. (GRUPO DE

A superação desses percalços demanda uma reflexão sobre a categoria trabalho como princípio educativo, considerando os elementos que norteiam sua fundamentação. Apesar da complexidade do referencial teórico, o desafio apresenta-se ainda maior quando relacionado ao professor, o qual pode vir a ser o único responsável pela integração entre a formação geral e a formação específica. Essa responsabilidade deve ser questionada, ao indagar até que ponto a escola tem favorecido a possibilidade de um currículo integrado no PROEJA, na tentativa de elucidar os aspectos epistemológicos assumidos enquanto prescrições para os sujeitos envolvidos com a prática pedagógica: o professor.

Com relação ao pressuposto acima destacado, os comentários são os seguintes:

[...] Um professor leu novamente um dos princípios – o trabalho como princípio educativo e disse: Você precisa dar elementos para ele ser útil [...]. Outro professor comentou: O trabalho é um elemento a mais para que este sujeito consiga se relacionar na sociedade. E aqui a fala no trabalho como produção e não mais como emprego. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.4).

Aqui se percebe um esforço dos participantes na tentativa de compreender o trabalho na sua dimensão ontológica e histórica. As falas que seguem reforça essa hipótese, em os professores apontam a concepção ontológica do trabalho.

Outro professor falou: Quando ele esta produzindo ele esta construindo, isto é a reestruturação do indivíduo. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.4).

Eu acredito que como a proposta não está clara, mas dá para o professor conseguir ver estes princípios na sua prática. Mas, para isso é preciso formação continuada para entender como fazer esta articulação e entender melhor o trabalho como princípio educativo. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.9).

Segundo Silva *et al.* (2008, p.129), com relação às proposições oficiais:

Apesar do Documento priorizar a integração, não deixa claro como este conceito se materializa tomando por referência o trabalho como princípio educativo e dá abertura para outras formas. Isto pode ocasionar na prática uma justaposição de disciplinas e não uma integração, uma tentativa de buscar a relação teoria e prática, mas não uma articulação entre cultura geral e cultura técnica, entre formação científica básica e formação técnica específica.

Para Ramos (2005, p.119)

O princípio de que o trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser investigado/conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado, está no fundamento do método que define, para Gramsci, a escola ativa e criadora (Gramsci, 1991b). Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão.

Segundo a reprodução da fala da Coordenadora do Proeja da SEED/PR sobre “Educação Profissional Integrado à Educação de Jovens e Adultos”, conforme relatório, durante uma oficina, a categoria trabalho como princípio educativo significa que:

É, na elaboração de um projeto político pedagógico integrado que nós vamos considerar algumas dimensões teóricas-metodológicas. Então, a primeira dimensão, somar o trabalho como princípio educativo, então o que seria isso? Essa articulação da ciência, da cultura e da tecnologia e da sociedade. Isso requer o que? Uma sólida formação geral, fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade e uma organização curricular que promova a apropriação de saberes científicos e culturais, somando o trabalho como eixo articulador desses conteúdos. Então, o trabalho articulando os próprios outros eixos, né! E a integração de conhecimentos da formação geral e profissional não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado no projeto político pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõem as áreas do conhecimento. Então vejam a questão da junção aqui no Paraná, quando começou a educação profissional, a gente começou fazendo a junção, foi o que foi possível na época em 2003, quando tudo começou, não se tinha ainda outra perspectiva de como ter essa implantação. É uma caminhada, hoje nós não podemos mais falar em junção de conteúdos, nós temos que falar integração. Então juntar não é a mesma coisa que integrar. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p. 74).

Anteriormente a coordenadora afirma os limites e possibilidades da implantação do programa, da dificuldade de sistematizar consensos, da questão do pouco tempo para execução da formação continuada, a falta de tempo necessário para concretização de uma discussão democrática e coletiva no sentido de dar voz e vez a todos os pares:

O Proeja se configura como uma política nova a ser implantada, todos os estudos para conhecer esta proposta e implantar no Estado aconteceu este ano, para ser implantada no ano que vem. Essa implantação não surgiu do nada. A partir do momento que houve em termos de secretaria de educação a decisão de que isso fosse implantado, nós já fizemos o primeiro encontro e daí encaminhamos um diagnóstico para todas as escolas, então as pessoas dos núcleos divulgaram como seria esta política as escolas, tudo em cima do documento base nacional. Então tudo isto chegou às escolas e aí os diretores que tiveram interesse, mas das escolas que já tinham a Educação Profissional. E aí temos a velha polêmica, por que na escola da educação profissional e não na escola da EJA (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.69).

Um participante se posiciona:

Vejam bem! A escola esta falida e o proeja entra já nessa lógica da falência. Para mim isso tudo aqui é falácia. Ele se fundamenta em Marx que esta pensando numa sociedade socialista. E nossa escola esta inserida na sociedade capitalista (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.5).

Sobre esse comentário, segundo registro das pesquisadoras, a palestrante que ministrava a oficina salientou que é preciso ter espaço na escola para que aconteça o trabalho coletivo/integrado. A palestrante tem críticas sobre a divisão das disciplinas entre os conteúdos do núcleo comum e específico, mas diz que por enquanto em termos burocráticos, a disciplina ainda existe. É preciso então, abstrair esta condição enquanto não se tem outra resposta para a organização curricular. É preciso também ter espaço na escola para se traduzir o que vem da política pública para as práticas educacionais. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008c).

Um participante conclui,

a preparação do docente para trabalhar com os eixos norteadores ainda não está adequada porque houve muita troca de docentes dentre estes que não participaram da capacitação, não tendo conhecimento da proposta, nem do processo de construção do mesmo, o que se percebe nesta capacitação é grande desconhecimento por parte dos cursistas dos eixos norteadores necessitando urgente a continuidade de formação continuada para que os mesmos possam trabalhar dentro da concepção proposta nesta modalidade de ensino. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2008a, p.15).

Em síntese, o esforço da análise das oficinas sobre os documentos orientadores Paraná, (2007) Paraná (2006) no PROEJA/PR foi buscar a compreensão do discurso dos profissionais envolvidos, com o objetivo de compreender a realidade em que a proposta de integração curricular foi construída.

Todavia, a superação de futuros percalços que possam surgir na consolidação da integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional na modalidade EJA, demanda uma reflexão no sentido de buscar elementos que promovam a viabilização do Programa, sobretudo, no que se refere à formação continuada dos profissionais envolvidos, na tentativa de aprofundar-se na fundamentação teórica, nos princípios e ações determinantes para sua concretização.

Assim, tomar o trabalho como princípio educativo significa, em última instância, recorrer à teoria e à prática do trabalho como referências permanentes na organização do trabalho pedagógico: do planejamento (definição das concepções, do perfil, dos conhecimentos, das formas metodológicas, das disciplinas, dos processos de acompanhamento), à efetividade do currículo em ação, isto é, à materialização dessas intencionalidades no cotidiano das salas de aula (SILVA e COLONTONIO 2008, p.99).

Segundo Silva *et al.*, (2008, p.64) sobre a categoria articulação entre formação geral e formação específica foi possível a seguinte constatação:

Sobre, especificamente, a questão da integração curricular, os grupos apontaram a necessidade de articulação entre a base comum e a formação profissional, e a necessidade de conhecer conteúdos, metodologia e práticas educativas da EJA e da Educação Profissional. O grupo concluiu que a integração pode acontecer por área de conhecimento, através de temas

interdisciplinares e transdisciplinares. Percebeu-se que há no discurso dos participantes deste primeiro encontro uma preocupação com a articulação entre teoria prática e uma preocupação expressiva com as condições de estrutura para o programa funcionar.

3.2 ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES

As oficinas para elaboração das propostas curriculares os grupos foram compostos por professores, e representantes dos Núcleos Regionais de Educação, Coordenadores da Educação Profissional dos NRE's, Coordenadores da Educação Profissional na área de Ciências Contábeis, Administração, Economia, Pedagogia, professores do Núcleo Comum na área de Língua Portuguesa e Arte, diretores dos Colégios onde será implantado o PROEJA e uma professora representante da Educação de Jovens e Adultos. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007).

As atividades iniciaram da seguinte forma:

A representante da Secretaria de Estado da Educação, SEED, coordenadora dos grupos, iniciou cada oficina com algumas orientações para os participantes, a saber: que o objetivo da oficina era a elaboração da Proposta Curricular; e que a base da elaboração dessas Propostas, para a maioria dos cursos, seriam as Propostas Curriculares dos cursos já existentes e ofertados na modalidade regular do Ensino Médio Integrado. Com exceção dos cursos Técnico em Nutrição, que não possui oferta no âmbito da rede estadual, e dos Cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Segurança do Trabalho, que possuem oferta, porém na modalidade subsequente, os demais tiveram suas propostas elaboradas a partir de outras existentes e ofertadas na modalidade regular. (SILVA *et al.*, 2008, p.66)

Os participantes se reuniram em pequenos grupos, os quais de posse dos documentos orientadores e plano dos cursos técnicos deram sequência na construção das propostas curriculares elaborando os textos dos seguintes elementos: justificativa, objetivo, perfil, organização curricular e ordenamento temporal do currículo. É importante ressaltar que esse trabalho não aconteceu sem embasamento teórico, pois

esta foi à finalidade das atividades realizadas ao longo dos anos de 2007 e 2008, tendo como principal objetivo discutir a construção de um currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR. Principalmente os elementos filosóficos e epistemológicos que norteiam a proposta, na tentativa de não promover apenas a justaposição de conteúdos, mas, sobretudo permitir a relação entre a teoria e a prática, tendo como pano de fundo das discussões o princípio educativo do trabalho, na articulação dos eixos ciência, cultura e trabalho, considerando sempre a especificidade da Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, mesmo de posse dos documentos orientadores que apontavam como centro da integração a relação entre o eixo cultura, trabalho, ciência e tecnologia, segundo Silva *et al.* (2008 p.68) foram raras as vezes em que houve alguma manifestação acerca da dimensão ontológica do trabalho, pois

[..] as discussões acerca das disciplinas centraram-se mais na questão da junção dos conteúdos, entendendo-se a integração curricular como junção entre conteúdos específicos da formação profissional e conteúdos da base nacional comum. A questão do trabalho como princípio educativo e eixo integrador não foi evidenciada ou apareceu de forma bastante pontual, quando se fazia referência ao pressuposto de que os educandos da EJA trazem experiências distintas dos educandos do Ensino Médio Integrado muitas delas balizadas pela inserção no trabalho (Silva *et al.*, 2008 p.66).

Ainda em Silva *et al.* (2008 p. 69)

Em nenhuma das Oficinas o princípio educativo do trabalho foi tomado como eixo que poderia ser capaz de conferir outra possibilidade interpretativa em direção à integração curricular e à articulação entre educação geral e formação profissional. Levanta-se assim, algumas hipóteses: de que até o momento de realização do processo de elaboração das propostas curriculares evidencia-se uma apropriação formal do discurso sobre o princípio educativo do trabalho; e que a desconsideração dessa proposição se deve, em parte, por se tomar como referência propostas curriculares já elaboradas, com disciplinas e ementas já formuladas para outro Curso. Mesmo no único Curso em que não há oferta no estado, o mesmo procedimento ocorreu, uma vez que, por não ter uma proposta da rede estadual o grupo tomou como referência uma proposta baixada da internet.

Segundo relatos dos observadores do grupo de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Paraná”, poucas vezes os participantes recorreram ao

Documento Orientador, e suas atenções estavam centradas nas bases curriculares propostas para o Ensino Médio Integrado na modalidade regular. Desse modo, emerge um questionamento: em que condições os participantes poderiam decidir sobre a integração curricular sem terem um posicionamento claro acerca das proposições do Documento definidor das bases curriculares integradas voltadas, especificamente, para a Educação de Jovens e Adultos? (Silva *et al.*, 2008).

Partindo dessas premissas Viriato e Gotardo (2008, p.81) destacam que:

O artigo 9º das DCNEM define que os conteúdos devam ser trabalhados a partir da relação teoria-prática, entendida como forma possível de aplicação na realidade do aluno. Se a relação teoria-prática não for explicitada no interior dos currículos, para além da aplicação da teoria à prática cotidiana, podemos reduzir o conhecimento a uma perspectiva utilitária, pragmática, gerando problemas como o não ensinar aprender o que não se irá utilizar. Se remetermos a afirmação para a EJA, considerando que os alunos já dominam os conhecimentos que necessitam para estar em sociedade e no mercado de trabalho, o que a escola deverá ensinar, então? Nessa perspectiva, parece fácil avaliar e reconhecer saberes prévios. Devemos compreender que aliar teoria à prática numa perspectiva de emancipação é tornar a teoria um guia da ação e não simplesmente aplicar o que se aprende no processo de trabalho.

Durante os trabalhos desenvolvidos nos grupos foi proposto que:

[...] a discussão fosse sobre a questão epistemológica do conhecimento, sobre a importância de se pensar nas disciplinas que potencializam a integração, e garantir como a materialidade desta concepção irá se dar em cada disciplina (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.6).

No registro da fala da professora palestrante está clara a orientação no sentido de pensar os elementos como justificativa, objetivos, ementa e perfil dos alunos, refletindo sobre a questão epistemológica do conhecimento, no entanto, ao analisar os registros sobre os apontamentos dos professores nos grupos de trabalhos durante as oficinas é possível identificar que não houve compreensão sobre o encaminhamento proposto, pois, segundo relatos as discussões foram realizadas na tentativa de organizar a forma textual de apresentação das propostas.

Essa afirmação pode ser identificada nos próprios registros das falas dos professores que usaram expressões como: sair, alterar, tirar, jogar, trocar, retirar, enxugar, sem ponderar sobre a real intencionalidade atribuída ao texto. A preocupação centrou-se na maioria das vezes em tornar o texto harmonioso com os princípios e concepções presentes nos documentos orientadores, ou seja, adequar as frases de modo que atendessem a fundamentação que embasou o programa e pequenos detalhes que compusessem os diplomas dos cursos ofertados, de caráter burocrático. É possível identificar essa afirmativa nos depoimentos abaixo:

Ao falar sobre integração curricular e o fator tempo, os professores consideraram o tempo enquanto tempo cronológico segundo um dos professores: “É preciso **enxugar** pelo fator tempo, apresentar o mesmo tamanho (se referindo aos conteúdos) pelo tempo (2.400 horas)”. Acrescentaram ainda que as escolas já trabalham com o ensino médio integrado mas precisam aprender a metodologia do PROEJA. Um dos professores afirmou que o “duro” é que estes alunos que vão entrar não sabem nem operar uma máquina (se reportando ao computador). (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.10, grifo nosso).

Nesse depoimento vê-se a preocupação em cumprir a carga horária do curso, evidente que isso é fundamental, porém, o fato de tratar a organização curricular, no sentido de “enxugar” os elementos dirigidos aos conteúdos, apresenta-se de forma pejorativa.

Uma integrante do grupo 4, após a leitura da justificativa, disse que querem o melhor para o aluno da EJA e não podemos ignorar que é um aluno diferente, já que as condições de vida dele exigirão maior esforço. Relatou ainda que a justificativa e objetivos não precisam ser diferentes, mas é importante que a metodologia e ementas sejam diferentes posto que é um público diferente. Reafirmou que a justificativa é parecida com o que estava delineado, mas deve **alterar** “mercado de trabalho” para “mundo do trabalho”. (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.12, grifo nosso).

Aqui se constata a intenção de promover na justificativa apenas alterações, fato que traz indícios que houve apenas uma adaptação do que já existe, sem de fato elaborar

uma construção de uma proposta que demanda discussão e reflexão específica, pela amplitude que se propõe. Esse argumento se reforça no próximo depoimento:

Um representante do grupo 6 disse: “Nós usamos a mesma justificativa, só iniciamos o parágrafo dizendo: A educação profissional integrada a educação de jovens e adultos, **trocamos** o nome, e no final do segundo parágrafo onde diz assim: parte em função das constantes mudanças decorrentes dos processos evolutivos, tecnológicos, e das demandas que se apresentam no mundo do trabalho, para jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, levando em conta que cada educando tem uma experiência de vida acumulado, de acordo com sua realidade de vida (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.14, grifo nosso).

Um outro integrante sugeriu a **retirada** de “processo de decisão” no perfil, mas um outro participante questionou “como pode haver um profissional que não toma decisão?”. Um professor disse que o CRA não permite que o técnico nem o tecnólogo tome decisões, mas somente o bacharel em administração. (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.16, grifo nosso).

Nos depoimentos abaixo, há indícios da justaposição de disciplinas, fator que poderá comprometer a política de integração. Ao expor que uma disciplina perdeu em detrimento de outra, reafirma-se uma justaposição, pois em uma perspectiva interdisciplinar não há uma divisão hierárquica entre as disciplinas, todas são de fundamental importância para construção do conhecimento. Nota-se nas falas dos participantes, novamente uma preocupação burocrática sem discussão da necessidade da integração curricular.

O professor que falou anteriormente disse que “quem perdeu foi História, Filosofia, Arte, Geografia”. Outro professor disse: “com a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia detona Matemática, História e Geografia”. Houve uma discussão entre os membros do grupo acerca da diminuição da carga horária das disciplinas. Um professor escreveu em uma folha de papel sulfite os nomes das disciplinas e somou a carga horária das mesmas, quando finalizou disse “ainda ficou com 3320 horas, mas precisa ser 2400 horas distribuídas em Educação Geral e específica”. Uma professora disse “Eu sinto muito, mas tem que **tirar** disciplina” e o professor que fez a somatória disse “temos que **enxugar** 700 horas da BCN” e a professora disse “por isso te desafiei”. Um professor disse “Filosofia só tem duas aulas, não tem como **tirar**.” (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.20, grifo nosso).

Um professor comentou que “Geografia e história da para trabalhar junto”. Outro professor disse: “Alguns conteúdos de geografia dão para **jogar** na sociologia”. Um dos professores discordou: “Geografia não dá para integrar com sociologia”. Um professor disse: “Movimentos sociais dá para **jogar**”. (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.37, grifo nosso).

A discussão se centralizou em detalhes, como por exemplo, reduzir o perfil do aluno porque este será colocado atrás do diploma dos alunos e deveria ser pequeno. Um dos professores do grupo, diretor de um estabelecimento de ensino, comentou que não deveria ser ignorado que este aluno é um aluno da EJA, mas que isto não significa subestimá-lo. (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.10).

Nesse momento um professor fala da importância do trabalho realizado nas oficinas e no que isso contribuirá no desenvolvimento das práticas no interior da escola e da importância de compreender a especificidade da EJA.

Um dos professores presentes contribuiu ao falar que “Se aqui sair de forma organizada, na escola não tem discussão, já se terá um roteiro, todo este trabalho que está sendo feito se nós chegarmos a este ponto lá na escola se torna mais facilitado (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.6).

Desse modo, uma professora ressaltou que a especificidade da EJA deveria ser tratada na metodologia e não nos conteúdos. A preocupação de uma coordenadora de curso era não realizar uma formação precária para este aluno, independente da modalidade a qual ele pertença. (GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.10).

Diante desse debate, toma-se como pressuposto, ao analisar os discursos proferidos pelo atores sujeitos produtores das propostas dos cursos ofertados, que vários fatores dificultaram a consolidação de um trabalho consistente: que os participantes dos encontros e das oficinas nem sempre eram os mesmos; não estavam presentes professores das disciplinas de Núcleo Comum de formação geral; poucas vezes os participantes recorreram ao documento orientador, centraram-se apenas nas bases curriculares para o Ensino Médio Integrado regular e as divergências na construção de conceitos e significados expostos pelos sujeitos que buscavam legitimar sua opinião em detrimento da sua própria formação. (SILVA *et al.*, 2008).

Considerando os limites e possibilidades da forma como ocorreu o processo de construção das propostas curriculares no PROEJA/PR, é possível que sejam derivadas ações no interior da escola, que possam dificultar a execução do programa, pela apropriação e interpretação que serão realizadas na prática pedagógica.

Desse modo, a forma como os profissionais envolvidos reinterpretaram as proposições oficiais extraídas dos documentos orientadores, é o que será transposto para o discurso na organização do trabalho pedagógico instituído no PROEJA/Pr, ficando os conceitos, concepções, princípios e valores à deriva das próprias opiniões emitidas pelos protagonistas.

Durante as leituras dos registros das oficinas foi possível verificar a disposição dos palestrantes e coordenadores do PROEJA/Pr na busca pela compreensão teórica dos participantes nos grupos de trabalho, sobre os elementos norteadores do programa, para facilitar o entendimento que reveste todo o processo de construção de uma política educacional de currículo integrado, que sustente com qualidade a formação dos trabalhadores.

Os profissionais, docentes da UTFPR, UFPR e UNIOESTE que ministraram as oficinas em vários trechos dos seus relatos reafirmam as concepções, princípios e diretrizes que orientam o programa, por meio da sistematização dos temas abordados, enunciando os eixos que fundamentam a integração curricular e os desafios da proposta, entre eles a responsabilidade de romper com a dualidade e a justaposição nas disciplinas.

O curso técnico em administração integrado na modalidade jovens e adultos parte da necessidade de escolarização profissional de qualidade, para atender a integração do grande contingente de cidadãos que historicamente vem sendo cerceados do direito de concluir a educação básica e a expectativa de inclusão desses jovens de classes populares, entre os atendidos no sistema público, e muitas vezes excluídos até do ensino médio por diferentes fatores inerentes ao sistema, visando o aperfeiçoamento curricular do curso técnico em administração integrado e voltado para os jovens e adultos com concepções de formação técnica, a qual articule trabalho, cultura, ciência, e tecnologia com princípios que devem transversalizar o desenvolvimento

curricular, possibilitando a permanência dos jovens e adultos no curso (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.14).

Mesmo com o esforço por parte dos palestrantes e organizadores das oficinas, em discutir aspectos fundamentais sobre os desafios da integração curricular, existem indícios nos relatos nas falas dos professores que identificam a manutenção de uma proposta fragmentada.

Esse fato se evidencia na medida em que os professores demonstram uma preocupação maior com carga horária das disciplinas, do que com seus conteúdos, aspecto que favorece uma visão hierárquica na organização curricular dos cursos.

Tal procedimento fragiliza a tentativa de construção de uma proposta curricular que busca recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científicos e tecnológicos presentes nas disciplinas de forma integrada as disciplinas de formação específica.

Embora constatado em vários momentos a necessidade da valorização dos saberes tácitos com o trabalho intelectual, a fim de promover a ruptura com a visão hierárquica do conhecimento, essa mesma valorização é contraditória quando um professor afirma: “se tirar mais conteúdo de Administração, não tem mais Administração e sim Educação” (GRUPO DE PESQUISA INTERINSTITUCIONAL DEMANDAS E POTENCIALIDADES DO PROEJA NO PARANÁ, 2007, p.19).

Outro fato, demonstrado na construção das propostas é a ausência do corpo docente tanto do tronco comum das disciplinas, quanto das áreas específicas. Professores se queixam sobre quais elementos devem permanecer ou sair da grade curricular, por não dominarem os conteúdos específicos dos cursos. Nesse momento se reforça a falta de entendimento sobre os elementos teóricos que justificam a integração.

Observa-se que as categorias que constituem o programa são tomadas pelos professores sem aprofundamento teórico, ou seja, não há rigor na exposição dos conteúdos curriculares quanto à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, especialmente, no que se refere ao trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura e trabalho.

Todavia, a proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica é contraditória em relação à forma como está posta em nossa sociedade a relação entre ciência e técnica, entre formar para cultura geral e formar para o trabalho. Essa contradição se institui como limite no que se refere à integração curricular com vistas a produzir uma formação com base na indissociabilidade entre formação geral e formação específica.

Diante do exposto nas oficinas de trabalho, a análise dos discursos proferidos nas oficinas mostra que os profissionais envolvidos na formação, não constituíram uma base para avançar na implementação dos objetivos estabelecidos na proposta do PROEJA no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Isso se deve, principalmente, à incompreensão teórica ou diversas interpretações em termos epistemológicos.

Conclui-se, portanto, que os debates que nortearam o processo de construção da proposta curricular integrada no PROEJA/PR por meio das oficinas de trabalho, apresentam uma discrepância em relação aos fundamentos teóricos prescritos nos documentos normativos que sustentam a proposta.

Toma-se como argumento para essa constatação a fragilidade nos discursos proferidos em diversas passagens das oficinas realizadas. Os professores envolvidos afirmam a falta de preparação teórica e metodológica para implementação da proposta.

Essa privação de preparo é decorrente por vários fatores, um deles é a própria forma como se constitui uma proposta pedagógica.

Kramer (1997) explica alguns aspectos que fazem parte da concretização da construção de um currículo ou de uma proposta pedagógica que pode nos levar a uma reflexão sobre os percalços, limites e possibilidades enfrentados pelos protagonistas que fizeram parte da implantação do PROEJA no Estado do Paraná:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é uma fala de desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta, já não é uma pergunta. Aponta isso sim, um caminho a construir (KRAMER, 1997, p.169).

Sempre quando surge uma nova proposta no âmbito educativo, vem com ela uma expectativa de melhoria de qualidade na educação, como se juntamente viesse uma fórmula para superação de todos os problemas existentes concernentes às práticas que imediatamente se tornam obsoletas, e passam a não mais servir, deixando à deriva os profissionais que como num passe de mágica obrigatoriamente devem imbuir-se das novas intervenções, buscando mais eficiência, melhores resultados e soluções (KRAMER, 1997), o que nem sempre acontece. Ao contrário, surgem diferentes obstáculos, anseios e desejos de acertar e também a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da implantação de uma nova política.

Todavia, a função de uma política pública é indicar os caminhos a serem percorridos para sua implantação, o que é evidente nos esforços demonstrados pelas instituições proponentes responsáveis pela efetivação do PROEJA no Paraná, conforme relatórios aqui analisados.

Para Kramer (1997, p.170),

E se é função de uma política pública indicar diretrizes, ela precisa garantir as condições de implementá-la, assumindo que não há uma única saída, pretensamente melhor, mas múltiplas alternativas possíveis; e, além disso, contestar a busca desmedida e ilusória do futuro como superação, posto que o seu preço tem sido o esquecimento da história, o congelamento do presente e a anulação das experiências vividas, desmobilizando as possibilidades de efetiva mudança, de transformação radical das condições que engendrariam o novo com base no velho.

Transitar por uma política pública significa compreender seus limites e possibilidades, a fim de que seja construído um projeto político e pedagógico, o qual seja concretizado na e para a escola, respeitando sua heterogeneidade e complexidade múltipla. Isso exige um debate coletivo dos gestores, professores e equipe técnico-pedagógica envolvidos com essa política, capaz de transformar a realidade da escola, mesmo que isso ocorra por meio de rupturas com aquilo já construído. Entretanto, a cada política nova na educação, rapidamente o que existia torne-se obsoleto, como se deixasse de ser eficaz. Desse modo, refletir sobre a implantação e implementação de uma política pública, implica em ponderar sobre as práticas já vivenciadas e com isso equiparar sua aplicabilidade no presente.

Isso não seria diferente na implantação do PROEJA, que ao se descortinar causa inquietação para professores que buscam uma educação profissional que articule escolaridade e formação para o trabalho em benefício do educando jovem e adulto trabalhador.

4 ANÁLISE DAS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS TÉCNICOS DE ADMINISTRAÇÃO, SECRETARIADO E MEIO AMBIENTE DO PROEJA/PR: A QUESTÃO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE FORMAÇÃO GERAL E FORMAÇÃO ESPECÍFICA

A partir do estudo dos Documentos normativos (BRASIL, 2007) (PARANÁ, 2007) (PARANÁ, 2006) que orientam a implantação do PROEJA no estado do Paraná e dos relatórios das oficinas de trabalho do Grupo de Pesquisa Insterinstitucional “Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná”, 2007/2008, foi possível investigar em que medida as propostas curriculares dos cursos, Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Meio Ambiente refletem ou se afastam das proposições normativas, através dos conteúdos que estão propostos nos elementos que compõem a estrutura organizacional dos planos de cursos: justificativa, objetivos, perfil e organização curricular.

A investigação buscou elucidar a seguinte problemática: o referencial teórico proposto nos documentos preliminares da implantação do PROEJA no estado do Paraná aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura e trabalho como proposta da organização do currículo integrado e como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Diante do enunciado presente nos documentos oficiais, em que medida se verifica uma uniformidade entre as proposições normativas e as propostas dos cursos ofertados no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica que definem a integração curricular como formação unitária e politécnica?

Na justificativa da proposta curricular do curso Técnico em Administração constam afirmações que estão diretamente associadas as prescrições contidas nos documentos preliminares, de modo que,

O Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, articula trabalho, cultura, ciência, tecnologia e tempo, visando o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente. Assim, este curso, possibilita uma nova forma de atendimento, onde o educando possa compreender o mundo compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida. (SEED, 2007a¹⁰).

Nesse sentido, o curso Técnico em Administração deve promover a relação entre teoria e prática, oferecendo subsídios para que os educandos jovens e adultos possam inserir-se no mundo do trabalho de posse dos conhecimentos científicos e manuais. Para isso o curso tem como objetivos:

Proporcionar desenvolvimento pessoal e profissional, através do conhecimento científico, tecnológico e cultural, considerando os aspectos humano, econômico e social. (SEED, 2007a).

Oportunizar participação social integrando o conhecimento técnico com competência prática e científica no processo produtivo da comunidade na qual está inserido com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência humana. (SEED, 2007a).

Valorizar os saberes tácitos na construção dos conhecimentos científicos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. (SEED, 2007a).

Tomando por base essa orientação, constrói-se o perfil do administrador em consonância com os indicativos presentes nas proposições dos documentos orientadores. O perfil requer do futuro técnico as seguintes atribuições:

O Técnico em Administração possui conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e culturais relevantes, utilizando suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de forma a intervir no mundo do trabalho, orientado por valores éticos que dão suporte a convivência democrática. Atua em ações de planejamento, organização, direção, controle e participa no processo de tomada de decisão, nas diferentes áreas organizacionais, tanto públicas como privadas. (SEED, 2007a).

A mesma intencionalidade presente no corpo de texto da justificativa do curso Técnico em Administração com relação ao processo de integração e articulação entre conhecimentos científicos e profissionais está posta na justificativa do curso Técnico em Secretariado com pequenas alterações

¹⁰ Documento não paginado.

O Curso Técnico em Secretariado Integrado ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, vem ao encontro da necessidade de formação do Técnico numa perspectiva de totalidade, o que significa recuperar a importância de trabalhar com os alunos os fundamentos científico - tecnológicos presentes nas disciplinas da Base Nacional Comum (Ensino Médio) de forma integrada às disciplinas da Formação Específica, evitando a compartimentalização na construção do conhecimento. (SEED,2007b, p.1).

O curso Técnico em Secretariado tem como objetivo: “Assegurar ao educando a integração entre teoria e prática, possibilitando a atuação nas diversas situações existentes no mundo do trabalho e preparar profissionais com conhecimentos técnicos, culturais e científicos, capaz de dominar,

Conhecimentos científicos, tecnológicos, históricos e sociais, dominar as diferentes linguagens relacionadas ao seu campo de trabalho, para atuar como apoio operacional e suporte a diferentes setores, com formação orientada por valores que fundamentam o agir ético, em relação à natureza, à sociedade e ao mundo do trabalho. (SEED, 2007b, p.2).

No Estado do Paraná o Curso Técnico em Meio Ambiente da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos assume a concepção de uma formação técnica,

que articule trabalho, tempo, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar todo o desenvolvimento curricular com o compromisso de oferecer uma Educação Profissional que toma o trabalho como princípio educativo, que considera o homem em sua totalidade histórica, levando em conta, as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana. (SEED, 2007c¹¹).

Esse curso tem como objetivos:

Implementar ações práticas em questões relacionadas aos conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos, de forma a promover a transformação da realidade local, regional e global. (SEED, 2007c).

Ofertar Educação Profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos em nível médio, articulando diferentes dimensões do trabalho à formação do cidadão. (SEED, 2007c).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que nos textos das propostas curriculares dos três cursos analisados existem algumas inferências sobre formação geral e formação

¹¹ Documento não paginado.

específica, sobre o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia, fazendo menções a essas categorias de análise.

Especialmente quanto à articulação entre formação geral e formação específica, as três propostas apresentam nos seus objetivos a seguinte prescrição: oportunizar a participação social integrando o conhecimento técnico com competência prática e científica no processo produtivo da comunidade na qual está inserido com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência humana.

Embora seja possível encontrar as premissas entre formação geral e formação específica, os planos de cursos não apresentam aprofundamento teórico quanto à categoria trabalho como princípio educativo e articulação entre os eixos ciência, trabalho e cultura, oferecendo pouca sustentação teórica. Há indícios de que os aspectos sobre a indissociabilidade entre formação geral e formação específica foram tratados na tentativa de corroborar com as proposições contidas nos documentos normativos.

Na análise dos textos das propostas curriculares não há, no entanto, uma identificação clara com relação ao trabalho como princípio educativo, limitam-se apenas a afirmar a importância da articulação da Educação Básica com a formação para o mundo do trabalho, aliando conhecimentos científicos e profissionais. Apenas nas justificativas dos cursos percebe-se a presença de elementos que se referem à categoria trabalho como princípio educativo ao assumir uma concepção de educação técnica que articula trabalho, tempo, cultura, ciência e tecnologia, sem deixar claro como essa articulação deverá ocorrer na prática pedagógica.

No caso das ementas e da organização curricular o problema é ainda maior, pois, não menciona a condição do trabalho enquanto perspectiva ontológica, reforçando a questão da empregabilidade. Não há discussão sobre a categoria trabalho nos conteúdos elencados, apresentando ausência de rigor científico em que as atribuições aos eixos

ciência, cultura e trabalho são feitas sem explicação da sua materialidade na formação do educando jovem e adulto trabalhador. O eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia aparecem de modo fragmentado, estanque, sem priorizar sua articulação com os conteúdos.

Mesmo manifestada a importância da articulação entre a formação geral e específica, não há um aprofundamento sobre a sistematização dessa articulação, o que pode vir a contribuir com a junção das disciplinas. Ocorre então uma contradição, pois, em algumas disciplinas como a matemática, por exemplo, exprime a necessidade de se trabalhar de modo interdisciplinar, numa perspectiva de currículo integrado, porém, não há evidências de como isso ocorrerá.

Essa constatação impõe limites nas propostas dos cursos quanto à integração, oferecendo subsídios para que ocorra apenas a justaposição dos conteúdos desenvolvidos na escola. Denuncia-se esse fato considerando a estruturação das ementas das disciplinas e demais componentes que compõem os planos de cursos. Nas ementas e organização curricular, as categorias que justificam um currículo integrado se apresentam com pouca solidez, oferecendo margem a possibilidade de organizar os conteúdos por meio da justaposição.

Uma proposta curricular integrada que articule Educação Profissional e Ensino Médio dirigida ao público jovem e adulto com relação à indissociabilidade entre a formação geral e a formação técnica, exige um desafio de ir além da justaposição dos conteúdos. Tal desafio implica numa proposta que promova a integração entre as habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e agir por intermédio de meios diferenciados articulando a possibilidade de trabalhar cientificamente informações que atendam a resolução de problemas, ao gerar novas soluções.

O modo como está organizado os conteúdos a serem trabalhados denuncia uma fragmentação superficial e aparente, aspecto contraditório quando se dirige a uma proposta curricular que busca romper com esse modelo dual e implantar um ensino centrado na totalidade.

Na vida real, na atividade prática, que começa a ciência, a prática não fala por si mesma, os fatos práticos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar por meio da observação imediata, é preciso ir além da imediatividade para compreender as relações, as conexões que não se conhecem num primeiro momento. Sendo assim o conhecimento é de fato constituído pelas formas de organização, pelas relações parte e totalidade, e não apenas pelos fatos superficiais e aparentes (PARANÁ, 2007).

O desafio da integração para romper com a dualidade e justaposição de disciplinas é uma marca histórica do Ensino Médio no Brasil. Esse desafio só poderá ser superado a partir da discussão sobre a questão epistemológica do conhecimento, sobre a importância de se pensar nas disciplinas que potencializam a integração e garantir como a materialidade desta concepção se materializará em cada disciplina.

Segundo Ramos (2005), uma formação integrada permite afirmar uma educação pela qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos, produzem sua existência pelo enfrentamento da realidade ao produzir valores de uso, constroem conhecimentos e também atuam como profissionais.

É pela produção humana junto às diversas relações que o homem estabelece, que surgem questões as quais possibilitam desenvolver formas próprias de pensar e fazer. Pode-se afirmar que o homem produz conhecimento, por meio da sua experiência, da sua relação com a prática produtiva. Conhecimento não significa informação e só ocorre conhecimento se houver uma transformação com base em uma consciência nova que

determinará uma mudança na prática, esse processo estabelece a relação entre a teoria e a prática.

Segundo Andery (1999, p.10), o processo de produção da existência humana se dá pela interação mútua entre o homem e a natureza para sua própria sobrevivência. Por meio da sua necessidade o homem age sobre os elementos criados pela natureza, originando assim, novas criações, instrumentos, utensílios, objetos, que contribuem para seu bem estar na sociedade. Essas produções originadas da relação homem-natureza transformam o modo de agir, pensar e de viver de uma sociedade, que se reflete em mudanças no meio social. Essas mudanças ocorridas não se dão apenas nos aspectos materiais, mas, sobretudo, no plano das ideias, justificando a relação entre a teoria e a prática. Para a autora,

homem não só cria artefatos, instrumentos, como também desenvolve idéias (conhecimentos, valores, crenças) e mecanismos para sua elaboração (desenvolvimento do raciocínio, planejamento...). A criação de instrumentos, a formulação de idéias e formas específicas de elaborá-los, características identificadas como eminentemente humanos- são frutos da interação homem-natureza. (ANDERY, 1999, p.10)

Nesse caso, diferentemente do convívio, a ação intencional e planejada do homem possibilita a interação social, fator principal para elaboração do conhecimento e também do modo de organização de uma determinada sociedade, que se dá pelas relações estabelecidas, nas formas ou manifestações específicas, as quais correspondem formas de estado, formas jurídicas e formas do pensamento social.

Para Marx, não se muda o indivíduo pelo discurso, nem transforma a consciência, mas é na prática, no fazer pensado que o homem materializa e compreende adquirindo uma visão de mundo, criando mecanismo emancipador.

Tendo em vista esses indicativos, uma política educacional voltada para a Educação Profissional e Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos não pode deixar de elaborar sua proposta curricular sem possibilitar a interação entre a formação

geral e a formação técnica e sem considerar o educando como ser crítico, atuante, identificando com clareza a especificidade da educação que dele requer. Somente na prática que se verifica se uma teoria é verdadeira.

Diante dessa constatação é afirmar-se que as propostas não contemplam a categoria que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica, por não considerar os eixos que justificam a integração. No curso Técnico em Administração nas vinte páginas que compõe o Documento, apenas um item presente nos objetivos contempla a valorização dos saberes tácitos na construção dos conhecimentos científicos, promovendo a ruptura entre formação geral e formação específica. O Plano de Curso Técnico em Secretariado apenas na justificativa do curso se refere rapidamente à preocupação em evitar a compartimentalização do conhecimento, sem explorar a temática sobre a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. E por fim ,o Plano de Curso Técnico em Meio Ambiente, ao longo das suas vinte e cinco páginas não faz menção à temática.

Nessa análise, é na organização curricular que se encontram os limites quanto a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. As propostas dos cursos não oferecem uma uniformidade quanto à integração curricular como formação unitária e politécnica, na forma como estão dispostos os conteúdos, os quais reforçam a justaposição das áreas de conhecimento.

Ao considerar o quadro analítico das Propostas Curriculares PROEJA/PR (APÊNDICE C), é possível apontar algumas imprecisões, que não têm o objetivo de colocar em dúvida a elaboração das propostas curriculares, mas refletir sobre a implantação do currículo integrado no estado do Paraná. O fato da pesquisa, ocorrer apenas em três dos doze cursos ofertados, propicia o risco de fazer considerações fragmentadas por não conhecer todas as propostas integralmente.

Dos três cursos analisados, constata-se que o Técnico em Secretariado é de todos o que traz menos elementos sobre a integração curricular. Sua redação está fragilizada não mostrando especificamente sua intenção na formação do indivíduo que pretende obter conhecimento científico, tecnológico e histórico.

Para Ramos (2008, p.71), articular ensino médio e educação profissional, só é possível se essa relação contemplar “a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida”.

Esse aspecto não se evidenciou na proposta do curso, caracterizando-o apenas como um rol de conteúdos direcionados à formação do profissional técnico em Secretariado. O que não significa que nos demais cursos tenha sido tratados com maior rigor epistemológico.

Os cursos analisados não apresentam sustentação teórica com relação ao eixo trabalho como princípio educativo, e os demais eixos estão dispostos de modo superficial. Considerando as oficinas de trabalho que anteciparam a construção das propostas curriculares, as quais oportunizaram discussões em torno das concepções, princípio e valores expressos nos documentos normativos que serviram de base para construção das propostas, chama a atenção o fato dos cursos não tratarem sobre o trabalho como princípio educativo, elemento abordado pelos palestrantes com propriedade nos encontros realizados.

Ao analisar os estudos realizados nos documentos normativos, por meio dos registros encontrados no banco de dados do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, bem como todas as discussões que permearam as palestras e cursos ministrados pelos docentes envolvidos com a implantação do PROEJA no estado, conclui-se que as propostas construídas nos cursos Técnico em Administração, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Secretariado,

atendem parcialmente os objetivos anunciados de modo a alicerçar uma formação humana e profissional de um contingente significativo de jovens e adultos trabalhadores, de modo a superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de assegurar a Educação Básica com qualidade acesso e permanência na escola pública, o cenário da educação brasileira buscou nos últimos anos garantir uma formação mínima para todos os cidadãos, sobretudo, aos milhares de jovens e adultos trabalhadores que buscam concluir a escolarização e ao mesmo tempo obter um ensino profissional.

Nesse sentido, pode-se dizer que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), é um avanço no âmbito das políticas públicas dirigidas à formação dos educandos trabalhadores, por se tratar de um programa que busca romper com a dualidade histórica que marcou o Ensino Médio ao longo da educação no país. Para isso, o desafio está na construção de uma proposta de integração curricular que supere a justaposição dos conteúdos e que permita a articulação entre a ciência e a técnica, compreendida numa formação unitária, firmada na concepção gramsciana ao tomar o trabalho como princípio educativo.

Com base nesse desafio surgiu a necessidade de investigar a seguinte problemática: o referencial teórico proposto nos documentos preliminares da implantação do PROEJA no estado do Paraná aponta o trabalho como princípio educativo e a articulação entre os eixos ciência, cultura, trabalho e tecnologia como proposta da organização do currículo integrado e como condição de produzir a indissociabilidade entre formação geral e formação específica, necessários à proposição de uma formação unitária e politécnica. Diante desses enunciados e, considerando a complexidade de seus objetivos, indagou-se: em que medida foi possível assegurar

consistência entre as proposições normativas e as propostas dos cursos no que se refere à indissociabilidade entre formação geral e formação específica?

Tomou-se como pressuposto que havia um distanciamento entre os documentos normativos e as propostas curriculares dos cursos ofertados, considerando a hipótese, de que a explicação para esse distanciamento se deve a uma multiplicidade de sentidos atribuídos à proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica com base no princípio educativo do trabalho, por parte dos sujeitos que elaboraram os documentos normativos e as propostas curriculares.

Na tentativa de confirmar a hipótese, esse trabalho buscou refletir sobre o cenário que configurou o Ensino Médio integrado a Educação Profissional na modalidade EJA nas últimas décadas, elucidando as condições históricas, tomando o posicionamento de autores que discutem a temática sobre a articulação entre teoria e prática.

Na sequência, investigou a implantação do PROEJA no estado do Paraná, tendo como categoria de análise a indissociabilidade entre formação geral e formação específica, presente nos Documentos orientadores, tomando por base o trabalho como princípio educativo e do eixo de integração ciência, cultura, trabalho e tecnologia. De posse da leitura dos Documentos normativos, buscou compreender os debates que nortearam as oficinas de trabalho que subsidiaram a elaboração das propostas curriculares dos cursos ofertados, considerando as diferentes discussões efetuadas pelos profissionais envolvidos.

Essas discussões são retomadas no último capítulo evidenciando a compreensão dos professores que participaram das oficinas de trabalho, indicando a dificuldade quanto à compreensão da categoria trabalho como princípio educativo, bem como em conceber a indissociabilidade entre formação geral e formação específica. Essa

dificuldade resultou nos limites impostos nas propostas dos cursos: Técnico em Administração, Técnico em Secretariado e Técnico em Meio Ambiente, indagando se a escola favorece a possibilidade de um currículo integrado no sentido de elucidar os aspectos epistemológicos assumidos como prescrições para os sujeitos envolvidos na prática da sala de aula.

Da análise empreendida nesse trabalho, concluiu-se que as propostas curriculares dos cursos investigados atendem parcialmente os objetivos anunciados nos documentos normativos de modo a alicerçar uma formação humana e profissional de um contingente significativo de jovens e adultos trabalhadores, a fim de superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Neste caso permanece o desafio presente nas prescrições dos documentos normativos de romper com o processo da justaposição na construção de um currículo integrado, por considerar que os princípios elencados nos documentos não se materializaram nas propostas dos cursos analisados. Para materialização desses princípios, várias iniciativas foram tomadas no estado, com vistas à construção de um currículo integrado, registradas no banco de dados do grupo de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”, por meio de relatórios, que serviram como base de investigação para análise desse trabalho.

As iniciativas com relação ao processo de implantação do programa foram realizadas de modo coletivo, apontando um comprometimento das instâncias envolvidas a fim de conduzir um trabalho significativo capaz de contribuir com os percalços e os limites que uma mudança curricular apresenta, bem como sinalizar os desafios trazidos pela nova proposta.

Todavia é importante salientar que mesmo considerando os esforços na implantação do programa, os enunciados contidos numa proposta educacional se

desenrolam na escola, no fazer pedagógico de modo limitado, por se tratar da percepção de diferentes sujeitos que dela se apropriam imbuídos de seus próprios valores, conceitos, culturas e subjetividades.

Nesse contexto, a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica pode ser pensada como uma relação parcialmente possível na escola capitalista, pois seus limites e contradições refletem as condições postas na sociedade e não apenas na escola.

Isso se deve ao fato da proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica ser contraditória em relação à forma como está posta em nossa sociedade a relação entre ciência e técnica, entre formar para cultura geral e formar para o trabalho. Essa contradição se institui como limite no que se refere à integração curricular com vistas a produzir uma formação unitária e politécnica.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; GOISSIS, V.A. O jovem aluno e suas falas : ecos da escola noturna em tempos de novas propostas educacionais. In: **25ª reunião ANPED**, 2002.
- ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo. São Paulo: EDUC, 1999.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- ARROYO, M. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos UNESCO**, MEC, RAAAB, Brasília: 2005. 221-230.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2o do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 17 de abril de 1997.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006 institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, 13 de julho de 2006.
- _____. Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20-12-1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 23 de julho de 2004.
- _____, Ministério da Educação. **Documento base – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: SETEC, 2007.
- CARVALHO, I. C. L.; KANISKI, A. L. A sociedade do conhecimento e o acesso à informação. **Ciência da Informação** v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS (orgs) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- EUGÊNIO, B.G. O currículo na Educação de Jovens e Adultos. In: **28ª reunião ANPED**, 2005.
- FERREIRA, Eliza B. RAGGI, Desirré; RESENDE, Maria José. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. 2007. In: **ANPED 30ª reunião**, Caxambu.

FERRETTI, Celso J. Educação profissional numa sociedade sem empregos. In: **Cad.pesq.** Mar.2000, nº 109, p.43-66.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educ. Soc.** Campinas out.2007, vol 28nº100, p.1129-1152.

____; CIAVATTA, M.; RAMOS M. A gênese do Decreto 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

____.Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

____, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, S.O.; FERREIRA, E.B. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, G. **Teoria crítica e resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed,1997.

GRAMSCI, A. **Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais.** In: _____ **Cadernos do Cárcere.** Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

____. Caderno 22: Americanismo e Fordismo. In: _____ **Cadernos do Cárcere.** Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

GRUPO DE PESQUISA INSTERINSTITUCIONAL Demandas e potencialidades do PROEJA no estado do Paraná. UTFPR-UFPR-UNIOESTE. **Relatório oficinas Novembro/Dezembro 2007.** Paraná, 2007.

____. **Relatório da oficina ministrada pela professora Dr^a Ligia Regina Klein, realizada no dia 04 de Abril de 2008, durante o Encontro da Formação continuada de professores do PROEJA realizado no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu.** Paraná, 04 de abril de 2008 a. 22p.

____. **Relatório sobre trabalho em grupo de oficina.** Paraná, 04 de abril de 2008 b.

____. **Oficina E- Faxinal do Céu.** Paraná, 04 de abril de 2008 c.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. Política para o Ensino Médio e Educação Profissional. CEFET- PE / UFPE, 2005. In: **ANPED, 28ª reunião**.

KLEIN, L. et al .Fundamentos do Programa nacional de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA: considerações sobre o documento – base. In: **ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, CDROM, Itajaí,UNIVALI, 2008.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educ.Soc.** out. 2006, vol. 27, nº 96, p.877-910. Scielo.

____. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

____. O Ensino Médio agora é para vida: entre o pretendido, dito e o feito. In: **Educ.Soc.** abr.2000, vol.21, nº70, p.15-30. SCIELO.

____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo Cortez, 1997.

____. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: Naura Syria Carapeto Ferreira; Márcia ângela da S. Aguiar. (Org.). **Para onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional?** São Paulo: Papirus, 2002, v. 1, p. 47-78.

LIMA FILHO, D.; CEA,G.S.S; DEITOS, R.**O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão** Publicação: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, CDROM 1, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

____. **EJA e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de educadores** Publicação: II Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, Goiânia, FORUMEJA, 2007.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: ____ **Ontologia do ser social** (Trad. de Ivo Toned). Roma: Editori Riuniti, 1981.

MACHADO. M. M. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 11-14, nov. 2009.

MOURA,D. H. PINHEIRO,R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 3 ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

NÜHRICH, S.L. Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. In: **ANPED 28ª reunião**, 2005 -Caxambu.

OLIVEIRA, Ramon. As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da escola unitária. UFPE, 2005. In: **ANPED 28ª reunião**, 2005- Caxambu.

PARANÁ. SEED/DET. Educação profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: 2007. (Primeira Versão)

____.SEED/DET. **Diretrizes da Educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: 2006.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Bontempo, 2001.

RAMOS, Marise N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁCRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed.1998.

SANTOMÉ, J. T. O conceito de disciplina:In:SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre. ARTMED, 1998, p.55-80.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J. L; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 13-24.

____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al (org). In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO-SEED. Plano de Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Paraná, [2007a].

____. Plano de Curso Técnico em Secretariado em Nível Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Paraná, [2007b].

____. Plano de Curso Técnico em Meio Ambiente em Nível Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Paraná, [2007c].

SILVA,M. R. *et al.* O princípio educativo do trabalho no âmbito do documento base do PROEJA : In: **ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, CDROM, Itajaí, 2008.

____. A implantação do PROEJA no Paraná: percursos e percalços da construção de uma perspectiva curricular integrada. Publicação: In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, CDROM Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

____. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SILVA, A. F. A formação de professores para a Educação Básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001). In: **ANPED, 2005- 28ª reunião** - Caxambu.

TUMOLO, P. S. *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?* Disponível em www.estudosdotrabalho.org. Acesso em 17/06/2008.

VASCONCELOS, R. A. F; LIMA FILHO, D. L. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: **ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008.

VIRIATO, E. O., GOTARDO, R. C. C. Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões sobre o currículo. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, CDROM. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A- QUADRO ANALÍTICO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DO
PROEJA/PR

APÊNDICE B-QUADRO ANÁLITICO DAS OFICINAS DE TRABALHO
PROEJA/PR

APÊNDICE C- QUADRO ANALÍTICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES
PROEJA/PR

ANEXOS

ANEXO A-PLANO DE CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO EM NÍVEL
MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS

**ANEXO B - PLANO DE CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO EM NÍVEL
MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS**

**ANEXO C- PLANO DE CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE EM NÍVEL
MÉDIO NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS**