

COLÓQUIO

Produção de conhecimento de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas

Organização:

GT Trabalho e Educação da Anped

Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz)

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz



Organização:

GT Trabalho e Educação da Anped
Projetos Integrados (UFF; Uerj; EPSJV/Fiocruz);
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz)

Comissão Científica:

Prof. Gaudêncio Frigotto (UERJ)
Profª. Maria Ciavatta (UFF; UERJ)
Profª. Marise Ramos (EPSJV/FIOCRUZ; UERJ)
Prof. Cláudio Gomes (EPSJV/FIOCRUZ)

Equipe de Apoio:

Secretária: Micheli da Silva Freitas de Abreu
Bolsistas de Iniciação Científica (UFF): Felipe Vieira Soares e
Neylor dos Santos Ferreira
Bolsita de apoio Técnico (Uerj): Ana Carolina Gonçalves da Silva

Conselho Editorial:

Marcela Pronko (Coordenação Executiva)
Bianca Cortes
Carla Martins
Cláudio Gomes
Filipina Chinelli
Grasiele Nespoli
José dos Santos Souza
José Roberto Franco Reis
Márcia Valeria Morosini
Márcio Rolo
Maria Inês Bravo
Selma Majerowicz
Paulo Guanaes
Ramón Peña Castro

ANAIS DO COLÓQUIO

Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas

Organização:
GT Trabalho e Educação da Anped
Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz)
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz



Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Rio de Janeiro
2014

Coordenação Editorial

Eveline Algebaile
Maria Ciavatta
Marise Ramos

Capa

Zé Luiz Fonseca

Projeto gráfico e editoração

Marcelo Paixão

Apoio

CNPq, Faperj e EPSJV-Fiocruz

Catálogo na fonte
Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
Biblioteca Emília Bustamante

C719a Colóquio (2010: Rio de Janeiro, Brasil).

Anais / Produção de conhecimentos de ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, Rio de Janeiro, 3 e 4 de setembro de 2010; Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados (UFF, Uerj, EPSJV/Fiocruz); Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2014.

258 p. : il.

ISBN: 978-85-98768-72-4

1. Formação Profissional. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio.
4. Política Pedagógica. I. Título.

CDD 370.113

Agradecimentos

O Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões Epistemológicas e Político-pedagógicas” realizou-se nos dias 3 e 4 de setembro de 2010, na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/ Fiocruz, no Rio de Janeiro, promovido pelo Grupo Projetos Integrados UERJ-UFF- EPSJV/ Fiocruz, GT Trabalho e Educação da Anped e Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz.

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional, especialmente a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Decreto n. 5.154/2004, art. 4º. § 1º, inciso I e Parecer CEB/CNE e Decreto n. 5.840/2006). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe.

Entre a conquista de uma prerrogativa legal e a sua consolidação como uma política pública, sustentada pela possibilidade de tornar essa concepção de educação orgânica e unitária em nossa sociedade, há um longo processo marcado por disputas e dificuldades de ordem ética, política, intelectual e econômica. Enquanto isto, o debate conceitual permanece vivo e inúmeras iniciativas de implantação de projetos político-pedagógicos e propostas curriculares concebidos sob o escopo dessa expressão tem-se realizado.

Se o desafio dos intelectuais é captar o movimento do real em suas contradições, buscando evidenciá-las e ordená-las para que se possa, em alguma medida, nele intervir, nada mais apropriado do que recorrer aos conhecimentos por eles produzidos até então sobre esse movimento – a implantação do que se tem designado como Ensino Médio Integrado.

Assim, o Colóquio teve os seguintes objetivos:

- a) identificar e divulgar o estado da arte da produção do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, nas modalidades regular e de EJA;

- b) sistematizar as principais questões de ordem epistemológica, política e pedagógica que envolvem o tema, considerando estudos de natureza conceitual e empírica, avançando em sua compreensão teórico-prática;
- c) explicitar e aprofundar o debate sobre o tema na perspectiva da política pública.

Procuramos, com isto, mobilizar intelectuais, professores e alunos, tanto da educação básica quanto da educação profissional, assim como da graduação e da pós-graduação, bem como gestores da política pública, visando a constituir uma densidade de reflexões e debates a partir dos quais se possam desdobrar novos estudos e novas ações sobre o tema. A universidade e a escola podem, assim, ajudar a se fazer cumprir a função material da teoria possível quando esta se produz a partir do real e a ele retorna transformando-o.

Mediante o levantamento de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, concluídos até o 1º semestre de 2010, organizamos o Colóquio, convidando os autores a apresentarem e debaterem seus trabalhos¹. A partir das diversas abordagens encontradas nos trabalhos acadêmicos selecionados, identificamos convergências que nos possibilitaram organizar a apresentação em três eixos – Concepções de Formação Integrada e Politecnicidade; Propostas Curriculares de Formação Integrada; e Implementação em Sistemas de Ensino – também adotados como referência para a agregação dos trabalhos completos, agora publicados.

Acreditamos que o debate realizado e sua difusão, por meio destes Anais, são uma contribuição relevante para o enfrentamento teórico e prático das questões e desafios implicados com a educação pública brasileira e, em um plano mais amplo, com o atual contexto de crise e recomposição do capital.

Rio de Janeiro, setembro de 2010

Coordenação

Gaudêncio Frigotto

Uerj e Projetos Integrados

Maria Ciavatta

UFF e Projetos Integrados

Marise Ramos

Uerj, EPSJV-Fiocruz, Projetos Integrados e GT TE-Anped

Cláudio Gomes

EPSJV-Fiocruz

¹ Foram apresentados 29 trabalhos, dos quais 18, em sua versão completa, estão publicados nestes Anais.

Sumário

Introdução

Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas _____ II

Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Cláudio Gomes

EIXO I: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INTEGRADA E POLITECNIA

Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins _____ 21

Haroldo de Vasconcelos Bentes

O conhecimento como produto das relações de trabalho _____ 37

Renata Cristina da Costa Gotardo e Edaguimar Orquiza Viriato

Ensino médio integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática _____ 49

Robson Santos Camara Silva

O ensino médio no Maranhão: limites e perspectivas _____ 61

Francisca das Chagas Silva Lima e Maria José Pires Barros Cardozo

Educação Física e Formação do Trabalhador _____ 71

Jorge Oliveira dos Santos

Encontros e desencontros da implantação do ensino médio integrado: o caso do CEFET/PA _____ 83

Laura Isabel de Lucena Cariello

**As representações sobre trabalho de professores
que atuam no PROEJA _____ 93**

Angela Maria Corso e Mônica Ribeiro da Silva

Reflexões sobre os limites e dilemas da integração no Projovem__ 103

Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos

**Educação Profissional do Campo: Formação Integral
e o Trabalho como Princípio Educativo _____ 115**

Jovana A. Cestille

EIXO 2: PROPOSTAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO INTEGRADA

**Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de
Informática da Rede Pública Estadual do Paraná _____ 127**

Elaine Cristina Nascimento

**Integração Curricular no PROEJA: a experiência
do Instituto Federal de Pernambuco _____ 139**

Juraci Torres Galindo e José dos Santos Souza

**Educação profissional integrada à educação básica:
o caso do currículo integrado do PROEJA _____ 161**

Josué Lopes

**A experiência de integração curricular no Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus Cáceres_ 173**

Denise Dalmás Rodrigues

**A Implementação do Ensino Médio Integrado
no Curso Técnico em Agropecuária _____ 189**

Estácio Moreira da Silva

EIXO 3: IMPLEMENTAÇÃO EM SISTEMAS DE ENSINO

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Santa Catarina: desafios para a sua implementação ____ 201

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

A problemática da evasão no processo de implantação do Proeja no Estado do Paraná _____ 211

Adriana de Almeida e Monica Ribeiro da Silva

Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007) _____ 225

Wilson João M. Alves

Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009) _____ 239

Karina Griggio Hotz

ANEXOS _____ 249

Anexo I – Programação do Colóquio

Anexo II – Relação de trabalhos apresentados

INTRODUÇÃO

Produção de conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas

Gaudêncio Frigotto¹

Maria Ciavatta²

Marise Ramos³

Cláudio Gomes⁴

Este texto sumaria as questões principais que emergiram durante o Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, assim como as principais questões em debate e seus desdobramentos políticos apresentados no encerramento do Colóquio.

A expressão Ensino Médio Integrado tem sido amplamente utilizada no contexto educacional. Por um lado, ela define uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por outro, de forma bem mais abrangente, trata-se de uma concepção de educação que, desafiada pelas contradições da realidade concreta, pressupõe a integração de dimensões fundamentais da vida – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – num processo formativo que possibilite aos trabalhadores o acesso aos conhecimentos (científicos, éticos e estéticos) produzidos historicamente e coletivamente pela humanidade, bem como aos meios necessários à produção de sua existência e à sua emancipação como classe.

Entre a conquista de uma prerrogativa legal e a sua consolidação como uma política pública, sustentada pela possibilidade de tornar essa concepção de educação orgânica e unitária em nossa sociedade, há um longo processo marcado por

¹ Doutor em Ciências Humanas (Educação). Professor do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² Doutora em Ciências Humanas (Educação) pela PUC-RJ, Professora Titular Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; Professora Visitante da Faculdade de Serviço Social da Uerj.

³ Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da UERJ. Professora do CEFET-Química, em exercício no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde, da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

⁴ Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Tecnologista em Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz e professor titular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

disputas e dificuldades de ordem ética, política, intelectual e econômica. Enquanto isto, o debate conceitual permanece vivo e inúmeras iniciativas de implantação de projetos político-pedagógicos e propostas curriculares concebidos sob o escopo dessa expressão tem se realizado, como vemos nos trabalhos apresentados.

Foram os seguintes os objetivos do Colóquio:

- a) identificar e divulgar o estado da arte da produção do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado, nas modalidades regular e de EJA (no âmbito dos trabalhos apresentados);
- b) sistematizar as principais questões de ordem epistemológica, política e pedagógica que envolvem o tema, considerando estudos de natureza conceitual e empírica, avançando em sua compreensão teórico-prática;
- c) explicitar e aprofundar o debate sobre o tema na perspectiva da política pública.

Após ampla e sistemática consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES e de Domínio Público, foram selecionados 37 trabalhos, dos quais 29 foram apresentados. Estiveram representados autores dos estados da Bahia, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Tocantins (ver em anexo a Programação do Colóquio e a Relação dos trabalhos apresentados).

Além da Mesa de Abertura com pesquisadores convidados, as mesas tiveram dois a quatro Expositores, acompanhados de um Debatedor e de um ou dois Relatores, participantes das instituições promotoras do evento. A Coordenação não contou com recursos oficiais, exceto a infraestrutura propiciada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio da Fiocruz e os recursos de passagem e estadia obtidos pelos expositores junto a suas instituições de origem. A todos nossos agradecimentos pela expressiva colaboração.

A partir das diversas abordagens encontradas nos trabalhos acadêmicos selecionados, identificamos convergências que nos possibilitaram organizar as Mesas dentro dos seguintes eixos:

1. Concepções de Formação Integrada e Politecnicia;
2. Propostas Curriculares de Formação Integrada;
3. Implementação em Sistemas de Ensino.

Aos relatores foi solicitado que destacassem os seguintes aspectos:

- a) as questões mais relevantes;
- b) as questões polêmicas;
- c) os aspectos de êxito;

- d) as dificuldades e suas causas;
- e) as questões em aberto.

As questões aqui destacadas têm por base nossa participação como Coordenadores do evento e das mesas de debate. Nesta síntese, na aproximação possível, vemos que tanto as temáticas gerais, quanto os três eixos foram densamente contemplados nas exposições e nos debates e permitem salientar algumas questões mais relevantes, questões polêmicas e em aberto, e as dificuldades e suas determinações.

Nas análises dos palestrantes e de seus debatedores, ganharam relevo no evento o tratamento do ensino médio e da educação profissional como partes de uma mesma totalidade social, a educação básica que, na atual LDB (Lei 9.394/96) compreende a educação infantil, o ensino médio regular e ensino técnico e a modalidade educação de jovens e adultos.

O tema ganha grande complexidade pelo seu histórico de separação entre o ensino médio e a educação profissional no período de vigência do Decreto 2.208/97; em razão de sua revogação, mantendo-se o concomitante e o subsequente e introduzindo-se a alternativa da formação integrada pelo Decreto n. 5.154/04, incorporado à LDB através da Lei n. 11741/08.

Quanto à universalização do ensino médio, público e gratuito através da Lei 12.061/09 que prevê o ensino médio como “direito subjetivo”, ainda não se observa suficiente divulgação junto à população, nem é visível sua implementação como política pública, pela garantia de recursos orçamentários e de continuidade.

Outros elementos complicadores da análise são o menor crescimento da demanda pelo ensino médio, o aumento da demanda pela educação de jovens e adultos, através do PROEJA, e a interrogação sobre a “efetiva contribuição do Ensino Médio integrado à Educação Profissional” para a “travessia” rumo à desejada transformação da sociedade brasileira e, portanto, rumo à menor desigualdade social, como salientou o Prof. Carlos Artexes.

Em sua compreensão a “integração” está, frequentemente, “próxima à justaposição de disciplinas, pela forma como o conhecimento está institucionalizado”. O conceito supõe a qualidade social da educação, envolve a questão pedagógica do ensino-aprendizagem e a questão política da superação da exploração do trabalho, assim como o conhecimento e a organização coletiva na reivindicação dos direitos nas relações de trabalho.

Boa parte do debate depende de melhor entendimento do que sejam “os fundamentos científico-tecnológicos dos procedimentos produtivos”. Se a formação integrada é “uma elaboração marxiana, dirigida à classe trabalhadora, é

emancipatória”. Supõe “o telos do trabalho como contradição e como superação”, o que supõe, também, apontar as causas da exploração capitalista.

Para o Prof. Luís Augusto Caldas, observa-se “a valorização da Educação Profissional, a universalização do Ensino Médio e o reconhecimento do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como elementos importantes do currículo”. Mas esses elementos estão em pauta para o Ensino Médio desde 2003 e não são uma proposta original do “ensino médio inovador”, que sugere ainda a alternativa de prever a iniciação científica para uns e a cultural para outros.

Segundo o Prof. Dante Moura, é importante “reconhecer a diversidade, mas não para manter a desigualdade, fortalecendo a dualidade educacional”. A batalha das ideias, que é diferente de sua expressão prática, é indispensável, mas se esteriliza se não se realiza na história. De outra parte, como acrescentou o Prof. Gaudêncio Frigotto, na visão marxiana, a “escola não pode ser doutrinária, deve ser científica, não cientificista”.

Além disso, salientou o Prof. Dante Moura, “de 2004 a 2007, não saiu nenhum documento conceitual do MEC que deixou de cumprir seu papel de indutor e articulador da política de integração”. O Brasil Profissionalizado destina recursos aos estados, mas as redes estaduais não estão destinando recursos para a formação de professores, optando pela estratégia da parceria público/privado.

O conjunto das mesas realizadas a partir das teses, pesquisas e dissertações apresentou um quadro exemplar de como a realização da formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, tanto no ensino regular como no PROEJA, está eivada de interrogações conceituais, esforços para sua implementação e contradições, tanto nas instituições da rede federal, como dos estados, em todas as regiões do país. Deste quadro, foi possível destacar as seguintes questões.

I – A dialética e a história como referências

Predominou o referencial marxista de análise, buscando situar conceitual e empiricamente a formação integrada. Para tanto, o trabalho foi pensado na sua dupla dimensão, ontológica, fundante da produção da vida, e histórica na forma alienada da sociedade capitalista, e suas consequências para uma educação que se pretende emancipadora.

A construção de uma perspectiva de educação politécnica e de formação integral e do ensino médio integrado numa concepção ampliada em suas diversas modalidades (Educação técnico-profissional integrada ao ensino médio e EJA), como política pública, implica uma concepção histórica, ou materialista-histórica

de concepção da realidade social e humana, o método histórico dialético na produção social do conhecimento e uma práxis emancipatória.

2– A questão conceitual e a questão política da formação integrada

A questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia entre professores e gestores, seja pelo insuficiente estudo e conhecimento de seu significado, seja pela opção pela proposta gerada no contexto do Decreto n. 2.208/97. As DCNs elaboradas pelo CNE para sua implementação, não sofreram revisão conceitual para incluir as diretrizes para a alternativa da formação integrada, após a aprovação do Decreto n. 5.154 e a revogação do Decreto n. 2.208/97.

Em debate com professores dos Institutos Federais pudemos perceber que eles compreendem mais a legislação do que os conceitos que nela estão implícitos. Se esse fato é um empecilho para a realização da alternativa da formação integrada permitida pelo novo Decreto é, também, uma possibilidade de estudo e discussão do significado do conceito e sua relação com a interdisciplinaridade, que é um termo mais familiar aos professores.

Na educação técnico-profissional integrada ao ensino médio na sua concepção integral e, portanto, na perspectiva da politécnica, o eixo central é a articulação entre a construção do conhecimento (ciência e tecnologia), cultura e trabalho como princípio educativo, manifestação de vida, direito e dever. Portanto, bem diverso da formação profissional fragmentária, restrita, adestradora e subordinada à lógica do trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho como emprego, ainda que jovens e adultos a ele estejam submetidos.

Decorre daí que um curso de 4 anos (não sendo 2 mais 2 ou 3 mais 1) é um desafio íngreme no esforço de superar a divisão entre áreas técnicas e humanas e a divisão da sociedade de classes, como se algo escapasse do humano. E o desafio de tirar de nossa cabeça, da cabeça dos alunos e de suas famílias, de que educar seria formar para o mercado de trabalho, que é outro mundo. Não podemos ignorar as necessidades desses trabalhadores e de suas famílias, que têm exigido o trabalho dos filhos para a sobrevivência familiar, mas não podemos submeter nosso pensamento e nossa ação às suas imposições. O problema diz respeito a uma sociedade onde a extrema desigualdade da distribuição de renda, de bens e serviços, enfim, de meios de vida, distorce a escala de valores, entre os quais o papel da educação.

Disputar estágios e/ou políticas de emprego e renda para os egressos supõe uma sociedade com desenvolvimento econômico, social e cultural onde o ensino

médio de qualidade seja a base e a educação profissional uma opção. Mas para isso a sociedade brasileira ainda tem que andar muito...

O diagnóstico da rede dos Institutos Federais sinaliza as dificuldades internas de assumir jovens e adultos oriundos de grupos da classe trabalhadora que antes não chegavam a ela. Dante Moura aponta alguns riscos: eliminá-los por critérios rígidos de avaliação ou passá-los à frente sem aprenderem porque são “coitados”, ou enfrentar o desafio de dar-lhes o que se lhes mutilou... Dar-lhes condições de vida e alimentação, boas escolas e um tempo mais largo de estudos.

Os trabalhos indicam ainda que não houve preparação dos professores para atuarem de acordo com a proposta da formação integrada no ensino médio e na educação de jovens e adultos. Os professores manifestam resistência à proposta. São dados como causas dessa dificuldade:

- (i) a forma impositiva como é apresentada;
- (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado;
- (iii) o desconhecimento conceitual;
- (iv) a falta de condições materiais;
- (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições;
- (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições.

3– Pensar a formação integrada a partir da sociedade e de seus sujeitos sociais

A questão do trabalho é, via de regra, um tema ausente das escolas. No entanto, os sujeitos do Ensino Médio e da Educação Profissional, os alunos, são jovens trabalhadores, em exercício pela necessidade de se manterem e às suas famílias, ou são jovens que se preparam para a vida futura, para alguma forma de responsabilidade e de trabalho. O que supõe a retomada do conceito de politecnia, de formação omnilateral e da escola unitária no sentido gramsciano.

Do ponto de vista epistemológico o desafio de um trabalho na forma curricular integrada, interdisciplinar, não como justaposição, mas como construção coletiva, é conflituoso, é construção histórica.

Nos sistemas estaduais de educação, o desafio crucial desta disputa é atingir a ampla massa de jovens e adultos que buscam a educação média, profissional e técnica, como jovens e adultos, muitos fora da idade prevista. Aqui as dificul-

dades e entreves se situam, estruturalmente, na ausência de políticas de Estado, no zigzague das mudanças de governos e políticas de governo, nas condições de formação e de trabalho docentes, nas condições do financiamento de uma educação de qualidade.

No plano federal, pesa negativamente o fato do Ministério da Educação ter se pautado por uma pedagogia dos resultados e uma multiplicidade de programas e ações fragmentadas, não assumindo as formulações produzidas nas instituições acadêmico-científicas, movimentos sociais, vinculadas às mudanças estruturais na sociedade, em disputa por uma educação pública, universal, laica, gratuita, politécnica e unitária ou, nos termos de Saviani a concepção histórico-crítica.

No plano dos movimentos sociais e do campo de esquerda, um entrave é a grande fragmentação e uma situação de indeterminação política – vale dizer, o abandono de disputar a agenda de questões e de projetos. Daí resulta daí o avanço, em campo aberto, das forças do capital na educação – básica e superior, dando-lhe as feições do privatismo e do adestramento. Não por acaso, o grande e eterno representante no Conselho Nacional de Educação é o Prof. Francisco Cordão, pessoa cordial e competente, que já não representa as forças do capital não apenas na educação técnica e profissional, mas em toda a educação básica.

4– O horizonte pós-colóquio

O evento foi um campo importante de conhecimento e de discussão. Criou-se um grande coletivo em torno do tema, a partir de trabalhos teóricos e empíricos. É preciso ampliar o debate criando grupos de discussão e de participação a partir da base, dos professores envolvidos com a questão.

Foi dado destaque, pela Coordenação da mesa, ao documento alternativo às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” (DCN/EPT), apresentado pelo CNE. O texto foi elaborado por um grupo de trabalho, envolvendo movimentos sociais e entidades profissionais, sindicais e científicas, inclusive os GTs TE e EJA da ANPEd, representantes dos conselhos estaduais de educação, dos dirigentes da rede das instituições federais e do MEC.

O documento foi apresentado a conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE e foi disponibilizado on line, para todos os participantes do GT TE da ANPEd, do Colóquio, de entidades científicas e sindicais, movimentos sociais, para sua divulgação ampla. O objetivo é pautar a discussão do tema formação

integrada e da concepção de educação unitária, que ele tem implícita, para uma mudança da qualidade da educação no país⁵.

Em síntese, o Colóquio permite duas conclusões a partir dos debates:

a) A modalidade de educação técnico-profissional integrada ao ensino médio integrado, dentro de uma perceptiva integral, é antitética à pedagogia das competências, das habilidades, da empregabilidade e do empreendedorismo.

b) Essa modalidade precisa ser entendida como uma formação da classe trabalhadora no horizonte da educação politécnica e da escola unitária desinteressada.

São questões em aberto que demandam aprofundamento conceitual e estratégias políticas:

(i) Superar a ambigüidade de conceitos ou categorias que estão implicados no ensino médio integrado como parte da educação básica de direito social e subjetivo, educação integral, politécnica, educação unitária que deve ser universalizada.

(ii) Ter mais claro, conceitual e praticamente, em que sentido a educação técnico-profissional integrada ao ensino médio integrado, e como educação integral, omnilateral, se define como uma educação da classe trabalhadora. Aqui o mote seria buscar uma formulação com a clareza do debate da educação do campo no MST – e não para o campo, nem no campo.

(iii) Ter estratégias de disputa de espaços na institucionalidade do Estado, com base na sociedade, nos movimentos organizados.

(iv) Dar desdobramento quantitativo e qualitativo, como tarefa coletiva ampliada, daquilo que este Colóquio nos trouxe de realidade, sonhos, lutas, angústias... Na teoria, temos que fazer o caminho todo, na prática, um passo de cada vez.

⁵ Após dois anos de debates e várias versões, a CEB/CNE aprovou a versão das DCN/EPT elaborada pelo Prof. Francisco Aparecido Cordão, em 05 de maio de 2012. A versão alternativa, produzida pelo GT, foi publicada na íntegra em PACHECO, Eliezer (org.). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Proposta de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

EIXO I

**Concepções de formação
integrada e politécnica**

Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins

Haroldo de Vasconcelos Bentes¹

Resumo

O presente estudo tem como objeto a concepção e prática do ensino médio integrado, e por finalidade, analisar a percepção dos professores que atuam na modalidade, em relação aos pressupostos da concepção de formação integral. Nesse sentido, serão exploradas dimensões pedagógicas, ligadas ao universo escolar, procurando relacioná-las ao mundo do trabalho e suas implicações com a cidadania e a formação profissional, nos contextos global e local. Dessa forma, trataremos de duas questões importantes; primeira, aspectos históricos da educação profissional no Brasil, transitando pelos percalços que os embates sócio-políticos e ideológicos provocaram no desenho da formação profissional no país. Segunda, a problemática sobre os fundamentos da concepção de formação integral no contexto do ensino médio integrado, ambientado nas políticas educacionais construídas no âmbito mais geral da organização social. Os resultados almejados estão potencializados na perspectiva de que a concepção de formação integral possa nortear, de fato, a ação pedagógico-formadora na educação média. Quanto à percepção dos professores que atuam na modalidade, identificou-se o perfil daqueles, suas percepções sobre a concepção de formação integral, buscando os pontos convergentes/divergentes entre a concepção de formação integral e os pressupostos norteadores do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, concepção e prática, percepção dos professores.

¹ Doutorando em Educação (UFC). Professor de Filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Introdução

Este artigo realizou uma discussão sobre o Ensino Médio Integrado², tendo como pressupostos substanciais a concepção de formação integral³, a partir das categorias; trabalho, ciência e cultura como princípios educativos, e de construção da cidadania e formação profissional.

Nessa direção o objetivo geral analisou a percepção dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado na Escola Técnica Federal de Palmas (ETF Palmas), em relação aos pressupostos da concepção de formação integral. Os objetivos específicos buscaram identificar o perfil dos professores que atuam no Ensino Médio Integrado; discutir os pressupostos da concepção de formação integral que fundamentam o Ensino Médio Integrado; e identificar as percepções dos professores sobre a concepção de formação integral.

O trabalho apresenta a seguinte estruturação: O primeiro tópico resgata, em brevidade, a trajetória da Educação Profissional no Brasil, procurando contextualizar as categorias trabalho e educação, entre fatos e atos, a partir de referências teóricas relacionadas com a formação profissional, e seus desafios e perspectivas.

O segundo tópico situa o nosso objeto de pesquisa – o ensino médio integrado, inserido nas políticas educacionais. Faz uma incursão teórica sobre a concepção de integralidade⁴ prevista no Decreto 5154/2004 à luz da produção teórica de autores contemporâneos. No ínterim ao tópico seguinte, destacamos os procedimentos metodológicos e o lócus da pesquisa.

O terceiro tópico apresenta os resultados da pesquisa de campo, e faz uma discussão dos mesmos a partir da fundamentação teórica desenvolvida.

Na Conclusão, sintetizamos os “achados” da pesquisa, apresentando ainda algumas recomendações no que concerne à realização de novos estudos sobre a temática.

² O termo “Integrado” terá sempre a conotação de qualificar o ensino que não dicotomize a formação geral e a profissional.

³ Integral, o que é inteiro, total, [...] relaciona-se a integralidade, qualidade e atributo do que é integral, completo. A etimologia na especificação do dicionário indica palavra composta íntegro+al, volto-me, portanto, para íntegro: do latim *integru* “não tocado, que não foi atingido, intacto, inteiro, sem alteração, razoável” (MACHADO, 1995 p 310).

⁴ A palavra “integralidade” está inscrita no conjunto de termos que derivam do verbo integrar que, etimologicamente, provém do latim “integer”. Integralidade vem de Inteiro que significa aquilo que não foi tocado, que não foi quebrado. <http://www.aben-df.com.br> - acesso 05/03/2009, 13h.

I – Aspectos históricos da Educação Profissional no Brasil: um olhar sobre a relação trabalho-educação

O propósito deste tópico é discutir a relação entre Trabalho-Educação, a partir dos percursos histórico-legais da educação profissional, transitando pelos percalços que os embates sócio-políticos e ideológicos provocaram no desenho da formação profissional no país, fatos esses que estão atrelados aos discursos político-jurídicos, no contexto das políticas educacionais.

No período colonial houve o predomínio das práticas educativas informais, baseadas na qualificação para determinadas funções, e nesse sentido, “qualificar” para atender os pré-requisitos de uma economia baseada num sistema de produção predominantemente agrícola. Durante o Império, segundo a análise de Cordão (2005), foi mantida a tradição de formação profissional às classes menos favorecidas. Porém, essas intervenções ganham facetas de políticas compensatórias e assistencialistas, que visavam o engajamento imediato daquelas massas de desempregados que estavam à margem das melhores condições de vida digna.

Com o advento da República (1889) a formação profissional ainda mantém traços marcadamente assistencialistas, porém no início do século XX, surgiu uma tendência que orientava preparar os trabalhadores-operários, visando às necessidades do mercado de trabalho. Em 1906, por exemplo, as políticas de formação saíram da tutela dos órgãos de assistência social e de proteção aos órfãos e menores abandonados, e passaram à jurisdição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Esta mudança configurou uma nova faceta do sistema capitalista de produção, na sua trajetória estrutural de acumulação internacional, através do ciclo industrial de reprodução. A economia brasileira aderiu aos preceitos da economia de mercado, e orientou suas políticas de formação nos trilhos de uma economia de exportação de matéria-prima e produtos manufaturados. No período da Segunda República e, no decurso do Estado Novo, segundo Manfredi (2002), a política educacional legitimou a separação entre o trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar. Isso significou uma escola às elites condutoras e uma escola às classes menos favorecidas.

Conforme o entendimento de Cordão (2005) o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, definidas no período de 1942 a 1946, com a liderança do ministro Gustavo Capanema, explicita a nossa herança dualista em matéria de educação. Ainda que a LDB 4.024/61 apontasse na direção da conquista de alguns direitos, ela não teve vida longa, pois em 11 de agosto de 1971, foi alterada com a lei federal n. 5.692, que universalizou a educação profissional no nível médio, e definiu as diretrizes e bases para a reforma do ensino dos 1º e 2º graus.

Na conjuntura do Regime Militar fez-se uma opção por um modelo de desenvolvimento voltado para os grandes projetos nacionais; a concepção de educação profissional universal e compulsória tinha como “orientação” dominante, que os demais países deveriam se inserir no contexto da economia internacional. Nessa direção o Brasil deveria fazer uma opção pela profissionalização universal do antigo 2º grau, transformando o modelo humanístico/científico num restrito modelo científico/tecnológico (CURY, 1982).

Na década de 1980, com o término da ditadura militar em 1985, e progressivamente, uma nova rearticulação democrática no país em prol de uma nova Constituição – promulgada em 1988, reaparece no seio dos movimentos ligados a educação um projeto de educação integral às crianças e jovens. Esse movimento de transição política impôs à sociedade brasileira em geral; como questão central, a necessidade de se repensar o papel da escola e, de forma particular, o papel da educação profissional.

Os anos de 1990 assimilaram as propostas neoliberais da economia e, através de seus representantes “legalizados” empreenderam um processo de transferência das idéias e procedimentos macroeconômicos à área da educação. A partir 2003, entretanto, emerge dos movimentos sociais ligados à educação, um novo ciclo de disputas ideológico-políticas por uma sociedade mais democrática. Os embates têm como questão fulcral os efeitos maléficos trazidos pelo Decreto 2.208/97.

As discussões foram ambientadas, em grande parte, nas disputas partidárias no contexto da eleição para presidente. Nessas circunstâncias, marcadamente ideológico-políticas, os segmentos sociais e intelectuais ligados à educação, retomam a discussão por um projeto de educação integral, que culminou com a revogação do Decreto em questão, e a publicação do Decreto n. 5.154 de julho de 2004, que ressuscita a possibilidade, pelo menos legal, da implantação de uma nova concepção de educação média, na qual se efetive a integração contextualizada dos pressupostos fundamentais: trabalho, ciência e cultura à construção da cidadania. Como destaca Kuenzer (2000, Revista Educ. Soc. vol.21 n.70), “[...] a partir de agora o ensino médio é para a vida, em contrapartida à proposta anterior, que supostamente, ao preparar para o trabalho, não preparava para a vida”. Portanto, uma formação de caráter transformativo e, que, além disso, desenvolva a capacidade participativa do sujeito no contexto da vida pública.

2 – Fundamentos da concepção de integralidade: o ensino médio integrado em questão

O objetivo deste tópico é situarmos o nosso objeto de pesquisa – o ensino médio integrado, inserido nas políticas educacionais.

2.1 – O trabalho como princípio norteador

O conceito de trabalho como uma atividade que altera o estado material das coisas existentes e, que pela ação humana se transforma em objetos úteis, que passam a ter utilidade, pode ser considerado como resultante da intervenção do homem na natureza. Esse processo é concebido como resultado da idealização da mente homo sapiens, que podemos denominar de trabalhador (BRAVERMAN, 1987; SAVIANI, 1994).

Nesse contexto, é importante diferenciar duas categorias sociais de análise que são fundamentais à compreensão da realidade subjacente ao mundo do trabalho na perspectiva do modelo de produção capitalista vigente. O conceito de divisão social do trabalho, como o sistema complexo de todas as formas úteis diferentes de trabalho; e o outro conceito é o de divisão de trabalho entre trabalhadores, que se dá num ambiente parcial de produção, cujo resultado é uma produção coletiva, realizada por trabalhadores atuando de forma individualizada, à qual podemos denominar de mercadorias.

A partir dessas premissas, apresenta-se a divisão social e técnica do trabalho como conseqüência de um modelo de produção (capitalista), no qual prevalece uma estratificação determinada por interesses definidos e contratados na relação de assalariamento.

Assim, uma classe é detentora do capital e dos meios de produção, e a outra é possuidora apenas da força de trabalho, que se torna a fonte geradora de mercadorias e da riqueza.

Essa relação contratual a forma de compra da força de trabalho cria no sistema de produção capitalista a superação da identidade do trabalhador, enquanto proprietário da sua própria produção, ou seja, o resultado da sua ação não contempla o seu esforço físico e criativo, ele não é mais dono de si mesmo, na estrutura produtiva, agora parcializada.

Como conseqüência dessa nova forma de produção, os níveis de desemprego aumentam, assim como aumenta a riqueza nas mãos de poucos, nas asas das competências (OLIVEIRA, 2006) polivalentes, conduzidas por uma estrutura produtiva autônoma mediada por trabalhadores “competentes”, guiados pelas sutilezas do neoliberalismo (ANDERSON, 1996) pautado na concorrência “salu-

tar”, sem a intervenção do aparelho estatal; que deve ater-se apenas, à regulação das relações jurídicas, ou seja, advogar à legalidade do desenvolvimento do capital globalizante.

O contraponto a essa lógica da exploração ganha expressão nas reflexões de Carvalho (2003, p. 130), sobre a possibilidade da pedagogia do trabalho ser concretizada na concepção de escola unitária. Em suas palavras:

A escola unitária é aquela que integra em sua organização a educação infantil, o ensino fundamental e médio, neste incluindo a educação profissional e é, a única, capaz de viabilizar a formação integral e politécnica do trabalhador.

Portanto, uma escola que contemple a existência humana, nas múltiplas formas de expressão, seja social, ética, política e cultural, e que não limite essas formas de existir, ao restrito segmento da produção econômica, ou seja, do sistema produtivo.

2.2 – A ciência como princípio norteador

A ciência como princípio norteador da formação integral remete-nos ao conceito de politecnia, que podemos compreender, como:

A idéia que envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual, implicando uma formação que, a partir do próprio trabalho social, desenvolva a compreensão das bases da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permita compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 1994, p. 15).

Portanto, a ciência na perspectiva de um conceito estruturante na concepção e na política do Ensino Médio Integrado está relacionada ao caráter teleológico da natureza humana no contexto da natureza criada, ou seja, o homem, diferente dos animais irracionais, detém a capacidade de transformar a si mesmo, além de transformar a natureza para atender suas necessidades vitais e sociais.

Para isso é preciso articular os conhecimentos gerais da cultura humana em sua trajetória temporal, às descobertas da ciência enquanto saber metodológico e sistematizado, e a partir dessa relação procurar assimilar os desdobramentos da tecnologia e de outras formas de sentir/aprender e seus processos perceptivos e científico-tecnológicos, tais como: intelectual, tecnológico, físico, estético, ético, lúdico, etc.. Sintetizando, com as palavras de Machado (1989, p. 11), o princípio científico-tecnológico pressupõe, em primeiro lugar, “tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento científico-tecnológico”.

2.3 – A cultura como princípio norteador

O prisma filosófico da cultura abrange o sentido, o fazer e o agir humano; sujeito de reflexão que conhece e reconhece o mundo nas suas múltiplas expressões. É através da capacidade reflexiva, peculiar à natureza humana, de onde emerge a concepção humanista de cultura.

Na leitura do filósofo Gramsci (1999) o termo cultura está alinhado aos padrões de comportamentos dos indivíduos numa sociedade. Nesse sentido, o estudioso problematiza o universo dos comportamentos a partir da perspectiva político-econômica; que ele percebe enviesada pela ideologia, como tentativa de balizar as relações sociais pela/para visão hegemônica da classe dominante.

Segundo o citado pensador, o processo de emancipação, deve ser capitaneado pela filosofia da práxis (concepção materialista histórica e dialética de Marx e Engels), que é capaz de desvelar e superar os subterfúgios das ideologias da classe dominante. Assim, munido dessa ferramenta, o intelectual orgânico deveria se mover em dois sentidos:

- a) na direção da superação do senso comum, por meio da postura crítica, e assim resgataria o núcleo do bom senso; e b) na direção dos intelectuais-ideólogos que defendem a filosofia da classe dominante. Para isso, o intelectual da classe trabalhadora deve dirigir e organizar as massas trabalhadoras, ajudando-as à superação dialética da visão fragmentada de realidade.

Na confluência da problemática que envolve hegemonia e emancipação da classe trabalhadora, Chauí (2006) faz uma discussão sobre as diferenças entre a cultura do povo e das elites. A autora apresenta o seguinte questionamento: A cultura do povo é ou não uma recusa explícita ou implícita à cultura das elites? Entendemos a resposta como afirmativa, pois na estrutura social vigente (de classes), as diferenças vão além do aspecto da diversidade, conseqüentemente, são diferenças sociais internas que configuram projetos societários ideologicamente contraditórios.

A partir desse percurso interpretativo é muito pertinente à análise do economista político e professor da PUC/SP, Ladislau Dowbor (1998, p. 280):

A cultura é outra área que está conhecendo deslocamentos profundos [...]. É interessante notar que Marx partiu da dinâmica tecnológica da época, o chamado desenvolvimento das forças produtivas, para entender as transformações estruturais mais amplas. Hoje, chamamos a esta transformação das forças produtivas de revolução tecnológica, e constatamos que o impacto direto sobre a cultura, a informação, a formação das ideologias, pode ser mais amplo ainda do que sobre atividades propriamente produtivas.

3 – Procedimentos metodológicos e contextualização do lócus de pesquisa

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa situa-se no pressuposto epistemológico da dialética, de abordagem qualitativa, por entendermos que a mesma tem no ambiente natural sua fonte direta de dados, além do que, no estudo das questões relacionadas ao ambiente educacional à preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, (BOGDAN e BIKLEN apud LUDKE E ANDRÉ, 1996). Os instrumentos de coleta de dados foram otimizados pela técnica de grupo nominal, e pela aplicação de questionários aos professores (92) que atuam no ensino medo integrado na ETF Palmas-TO, no período delimitado entre 2005 a 2008.

Caracterização da Escola

A Instituição tem em seu quadro geral (referência 2008/1) 147 docentes efetivos, 15 substitutos e 81 técnicos administrativos, sendo 22 de nível superior e 59 de nível médio. Possui um total de 2.680 alunos matriculados nos seguintes cursos (referência 2008/1): Ensino Médio Integrado (991 alunos); Técnico Subseqüente (966 alunos); Superior tecnológicos (526 alunos) e PROEJA (197 alunos).

Resultados da pesquisa: categorização

Este tópico trás os resultados da pesquisa de campo, por categorização, e faz uma discussão dos mesmos a partir de fundamentação teórica.

3.1 – O perfil profissional do professor do ensino médio integrado na ETF Palmas

O perfil profissional do professor que atua no ensino médio integrado na ETF Palmas, em execução desde 2005, apresenta-se conforme tabela a seguir:

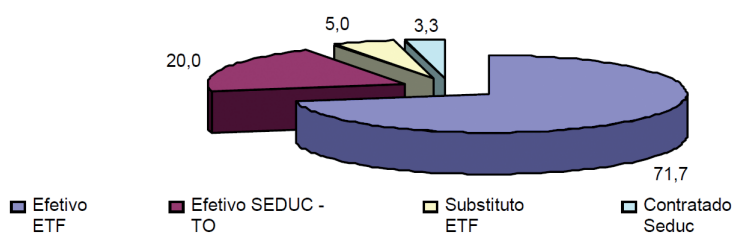
Tabela 1: Quantidade e percentual de professores que atual no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, quanto ao gênero, no ano de 2008.

Gênero	Quantidade	Percentual
Masculino	36	60,0
Feminino	24	40,0
Total	60	100,0

FONTE: ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

Como o processo de implementação do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas é resultado de uma parceria entre aquela e a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), temos a seguinte composição no quadro de professores: vinculados à ETF Palmas 71,7 são efetivos e 5% são substitutos. Quanto aos professores vinculados à SEDUC-TO, 20% são efetivos e 3,3% atuam sob o regime de contrato especial. Esses dados evidenciam que os professores da ETF Palmas são decisivos no processo de implementação da modalidade integrada.

Gráfico 2: Percentual de professores que atuam no Ensino Médio Integrado, quanto ao vínculo de trabalho, no ano de 2008.



Fonte: ETF Palmas – pesquisa de campo, 2008.

A participação em maior número dos professores efetivos da ETF Palmas configura um fator positivo, o que evita, por exemplo, a descontinuidade no processo e, conseqüentemente, custos adicionais na contratação de substitutos. O mesmo sucede com os professores da Secretaria de Educação cujo índice de efetivos é ainda maior.

Ressalta-se que a questão da continuidade apresenta-se como um dos maiores desafios para o êxito da política de formação média, de caráter integral, o que ganha significado na compreensão expressa na fala do Participante 4, quando perguntado pela sua percepção sobre a proposta de formação integral: “Trabalho especializado – compreensão ampliada dos saberes na relação com o cotidiano. Trabalho especializado – desenvolvimento econômico/social”.

Por isso, reafirma-se que cabe ao Estado, através de políticas públicas perenes e eficazes, a garantia de investimentos à educação dando celeridade às condições processuais da política de integração, ensejando assim, a sua transformação em política educacional estratégica para o desenvolvimento do Estado brasileiro.

Na direção dessa política de caráter “estratégico” como diz Frigotto (2005), é imprescindível a efetivação de uma política de formação continuada de professores, como condição básica à integração entre conhecimentos gerais e específi-

cos. A fala do Participante 3, ratifica essa posição, quando perguntado pela sua percepção sobre a proposta de formação do ensino médio integrado: “áreas do conhecimento trabalhadas em conjunto e de forma integrada”.

No contorno da Formação acadêmica do professor, é possível confirmar a predominância da titulação de “especialista” (56,7%), ou seja, 34 professores do universo de 60 que participaram da pesquisa.

Os dados acima evidenciam um quadro específico da realidade pesquisada (ETF Palmas), mas que retrata, em geral, a situação da rede federal de educação profissional, no que diz respeito às políticas de formação continuada para docentes, que historicamente pautou a sua ação formadora pelos interesses do sistema de produção, numa estratégia tecnicista de preparar para o mercado de trabalho. Cury (1982) discute com propriedade o caráter economicista da educação profissional no histórico brasileiro, e daí, é possível apreender e compreender porque a formação de “especialista” é tão preponderante na rede de educação profissional.

Quando se correlaciona titulação do professor do ensino médio integrado com o nível ou modalidade de ensino que ele atua, obtém-se que: o professor com titulação de “especialista” transita em todos os níveis e/ou modalidades de ensino ofertadas na Instituição (38,3%), observando, que foi feita uma opção dos sujeitos “especialistas”, apenas por uma questão didático-metodológica, pois sabe-se que numa abordagem qualitativa todo e qualquer dado é significativo.

Feita essa consideração, constata-se que o professor “especialista” tem maior mobilidade na estrutura de ensino, se observado os níveis de atuação que aquele atua entre educação básica, educação de jovens e adultos e ensino superior. Nesse sentido, conclui-se que quanto maior a titulação do professor, menos o trânsito pelos níveis e modalidades de ensino; e quanto menor a titulação, maior o trânsito pelos níveis e modalidades.

3.2 – A percepção do professor no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, sobre a concepção de formação integral

Ao confrontar o perfil do professor que atua no Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, com a sua percepção sobre a concepção de formação integral, no quesito “Compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida sócio-econômica”, identifica-se o seguinte alinhamento de respostas, por área de conhecimento: Linguagens, 100% “concordam” e “concordam totalmente”; Humanas, 94,4% “concordam” e “concordam totalmente”; e Naturais, 80% “concordam” e “concordam totalmente”.

Observa-se que o alinhamento nas respostas sobre a compreensão ampliada dos saberes da escola, do cotidiano e da vida socioeconômica; como pré-requisito à formação integral do aluno, é percebido pelos professores como uma necessidade de fundamentação no processo da aprendizagem significativa. A fala do Participante 5 da técnica de grupo nominal (TGN), confirma essa necessidade de maior fundamentação, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de integração: “Realizar práticas docentes que permitam ao aluno correlacionar os “saberes formais” com o seu cotidiano, aguçando sua capacidade de criticar o mundo que vive”.

Nessas circunstâncias entende-se que o trabalho interdisciplinar pode contribuir significativamente, desde que consubstanciado num planejamento inter-áreas, o que pode favorecer a integração dos conhecimentos científico-tecnológicos e seus desdobramentos no cotidiano dos alunos, e nas relações sociais que envolvem saber, poder e posse material.

3.3 – As percepções dos professores sobre a formação integral, e as implicações na prática docente

Quando os professores foram questionados acerca de suas percepções sobre a formação integral do aluno, no contexto do Ensino Médio Integrado na ETF Palmas, e as implicações das percepções nas práticas docentes, constatou-se que “para desenvolver a capacidade crítica do aluno, tais práticas deveriam correlacionar os saberes da escola com os saberes do cotidiano”, o que torna a aprendizagem significativa e favorece o desenvolvimento da capacidade crítica. Observou-se que 96,7% dos entrevistados manifestam a percepção “concordo” e “concordo totalmente” demonstrando a necessidade premente da integração entre conteúdos de formação geral e conhecimentos específicos da área de formação profissional, com a bagagem cultural que o aluno traz do seu cotidiano. A fala do Participante 2 (TGN), sinaliza nessa direção, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de formação integral do Ensino Médio Integrado: “Implica um pouco mais de responsabilidade, já que não estamos preparando o aluno “só” para o vestibular, mas também para a vida profissional e cidadã”.

Ruth Benedict (1972) destaca a importância de o professor perceber e estimular a convicção de pertencimento cultural do aluno no processo da aprendizagem, levando em consideração a cultura do aluno como pré-requisito ao desenvolvimento de sua capacidade crítica.

Outro achado da pesquisa mostra uma percepção dividida dos professores quando perguntados acerca de sua formação docente, não ter sido contempla-

da pelos princípios da concepção de formação integral, ou seja, de ter sido uma formação fragmentada. Os percentuais apontam que embora a maioria (58,3%) apresente a percepção de “concordo” e “concordo totalmente”, uma parte considerável dos professores (23,4%) se posicionou com a percepção “discordo” e “discordo totalmente”, ressaltando-se ainda que, alguns professores (18,3%) optaram pela percepção “sem posicionamento”.

Do contexto acima é possível apreender a partir da opção “sem posicionamento” (18,3%), uma possível lacuna na formação docente de alguns professores, o que pode estar relacionado com a falta de domínio nos referências teóricos da concepção de formação integral. A carência de subsídios teórico-conceituais pode ainda, configurar uma prática docente fragmentada, que pode conter na expressão “sem posicionamento” um discurso implícito de fragilidades pedagógicas.

Hipoteticamente, se no processo ensino-aprendizagem o discurso implícito se efetivar, então a formação integral do aluno, em perspectivas, ficará comprometida em decorrência da ausência dos pressupostos da formação integral na prática do professor. As falas dos Participantes 4 e 5 (TGN), potencializam a hipótese levantada, quando perguntado pelas implicações das suas percepções sobre a proposta de formação integral do Ensino Médio Integrado: “Culturalmente a formação do docente não é integralizada e está fragmentada (Participante 4). Maior planejamento e dedicação (Participante 5).

Se configurada a fragmentação na práxis do professor, então é preciso providências, como por exemplo, um plano de formação inicial e continuado, que contemple as seguintes diretrizes:

- a) discussão e apropriação dos pressupostos da formação integral e seus desdobramentos no cotidiano e na formação ético-política e profissional do aluno;
- b) apreensão e desenvolvimento de práticas didático-metodológicas de planejamento de ensino, de caráter interdisciplinar, no processo ensino-aprendizagem, visando à superação da fragmentação curricular;
- c) construção de recursos didáticos, a partir de situações reais e simuladas, buscando a integração entre teoria e prática, favorecendo assim, o desenvolvimento crítico, o despertar ativo-criativo que garante autonomia pessoal e interpessoal, pressupostos da cidadania e da competência profissional; e
- d) construção do projeto político-pedagógico da escola, normatizando de forma democrática, as ações no contorno da formação inicial e continuada dos professores, concretizando no seio da escola, a cultura da formação integral.

Conclusões

A percepção do professor sobre a concepção de formação integral, deve ser redimensionada almejando constituir um outro paradigma perceptivo, pois o atual está permeado pela seguinte dualidade; na teoria percebem a importância da concepção, mas na prática, em geral, o trabalho docente está ancorado em práticas disciplinares, fragmentadas e individualizadas, que restringem a formação política e a constituição de novas habilidades e competências intelectuais e sociais (profissionais).

Na concepção da modalidade integrada deve ser valorizada a formação política e ético-social como os pressupostos filosóficos substanciais da formação integral no nível médio.

Com relação ao lócus desta pesquisa - a ETF Palmas, apresentamos aos professores e gestores em geral, algumas sugestões no âmbito da formação docente:

a) Formação sociopolítica na perspectiva de repensar o papel da escola, de forma imbricada, entre formação geral e formação profissional, a partir de desdobramentos socioeconômicos, políticos e culturais.

b) Apropriação dos saberes instituídos e reconhecidos socialmente, pois o professor precisa dominar os fundamentos pedagógicos e epistemológicos de sua área de formação, procurando refletir sobre o papel da escola, diante das necessidades sociais (PISTRAK, 2000, KUENZER, 2001). Nesse sentido, Freire (apud SAUL, 1996), sugere que o professor responda para si próprio as seguintes perguntas: Quem forma quem? Quem forma quem para quê? Forma-se contra o quê? Forma-se a favor de quê?

c) Construção de relações coletivas baseadas nos princípios éticos e democráticos. Tendo a Ética como [...] voltar-se sobre a moral e os valores de um determinado contexto sócio-histórico [...] como construção humana, portanto, passível de modificação pela ação humana (MONTEIRO, 2000, p. 95).

Nessa perspectiva, as relações éticas que o professor estabelece com seus pares, com seus alunos e outros sujeitos na convivência social, devem ser gestadas no limiar dos princípios democráticos, respeitando a liberdade alheia, nos limites da sua própria liberdade.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 9 a 37.

- ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 4^a ed. São Paulo: Perspectiva. 1972
- ARISTÓTELES. A política. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973.
- BENEDICT, Ruth. O crisântemo e a espada. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. 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 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.
- BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3 ed. Rio de Janeiro: livros técnicos e científicos, 1987. P.P. 49-60
- CARVALHO, Olgamir F. Educação e formação profissional – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.
- CHAUÍ. Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 11.ed., ver. São Paulo: Cortes, 2006.
- CORDÃO, Francisco Aparecido. A Educação profissional no Brasil. In: PARDAL, Luís. et.al. Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual. PUC/SP (org) Campinas: Autores Associados, 2005.
- CURY, C.R.J. A profissionalização ensino na Lei 5.692/71. Brasília: INEP, 1982.
- DOWBOR, Ladislau. A Reprodução Social. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. Crítico Radical e Otimista. Presença Pedagógica, Ed. Dimensão, Ano I, n. 01, jan./ fev. de 1995.
- FRIGOTTO. Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro. 1999.
- KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 21, nº 70, p.15-39, abril de 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf> Acesso em: 28/11/2007.

_____. ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: as políticas do Estado neoliberal. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 63).

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, José Pedro. Dicionário Etimológico da língua portuguesa. Terceiro volume. Lisboa: Livros Horizonte: 1995.

_____. Politecnia, escola unitária e trabalho. Cortez Editora/Autores associados: São Paulo, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTEIRO, Maria Neusa. Filosofia da educação no ensino médio em Belém. Belém: E.F.S., 2000.

OLIVEIRA, R. Empregabilidade. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. (Org.). Dicionário da educação profissional em saúde. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006, v. , p. 141-146.

PISTRAK. FUNDAMENTOS DA ESCOLA DO TRABALHO. 1 ed. – Expressão popular. Tradução: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Sobre a Concepção de Politecnia. R. J.: Fiocruz, 1994.

SAUL. Ana M. A formação do Educador e os saberes que determinam. PUC/SP, 1996. (Mimeo.).

O conhecimento como produto das relações de trabalho¹

Renata Cristina da Costa Gotardo²

Edaguimar Orquizas Viriato³

Resumo

O artigo discute as especificidades da organização do processo de trabalho no interior do capitalismo a fim de compreender as proposições da legislação para a educação profissional, que pretende formar para o trabalho e para a vida. Partindo do pressuposto de que o trabalho é que garante a existência humana, empreendemos uma análise das relações de trabalho vigentes, a fim de compreender as possibilidades e limites da integração curricular para a formação da classe trabalhadora, na busca de sua emancipação econômica e política.

Palavras-chave: Trabalho, conhecimento, integração curricular

¹ O presente artigo é resultado do primeiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada “A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento”, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

² Mestre em Educação pela UNIOESTE. Pedagoga na UFPR/Campus Palotina.

³ Doutora em Educação pela PUC/SP. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Cascavel.

*Se o conhecimento não determinou a destruição da pseudoconcreticidade,
se não descobriu, por baixo da aparente objetividade do fenômeno,
sua autêntica objetividade histórica, ...
ele se torna prisioneiro ...*
Kosik

Ao analisarmos a legislação inerente à educação profissional⁴, que pretende formar para o trabalho e para a vida, constatamos, de início, um aspecto relevante e ao mesmo tempo curioso: a concepção de que a vida está separada do trabalho, como se isso fosse possível para a humanidade. Como à pesquisa científica não cabe apenas negar, mas sim “destruir a pseudoconcreticidade”, empreendemos um estudo a fim de compreender o que há de específico na organização do trabalho na sociedade capitalista, que permite a formulação *sui generis* que desvincula o trabalho da vida humana.

A integração curricular no Ensino Médio Profissionalizante pretende oferecer conhecimentos que possibilitem ao aluno sua inserção no mercado de trabalho, através da profissionalização e, ao mesmo tempo, a continuidade de estudos, a partir da aquisição de “conhecimentos gerais”. A questão colocada foi a seguinte: por que os “conhecimentos gerais” estão separados dos “conhecimentos técnicos”? Tomamos como referência as formulações de Marx e Engels, que concebem o trabalho como força motora que proporciona ao homem dominar a natureza e constituir-se enquanto gênero humano, que lhe permite fazer história e também construir conhecimentos. Logo, saber e fazer seriam dois lados da mesma moeda, não sendo possível separá-los, sob pena de destruir a “moeda”. Portanto, realizamos a investigação que ora apresentamos, a fim de compreender melhor a produção de conhecimentos pela humanidade e as especificidades do trabalho no modo de produção capitalista, para melhor avaliar a proposta de integração curricular na Educação Profissional.

I – Trabalho, educação e conhecimento

A ação humana sobre a natureza através do trabalho levou a humanidade a construir o mundo material, os conhecimentos, as relações entre os homens. Construiu-se o próprio homem e o mundo objetivo, cultural e social ao seu redor.

⁴ Referimo-nos à LDB, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Segundo Marx (2006), o trabalho produz valores de uso, adequando determinada ação à consecução de um determinado fim. O homem planeja e executa para atingir objetivos predefinidos, formulados a partir de uma necessidade imediata.

O desenvolvimento dos meios de produção tornou possível a produção de excedentes e as relações humanas começaram a se complexificar. Conforme Engels (2002), a divisão do trabalho entre as tribos pastoras e aquelas que não possuíam rebanhos e, posteriormente, a divisão entre a agricultura e o artesanato, levaram à produção especificamente para a troca de mercadorias, instituindo a prática de trocas como necessidade vital da sociedade. Aliadas à escravidão, essas modificações na produção possibilitaram excedentes cada vez maiores, levando à propriedade individual e à divisão dos homens livres em classes, de acordo com seus bens. As transformações das relações de trabalho e o desenvolvimento dos meios de produção transformaram também as relações sociais e culturais.

Marx e Engels (1984) afirmam que a consciência é um produto social, que se dá pelas condições materiais encontradas pela humanidade e sua formação acompanhou o processo de desenvolvimento das relações materiais. Rompendo com o idealismo, os autores mostram como a consciência tem uma base material, que não se encontra na “mente” do homem, mas, antes, é fruto das suas relações materiais.

A partir deste momento [da divisão do trabalho material e espiritual], a consciência pode *realmente* dar-se à fantasia de ser algo diferente da consciência da práxis existente, de representar realmente alguma coisa sem representar nada de real - a partir deste momento, a consciência é capaz de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria “pura”, da teologia, da filosofia, da moral etc., “puras”. (MARX & ENGELS, 1984, p. 35, grifos do autor).

Isso nos leva a considerar que, se os conhecimentos são produto das relações concretas dos indivíduos, há uma distinção na forma e no conteúdo do conhecimento, de acordo com a classe à qual se pertence, pois, “Numa sociedade de classes, cada indivíduo existe como membro de uma classe determinada, e cada forma de pensamento está invariavelmente marcada com o selo de uma classe” (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 13). A forma como se conhece, as possibilidades de conhecer/aprender ocorrem de maneiras diferentes para os sujeitos da classe trabalhadora e da classe burguesa, pois os interesses e as formas de acesso ao conhecimento são diferenciados e o “selo” de cada classe está presente.

Mao Tse-tung (1999) divide a forma como o homem conhece em dois graus diferentes: a percepção sensível e os conceitos, juízos, deduções. O primeiro grau diz respeito às sensações e representações, ao estímulo recebido do meio pelos

órgãos dos sentidos, que permitem uma primeira aproximação do sujeito com a realidade. Nesse grau de conhecimento é possível apenas conhecer os aspectos exteriores e isolados do fenômeno. O autor continua sua explanação, afirmando que

A continuação da prática social implica a múltipla repetição de fenômenos que suscitam sensações e representações no homem. É então que se produz na consciência humana uma mutação súbita (um salto) no processo do conhecimento: o aparecimento dos conceitos. O conceito [...] capta a essência dos fenômenos, os fenômenos no seu conjunto, a ligação interna dos fenômenos. Entre o conceito e a sensação, a diferença não é somente quantitativa, ela é também qualitativa. [...] o homem opera intelectualmente usando conceitos, a fim de fazer juízos e proceder a deduções [...] No processo geral do conhecimento de qualquer fenômeno pelos homens, esse grau dos conceitos, dos juízos e das deduções aparece como um grau ainda mais importante, o grau do conhecimento racional. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 16-17).

O conhecimento, a capacidade de conhecer, é histórico e passa a constituir o gênero humano num determinado momento de desenvolvimento da espécie, passando a ser uma característica humana, sendo o nível de formulação de conceitos o mais avançado. Afirmamos, a partir desses elementos, que a escola, a educação formal, deve perseguir a construção do conhecimento lógico.

Mao Tse-tung indica que

Todos os conhecimentos autênticos resultam da experiência direta. Mas o homem não pode ter uma experiência direta de tudo, razão pela qual a maior parte dos nossos conhecimentos é, na realidade, o produto de uma experiência indireta [...] Esses conhecimentos são o produto da experiência direta dos nossos antepassados, ou da experiência direta de estrangeiros. [...] [Portanto] pode-se dizer que nenhum conhecimento pode ser desligado da experiência. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 21).

Ora, se a prática é o fundamento de todo conhecimento, por que razão discutimos a relação teoria/prática na Educação Profissional?

A divisão em classes sociais distintas leva a distintas possibilidades de acesso e de construção do conhecimento. Na sociedade capitalista prevalecem relações de produção que implicam a separação entre teoria e prática, permitindo a formulação da sentença anteriormente anunciada, de que se pretendem unificar os conhecimentos teóricos e práticos na educação profissional.

2– Organização do trabalho, classe trabalhadora e educação profissional na sociedade capitalista

No capitalismo há formas específicas de organização do trabalho, que o caracterizam como trabalho alienado, dentre as quais destacamos a divisão entre o trabalhador e as ferramentas de trabalho; a perda do controle sobre o processo de trabalho; o fato de ser exterior ao trabalhador, deixando de atender a uma necessidade imediata, para ser meio de satisfazer outras necessidades. Nas palavras de Marx, “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho e [...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador” (MARX, 2006, p. 219).

A forma capitalista de trabalho pressupõe, ainda, que este crie mais-valia, ou seja, o trabalho, atividade que imprime valor ao produto, deve ser capaz de criar, para o capitalista, mais valor do que aquele necessário à sua execução, aqui contando a reprodução da força de trabalho e os meios de produção. A força de trabalho humana é a única mercadoria capaz de criar valor, e mais valor do que o valor que ela tem (MARX, 2006, p. 225). É assim, através da análise da produção da mais-valia, que Marx diferencia o processo de produção de mercadorias em geral, do processo capitalista de produção, ao afirmar que

O processo de produção, quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir valor, é processo de produção de mercadorias; quando unidade do processo de trabalho e do processo de produzir mais-valia, é processo capitalista de produção, forma capitalista de produção de mercadorias. (MARX, 2006, p. 230).

O desenvolvimento do capitalismo trouxe a necessidade da produção em massa. A manufatura possibilitou o controle do processo de trabalho pelo capitalista, instituído a separação entre a concepção e a execução, com “a inserção de um trabalho puramente intelectual como uma atividade especializada da divisão do trabalho, com a constituição dos trabalhadores técnico-científicos” (ROMERO, 2005, p. 102).

A separação entre a prática e a teoria provocou modificações para a educação da humanidade. Nas primeiras comunidades humanas os homens aprendiam durante o próprio ato de trabalho, educando-se nesse processo (SAVIANI, 2007). Na sociedade capitalista, surgiram *novas relações entre sujeito e conhecimento*. Napoleoni (1981) avalia que

O trabalho humano [...] é de imediato um trabalho racional, isto é, um trabalho no qual se encontra expresso o conheci-

mento que o homem tem do mundo e da possibilidade de ação sobre ele; o processo tornou-se aqui, ao contrário, de tal natureza que esses dois momentos, o trabalho e o conhecimento, são separados, não estão mais juntos; e, então, o trabalho tornou-se uma ação mecânica e a ciência se colocou fora da subjetividade de quem trabalha; foi pensada em outro local e, no processo de trabalho, encontra-se presente, não em quem trabalha, mas dentro de uma coisa, pois é isso que é a máquina; essa será a característica central do processo de produção enquanto ele for determinado pelo capital. (NAPOLEONI, 1981, p. 93 apud ROMERO, 2005, p. 190).

A aquisição dos conhecimentos científicos pode, nessa sociedade, se dar fora do processo de produção, ou seja, na escola. O modo como se apre(e)nde passa por modificações, pois o sujeito não está diretamente ligado ao processo produtivo. Além disso, ele não irá necessitar de conhecimentos muito elaborados, uma vez que a máquina os corporifica. Para esse tipo de relação homem-máquina, o saber-fazer é suficiente.

A educação profissional para o sujeito-objeto-da-máquina, do ponto de vista do capital, resume-se àquela que “treina” o indivíduo, oferecendo-lhe elementos para uma prática competente e que não cause danos aos instrumentos de trabalho. O saber não depende mais da experiência do trabalhador, mas da ciência corporificada em máquina.

O trabalhador não deixa de ser o instrumento consciente do processo de trabalho; a diferença é que agora justamente como um instrumento de trabalho, [é] conduzido por um conhecimento que não é formulado por ele, mas é inscrito em normas técnicas. (ROMERO, 2005, p. 176).

Sob a perspectiva da construção de novas relações sociais de produção, no entanto, uma educação para além dos limites estritos do saber-fazer, é necessária. Ao compreendermos a escola como campo de disputa, julgamos ser possível uma ação pedagógica que vá para além do simples atendimento aos ditames do capital. O interesse por uma educação que alie a formação técnica e teórica advém, portanto, de alguns segmentos da classe trabalhadora, pois não podemos afirmar que a totalidade dos trabalhadores tenha interesse por uma formação nesses moldes⁵.

Mao Tse-tung (1999), nos seus escritos, considera que

⁵ Avaliamos que, por vivenciarmos relações de produção alienantes, nossa consciência de classe mantém-se na aparência dos fenômenos, não sendo possível, na maioria das vezes, elaborarmos a síntese necessária à luta por uma educação emancipadora.

[...] o conhecimento depende da prática social, quer dizer, depende da produção e da luta de classes. [...] O conhecimento do homem depende essencialmente da sua atividade de produção material, durante a qual vai compreendendo progressivamente os fenômenos da natureza, as suas propriedades, as suas leis, assim como as relações entre ele próprio, homem, e a natureza; ao mesmo tempo, pela sua atividade de produção, ele aprende a conhecer em graus diversos, e também de uma maneira progressiva, certas relações que existem entre os próprios homens. Todos esses conhecimentos não podem ser adquiridos fora da atividade de produção. (MAO TSE-TUNG, 1999, p. 12-13).

Os estudos desenvolvidos levam-nos a considerar que, embora essa relação teoria/prática seja fundante, ela está velada pelas relações de produção capitalista. A alienação do trabalho e do trabalhador não permite aos sujeitos a compreensão de que a prática é o fundamento da teoria. E, mais do que isso, a cisão entre produtor e meios de produção não permite ao indivíduo uma prática produtora de conhecimentos, pois ele está separado do meio que produz tanto bens materiais quanto culturais.

Mao Tse-tung (1999) lembra-nos que o desenvolvimento das forças produtivas lançou as bases para que Marx e Engels pudessem construir um método de análise do real, que fosse abrangente e histórico. Até aquele momento, a materialidade não permitia a compreensão histórica da sociedade. Os conhecimentos encontravam-se atrelados aos interesses das classes dominantes de cada período e apenas com o surgimento do proletariado construiu-se a possibilidade de apreensão histórica do real pela classe dominada. Marx teve de se apropriar do saber até então disponível para poder dar o salto qualitativo e quantitativo de apreensão do real. Os conhecimentos elaborados por ele possuíam o selo da classe trabalhadora, estavam interessados em desvelar aquilo que se encontrava subjacente à economia política da época, que camuflava as verdadeiras determinações materiais de existência da humanidade impostas pela classe dominante. Aqui se apresenta a contradição que pode levar à superação do capitalismo, pois, ao se constituir, constituiu também sua classe antagônica, o proletariado. Cabe a esta classe a luta e a superação da sociedade capitalista.

Marx afirmava que eram necessárias condições objetivas e subjetivas para que a classe trabalhadora superasse o capitalismo. Avaliamos que a educação, ao colocar-se ao lado dos interesses da classe trabalhadora, possa contribuir para a aquisição de alguns elementos subjetivos de desvelamento do real. A educação profissional, portanto, deve superar os limites estritos da preparação técnica, que tão bem serve ao capital, como apontamos acima.

Ressaltamos que, embora a educação profissional no interior do capitalismo não possua meios de unificar teoria e prática, devido às relações de produção estabelecidas, esta união, que ora denominamos integração, deve ser o horizonte da educação que pretenda se opor ao capitalismo.

Nas sociedades sob o jugo do capital, a relação entre educação e trabalho no interior da escola não poderá avançar a passos largos no sentido de ofertar uma educação que realmente encontre no trabalho o seu princípio educativo. Este deve ser, no entanto, o horizonte a ser perseguido, especialmente como forma de denúncia das relações sociais vigentes, que impedem que o homem trabalhe para se constituir como ser humano e que o obrigam a ser escravo do trabalho alienado. Reafirmamos que a implementação de propostas educacionais mais atreladas à classe trabalhadora deva ser perseguida ainda no interior da sociedade capitalista, no sentido de contribuir para uma formação menos fragmentada.

Cabe então questionar: – Quem é a classe trabalhadora? – Que sujeitos fazem parte dela? Adotaremos aqui a definição de Marx e de Engels, presente no “Manifesto do Partido Comunista”:

Por burguesia compreende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletários compreende-se a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, privados de meios de produção próprios, se vêem obrigados a vender sua força de trabalho para poder existir. (MARX e ENGELS, 1988, p. 75).

Adotaremos a concepção de que todos aqueles que estão privados dos meios de produção próprios fazem parte da classe trabalhadora. Não iremos enveredar pela discussão acerca da definição de proletariado por considerarmos que não seja fundamental para este trabalho, uma vez que a educação profissional, que é o nosso objeto de estudo, não lida apenas com os trabalhadores das indústrias, mas também com os trabalhadores do setor primário e terciário.

O capitalismo, ao fragmentar o processo de trabalho, cria o trabalhador coletivo: a soma do trabalho de todos os trabalhadores isolados. Nesse processo, há aqueles que necessitem de conhecimentos mais “teóricos” e outros que precisam apenas da dimensão “técnica”, pois

[...] o trabalhador coletivo é o retrato da separação e oposição entre concepção e execução, da dominação do saber técnico, da sociabilidade com a coisa, da oposição entre trabalhadores qualificados e não qualificados, da mudança da disciplina servil pela de caserna, do fracionamento da classe e do indivíduo e do desenvolvimento unilateral e sem interesse pelo conteúdo do trabalho. (ROMERO, 2005, p. 105).

A superação da dualidade provocada pelo uso que o capitalismo faz da ciência e da maquinaria, a partir do advento do trabalho coletivo, não é simples. Pergunta-se: – Como resgatar a unidade teórico/prática? – Bastaria ao trabalhador ter domínio sobre todo o processo de produção capitalista? O próprio Marx responde a essa questão:

Proudhoun [...] dá um passo atrás e propõe ao operário que não se limite a fazer a duodécima parte de um alfinete, mas que prepare sucessivamente as doze partes. O operário alcançaria assim um conhecimento pleno e profundo do alfinete. (MARX, 1987, p. 92 apud ROMERO, 2005, p. 51).

Não basta realizar todo o processo – produzindo as doze partes do alfinete – para que o trabalho deixe de ser alienado. Tampouco se pode dizer que dominar os conhecimentos teóricos que fundamentam o processo de trabalho basta para que o trabalhador possa alcançar um “conhecimento pleno e profundo do alfinete”. A aquisição do conhecimento pelos trabalhadores deve, no entanto, ser perseguida, como ferramenta de luta a ser conquistada por essa classe.

A unidade fazer-saber é intrínseca à humanidade e fundamental para o desenvolvimento da espécie. Se é verdade que sob o capitalismo essa relação é camuflada, é verdade também que ela não deixa de existir. Ao capitalismo interessam os conhecimentos que tem seu uso aplicável ao processo de trabalho, que não podem ser transformados em força produtiva.

As relações sociais que produzem a pseudo separação entre teoria e prática fundamentam a legislação que, na escola, pretende oferecer formação geral ou formação específica, ou, no caso da integração curricular, aliar essas duas dimensões. No entanto, como vimos até aqui, há uma materialidade, proporcionada pela subsunção do trabalhador à máquina, que permite uma formação meramente técnica, quando se fala em educação para o trabalho. Do ponto de vista do trabalhador, sua (sub)existência depende de sua inserção no mercado de trabalho, da obtenção e um emprego (forma capitalista de trabalho), que lhe permita permanecer vivo.

Sob o capitalismo, a concepção e a execução, no local de trabalho, estão desarticuladas. Portanto, a integração curricular no nível médio de ensino pode contribuir para transmitir de forma unificada os conhecimentos que na prática laboral encontram-se desintegrados e, nesse sentido, oferecer ao trabalhador, ferramentas de compreensão do real que levem à destruição da pseudoconcreticidade e contribuam para a luta por novas relações sociais em que, além de se produzir coletivamente a vida, seja possível também, usufruir coletivamente dessa produção.

Referências bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Decreto 2.208. Brasília, MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Decreto 5.154. Brasília, MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Decreto 5.840. Brasília, MEC, 2006

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 03/98. Brasília, MEC, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 04/99. Brasília, MEC, 1999.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 01/01. Brasília, MEC, 2001.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 01/05. Brasília, MEC, 2005.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04/05. Brasília, MEC, 2005.

_____. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 05/07. Brasília, MEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA: Documento Base. Brasília, MEC, 2006.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96. Apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. M. (Orgs.). O avesso do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Trad. Leandro Konder. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FERRETI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 109, março/2000, p. 43-66.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Edições Loyola, 1989

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

LESSA, Sergio. Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial. São Paulo: Xamã, 2005.

MARX, K. Processo de Trabalho e Processo de Produzir Mais-valia. In: O Capital: crítica da economia política. Livro I. Tradução de Reginaldo Sant'anna. 24. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. Revista Educação & Sociedade, Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Ano XXI, n. 70, Abril/2000. p. 40 a 62.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34. jan./abr.2007.

VIGOTSKI, Lev Semenivich. A formação social da mente. 6ª ed São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Ensino Médio Integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática¹

*Robson Santos Camara Silva*²

Resumo

O novo marco legal que passa a referenciar o ensino médio, expresso pelo Decreto nº 5.154/04, possibilitou que o Ensino Médio Integrado (EMI) fosse instituído como política educacional em vários sistemas de ensino, promovendo uma mudança de rumo em relação ao que vinha sendo praticado em termos de preparação para o trabalho em nível médio técnico, desde o marco legal anterior, representado pelo Decreto nº. 2.208/97. Considerando-se o novo cenário, busca-se discutir, neste trabalho, o significado da efetivação do ensino médio integrado à educação profissional no Distrito Federal, procurando-se, ainda, apontar como o diálogo entre a teoria e a prática se constitui enquanto política educacional nessa unidade da federação.

Palavras-chave: Ensino médio integrado, educação profissional, teoria e prática, política educacional.

¹ O artigo é uma versão da dissertação de mesmo título.

² Doutorando em Sociologia; Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB, Mestre em Educação; Professor da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais Educação/DF. E-mail: robsoncamara@unb.br

Introdução

As políticas educacionais que objetivavam sintonizar a formação para o trabalho aos ditames do capital têm grande respaldo com a edição do Decreto nº. 2.208/97. Essa legislação adequava a educação profissional aos contornos das novas formas de organização do trabalho, ao mesmo tempo, atendia a lógica da divisão internacional do trabalho na lógica da mundialização em qual o país está inserido.

Como tentativa de ruptura ao modelo de ensino médio que imperou no Brasil ao longo do final da década de 1990 e início dos anos 2000, entra em vigor o Decreto 5.154/04 que revoga o Decreto 2.208/97 e institui o ensino médio integrado. O novo Decreto fomenta uma rediscussão acerca do papel do ensino médio e da educação profissional no país ao propor a formação integrada.

A partir do novo marco legal, possibilitou-se que fosse instituído o EMI enquanto política educacional em vários sistemas de ensino, promovendo uma mudança de rumo em relação ao que vinha sendo praticado em termos de preparação para o trabalho em nível médio técnico.

Nesse cenário, sob o ponto de vista do significado da efetivação do ensino médio integrado à educação profissional no Distrito Federal, buscou-se apontar neste trabalho como o diálogo entre a teoria e a prática se constitui enquanto política educacional nessa unidade da federação.

I. Educação politécnica: delineamentos teóricos

A terminologia politecnia origina-se das concepções marxiana e marxista de educação. Marx advogava que seja articulado o ensino intelectual, físico e tecnológicos voltado às crianças e adolescentes. Sua concepção de educação não aparece de forma sistematizada como é comum nos teóricos da educação. No entanto, são ricas as diversas passagens dos textos de Marx³ apontando ora para educação politécnica ora apontando o ensino tecnológico como duas faces de uma mesma moeda.

Para Manacorda (1991, p. 27) nas concepções de Marx, evidencia-se que:

o ensino tecnológico não absorve nem substitui a formação intelectual. Essa última, por sua vez, não acha especificações nesse contexto como coisa que possa, num certo sentido, ser concebida mais ou menos segundo módulos tradicionais; ao passo

³ As referências que faço a Marx podem ser consultadas nas obras: O Capital, A Ideologia Alemã e nos Textos sobre educação e ensino em companhia de Engels entre outros.

que o ensino tecnológico aparece especificado com a indicação do seu aspecto teórico (mas não substantivo de toda formação intelectual) e prático, um e outro abrangendo unilateralmente os fundamentos científicos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios.

Dessa forma, o autor esclarece o papel da formação intelectual caracterizando que educação geral, não vinculada ao trabalho na sua expressão teórica e prática, difere da politécnica ou educação tecnológica. Esta sim é vinculada à formação para o trabalho no âmbito da totalidade, unilateralmente, no que se relaciona ao trabalho no processo que elevará a classe operária, como diria Marx, a um patamar de maior relevo.

Por outro lado, Manacorda delinea um descolamento do que seria a concepção politécnica em sua origem filológica em Marx que é explicitada da seguinte forma:

a terminologia diferente: nas instruções, escritas por Marx em inglês, usa-se uma vez apenas, como se viu – o termo de instruções ou treinamento “politécnico” (*politechnical training*), ao lado do mais freqüente “tecnológico” (*technological*) para indicar o ensino na perspectiva do socialismo; em *O Capital*, o termo “politécnico” é por sua vez, é atribuído apenas às escolas historicamente existentes com este nome, nas quais se deverá reconhecer especialmente aquele ensino industrial “universal” que Marx tinha criticado, no distante ano de 1847, como não – essencial para modificar a relação de trabalho do operário. (MANACORDA, 1991, p. 31)

Esse conjunto analítico indica que a educação socialista seria a educação tecnológica, posto que o “ensino tecnológico é um dos elementos das escolas politécnicas (e dos profissionais e de agronomia) existentes, parcimoniosamente doados pelos burgueses aos filhos dos operários” (MANACORDA, 1991, p. 31).

Após estabelecer uma diferenciação, Manacorda admite que a educação tecnológica faz parte da matriz teórica, abordada por Marx, constante no texto das Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório e em “*O Capital*” como o centro pedagógico da escola do futuro.

Com efeito, a escola politécnica burguesa, não é terminantemente aquela sugerida por Marx, a qual seu conteúdo pedagógico tem os germes emancipatórios da classe operária, é no entendimento burguês, aquela que só pretende preparar o operário para demanda funcional da fábrica, despida de conteúdo de resistência política dos trabalhadores.

No entanto, Frigotto et al (2005a, p. 44) chama atenção para alguns elementos que fazem parte da construção teórica do que se entende por politecnia ao enfatizar que:

Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” e “ensino tecnológico” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do termo “politecnia” ou “educação politécnica”. Insiste Saviani, entretanto, que, sem desconsiderar a validade das distinções efetuadas por Manacorda, poder-se-ia entender que, em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e “ensino politécnico” sejam sinônimos.

Nesse sentido, é fundamental entender que o conceito de politecnia não se perde no debate teórico em questão, até mesmo porque não há contradição entre o que se entende por educação tecnológica e educação politécnica.

No esteio das elaborações produzidas por Marx acerca da educação e levada adiante por Lênin, entende-se que “nem o ensino isolado do trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo isolado do ensino poderiam pôr-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado do conhecimento científico” (LÊNIN, 1956 apud MANACORDA 1991, p. 40).

Para Saviani (1989, p. 16), literalmente, politecnia “significaria múltiplas técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnia como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas”. Diante disso, torna-se importante compreender a politecnia por um prisma mais amplo, não no sentido literal.

Dessa forma, é necessário dizer que a noção de politecnia em sua concepção teórica não se equivale ao chamado ensino polivalente⁴. A noção de politecnia vai além, ela não é uma forma multifacetada que pretende reduzir-se em si mesma, tal como ocorre na polivalência. Ela não pretende multiplicar as habilitações ao infinito, ser multifuncional, ter um caráter funcionalista as necessidades do capital, pois pressupõe a integração, superação da divisão trabalho intelectual e trabalho manual. É a visão de conjunto de toda atividade social imbricada na concepção de trabalho enquanto princípio educativo.

Tal perspectiva aponta para que o currículo do ensino médio deva se direcionar as questões concretas que fazem parte do mundo do trabalho. O educando, em sua vivência escolar, deverá ter as noções necessárias para se confrontar com a realidade inexorável da vida. O ensino médio, dessa forma, não pode ser o locus

⁴ O polivalente, segundo o dicionário Houaiss (2004), é aquele que apresenta múltiplos valores ou oferece várias possibilidades de emprego, de função; multifuncional; que executa diferentes tarefas; versátil.

da irrealidade da maioria dos estudantes brasileiros nesse nível de ensino, não pode ser um saber meramente acadêmico e desconectado com o mundo do trabalho, isto é, descolado da realidade do trabalho na sociedade moderna.

No esteio da compreensão do fundamento da politécnica, Saviani é um dos mais destacados iniciadores desse debate no Brasil. Antes dele, Paschoal Lemme, em 1953, descreve suas impressões no Brasil sobre a educação politécnica desenvolvida na URSS naquele período:

O diretor fornece-nos esses dados e nos expõe sucintamente, os princípios da educação politécnica: “quando se ensina física, química, eletricidade, mecânica, etc., não somente os conhecimentos e os princípios científicos devem ser aprendidos, mas também as relações de produção e as implicações práticas para a vida”. Daí, todo o ensino das ciências da construção de “maquetes”, de miniaturas de máquinas, de aparelhos que funcionam exatamente como as unidades normais. Os jovens saem da escola com o domínio dos conhecimentos básicos da ciência e da técnica [...], baseadas numa técnica sempre mais avançada, que diminui, cada vez mais, a distância entre trabalho manual e trabalho intelectual (...) (LEMME, 1955, p. 64).

O relato e as considerações de Lemme deixam claro o papel que a escola politécnica tinha no processo de desenvolvimento da Rússia naquele momento pós-revolução. Essa experiência expressa articulação entre a relação trabalho-educação de forma integrada a necessidade de desenvolvimento daquele país.

Portanto, como indica Machado (1989), o ensino politécnico configura-se em um mecanismo indutor de uma preparação multifacetada do ser humano, o único a dar conta do movimento dialético de continuidade – ruptura. Esse ensino teria o papel, numa nova sociedade, de fermento da transformação, ou seja, segundo, esse ensino “contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo” (MACHADO, 1989, p.126).

Dito isso, deve se levar em conta as dificuldades de entendimento conceitual e ideológico pelos sistemas sobre qual é o papel e o conteúdo de um ensino politécnico numa sociedade permeada por concepções liberais de ensino, algo ainda distante da realidade educacional, pelo menos no cenário em que o ensino médio se constituiu no Brasil, assim como o processo desencadeado no debate constitutivo a LDB, como veremos mais adiante.

2 – O ensino médio no projeto original de LDB

Na década de 80, o movimento nacional de educadores mobilizou-se para participar dos debates da Constituição Federal, a chamada Constituinte. No Congresso Nacional, esse movimento procurou interferir nos aspectos relativos à educação. O ponto de partida da mobilização foi IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em 1986, cujo tema central foi “A educação na constituinte”, em que foi aprovada a “Carta de Goiânia” (SAVIANI, 2004).

Nesse contexto, os pontos da “Carta de Goiânia” se constituem num fator de mobilização para que fosse inserido o conteúdo da carta no texto constitucional. No mesmo período que tramita a constituinte, inicia-se o movimento em torno da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Saviani (2004) comenta que a partir de um artigo de sua autoria publicado no número 13 da Revista da ANDE sobre a LDB começa a repercutir o assunto. A idéia inicial era só elaborar um texto, não um anteprojeto da LDB.

No entanto, o artigo tomou outro rumo e dimensão, se tornou um importante instrumento de mobilização dos educadores. Esse texto, ao apontar o significado de uma Lei de Diretrizes e Bases, acaba por se tornar uma justificativa e posteriormente a proposta de texto ao projeto de LDB.

A proposta de ensino médio delineada naquele período para a construção de um componente teórico que pudesse caracterizar o ensino médio foi instado por vários pesquisadores do campo educacional, entres eles MACHADO (1989); SANFELICE (1989); CUNHA (1989) GARCIA (1989) e os então deputados OTÁVIO ELÍSIO (1989) e JORGE HAGE (1989) entre outros participantes.

Eles tentaram problematizar e apontar como se caracterizaria a politecnicidade no contexto do ensino médio. Esses educadores e políticos supracitados participaram dessa discussão e expuseram suas idéias em um seminário intitulado “Proposta para o ensino médio na nova LDB” promovido pelo MEC em 1989, onde se buscou delinear concepções para uma definição desse nível de ensino a partir de um marco legal.

Saviani (2004, p. 39) expõe seu pensamento acerca do ensino médio ao apontar que este envolverá:

O recurso as oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adesmentamento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas politécnicos.

Evidencia-se, nesse aspecto, que o ensino médio deve ser visto como um nível educacional onde se poderá operar um cenário de transformações importantes na estrutura social com a modificação tradicional de seu papel, ou seja, no âmbito da dualidade característica de uma sociedade de classes.

Com efeito, o ensino médio deve se diferenciar das características da educação profissional, como é concebida em muitas escolas técnicas profissionais onde se desenvolve um simples adestramento de habilidades sem o conhecimento dos fundamentos do conjunto dessa habilidade no âmbito da totalidade do processo produtivo (SAVIANI, 1989), que por sua vez, permeia todo o sistema sócio-econômico.

A educação está dentro da seara de um projeto em disputa. Um ensino desconectado do conjunto das relações sociais e econômicas inseridas no sistema social se apresenta com fragilidade, e contaminará qualquer processo por mais bem intencionado que seja. O papel do adestramento é algo que reproduz uma noção mecânica de aprendizagem na educação profissional e do próprio ensino médio. Este último desprovido de uma identidade, isto é, um ensino que não forma para o trabalho e nem para acesso aos estudos superiores, demonstrando assim, uma total falência de objetivos.

Não obstante, o fato de o projeto de Lei de Diretrizes e Bases ter sido gestado no âmbito das entidades da sociedade civil foi um avanço na concepção de uma lei que tinha como objetivo dar norte a educação brasileira, foi um passo importante, mas não suficiente.

Os limites contidos no substitutivo posteriormente foram mais diluídos das propostas do texto original. O projeto do Senador Darcy Ribeiro que atropelou toda a discussão feita desde o projeto de lei do Deputado Otávio Elísio até o substitutivo Jorge Hage, criou grande retrocesso no debate que vinha sendo travado democraticamente com o movimento de educadores.

3 – O ensino médio integrado no DF

A mudança na legislação com a edição do Decreto 5.154/04 produziu as condições fundamentais para implementação dessa política nos sistemas de ensino. No entanto, cada sistema tem autonomia para instituir ou não essa política.

No distrito Federal, após o posicionamento favorável do CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal) acerca oportunidade de dar curso a essa política, criaram-se as condições propícias para a SEDF considerar a possibilidade de instituir em sua rede o ensino médio integrado.

Os elementos analisados pelo relator do Parecer 277/05 foram à justificativa, contextualização sócio-histórico-político-econômico, os recursos físicos e materiais, recursos humanos, organização curricular, objetivos, fundamentação teórica e materiais, componentes curriculares, avaliação, perfil profissional de conclusão, certificação, estágio supervisionado, plano de curso.

Evidencia-se que esses quesitos foram cumpridos mais nos aspectos formais, pois no plano de curso consta uma estrutura para escola que ainda não havia sido implantada. O CEF⁵ 2 continua sendo a sede provisória do CEMI⁶ e a reforma do CEF 12 ainda não concluído.

Tendo em vista a identificação do cenário que propiciou a implementação da política de integração do ensino médio com a educação profissional, torna-se necessário identificar como se desenvolveu o participação dos diferentes atores no processo de implementação do EMI no Distrito Federal.

Nesse sentido, identificar a forma como se deu apropriação da concepção teórica dessa política no Distrito Federal é fundamental para compreender o nível de entendimento de todos os diferentes atores que participantes da implementação e utilizamos a categoria analítica *conhecimento da concepção teórica do EMI*.

Nesse sentido, ao analisar a proposta pedagógica e comparar a percepção dos sujeitos pesquisados, fica evidente o desconhecimento sobre a concepção teórica do ensino médio integrado e as bases fundantes orientadora.

No Distrito Federal, os eixos trabalho, ciência e cultura são definidos como elementos que compõem a proposta em seu marco teórico, além da concepção de capital humano enquanto aspecto formativo. Por outro lado, os elementos teóricos do trabalho como princípio educativo e a politecnia não estão presentes como categorias fundantes da proposta da Secretaria de Educação do DF.

Constatou-se que a proposta pedagógica do EMI do Distrito Federal precisa de uma explicitação dos conceitos com que dialoga, de forma que os diferentes atores que nela atuam se apropriassem das concepções que deveriam nortear a proposta, portanto, de fundamental importância para efetivação de um efetivo ensino médio integrado.

Considerações finais

Constata-se que a concepção de politecnia na proposta do EMI do Distrito Federal é um conceito inexistente e não dominados pelos diferentes atores que

⁵ Centro de Ensino Fundamental.

⁶ Centro de Ensino Médio Integrado.

participam da institucionalização dessa política educacional. Observa-se ainda, que a implementação do EMI inicia de forma enviesada, pois não houve um debate ampliado com a sociedade do Distrito Federal.

Em relação aos sujeitos que atuam em nível de gestão na SEDF, verifica-se que esses atores importantes ao processo de implementação não tem aprofundamento teórico dos conceitos norteadores da integração, o que afeta sobremaneira todo o processo de implementação e a efetivação da proposta.

Nesse contexto, o plano de curso da SEDF define um perfil profissional de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional, diferentemente do que ocorreu no Paraná, em que o conceito de competências é redefinido e aproximando do conceito de práxis de fundo marxista. Observa-se no Distrito Federal, que o ensino médio integrado a organização do currículo sofre influência da pedagogia das competências, marco fundamental das políticas educacionais da década de 90 no país.

Com efeito, do outro lado do processo de implementação, denota-se uma concepção fragmentária do Conselho Educação do Distrito Federal ao demonstrar um incipiente conhecimento do que deveria ser um currículo integrado. Pode-se inferir que decorre da falta de entendimento do que seja o ensino médio integrado e a forma de integração que se quer ter como objetivo.

O plano de curso, apresentado e aprovado pelo Conselho, não faz referência a politécnia, concepção que deveria fundamentar a implementações do ensino médio integrado. Desta forma, transparecendo uma diferenciação em relação aos pressupostos contidos nos referenciais norteadores da proposta de EMI.

O EMI do ponto de vista do significado prático no Distrito Federal, constitui-se como parte de uma concepção conflituosa entre os elementos que o concebe a integração entre trabalho, ciência e cultura.

O que deveria ser uma visão de formação para o trabalho, de contexto social, econômico e da compreensão ampla do significado da relação trabalho-educação se desloca para uma visão eminentemente tecnicista.

Pode-se inferir que embora os problemas reais e conceituais da proposta de EMI existam no âmbito da SEDF vontade política para fazer mudanças fundamentais na concepção da proposta poderia, eventualmente, produzir contextos formativos que representaria avanços positivos.

Em suma, para que se efetive uma proposta concreta de ensino médio integrado é necessário que os aspectos teórico-práticos da concepção desta política educacional estivessem presentes desde a elaboração da implementação da proposta objetivando uma real integração em que levasse em conta a concepção do trabalho enquanto principio educativo, algo que não ocorre até o momento presente.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC/SETEC. Educação profissional e tecnológica: Legislação básica. Brasília: SETEC, 2005

BRASIL. MEC. SEMTEC Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho, Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

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

GARCIA, Sandra R. O ensino médio integrado a educação profissional: o caminho percorrido no Paraná a partir de 2004. 2006. mimeo. 10 p.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio: proposta pedagógica. Brasília: DEMTEC, 2006. 22 p.

_____. _____. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio: plano de curso. Brasília: DEMTEC, 2005. 71 p.

_____. _____. Conselho de Educação do Distrito Federal. Parecer nº. 277/2005-CEDF. Autoriza a oferta do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Curso Técnico em Informática, em regime seriado anual e período integral, a ser implantado no Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, instituição educacional da Secretaria de educação do Distrito Federal. Aprova o Plano de Curso específico do ensino Médio e a respectiva matriz curricular. Brasília: CEDF, 2005. 4 p.

_____. CEDF. Nota Técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal. Considerações à proposta do MEC de regulamentação do Ensino Médio. Brasília: CEDF, 2003a.

_____. CEDF. Nota Técnica do Conselho de Educação do Distrito Federal. Considerações à proposta do MEC de regulamentação da Educação Profissional integrada com o Ensino Médio. Brasília: CEDF, 2003b.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnia, escola e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989. 272 p.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. In.: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Politecnia no ensino médio. Brasília: SENEb, 1991. 143 p.

MANARCORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 199 p.

MARX, Karl, O capital: crítica a economia política, v.I. São Paulo: Nova cultura, 1988. 287 p.

_____. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Centauro, 2004. 112 p.

RODRIGUES, José. Educação politécnica no Brasil. Niterói: EdUFF, 1998. 120 p.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004. 246 p.

_____. “O choque teórico da politecnicidade. Trabalho, educação e saúde”, Revista da UPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-52, março. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br>>. Acesso em 23 fevereiro 2006.

_____. Sobre a concepção de politecnicidade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987. 48 p.

O Ensino Médio no Maranhão: limites e perspectivas

Francisca das Chagas Silva Lima¹
Maria José Pires Barros Cardozo²

Resumo

O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino médio integrado no Estado do Maranhão a partir de pesquisa desenvolvida no Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR, vinculado a Linha de Pesquisa Economia Política, Sociabilidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC e dos grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e do Ceará. Aborda-se os pressupostos da integração entre a formação geral e a formação profissional a partir das contribuições de Mark, Engles e Gramsci. Enfoca-se as experiências de integração entre essas duas modalidades de ensino, desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado e pelo IFMA, considerando as condições e possibilidades de uma educação integral do trabalhador no contexto da sociedade capitalista e das transformações no mundo do trabalho além de alguns aspectos revelados pelos alunos do IFMA acerca dessa integração.

Palavras-Chave: Educação, Ensino Médio Integrado, Formação.

¹ Doutora em Educação Brasileira pela UFC; Professora Titular do Departamento de Educação II da UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Doutora em Educação Brasileira pela UFC; Professora Titular do Departamento de Educação II da UFMA e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Introdução

Este ensaio sobre o ensino médio integrado no Estado Maranhão é decorrente de estudos que estamos desenvolvendo no projeto de pesquisa intitulado a integração entre a educação básica e a educação profissional: estudo sobre as possibilidades e limites do ensino médio integrado. Este projeto integra a Linha de Pesquisa “Estado e Gestão Educacional” do Núcleo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, do Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional – LABOR, vinculado a Linha de Pesquisa Economia Política, Sociabilidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC e o grupos de pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e do Ceará.

I – Pressupostos do ensino médio integrado

Inicialmente, destacam-se alguns pressupostos da formação integrada que foram desenvolvidos no âmbito da tentativa de formulação de uma educação socialista e nas lutas empreendidas pelos trabalhadores na perspectiva de desenvolver uma educação que visava à formação da consciência de classe do proletariado e ao mesmo tempo ao delineamento de tarefas revolucionárias históricas, vinculadas à concepção dialético-materialista.

Portanto, os fundamentos da educação integrada podem ser buscados no pensamento de Marx e Engels, pois apesar de eles não terem realizado uma análise sistematizada da escola e da educação, em suas obras encontram-se certos elementos que desvelam esses ideais burgueses.

A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo. Mostra que as teses filosóficas em que se apóiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 136).

A crítica de Marx estendeu-se até ao ensino profissional universal proposto pela burguesia que “[...] consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou à mudança na divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2000, p. 94-5).

Antonio Gramsci em seus escritos da juventude registra vários argumentos que questionam a forma burguesa de educar os homens, sobretudo, quando analisa o trabalho como princípio educativo, cujos fundamentos estão baseados no

processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento emerge apenas como uma das dimensões desse processo.

Desse modo, nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

Gramsci denunciava ainda que a escola tradicional formava a nova geração dos grupos dirigentes. Porém, chamava atenção para a necessidade de se compreender que “[...] não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola [...]” (GRAMSCI, 1968, p.136). A marca social é dada pelo fato de que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A escola, dizia Gramsci, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente.

Para destruir esta trama, Gramsci (1968), propõe a *escola unitária*, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

Essa instituição é denominada por Gramsci (1968) de escola única ou unitária inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar e de operar intelectualmente, e deve formar homens omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Essa escola, dizia Gramsci, deve integrar as funções e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual e deve se apresentar ao mesmo tempo como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa.

2– O ensino médio integrado no Maranhão

No Brasil as atuais experiências de integração entre a educação geral e a educação profissional ocorrem na tentativa de articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico. As primeiras iniciaram-se a partir de

2003, nos Estados do Paraná e Espírito Santo, no contexto de revogação do Decreto nº 2.208 e de aprovação do Decreto 5.154/2004.

No processo de aprovação do Decreto 5.154/2004 a integração do ensino médio com a educação profissional fora pensada sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Para tanto, a equipe que defendia esses princípios no MEC propôs que deveria ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação- CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas o que ocorreu, de fato, foi a homologação do Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica do CNE e da Resolução nº 01/2005 que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas respectivamente em 1998 e 1999, em conformidade com as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

Mesmo com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 a questão da integração entre o ensino médio e educação profissional de nível técnico não foi resolvida, pois se o parecer CNE/CEB nº 39/2004 ressalta que para implantar essa integração é necessária uma nova e atual concepção político-pedagógica, uma vez que o MEC manteve as mesmas diretrizes para o ensino médio e técnico nível médio que já vinham sendo alvo de questionamentos e críticas.

A novidade do Parecer CNE/CEB nº 39/2004 que foi incorporada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, foi a inclusão de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

- I– integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II– concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e
- III– subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

Mesmo que a separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº. 5.154/2004 algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional vêm sendo construídas no sentido de se adequarem ao disposto no Decreto nº 5.154/2004.

No Estado do Maranhão, estudos de Cardozo (2007) indicam em 2005, a Secretária de Educação do Estado começou os estudos para a implantação do

Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Em 2006 foi iniciada uma experiência em 07 escolas, sendo 04 da Capital e 03 do restante do Estado. Nas escolas da Capital, foram implantados os cursos de Técnico de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Técnico em Eletrônica. Nas outras, foi implantado o curso de Técnico Agropecuário nas Escolas Casa Familiar Rural em 03 municípios: Sucupira do Norte, Açailândia e Lago do Junco.

Nas escolas da Capital os cursos têm a duração de 03 anos, sendo que a partir do 2º ano funcionam em tempo integral. O curso Técnico em Agropecuária funciona nos três turnos, considerando que foi organizado de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, ou seja, mediante a combinação de atividades na escola e na comunidade. Nesse caso os alunos passaram 15 dias na escola em regime de internato e 15 dias na comunidade, realizando atividades de intercâmbio, observação, investigação e intervenção em projetos comunitários.

Dessas experiências segundo Cardozo (2007), se em termos legais o Decreto 5.154/2004 permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados e em constante formação e, sobretudo, garantia de financiamento, pois a falta de recursos dificulta o funcionamento dos cursos em dois turnos.

Cardozo (2007) constatou que algumas escolas estavam funcionando apenas em um turno. Além disso, existem cursos que estavam sem disciplinas, pois os professores contratados têm a formação técnica, mas não possuem a pedagógica. No caso dos cursos de Técnico em Agropecuária, além das dificuldades expostas acima, registra-se a falta de professores com disponibilidade para trabalhar em dois turnos, pois, conforme já foi explicitado, esse curso tem um aspecto diferencial que é a pedagogia da alternância e os professores devem ficar durante 15 dias trabalhando em tempo integral.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA os cursos técnicos são oferecidos na forma integrada, concomitante e subsequente atendendo os requisitos da LDB e do decreto Federal 5.154/04. Já os na forma integrada ao ensino médio são realizados em três anos, com matrícula única, concluindo uma habilitação profissional técnica e o Ensino Médio, sendo ministrados em dois turnos, a partir da 1ª ou 2ª série.

O objeto de nossa análise é o Curso Técnico em Eletrotécnica na forma. Ele tem duração de três anos, com uma carga horária de 4040h a serem desenvolvidas em três séries, a primeira em um turno e a segunda e terceira em dois. De acordo com a Proposta Curricular sua estrutura curricular é fundamentada nos princípios da pedagogia para o desenvolvimento de competências, uma vez que,

visa a formação de um profissional competente para participar de forma ativa da modernização e do crescimento ordenado do setor industrial, respeitando o meio ambiente, promovendo postura ética no desempenho profissional e propondo alternativas inovadoras para o desenvolvimento dos serviços segundo padrões adequados de qualidade e segurança.

A referida proposta enfatiza que o curso associa a formação geral do educando com a preparação para o exercício profissional, conferindo um tratamento integrado e contextualizado a todos os componentes curriculares, visando a superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos e incorporando a dimensão intelectual ao trabalho. (IFMA, 2007).

De acordo com pesquisa realizada em 2009 com 22 os alunos do 3º ano deste curso, o motivo para a escolha levou em conta apenas a possibilidade desta inserção no mercado de trabalho (45%). 27% dos alunos destacaram a como possibilidade de prestar vestibular e posterior inserção no mercado de trabalho, dentro dos motivos que influenciaram sua escolha. Contudo, importa ressaltar que 88% responderam que o tempo de duração do curso era inadequado para esta formação integrada, por ser ofertado de forma reduzida.

Essa questão é expressa através dos depoimentos abaixo:

A quantidade de disciplinas, tanto de Ensino Médio como do técnico é grande o que faz com a carga horária seja reduzida e as matérias sejam ministradas de forma reduzida. (Aluno B)
Algumas disciplinas tanto do médio quanto do técnico possuem uma carga horária muito reduzida. (Aluno C)

Considerações finais

A situação apresentada pela experiência maranhense não impede a tentativa de construção de uma integração entre a formação geral e a profissional, pois

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjuntamente desfavorável- em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino- mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 44)

Devemos ter cuidado com as propostas e experiências de integração, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação

profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloqüentes favoráveis à formação integral do homem, fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego.

Desse modo, consideramos que a integração entre a educação geral e profissional deve pautar-se na perspectiva da escola unitária apontada por Marx e Gramsci, o que requer uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional, e que o trabalho seja o princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formar, na expressão de Gramsci, homens que possam atuar como dirigentes e não apenas como dirigidos.

Portanto, nesse processo de tentativas e experiências de integração entre o ensino médio e ensino técnico o que está em jogo não é apenas a modificação de aspectos legais da política educacional, mas a própria reprodução das relações sociais que contribui para perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade do mercado (MESZÁROS, 2005).

Por conseguinte, a articulação ou integração a educação geral e profissional constitui-se num desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica na superação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular o ensino médio e, assim sendo, implica também na superação da dualidade de classes.

Dentre as possibilidades de integração destacam-se as experiências desenvolvidas no Estado do Maranhão que se utilizam da pedagogia da alternância, como por exemplo, as nos municípios de Açailândia, Lago do Junco e Sucupira do Norte, que oferecem cursos de Técnico em Agropecuária na Casa Familiar Rural, na Casa Escola Familiar Agrícola e na Escola Família Agrícola, por meio de uma concepção que articula trabalho, estudo e envolvimento comunitário dos alunos e professores nas comunidades em que eles residem.

Nessa perspectiva, compreende-se que a união entre o ensino e o trabalho produtivo deve prever a possibilidade da realização plena e total do homem, independentemente das ocupações que ele venha desempenhar. A escola deve fazer com que ele conheça na prática todos os principais ramos da produção, possibilitando-lhe o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...]” (SAVIANI, 2003, p. 140), articulando ciência e trabalho.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio. Brasília: MEC, 2004, disponível em <http://www.mec.gov.br.ensmed.artigo.doc>.

_____. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico. MEC/SEMTEC. Brasília, 2000.

_____. Decreto 2.208/1997. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2003.

_____. Decreto 5.154/2004. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2005.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. Curso integrado de mecânica industrial. Fortaleza: CEFET/CE, 2006.

DUARTE, Newton. Vigotski e o 'aprender a aprender': crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FEREIRA, Eliza Bartolozzi, GARCIA, Sandra R. Oliveira. O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controverso. In: Educação & Sociedade. V 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005b.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA. Subsídios para o retorno às contribuições da instituições da sociedade civil e política na construção da versão final da minuta do decreto que revoga e substitui o Decreto Lei 2.208/97. Rio de Janeiro, 2004.

GADOTTI, Moacir. Histórias das idéias pedagógicas. São Paulo: Atlas, 1995.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Eletrotécnica. São Luís, 2007.

KOSIK, Karel. A dialética do concreto. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida. In: Educação & Sociedade, Campinas, ano 21 n. 70 p. 15-39, 2000.

MANACORDA, Mário. Marx e a pedagogia moderna. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. Plano de implantação do ensino médio intergrado- versão preliminar. São Luís: SEDUC, 2006.

MARX, Karl. O capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MEZÁROS, István. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino médio integrado: concepções e contradições. FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.,

RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

RUIZ, Erasmo M. Indivíduo, trabalho e educação. UFC. Fortaleza, 2002 (Tese de Doutorado).

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoria marxista da educação. São Paulo: Estampa, 1976.

Educação Física e formação do trabalhador¹

*Jorge Oliveira dos Santos*²

Resumo

Este texto se propõe a analisar a participação da Educação Física Escolar na formação do trabalhador. Resgatamos o conceito original de Politecnia, confrontado com a utilização da Teoria do Capital Humano pelas classes burguesas, no contexto histórico das concepções de trabalho e educação, na visão das classes trabalhadora e burguesa. Investigamos os determinantes históricos da Educação Física utilizados pelo capital na conformação de um trabalhador de novo tipo para suas necessidades produtivas. O objeto empírico foi o Cefet de Química – RJ (atual IFRJ), através do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal Fluminense – RJ.

Palavras-chave: Educação Politécnica, Educação Física, Educação Profissional.

¹Texto baseado em Dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), onde desempenha a função de Diretor de Administração e Planejamento do Campus Realengo e Professor de Educação Física da Rede Municipal de Duque de Caxias – RJ.

Introdução

O presente trabalho teve como motivação a inquietação advinda da maneira pela qual se desenvolvem as práticas de Educação Física em uma instituição federal de ensino profissional, bem como a forma como ela é vista pelo segmento administrativo pedagógico desta instituição. As concepções desta disciplina, tanto do grupo de professores, quanto do grupo encarregado de administrativa e pedagogicamente conduzir a instituição no que se refere à pertinência desta prática na formação profissional de técnicos do Ensino Médio foi investigada.

Objetivamos o tratamento da Educação Física Escolar e sua possibilidade de contribuição na formação de técnicos do Ensino Médio. Tratamo-la pela mediação do conceito marxiano de *corpo*, corroborado pelos estudos de Eagleton (1993). A investigação se deu pelo materialismo histórico por proporcionar uma profunda investigação de um fenômeno em todas as suas determinações, com o fito a uma maior aproximação da realidade, que dada a sua complexidade, não nos é permitido conhecê-la por completo Harnecker (1980, p. 193-197). A diversidade de concepções empiricamente constatadas na prática do Cefet de Química nos moveu a partir do referencial teórico citado, inscrito no Campo Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, no sentido de analisar as relações de produção e as contradições ali produzidas, considerando uma totalidade social no qual a instituição está inserida.

I – O conceito de Politecnia

O conceito de politecnia implica uma apreciação anterior dos processos e das transformações decorrentes das lutas sociais próprias do capitalismo. No processo histórico em que se desenrola esta disputa, observa-se a imposição de uma determinada visão a partir da qual se busca conformar as massas de um modo geral e a classe trabalhadora de modo particular à concepção burguesa de Homem, Sociedade e Estado. As instituições escolares refletem uma visão de mundo, o que, no entanto, não a eximem de um espaço de contradições possibilitadora de intervenções contra-hegemônicas. A divisão social do trabalho estabelece duas propostas educacionais. Uma para os que terão acesso às funções de planejamento e controle e outra para os que serão encarregados de executar os trabalhos, sem função de criação ou recriação teóricas.

Portanto, a escola é um *locus* privilegiado de intervenção burguesa, e uma das principais vertentes de atuação e pressão ideológicas com o objetivo de alienar o trabalhador de seu saber e de seu corpo na luta pela produção de sua existência.

Esta alienação se dá na medida em que as classes burguesas utilizam-se de seu poderio econômico para criar consensos na superestrutura, tornando estranho ao trabalhador os resultados ou produtos de sua própria atividade e à sua própria humanidade. (Machado, 1991, p. 15-44)

O conceito de politecnia se contrapõe a esta concepção. Ele visa ao pleno desenvolvimento do indivíduo, quer para a produção de sua existência, quer para a fruição dos diversos espaços sociais. Segundo Manacorda (2004, p. 297-298), a proposição inicial de uma educação politécnica foi feita por um industrial e filantropo, um dos socialistas utópicos, Robert Owen que realizou experiências no sentido de valorizar o trabalhador, criando uma forma de organização do trabalho que restituísse a dignidade humana e a cultura aos operários e seus filhos, e criticou a divisão do trabalho que provocava pobreza, ignorância, desperdícios de todo tipo, delitos, miséria, grande fraqueza física e mental.

A proposta marxiana baseada em Owen concebia as atividades de trabalho e de educação como integrantes de um único processo, com articulação entre teoria e prática, pela educação politécnica, através das quais seriam transmitidos os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção, além de uma iniciação no manejo das ferramentas elementares das diversas profissões.

Esta concepção, em busca da omnilateralidade do indivíduo, previa: educação intelectual; educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (Machado, 1991, p.123-130).

Em tempos neoliberais, tal concepção se afigura completamente conjuntural, no qual o foco é o mercado, de forma fetichizada, como se não fosse movimentado pela ação dos homens, transferindo, inclusive, o mesmo sentido para a escola, a despeito do trabalhador, que experimenta a concepção polivalente de formação, cuja preparação também leva em conta o conhecimento não só de sua área específica, mas de todo processo produtivo. No entanto, esta preparação está restrita às limitações impostas pelas demandas dos interesses econômicos imediatos. (Rodrigues, 1998, p. 63-67) A proposta de educação politécnica representou um fio condutor para os anseios das classes trabalhadoras em sua organização política, profissional e partidária.

2– A Teoria do Capital Humano (TCH)

Com o objetivo de explicitar as concepções burguesas de Homem, Sociedade e Escola e, em conseqüência, seu *modus operandi*, abordaremos algumas idéias elucidativas sobre a utilização da Teoria do Capital Humano. A investigação executada por Frigotto (1986) no exame das questões entre educação, trabalho e estrutura econômico-social capitalista demonstra que esta teoria é o objeto de estudo da economia da educação, e está ligada a produção de obras voltadas para a explicação dos vínculos entre a economia, o trabalho, a educação há alguns séculos. Em 1848, portanto, contemporaneamente ao desenvolvimento do marxismo, J. Stuart Mill, aprofundou o pensamento de Adan Smith, quando colocou que à classe trabalhadora caberia uma educação que a tornasse apta a um julgamento sadio das circunstâncias que a cercam. (J. Stuart Mill *apud* Frigotto, op. cit.1986, p.37)

Avançando um século, na década de 1950 a TCH foi objeto de sistemático desenvolvimento, segundo Frigotto, objetivando a explicação das razões do desenvolvimento e da equidade sociais. Ela concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e potencializadora de renda, vinculando-se a uma segunda na medida em que esta se reduz a uma questão técnica, com o objetivo de ajustá-la aos requisitos do mercado de trabalho. (p. 37-51)

Para Frigotto (1984, p. 48),

O conceito de Capital Humano [...] busca traduzir o montante de investimento que uma nação ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. O investimento no “fator humano” traduz-se num dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, de mobilidade social.

Tal discussão assume importância fundamental, pois, segundo Frigotto, desde a década de 1960, a política educacional brasileira ancorou-se em seus pressupostos, pois, a lógica imanente ao modo de produção capitalista é a mercadorização de tudo e de todos com o fito ao lucro. Pela ótica da TCH, todos os indivíduos são livres e iguais no mercado de trocas e, portanto, podem vender e comprar o que querem, sendo o problema da desigualdade, responsabilidade do próprio indivíduo.

Defendemos que à classe trabalhadora deveria interessar a desarticulação de tais concepções não só por iniciativas pontuais, mas como classe a partir de

uma avaliação de conjuntura, saindo da aparência e superficialidade dos fenômenos, e mergulhando na análise e compreensão das relações sociais da sociedade capitalista em que vivemos, identificando suas contradições, para empreender esforços no sentido de superá-las.

3– A Educação Física no Brasil – antecedentes

A Educação Física se confunde com o ser humano desde quando o homem se diferenciou dos animais pelo uso da razão e pela adequação da natureza a si, no trabalho diário pela manutenção de sua existência (Marx e Engels, 1998, p. 22). Tal prática, ou uma série de outras denominações que expressam a problemática de sua identidade, sempre esteve associada à vida em todos os tempos.

Oliveira (1983, p.38-43) enfatiza dois dos mais tradicionais pensadores que influenciaram os destinos da Educação Física. Locke, que via na educação o objetivo de reprimir e disciplinar as tendências naturais do indivíduo, visando à formação do caráter, ao dar à Educação Física um enfoque médico, e, Rousseau que via na educação a função de produzir o homem, sem repressão ou modelagem, dando à Educação Física a importância da melhoria da vida, com a prática da ginástica natural, jogos e esportes ao ar livre.

O século XIX, segundo Soares (2002, p. 33-79), merece atenção para a compreensão do processo evolutivo desta prática em relação à perspectiva de homem e sociedade, quando se consolidou um “espírito capitalista” na Europa. Com efeito, a autora ressalta que este “espírito” difundiu uma crença desmedida no progresso, ancorado nos avanços científicos. Herdeira desta tradição científica e política que privilegia a ordem e a hierarquia desde sua denominação inicial de Ginástica, a hoje chamada Educação Física foi e é compreendida como importante modelo de educação corporal que integra o discurso do poder. Soares afirma que existiram diversas tentativas de estender sua prática ao conjunto da população urbana, cada vez mais numerosa e potencialmente ameaçadora para os objetivos do capital.

A partir da Revolução Industrial, que provocou com maior intensidade o crescimento das cidades e a conseqüente diminuição dos espaços livres, a permanência de trabalhadores numa mesma posição por longas horas, em virtude da especialização de seu ofício e o próprio aumento das horas de estudo, dentre outros motivos, permitiu um novo alento à prática da educação física, tendo sido criados diversos métodos ginásticos na época, como os métodos alemão, austríaco, francês, dentre outros.

4– Educação Física e Formação do Trabalhador

O trabalhador se constitui historicamente nas relações com seus semelhantes, e pelo trabalho se humaniza. Do nosso ponto de vista, a Educação Física será voltada para o trabalhador, no sentido ontológico, como vimos focado na formação humana. Ratificamos esta posição, apoiado em Marx (1998), que equipara a prática da educação física na formação do trabalhador em geral as outras dimensões de preparação que compõem suas formações.

Nossa trajetória profissional e de nossa experiência no Cefet-Química, permitiu observar a importância que a prática regular da Educação Física representa na formação de adolescentes e jovens para a vida social em geral e para o trabalho em particular. Seja como uma ferramenta propiciadora de sociabilização dos alunos no ambiente em que se inserem, seja como uma ferramenta de sensibilização do ‘corpo trabalhador’, observamos que a prática regular da Educação Física, na medida em que busca contribuir de forma sistemática para a formação integral do homem colabora igualmente para o enriquecimento das propostas pedagógicas que visam diminuir os efeitos negativos da alienação produzida pelo trabalho sob o modo de produção capitalista. Este todo caótico se verifica na materialidade das escolas brasileiras em geral, e pode traduzir uma prática irrefletida nos termos de uma sociedade “coisificada” como atesta Kosik (1995, p. 187-194).

Neste sentido, Faraco (2001, p. 123), observa que a Educação Física como componente curricular deve se organizar tendo como referência o corpo humano, mais especificamente o corpo de cada educando. Perseguimos a idéia de que a Educação Física, como prática social e como disciplina escolar, compõe parte fundamental da educação dos sentidos humanos, tendo em vista a perspectiva de uma formação omnilateral. (Eagleton, 1993, p. 146-155), (Saviani, 2003, p. 140-144).

Para (Reis, 2004, p. 231-235), a premissa marxiana de que o processo de humanização se faz no e pelo trabalho, traz subentendida a idéia de um desenvolvimento que se move em todas as dimensões vitais. Trata-se de um desenvolvimento que busca apropriar-se do mundo como totalidade, sendo os sentidos, isto é, a visão, a audição, o olfato, o paladar, o tato, o sentimento, o desejo, a ação, o amor, as ferramentas de apropriação dessa totalidade. Nas palavras de Marx, a apropriação da realidade humana, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana (Marx, 2004, p. 110). “A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui e é através deles que o trabalhador percebe o mundo e nele seu corpo”.

Assumimos a tarefa de examinar a realidade da Educação Física que se impõe na escola, sendo imperativo uma investigação empírica sobre como ela tem

sido produzida materialmente (práxis) em seu cotidiano de modo que possamos analisar as mediações ali exercidas, bem como as contradições ali geradas. A forma como esta disciplina é trabalhada numa instituição de formação profissional, denuncia a possibilidade da interferência desta prática no pleno desenvolvimento da formação deste trabalhador, dependendo do caminho pedagógico proposto pela instituição.

Na década atual, um estudo incorporou-se ao campo de discussões e de análise da Educação Física no âmbito das crises estruturais do capitalismo. Demonstrou-se que a partir da necessidade de um trabalhador de novo tipo, em função do esvaziamento da categoria trabalho, uma perda de importância desta prática social. Ao contrário do modelo fordista, requeria-se agora, conhecimentos diferentes – abstração, comunicabilidade, criatividade e etc., - características da acumulação flexível. A partir das novas demandas, a educação física teria perdido sua importância, o que não ocorria fora da escola. (Nozaki, 2004, p.108-175)

Concordamos em parte. Aceitamos a hipótese do aumento de interesse para áreas não formais da Educação Física, porém, assumimos, uma discordância e a subdividimos em dois pontos. O primeiro baseado no fato de que, sim, houve um deslocamento de interesse pela Educação Física em geral, para as áreas não formais da cultura corporal, de fácil comprovação empírica. O segundo, a hipótese de que a Educação Física Escolar não ganhou nem perdeu centralidade, quer nos modelos experimentados no Estado Novo, no “milagre econômico” ou mesmo, na acumulação flexível. Nosso posicionamento tem base empírica e suporte na legislação consultada desde as formulações das Leis Orgânicas do Ensino Industrial até a última formulação da LDB 9394/96 com seus documentos complementares, e informações colhidas na cotidianidade das escolas e experiências dos professores da disciplina em questão.

A Educação Física Escolar brasileira, sempre esteve no mesmo lugar onde hoje se encontra. Desprezada ou incompreendida por parcelas de professores de outras disciplinas na escola, e relegada a um plano secundário no plano maior da educação (Santos, 2006, p- 131-133).

5– A Educação Física no CEFET Química

Considerando o período das discussões de 1946 em diante, percebemos que a educação física escolar quer seja como disciplinadora, promotora de saúde, formadora de um futuro campeão ou contribuinte para a consecução da omnilateralidade do indivíduo, sempre guardou uma obrigatoriedade. Independentemente

dos objetivos que a ela se designem, ela se mantém oficialmente nos currículos. Contudo, sua prática acontece em atendimento aos preceitos legais. Prova disso são os dispositivos utilizados para ratificar a obrigatoriedade de sua prática, sintomaticamente, a saber: LDB 4024/61. Lei 5692/71, Decreto 69450/71, Resolução 8/71, LDB 9394/96, Parecer CNE 376/97 e 5/97, Lei 10328/01, Lei 10793/03.

Nossas investigações a respeito do lugar da Educação Física na formação do trabalhador do ensino médio da instituição levou-nos a consultar o maior número de informações disponíveis da prática desta disciplina na instituição ao longo de sua história. Neste sentido, procedemos à análise do material encontrado na forma de boletins e atas do Conselho de Representantes. Verificamos o atual Regulamento do Ensino Médio e Profissional médio para o ano letivo de 2006, as Matrizes Curriculares de cinco cursos, e as ementas de algumas disciplinas, atas de conselho pedagógico, documentos oficiais norteadores da educação brasileira citados acima, além dos Decretos 2208/97 e 5154/04. É importante observar que de modo geral, os textos legislativos e normativos guardam redações semelhantes, desde a formulação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial.

6. Os entrevistados

As entrevistas foram realizadas com professores de dois segmentos chave da instituição para entender este quadro. O segmento dos professores de Educação Física que militam diuturnamente na instituição e componentes do quadro administrativo-pedagógico responsáveis pela implementação das propostas oficiais e internas concernentes à educação de modo geral e à educação profissional de modo particular.

O grupo de entrevistados foi composto de: oito professores de Educação Física dentre doze e cinco ocupantes de cargos da administração pedagógica, como o Diretor Geral, a Diretora de Ensino, a Gerente de Desenvolvimento de Ensino, o Diretor da Unidade e o Gerente de Integração Pedagógica.

Considerações finais

Baseamos nossas conclusões a partir do que entendemos como função social da escola, que é determinada socialmente numa sociedade dividida em classes e exerce o saber num ambiente antagônico. Daí a importância da consciência do professor neste quadro e o reconhecimento da educação como ato político, que implica escolhas possíveis mediante o conhecimento dos grupos em disputa. O

autor advoga que toda prática educativa possui uma dimensão política assim com toda prática política possui uma dimensão educativa. (SAVIANI, 2002)

Constatou-se que a prática desta disciplina no interior da instituição está fortemente balizada por uma multideterminação de questões. Destaca-se entre elas, que o seu exercício mediante o estrito cumprimento da legislação em vigor, sugeriu que seria de outra forma na ausência da lei, enfatizando um plano secundário desta disciplina no ambiente escolar. A subsunção das concepções da instituição a lei maior do mercado de trabalho, apesar do reconhecimento interno da importância de sua prática na formação do trabalhador, traduziu-se em uma contradição, merecedora de atenção em sua análise. A posição minoritária, contra-hegemônica, do alcance desta prática social, por um viés político não tem se exercitado apenas a partir de iniciativas individuais, desvinculada de uma discussão no grupo específico e no grupo geral.

A exortação à participação política, emanada da fala dos entrevistados, nas instâncias decisórias da instituição nos sugeriu que esta articulação não tem sido feita, demonstrando um nível de despolitização em sentido mais amplo do grupo em questão. Considerou-se fundamental esta participação, no sentido de dar visibilidade a utilização desta disciplina na formação daquele técnico.

De forma emblemática, ficou patente que esta despolitização tem seu lugar no âmbito da própria instituição, quando apesar de todo o nível de discussões e de qualificação profissional lá existente, não havia se produzido o Projeto Político Pedagógico. Este documento seria o balizador dos caminhos pedagógicos sem os quais se incorporam as ideologias dominantes.

Sugerimos uma tomada de posição do grupo de professores de Educação Física e da instituição como um todo, da problematização da prática desta disciplina, como forma de se explicitar um posicionamento político refletido e consistente sem o qual quaisquer tentativas resultarão infrutíferas. Acordamos com Faraco (2001, p. 120) que diz que uma proposta curricular para a Educação Física no Ensino Médio tem de ter clareza de que o ser humano não é composto de partes desconectadas. O intelectual, o emocional e o físico não são elementos que existem separadamente, mas em contínua interconexão. Sugerimos a problematização da situação dos trabalhadores na atual sociedade, em comparação com a vida dos próprios alunos como futuros trabalhadores e a precarização iminente de seus direitos, alvo do empresariado brasileiro, sintonizando-os neste cenário a partir de seus corpos.

Torna-se importante que o conjunto de suas atividades seja pensado na perspectiva da concepção integral diminuindo a reprodução da ideologia domi-

nante. Sabedores que não está na escola a solução para os problemas e concepções que afligem, aliena e explora toda uma estrutura social, consideramos, outrossim, este espaço possível de uma ação contra-hegemônica em termos gramscianos.

As particularidades aqui observadas podem ser consideradas como mediações de universalidades de uma rede federal que envolve cerca de setenta instituições de ensino espalhadas ao redor do país, com graus variados, porém importantes, de inserção política e social, o que a nosso ver, traz consideráveis reflexos na materialidade das relações sociais de produção e nos suscita a continuamente refletir e nos mover para a transformação desta realidade. Em acordo com Marx (2004), a história da sociedade burguesa seria transformada pelos seus produtos mais contaminados, pelos que carregam as marcas mais vivas da sua brutalidade. Nas condições em que os poderosos governam loucamente irrefreados, só os que não tem poder podem criar a imagem daquela humanidade que deverá chegar ao poder, e, fazê-lo, transfigurar o próprio sentido deste termo.

Referências bibliográficas

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

EAGLETON, Terry. A Ideologia da Estética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FARACO, Carlos Alberto. Educação Física. Considerações Gerais. In: KUENZER, Acácia(org.) Ensino Médio. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1986.

HARNECKER, Marta. Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico. São Paulo: Global Editora, 1980.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACHADO, Lucília Regina. Politecnia, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez: 1991.

MANACORDA, M. História da Educação. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo. Cortez, 2002.

MARX, K. Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. Educação Física e Reordenamento do mundo do trabalho: Mediações da regulamentação da profissão. Niterói, maio de 2004. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense.

Autores Associados, 1991.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____ Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

_____ Consenso e Conflito da Educação Física Brasileira. Campinas: Papirus, 1994.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e Conhecimento Estético. In: Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

RODRIGUES, José. A Educação Politécnica no Brasil. Niterói: Eduff, 1998

SANTOS, Jorge O. Educação Física e Formação do Trabalhador. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2006.

SAVIANI, Demerval. O choque Teórico da Politecnia. In: Trabalho, Educação e Saúde. Volume I, nº 1, março de 2003.

_____ Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmem. Imagens da Educação no Corpo. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Encontros e desencontros da implantação do ensino médio integrado: o caso do CEFET/PA

Laura Isabel de Lucena Cariello¹

Resumo

Neste texto, apresentamos o resultado de algumas reflexões acerca da implantação do ensino médio integrado, no Centro Federal de Educação Tecnológica, através de pesquisa realizada no período de 2007 a 2008. O cerne dessa investigação foi a relação entre o discurso oficial e a percepção dos interlocutores de pesquisa: gestores, docentes e estudantes. Procurou-se analisar o processo histórico da implantação do ensino médio integrado desde a promulgação do Decreto 5.154/04 e suas possibilidades de desenvolvimento de uma prática pedagógica. Dentre os resultados obtidos observou-se que a proposta prescrita para um currículo integrado, diverge com o que foi implantado e ainda carece de discussão e aprofundamentos necessários para ser plenamente efetivada na esfera da prática. Um dos pontos de maior destaque foi verificado entre os interlocutores da pesquisa, em sua maioria reconheceram que desconheciam os fundamentos da proposta formativa da educação integrada, o que muito prejudicou a sua efetivação na prática pedagógica. Verificou-se que há uma evidente necessidade de uma construção coletiva de um currículo integrado, por meio de debates e discussões da proposta político-pedagógica a fim de dar significado às práticas dos atores envolvidos. Pode-se concluir com a pesquisa que este é um campo carente de um aprofundamento teórico-metodológico.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Educação Profissional, Currículo.

¹ Mestre em Educação – Políticas Públicas e Gestão da Educação, Universidade de Brasília (UnB). Professora de Matemática do quadro permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA).

Introdução

Neste texto busca-se, a partir de documentos oficiais e acadêmicos apresentar algumas reflexões sobre os encontros e desencontros da implantação do currículo integrado no curso de Eletrotécnica no Centro Federal de Educação Tecnológica/UnED-Tucuruí, destacando-se a sua contribuição para a formação acadêmica e profissional dos estudantes. Buscou-se analisar os limites e as possibilidades dessa implantação sob a ótica dos envolvidos tais como: diretores, pedagogos, coordenadores e estudantes.

Em seguida, procurou-se analisar o processo histórico da implantação do ensino médio integrado desde a promulgação do Decreto 5154/04 e suas possibilidades de desenvolvimento de uma prática pedagógica.

Destacamos a importância deste estudo devido ao fato de ser desenvolvida em um local situado fora do foco das grandes cidades ou mesmo de regiões que possuem uma maior atenção governamental no Brasil.

No Pará, o Centro Federal de Educação Tecnológica, foi a primeira escola a ofertar o ensino médio integrado, após a promulgação do Decreto nº. 5154/04. A turma, pesquisada foi uma das primeiras a concluir seu curso nessa modalidade de ensino, no estado. Segundo os gestores, professores e estudantes foram muitos os desafios e dificuldades enfrentadas diante das variáveis apresentadas no contexto educativo da implantação do ensino médio integrado, tais como: o conhecimento da proposta do governo não foi amplamente divulgado entre os envolvidos no processo, inexistência de uma política de formação continuada para os professores, a estrutura física e os equipamentos existentes na instituição era insuficiente diante das demandas do novo currículo, entre outras coisas. Percebeu-se, diante das falas dos interlocutores que foram também identificados muitos avanços que serão mencionados nesse texto.

Adotou-se como orientação metodológica a pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso, devido à importância e complexidade da temática abordada. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram, a análise documental, a entrevista semi-estruturada com os gestores e professores, o grupo focal com os estudantes e a observação do contexto de sala de aula.

I – Políticas públicas e reformas curriculares do ensino médio a partir dos anos 90

Com o advento da modernidade e dos avanços tecnológicos e dos conhecimentos científicos foi estabelecida uma nova ordem de produção e de trabalho, capaz de preparar o cidadão ético e consciente do seu papel no meio em que vive.

Para acompanhar essa transformação, nas últimas décadas, o ensino vem passando por reformas educacionais em todo o mundo, imprimindo novas e importantes mudanças de ordem social e estrutural.

O governo brasileiro empenha-se em promover reformas educacionais no intuito de levar o país a ser capaz de acompanhar as mudanças sócio-econômicas vigentes.

As reformas empreendidas nos anos 90 para o ensino médio são a prova dessa tentativa do governo, no intuito de se fazer um resgate de uma educação menos desigual e que consiga congrega a ciência, a cultura e a tecnologia.

No epicentro dessas reformas estão as instituições de ensino que concebe uma nova e importante demanda que é repensar, discutir e tomar decisões no sentido de se adaptar e implementar as novas proposições curriculares, tendo em vista à inovação dos conteúdos, as novas metodologias de ensino capazes de acompanhar esse processo pedagógico como um todo.

Com a aprovação da Lei n. 9.394/96, essa reforma se materializa, segundo Frigotto (2007, p. 252) “[...] derrotando as forças vinculadas a um projeto popular que postulava mudanças estruturais na sociedade e na educação”. Iniciando assim, uma importante e difícil mudança: uma educação capaz de resgatar uma integração formativa no âmbito da educação geral e da educação profissional.

De acordo com esta lei, o trabalho deve ser tomado como um princípio educativo e deve orientar todo o currículo. No seu discurso a LDB 9394/96 determina que uma educação profissional de qualidade só se faz aliada a uma boa educação geral, mas nas entrelinhas percebe-se que esse texto legal dá margem a outras interpretações, e isso é confirmado com a promulgação, pouco tempo depois, de um decreto complementar que instituiu estruturas paralelas de ensino.

Essa complementação foi através do Decreto n. 2.208/97, propondo que o ensino acompanhasse os avanços tecnológicos e atendesse as demandas do mundo do trabalho.

O referido Decreto prescrevia que a educação profissional teria como objetivos principais a promoção da transição escola-trabalho. Propunha uma desarticulação estrutural entre o ensino médio e o ensino técnico, denotando uma reforma curricular de cunho tecnicista. Prescrevia ainda que a educação profissional deveria destinar-se aos alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral e conduzi-los ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva.

Segundo a portaria n. 646/97, as instituições de ensino médio e profissional teriam, no máximo, quatro anos para se adequar às determinações do Decreto n. 2.208/97.

Além disso, de acordo com Lopes (2008, p. 103), “[...] a aprovação de tal decreto, mesmo que assim não se configurasse, foi difundida como absolutamente necessária ao recebimento do financiamento do BID à reforma do ensino médio”. Dessa forma, a aprovação do decreto era uma condição imposta a esse financiamento e, além disso, as instituições de ensino deveriam seguir e implementar as recomendações feitas por essas agências multilaterais.

O decreto definia três níveis de estruturação da educação profissional: básico, técnico e tecnológico. Esses níveis eram assim estabelecidos: o nível básico destinava-se à qualificação independentemente de escolaridade prévia; o nível técnico destinava-se a oferecer habilitação profissional de nível técnico aos alunos matriculados no ensino médio ou aos egressos dessa modalidade de ensino, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a este; o nível tecnológico correspondia aos cursos de nível superior.

Essa reforma acabou com o parco ensino médio integrado existente, principalmente na rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), intensificando o dualismo entre educação geral e específica, humanística e técnica. Empobreceu os currículos, simplificou o conhecimento, permitindo certificados de qualificação que orientavam os estudos para uma formação unidimensional.

Essa determinação perdurou por quase uma década, quando o governo, percebendo a necessidade de se restabelecer a unidade entre a ciência, humanismo, cultura e tecnologia, promulgou o Decreto 5.154/04 na tentativa de estabelecer uma formação integrada.

O Decreto n. 5.154/04 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9394/96, estabelecendo as diretrizes curriculares dos cursos de forma integrada, que se constituiu união entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio regular. Foi reafirmada, nesse texto legal, a importância de a educação profissional, nos diferentes níveis, estar integrada à educação básica sem, no entanto, substituí-la.

Um projeto de ensino médio integrado, nesses termos, propõe uma articulação entre teoria e prática, permitindo ao estudante, ingressar no mundo do trabalho e ainda dar prosseguimento aos seus estudos, contribuindo assim, para a melhoria da educação básica, tendo em vista o ensino médio ser a sua última etapa.

Diante desse contexto, percebe-se que a formação integrada terá uma identidade própria a despeito do ensino médio convencional, sendo, para isso, necessária uma reflexão sobre qual sentido do ensino médio integrado e uma definição do sujeito que se deseja formar.

O desafio impresso às instituições de ensino que optarem pelo ensino médio integrado é que deverão trabalhar no sentido de envolver os gestores, os pro-

fessores, os estudantes e a comunidade, em um esforço conjunto, no desempenho de conceber um projeto político-pedagógico coerente com a sua realidade social, que busque a integração de maneira humanitária e justa.

A reforma do ensino médio propõe-se disponibilizar aos jovens uma educação que contemple a educação e o trabalho, teoria e a prática, resgatar a histórica identidade do ensino médio que ora lhe atribui a função de preparar para a universidade, ora atender o mercado de trabalho.

Essas reformas vêm sempre acompanhadas de mudanças na organização curricular, o que pode-se perceber no entanto, que essas reformulações de ordem organizacional não são o bastante para imprimir um processo capaz de mudanças significativas e transformadoras.

O que se pretende realmente é idealizar um currículo articulado capaz de atender a demanda de escolarização levando-se em conta os diferentes atores educacionais envolvidos no processo. Esse currículo não deve ser visto como algo inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social, pelo contrário, segundo Silva (2005), o currículo tem significados além dos enunciados pelas teorias tradicionais, sendo, portanto uma relação de poder.

Considerando-o um projeto pedagógico, pode-se perceber que o currículo se constitui a espinha dorsal, formatador e condutor das práticas realizadas em uma escola.

2– O campo pesquisado e os sujeitos da pesquisa

2.1– A escola pesquisada

O Centro Federal de Educação Tecnológica/UnED-Tucuruí, foi fundado nessa cidade no ano de 1995, na Vila Residencial da Eletronorte, fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Tucuruí, as Centrais Elétricas do Norte (Eletronorte) e a antiga Escola Técnica Federal do Pará. O número de estudantes, no ano de 2008- 2009, ano da pesquisa, era de 416, distribuídos em treze turmas e possuía as seguintes modalidades em funcionamento: Ensino Médio Integrado e Subsequente.

2.2– O corpo docente

O corpo docente da UnED-Tucuruí era formado, no ano da pesquisa, por 24 professores sendo cinco graduados, sete especialistas, oito mestrados e quatro mestres, dos quais, 11 professores trabalhavam em regime de quarenta horas,

12 professores trabalhavam em regime de dedicação exclusiva e um professor trabalhava em regime de vinte horas, durante o período de realização da pesquisa.

2.3– Perfil dos alunos selecionados

A turma pesquisada foi escolhida por ser uma das primeiras de Ensino Médio Integrado de Eletrotécnica que ingressou na UnED-Tucuruí ano de 2005. Os estudantes ingressaram, por meio de processo seletivo, um total de 36 alunos, mas devido evasão, no ano de 2008, no quarto e último ano do curso, essa turma contava com 17 alunos. Algumas conjecturas foram manifestadas para justificar os motivos para a redução do número de estudantes ao final do curso: transferências, abandono e um número expressivo de reprovações.

Dos 36 alunos que iniciaram o curso no ano de 2005, houve um índice de desistentes de 19,44%, 2,78% de trancamento e 2,78% remanejados para outra unidade a fim de terminar o curso. Na UnED-Tucuruí ficaram, 75% dos alunos que ingressaram, sendo que foram reprovados 27,78% enquanto 5,56% foram aprovados com dependência em alguma disciplina e apenas 41,66% foram aprovados sem dependência e conseguiram concluir o curso em julho de 2008, ou seja, dentro do prazo previsto. Vale ressaltar que o restante dos estudantes reprovados ou em dependência deu prosseguimento aos estudos e concluíram o seu curso posteriormente.

Os estudantes revelaram, durante a pesquisa, que o número elevado de reprovação e evasão, se justifica devido a alguns fatores: falta de preparação para enfrentar um curso técnico, falta de pré-requisitos necessários para acompanhar o curso, falta de recursos financeiros para custear as passagens, fato que levaram a procurar um trabalho para ajudar a família, e ainda, alguns que concluíram o ensino médio em outras instituições e decidiram prestar novo processo seletivo e migrar para a modalidade subsequente.

3– Os achados da pesquisa: entre encontros e desencontros

Segundo os interlocutores, o processo de implementação do ensino médio integrado no CEFET/PA não passou por um processo de amadurecimento necessário para as discussões, ou seja, não houve um tempo hábil para que as análises fossem feitas a contento, já que todo o trâmite se deu depois de apenas quatro meses da data da publicação do Decreto n. 5.154/04. O processo seletivo foi aberto no mês de novembro de 2004, com oferta de doze turmas para a Unidade Sede em Belém e duas para a UnED-Tucuruí.

Perguntamos ao ex-diretor da UnED-Tucuruí (gestão 2004-2005) sobre o motivo que o teria levado a implantar duas turmas de ensino médio integrado já no ano de 2005, notou-se que não houve um embasamento teórico para a tomada de decisão. A idéia principal era “sair na frente” das outras instituições, implantar o decreto apenas, sem um planejamento e discussão com os envolvidos no processo. O que se desconhecia era que uma proposta de um curso integrado demanda um trabalho demorado, minucioso, capaz de promover um desenho curricular que envolva teoria e prática.

O processo de implantação do ensino médio integrado na UnED-Tucuruí, foi iniciado e tomou-se por base o ordenamento legal, as deliberações das instâncias institucionais superiores. Com o tempo reduzido, levando em consideração que as novas turmas iriam começar no ano letivo seguinte, impôs-se um desafio à instituição de se adequar aos novos padrões de ensino propostos, que foram realizados concomitantemente com a implantação.

Foi possível perceber o descontentamento e resistência natural entre os docentes frente ao desconhecido e uma responsabilidade a cumprir sem o devido conhecimento e amadurecimento necessário do projeto. Essa realidade nos leva a repensar de que forma os decretos governamentais tem chegado às instituições de ensino e como os gestores educacionais fazem essa leitura oscilando entre o pioneirismo e o “cumpra-se” das mesmas.

3.1 – Os desafios continuam

Para dar continuidade ao projeto de implementação, segundo relatos dos interlocutores, foi executada uma matriz curricular provisória, formulada pela coordenação da Unidade Sede em Belém. As discussões, mais uma vez, não foram à contento e as contribuições do corpo docente da UnED/Tucuruí, ou membros da comunidade escolar foram inexpressivas. De acordo com Gimeno Sacristán (2000, p. 178):

Os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido, ou frente à implantação de uma inovação, podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais à cada situação educativa.

Segundo o autor, pode-se perceber que o docente tem dois caminhos opostos a seguir diante de um currículo estabelecido, o que nos mostra que há ainda um grande percurso a ser percorrido pela UnED/Tucuruí para que entre em consonância com aquilo que foi prescrito, executado e avaliado.

Segundo os relatos dos estudantes e professores, a falta de infra-estrutura suficiente desenvolver o ensino médio integrado. Os laboratórios e equipamentos não conseguiam atender a demanda que o curso demandava. Destacaram ainda, a falta de professores para conduzir a turma em apenas um turno de aula, conforme recomendava o decreto; a rápida transição da modalidade subsequente para o ensino médio integrado; as constantes mudanças de horários e ofertas de disciplinas, fato que prejudicava o deslocamento deles para a instituição, muitas vezes, nos três períodos letivos.

Percebemos, durante os depoimentos, que mesmo com todos os encontros e desencontros, os interlocutores avaliam a experiência como positiva e inovadora, entretanto deve ser executada de forma amplamente discutida e planejada por todos os envolvidos no processo.

O trabalho coletivo deve ser a máxima de um currículo integrado e não há receitas e fórmulas prontas. Para desenvolvê-lo devem-se levar em consideração as experiências anteriores e a categoria principal é a flexibilidade, obedecendo aos mínimos critérios fixados pelo poder público e pelas instâncias deliberativas que compõem os diferentes níveis do cenário educativo, submetendo-se constantemente a avaliações para que sejam aprimorados a cada dia.

Os interlocutores da pesquisa quando perguntados sobre as condições para a implantação do ensino médio integrado na UnED-Tucuruí destacaram: a indisponibilidade dos professores para se dedicarem ao projeto integrado, devido a trabalharem em outras instituições; falta de suporte pedagógico; a dificuldade de rompimento com as antigas estruturas curriculares; insegurança e resistência a uma nova e desconhecida proposta; a dificuldade de estruturar um plano integrado considerando que as diretrizes curriculares para o ensino profissional são as mesmas do decreto 2208/97; o número insuficiente de professores para desenvolver a demanda do projeto; troca constante de professores devido aos contratos temporários o que determinava uma descontinuidade das ações desenvolvidas; falta de técnicos administrativos; falta de recursos materiais (laboratórios e equipamentos) e financeiros e a necessidade de formação continuada de professores.

Considerações finais

Diante do contexto das reformas da educação profissional no Brasil, dos últimos anos, percebeu-se que se buscou dar significado a uma nova configuração entre uma educação propedêutica e uma educação para o mundo do trabalho o que ficou evidenciado nos documentos oficiais, principalmente os que são prescritivos para o ensino médio. Entretanto é necessária que essa reforma seja realizada de maneira planejada, discutida e coordenada com os diferentes níveis de atores envolvidos no processo.

Para Kuenzer (2007) o trabalho pedagógico continua dando sinais de fragmentação, de um lado a lógica capitalista de divisão social do trabalho e de outro os meios de produção e força de trabalho, apesar da tentativa de uma formação integrada. Os avanços são inegáveis, mas para se romper com as amarras de um ensino tradicional e tecnicista necessitam-se de uma pedagogia emancipatória capaz de romper com a fragmentação.

A pesquisa nos mostrou que a legislação educacional, a partir dos anos 90, configurou uma tentativa de um ensino laico, gratuito e universalizado, no entanto, foi prescrita uma variedade de documentos de cunho diferenciados mostrando uma falta de consenso no centro das elaborações dessas políticas públicas, resultando em um ensino justaposto e não uma escola única e politécnica almejada para uma sociedade verdadeiramente democrática e emancipatória.

Não obstante a todas as dificuldades, a modalidade ensino médio integrado tem sido ofertado pelas instituições de ensino, na maioria das vezes em meio a questionamentos, dúvidas, encontros e desencontros de como conceber uma educação integrada.

Segundo Lopes (2008) uma mudança real não se faz apenas com a publicação de decretos, haja vista o caso da UnED-Tucuruí, isto é a simples publicação de decretos não foi a garantia de mudanças efetivas curriculares e pedagógicas.

Uma mudança real deveria vir acompanhada de alguns fatores tais como: infra-estrutura de laboratórios e espaço físico nas instituições; formação continuada para professores e do pessoal técnico-administrativo; contratação de professores permanentes a fim de que eles possam acompanhar o processo de implementação e se posicionarem como protagonistas da proposição, execução e avaliação da proposta curricular da escola; contratação de técnicos administrativos; criação e efetivação de tempos e espaços específicos para reflexões coletivas, especialmente sobre o trabalho pedagógico.

A implantação de uma nova modalidade de ensino sem antes conhecer os princípios orientadores do novo projeto, foi sem dúvida, um dos principais problemas apontados pelos interlocutores da pesquisa. A necessária discussão com o conjunto dos professores, estudantes e comunidade em geral se faz necessária para que se tenha um consenso de quais ações deverão ser tomadas e executadas a fim de conduzir o trabalho de maneira coerente com o projeto prescrito, identificando os possíveis riscos e acertos que poderão estar sujeitos.

Captou-se, nas falas dos interlocutores, que houve um ajuste natural durante o processo de implantação, mas a tendência foi manter a mesma fragmentação da modalidade concomitante que era ofertada anteriormente.

Assim, observou-se que dois fatores podem ter sido determinantes para a efetivação da proposta de ensino médio integrado na UnED-Tucuruí que foram: os limites institucionais explicitados; a resistência ao novo, pois uma mudança dessa natureza, exigiria um trabalho elaborado, discutido e planejado minuciosamente, sendo mais cômodo continuar no desconhecimento da proposta.

Assim podemos entender que a necessidade de uma construção elaborada coletivamente e discutida minuciosamente é vital para um currículo que se queira integrado. Desde os primeiros momentos do planejamento deste e na implantação, deveria ter sido levado em consideração o cotidiano vivenciado e o contexto em que esses atores se inseriam.

Portanto, recomenda-se que seja aberto um amplo e democrático espaço de discussão que considere os reais interesses e necessidades da comunidade escolar, fato este que demandaria dos gestores das instituições de ensino profissional um esforço capaz de considerar as singularidades e particularidades de cada instituição espalhadas em todo o território nacional.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica. Brasília: MEC, 2005. p.11-36.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. In: Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica. Brasília: MEC, 2005. p. 5-7.

_____. Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. In: Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica, 2007. p.243-266.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

As representações sobre trabalho de professores que atuam no PROEJA

Angela Maria Corso¹
Mônica Ribeiro da Silva²

Resumo

O presente texto objetiva expor o resultado final da pesquisa intitulada “*As representações do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA*”. Esta pesquisa teve como foco analisar a categoria trabalho no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Para isso, realizou-se uma investigação acerca da categoria trabalho em fontes documentais, além do acompanhamento e descrição dos encontros promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, bem como a elaboração da proposta pedagógica do curso pesquisado. Procedeu-se, ainda, à realização de entrevistas semi-estruturadas com professores que atuam no Programa, no curso de Administração. O critério estabelecido para escolha do curso foi a abrangência da sua oferta em todo o estado. Das 14 escolas que ofertaram o curso, 10 professores de duas escolas foram selecionados para participar desta pesquisa: uma escola no município de Palmeira e uma escola no município de Curitiba. Os dados permitiram o levantamento de algumas tipologias que revelam como os professores representam o trabalho. Estas são sintetizadas neste artigo.

Palavras-chave: Professores, Trabalho, Representação, PROEJA

¹ Mestre em Educação/UFPR, membro do grupo de pesquisa CAPES/PROEJA no estado do Paraná, texto elaborado a partir da dissertação de mestrado defendida em 2009.

² Doutora em Educação/PUC-SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFPR

Introdução

O Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA aparece como um dispositivo governamental de atendimento à demanda de jovens e adultos pela oferta de Educação Profissional técnica de nível médio. Configura-se como uma possibilidade de integração entre educação básica e profissional e indica uma retomada das discussões acerca da formação unitária. Ele foi instituído pelo Decreto n.5840, de 13 de julho de 2006, e constitui-se em uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA.

O PROEJA tem anunciado como proposição para efetivação desta proposta de integração o “trabalho como princípio educativo”. Essa ênfase no trabalho como base para formação desses sujeitos está presente nos textos oficiais³ do PROEJA e, portanto, nos incita a investigá-la, pondo-nos a questionar como esta proposição é compreendida e ou representada pelos professores que atuam no PROEJA, já que a “materialização” desta proposição no âmbito escolar fica, possivelmente, no trabalho docente.

Diante da grande diversidade de concepções teóricas sobre a questão das representações, optamos em dialogar com a teoria das representações do filósofo e sociólogo marxista francês Henri Lefebvre. Para o filósofo francês, as representações são um produto de um determinado processo social e histórico, e podem ser desveladas através da reflexão e da relação com as condições de vida daqueles que as produzem. Assim, segundo Lutfi (1996), para Lefebvre, ao se estudar as representações de um povo em determinado contexto social, é necessário levar em consideração as condições de vida dos sujeitos agentes – grupos ou classe sociais – que as produzem.

I – As representações da categoria trabalho

Tendo como pressuposto as formações sociais voltadas para o valor de uso, e que foram direta, ou indiretamente negadas pela forma capital-trabalho, a qual apresenta o trabalhador e sua nudez, ou seja, desprovido de todas as formas históricas em que possuía uma relação, ainda que contraditória, com as condições objetivas de sua subsistência, faremos aqui uma discussão sobre as representações da categoria trabalho e suas contradições, entendendo que a superação ou negação de uma representação só pode ser compreendida se relacionada com as condições históricas na qual foram produzidas.

³ Documento Base Nacional e o Documento Orientador elaborado no âmbito da Secretaria de Educação do Paraná

Para Marx (1983, p. 149), “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” É neste sentido que podemos compreender que as diferenças entre os diversos modos de produção estão apenas na forma como se dão as relações de produção, como explicado n’O *Capital*: “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas” (MARX, 1985, p. 151). Assim sendo, a categoria trabalho, enquanto categoria chave para compreensão da forma de relação entre homem e natureza, na qual a transformação desta última em mercadoria é, para Marx, uma categoria específica do modo de produção capitalista. Pois é somente nessa forma social voltada para o valor de troca, como forma predominante de relação homem-natureza, que esta relação aparece como uma relação de confronto, de estranhamento, ou seja, *alienada*⁴. Aqui, na relação capital-trabalho, a natureza, aparece como algo estranho ao indivíduo que a produz, pois o controle do processo de produção, diferentemente das formas sociais anteriores, é externo a ele.

Marx, portanto, ao demarcar através do trabalho a diferenciação entre o homem e o animal, pela capacidade prévia do ser humano em idealizar o resultado de seu trabalho,⁵ está tratando o trabalho em seus elementos simples, como atividade orientada para produzir valores de uso, em qualquer formação social.

Contudo, “a abordagem da categoria ‘trabalho’ pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga idéia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver” (NOSELLA, 2002, p.30). Esta categoria tem sido representada de diferentes formas e em diversos contextos, o que nos permite afirmar que o trabalho - como realização do homem, no capitalismo sofre um deslocamento do seu sentido originário e é entendido por Marx como a alienação do homem pelo próprio homem. A categoria trabalho da forma que é representada no capitalismo difere muito do trabalho realizado nos modos de produção anteriores ao capitalismo.

Para Lefebvre o conceito de *trabalho* vai aparecer mesmo é no final do século XVII na Europa, com a formação de uma ciência que se separa da filosofia, a Economia Política. Para o autor, teria sido exatamente Marx quem mais profundamente teria trabalhado sobre este conceito. Assim, para Lefebvre (2006, p.36),

⁴ Em Marx tal “estranhamento” está relacionado à categoria alienação. “O conceito de alienação de Marx compreende as manifestações do “estranhamento do homem em relação à natureza e a si mesmo”, de um lado, e as expressões desse processo na relação entre homem-humanidade e homem e homem, de outro.” (Mészáros, 2006, p.23) Para Mészáros, em A teoria da Alienação em Marx, o termo alienação tem o sentido de “perda de controle”.

⁵ Cf. Marx, 1983, pp.149-150.

Marx restitui o trabalho em geral como atividade do trabalhador (gasto de energia física maciça e de energia fina, cerebral e intelectual), como ação (individual e coletiva) sobre uma matéria por meio de ferramentas primeiro, logo de máquinas, o qual supõem técnicas e conhecimentos.

Neste sentido, vejamos que Marx (1983, p.139), no capítulo IV do Primeiro Livro de *O Capital*, define *força de trabalho* como “o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”. Isso quer dizer que, segundo Marx, para que o indivíduo seja submetido à venda de sua força de trabalho no mercado, está pressuposto que tenha ele sido separado (violentamente) de todas as formas de propriedade da natureza e lhe restado como única propriedade esta capacidade de dispor de sua energia vital, como mercadoria, ou seja, de indivíduos “lançados no mercado de trabalho como proletários livres como os pássaros” (MARX, 1985, p.263).

Desta forma, o proprietário da força de trabalho (trabalhador) se encontra no mercado com o possuidor de capital (capitalista) e ambos entram numa relação onde (aparentemente) ambos são proprietários: um proprietário da capacidade de trabalho, da força viva de trabalho; outro proprietário do dinheiro e dos meios de produção. A relação estabelecida entre ambos transformará o dinheiro em capital e as matérias primas em *mercadorias*. Tal constatação nos permite esclarecer a dualidade da categoria trabalho na sociedade capitalista. Ora, se primeiro ela pode ser representada como o princípio da atividade humana, agora pode ser representada como atividade que reitera a exploração da classe trabalhadora pela classe burguesa. Então, para Lefebvre, se com o trabalho industrial nasce o conceito, ao mesmo tempo emerge a contrapartida do conceito, ou seja, a representação quantitativa do trabalho, a mediação pelo tempo de trabalho. Para o autor, essa mediação supõe um instrumento – o relógio –, e uma unidade convencional – a hora –, e é nesta mediação que se encontra o suporte gerador de muitas representações sobre o *trabalho*.

Nesta mediação a substituição do tempo de trabalho quantificado pela atividade do trabalho em si não é percebida pelo trabalhador. Este acredita receber pelo tempo de trabalho o equivalente em dinheiro. Esta abstração é para Lefebvre outro suporte das representações sobre o trabalho. Pois o trabalhador não sabe claramente que o produto do seu tempo de trabalho produz mais valor do que ele recebe como salário. Isto é o que constitui a mais-valia.

Trata-se, portanto, de perceber que as representações da categoria trabalho são construídas historicamente e podem impedir que o trabalhador perceba a re-

lação do trabalho, no modo de produção capitalista, como uma relação totalmente desigual, de exploração e degeneração de uma classe sobre a outra. Assim, para Lefebvre, na sociedade capitalista as representações dissimulam a base sobre a qual se estabelece este modo de produção. São estas representações que definem o operário assalariado, o trabalhador como qualificado ou não qualificado e o contrato de trabalho como justo contrato entre o assalariado e o possuidor do capital.

Nessa dissimulação assume um papel importante a ideologia, que encontra meios para semear seu culto, por exemplo, o culto de que o trabalho dignifica o homem, que o trabalho é o sentido da vida, enfim, que o não-trabalho é sinal de vagabundagem. Como diz Mészáros (2005, pp.15-16) “(...) no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda a história – para que se aceite que ‘todos são iguais diante da lei’, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas”.

1.2– As representações sobre trabalho dos professores do PROEJA

Para a coleta de dados empíricos optamos em trabalhar com entrevistas semi-estruturadas, já que nossa intenção era compreender as representações dos professores do PROEJA em torno da categoria trabalho. Portanto, para a realização das entrevistas buscamos fazer uma adaptação da técnica utilizada por Auler e Delizoicov (2002)⁶. A técnica consiste em elaborar um roteiro prévio para a entrevista partindo de algumas situações envolvendo a temática em questão. Portanto, as situações escolhidas para nossa entrevista foram retiradas do Documento Orientador do PROEJA no estado do Paraná, e dos Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do estado do Paraná.

As análises apresentadas a seguir foram efetuadas mediante a consideração das representações do trabalho dos professores desveladas no conteúdo das manifestações sobre as situações e do conteúdo das respostas aos questionamentos. As duas situações revelam conteúdos comuns retirados da análise e que puderam ser visualizados a partir de tipologias que organizam os constituintes empíricos deste estudo.

a) Representação Moral do Trabalho:

Vivenciamos hoje uma crise da razão Iluminista, a qual determinou a forma de pensar a existência da Modernidade desde o século XVIII. A idéia do Absoluto hegeliano, que até a pouco guiava a sociedade burguesa no caminho da

⁶ Auler e Delizoicov (2002) utilizaram este instrumento numa pesquisa que buscava identificar as compreensões de professores de ciências sobre interações entre ciência, tecnologia e sociedade.

Ciência Esclarecida, não mais é aceito como referencial do destino humano. Nossa contemporaneidade é, pois, um período onde os referenciais morais e culturais perderam sua consistência e substancialidade. Navegamos, atualmente, portanto, em uma nau sem rumo, e a cultura ocidental, hoje “globalizada”, parece-se mais com um barco a deriva, ou, como explicou Marx em sua famosa frase do Manifesto Comunista: na sociedade regida pelo capital, devido à fluidez de suas relações sócio-culturais, “tudo o que é sólido se desmancha no ar”. Ou seja, para Marx, todas as representações culturais que fundamentavam a cultura européia medieval foram, na Modernidade, transformadas em meras representações de relações monetárias, relações que não mais se baseiam na honra ou na moral cristã, mas sim nas frias e objetivas relações de produção capitalistas. Assim, na perspectiva do marxismo, representar hoje as relações de trabalho pelo viés da moralidade cristã é demonstrar uma grande incompreensão dos fundamentos que norteiam a relação capital-trabalho assalariado (Cf. HARVEY, 2001, p.21).

Os dados apresentados por nós revelam que as representações do trabalho são fortemente permeadas pela moral do trabalho. Assim, estas manifestações relacionam o trabalho ao reino das necessidades humanas, mas numa tendência de direcionar o trabalho como dever, obrigação, disciplina. São manifestações morais, políticas e religiosas que permitem a própria manutenção do sistema capitalista e a conformação da própria situação em que se encontram estes indivíduos:

Veja o que eu digo para eles, para todos os alunos. O trabalho para mim é ter capacidade, ter conhecimento dentro da área e definir uma coisa que você quer ser, se não o caboclo não vai trabalhar em nada. Eu acho que além do bem estar, da condição social, financeira ele se faz necessário para toda sociedade. Você imagina o que nós iríamos fazer com toda essa criançada, moçada, o que iríamos ser? Então eu vejo desta forma, pense um indivíduo ocioso, o cara não faz nada de bom. (Entrevista P1. 17/11/2008)

b) Representações do não-trabalho:

Lefebvre, ao pensar nas representações sobre o trabalho na sociedade capitalista, dedica-se a discutir também as representações do não-trabalho. Para ele, entre o trabalho e o não-trabalho situa-se um amplo intervalo ocupado por inúmeras representações do próprio trabalho, ou seja, o próprio não-trabalho se deixa explorar pelo trabalho, de tal forma que o tempo de trabalho é o que permite ou faz o indivíduo merecer as férias, o descanso - o não-trabalho. Essa forma de representação do trabalho foi comum entre os sujeitos entrevistados.

Então o meu trabalho é criar as coisas e me dedicar a isto para que eu tenha uma vida melhor depois. É claro que eu tenho colegas meus que são funcionários públicos estão naquele santinho, não precisam trabalhar muito. Eu trabalho das 6 horas da manhã às 11 da noite. Mas eu me dedico por quê? Porque eu quero uma coisa melhor para mim, não sou aquele cara que fica sentado numa cadeira, esperando a sorte. É claro que é difícil, mas é preciso todo dia estar ralando para se dar bem depois. (Entrevista P4. 24/11/2008).

c) Representação do trabalho como auto-realização:

Cinco dos professores também manifestaram nas falas representações do trabalho como realização pessoal, que se aproxima da compreensão da dimensão ontológica do trabalho. É interessante observar que tal constatação se deu, em especial, ao núcleo que se refere aos sentidos do trabalho para os próprios sujeitos entrevistados. Conforme constatado no exemplo selecionado, o professor relaciona a escolha profissional como forma de realização pessoal e sucesso profissional.

Para mim, trabalho é uma satisfação pessoal. Eu acho que o trabalho você tem que fazer aquilo que você gosta. O trabalho deve ser feito de maneira que você se realize dentro do trabalho. Porque você fazer um trabalho que você não tem prazer, que você está vendo que você não vai chegar a objetivo nenhum, isto não é trabalho, é (pausa). Eu não posso dizer o que seja, mas trabalho no meu ponto de vista é algo que você tem que desenvolver com criatividade e com satisfação (Entrevista P6. 24/11/2008).

Diante dos dados analisados, podemos concluir que apesar da centralidade do trabalho ser contestada na sociedade capitalista, os professores revelam o trabalho como atividade fundamental para produção da vida, como forma de aperfeiçoamento, de gratificação e satisfação pessoal. Isto revela em seu conteúdo que o trabalho é representado com positividade. Assim parece correto afirmar que entre alguns critérios para se alcançar satisfação pessoal e social na sociedade atual, o fato de ocupar um posto de trabalho mostra-se como a principal.

Porém, como negar ou afirmar que a necessidade do trabalho se *representa* em termos de auto-realização? Seria correto afirmar que o trabalho docente é representado como possibilidade de auto-realização e afirmação social? Para Lefebvre, o ato de auto-representar o trabalho como atividade social e da necessidade, brota ou resulta, muitas vezes, de uma atividade a qual pertença, ou seja, de meu grupo, de minha classe. Por isso para desvelar as representações há

que partir delas e encontrar certo ponto de apoio mais ou menos vacilante em tal ou qual representação.

d) Representações do Trabalho como qualificação técnico-profissional:

Para Lefebvre, na sociedade capitalista, as representações dissimulam a base sobre a qual se constroem e são construídas as representações. Ele explica que a representação não consiste em uma mera imaginação, em um reflexo, ou em uma abstração qualquer, senão numa mediação. Assim, uma das formas mais comuns de representação do trabalho é aquela reduzida à sua dimensão técnica, a qual reduz o trabalho a um discurso instituído pelo movimento do empreendedorismo. Aqui, o trabalho é visto como uma forma de ascensão social, onde o indivíduo que não tem “espírito empreendedor” aparece como técnica socialmente “desqualificada”, implicando aqui também todas as conotações pejorativas do termo. Essas representações, em grande parte dos casos, porém, dissimulam e deslocam o real a serviço das ideologias dominantes, justificando o fracasso profissional dos indivíduos na suposta incapacidade nata ou desinteresse dos mesmos.

Em nossa pesquisa, os professores entrevistados revelam uma representação de que ser ou estar se qualificando é condição suficiente para definir um profissional competente e com espaço no mercado de trabalho. As análises das representações dos entrevistados sobre trabalho como qualificação profissional indicam que o trabalho adquire um sentido positivo quando nele está contida a ascensão social ou a melhora da qualidade econômica dos alunos e deles próprios, sempre acenadas pelas vias do estudo e do trabalho, vistos às vezes como um projeto a ser cumprido ao longo de muitos anos. Nesta perspectiva, qualquer indivíduo pobre, mas desde que trabalhe e tenha qualificação técnica, pode ascender socialmente e encontrar um bom posto de trabalho. Tal representação do trabalho qualificado foi desvelada na fala de cinco dos professores entrevistados, ou seja, 50% dos entrevistados manifestaram representações do trabalho qualificado como forma de melhorar a qualidade de vida dos indivíduos.

O trabalho qualificado se sustenta numa representação consagrada pelos sujeitos da pesquisa, pois, conforme afirmado em algumas entrevistas foi possível caracterizar uma representação comum nas falas dos professores em relação a essa base técnica, exatamente aquela que tem sido um dos pilares dos cursos de Administração:

O trabalho hoje está relacionado à qualificação; a gente procura profissionais que tenham uma qualidade e infelizmente a gente não encontra esse pessoal, eles têm muitas dificuldades. A gran-

de maioria que já tem uma qualificação melhor, já tem a sua firma, ou ele já tem o seu negócio, ou ele já trabalha por conta. E a gente tem que moldar ele, tem que ensinar eles, tem que formar eles, tem que treinar eles. Essa é uma grande dificuldade no mundo do trabalho (Entrevista P4. 24/11/2008).

Considerações finais

Vimos na primeira parte do texto que Marx não pensa o trabalho de forma meramente abstrata, mas ao contrário ele analisa esta categoria contextualmente, ou seja, dentro de uma historicidade dada. Com isso queremos dizer é que a representação que cada sociedade faz do trabalho, está determinada pela forma social em que a mesma se apresenta cotidianamente nas relações de produção. Por exemplo, as sociedades pré-capitalistas tinham como fundamento econômico-social a produção voltada para o valor de uso. Isto significa que o nível de competição tanto entre os produtores como entre os apropriadores era fundamentalmente insignificante, pois o objetivo não era o grande mercado, mas sim a subsistência da comunidade local.

O contrário acontece na sociedade do modo de produção capitalista. Esta forma social fundamenta-se não no valor de uso, mas sim no valor de troca. Aqui o trabalhador necessita qualificar e requalificar constantemente sua força de trabalho para enfrentar a cada vez mais elevada competição no mercado pelos postos de trabalho. Isto significa que no capitalismo a competição entre os trabalhadores é fator determinante na organização do trabalho social, pois o exército de reserva, formado pela cada vez mais elevada massa de desempregados, pressiona o indivíduo no sentido da auto-qualificação, tal qual a noção de “empreendedorismo”, tão difundida atualmente no discurso da Administração.

Esta competitividade individualista entre os trabalhadores gera a partir de um discurso ideológico formas de representação do trabalho, sobretudo voltadas à qualificação profissional com vistas a uma possível ascensão econômico-social. Neste sentido, parece-nos correto afirmar que as representações mais comuns desveladas no conteúdo das entrevistas afirmam esta dimensão técnica do trabalho, que justifica a ascensão ou decadência social do indivíduo.⁷

Assim, no conteúdo das entrevistas realizadas o que se percebe é que por mais que os professores coloquem a importância da formação humana para os alunos do PROEJA, subjaz aos seus argumentos a representação do trabalho qualificado como forma de ascensão social, primando pelo imediatismo da prática.

⁷ Esta discussão também é realizada por Frigotto, Ferretti, entre outros.

Para finalizar este texto, anunciamos que na categoria trabalho estão contidas as representações mais contraditórias de uma sociedade. Tais representações estão associadas ao contexto social e à vivência do sujeito que o representa e, em grande medida, dada pela relação do homem com sua atividade produtiva, bem como de seu grupo ou classe. Assim, é possível uma representação que se contraponha ao trabalho alienado ao se evidenciar o trabalho na sua dimensão ontológica, como atividade que permite a criação da vida, satisfação de necessidades humanas, bem como a transformação do homem e da natureza. Como diria Marx (1985, p.149), “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Ricardo. 2000. *Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 7ed. Campinas, SP: Cortez.

AULER, Décio & DELIZOICOV, Demetrio. 2006. Ciência Tecnologia-sociedade: relações estabelecidas por professores de ciência. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol.5, Nº2. Acesso em 10.11.2007, em http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen5/ART8_Vol5_N2.pdf.

HARVEY, David. 2001. *Condição Pós-moderna*. 10ª edição. São Paulo: Loyola.

LEFEBVRE, Henri. 2006. La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones; trad. de Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. México: FCE.

LUTFI, Eulina Pacheco, Sochaczewski, Suzanna e JAHNEL, Teresa C. 1996. As representações e o possível. In: Martins, José de Souza (org). *Henri Lefebvre e o Retorno a dialética*. São Paulo: Hucitec.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. 2.ed. Vol. I (1983), Vol. II (1985). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os economistas).

MÉSZÁROS, István. 2005. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. SP: Boitempo.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. 2002. In: Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomes ... [et al.] – 4ª ed. São Paulo, Cortez.

Reflexões sobre os limites e dilemas da integração no ProJovem¹

*Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos*²

Resumo

O presente artigo pretende discutir a relação entre integração e o ProJovem – Programa de Inclusão de Jovens – estabelecido a partir de 2005 como uma diretriz governamental que objetiva propiciar a estes jovens excluídos a oportunidade de reingresso ao espaço escolar, permitindo-lhes ao mesmo tempo, a conclusão do ensino fundamental e o ingresso no mercado de trabalho. Pretende-se, pois, suscitar uma reflexão à cerca da implantação do modelo de integração proposta no ProJovem tendo em conta seus limites e dilemas, especialmente no que diz respeito a possibilidade de inserção/reinserção precarizada no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Integração; ProJovem; inclusão excludente.

¹ O presente artigo é parte integrante de uma dissertação de Mestrado apresentado ao PPGTE-UTFPR sob a orientação do Dr. Domingos Leite Lima Filho.

² Mestre em Tecnologia e Trabalho pela UTFPR-PPGTE. Docente do IFPA - Campus Belém.

Introdução

Em fevereiro de 2005 o Programa Nacional de Inclusão de Jovens foi lançado pelo presidente Lula em caráter emergencial em razão da grave situação de exclusão social em que viviam milhares de jovens brasileiros. Tal emergencialidade do programa buscou responder ao déficit de políticas públicas visando resgatar tanto a grande evasão do sistema de ensino fundamental quanto à questão da inadequação da força de trabalho diante das mudanças impostas pela reestruturação produtiva do final do século XX.

Um dos aspectos inovadores do Projovem diz respeito a implantação do princípio da integração. Por conseguinte, este artigo tem por objetivo suscitar reflexões referente as limitações e dilemas envolvendo a integração na perspectiva de uma ruptura em relação ao modelo hegemônico de competências e habilidades e também em relação a possibilidade de inserção precarizada dos alunos do Projovem no mundo do trabalho. Para tanto, num primeiro momento discute-se a origem do Projovem em sua fundamentação legal, tendo como foco a questão da integração proposta nesta nos fundamentos legais do referido programa. Num segundo momento suscita-se uma reflexão referente a integração proposta no Projovem e os dilemas e limitações ligados ao processo de inserção precarizada e a possibilidade de inclusão excludente no mercado de trabalho capitalista.

I – A gênese e principais fundamentos legais do Projovem

A fundamentação do ponto de vista jurídico-legal do Projovem originou-se no Decreto 5557 de 05 de outubro de 2005 regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005. Em seu fundamento, o Projovem, de acordo com o Relatório de 2006, destinou-se a constituir um novo paradigma da Educação, no sentido de juntar as demandas de “uma educação formal com a qualificação profissional e a preparação para os desafios do mundo, do trabalho, com as ações de interesse público e os compromissos da cidadania” (Relatório Projovem, 2006, p. 11).

Quanto a definição dos beneficiários e a justificativa para a implantação do Programa, o Relatório de 2006 indica que tal ação governamental destina-se aos “jovens entre 18 e 24 anos de idade, residentes nas capitais e suas áreas metropolitanas que cursaram até a quarta série e não concluíram a oitava série do Ensino Fundamental” (Idem, p. 12).

1.2– O Projovem e o princípio da integração

O Decreto Nº. 5.557/ 2005 objetivou regulamentar a lei anterior que criou o Projovem. Tal dispositivo legal no seu corpo já indicava elementos definidores da estrutura administrativa e pedagógica do programa. E mais especificamente no aspecto pedagógico, os artigos 39 e 40 das Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos fundamentam o aspecto da integração entre o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária:

Artigo 39 – O princípio fundamental básico do Projovem é o da integração entre Educação Básica (Ensino Fundamental), Qualificação Profissional inicial para o trabalho e Ação Comunitária, tendo em vista a promoção da equidade, criando alternativas para superar a situação de exclusão social na qual se encontram os jovens matriculados no Programa, especialmente no que se refere aos seus direitos fundamentais à educação, ao trabalho e à participação social cidadã.

Artigo 40 – Ao integrar Ensino Fundamental, Qualificação Profissional inicial para o trabalho e Ação Comunitária em um programa único, o Projovem deve oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novas competências, que lhes permitam articular, mobilizar e colocar em ação seus conhecimentos, habilidades e valores para responder aos desafios diários de sua vida cidadã e atender aos requisitos de seu exercício profissional de forma eficiente e eficaz, re-elaborando suas próprias experiências e sua visão de mundo, bem como, se re-posicionando quanto à sua inserção social e profissional. (BRASIL. MEC, 2006)

O artigo 41 e seu parágrafo único das Diretrizes versam sobre o propósito das unidades formativas.

Artigo 41 – A organização técnico-pedagógica do curso do Projovem em unidades formativas tem como propósito possibilitar a sua execução de forma contínua e articulada e, ao mesmo tempo, demarcar os momentos distintos de sua estrutura curricular.

Parágrafo Único – A proposta pedagógica integrada do curso do Projovem objetiva assegurar a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e o desenvolvimento de atividades de Ação Comunitária.

Cada unidade formativa deve se articular em torno de eixos estruturantes, que, de acordo com o artigo 42 do referido Documento de Diretrizes, assim é definido:

Cada Unidade Formativa será articulada em torno de um eixo estruturante, de referências conceituais e de ações curriculares, de acordo com a seguinte orientação:

I. O eixo estruturante corresponde, em cada unidade formativa, a uma situação-problema relevante na vida cotidiana dos participantes do Programa e que os desafie de maneira particular;

II. As referências conceituais devem indicar claramente a perspectiva de abordagem da situação-problema, sempre buscando combinar a ótica das ciências da natureza (física, química e biologia) com a ótica das ciências humanas (geografia, história e ciências sociais).

Tal estrutura organizacional em unidades e eixos remete a uma ação curricular na perspectiva de superação do modelo baseado em “disciplinas estanques” (Relatório 2006: p. 29). Busca-se, pois, a inter-relação entre as disciplinas das Ciências Naturais e das Ciências Humanas. Também se garante a presença das disciplinas das áreas de Linguagens, Matemática e Informática ao longo de todas as unidades formativas. Por conseguinte, pretende-se uma “abordagem interdisciplinar, articulando conhecimento de várias áreas com a experiência de vida dos jovens” (Relatório 2006, p. 29).

O Parecer CNE/CEB 2/2005 concebe o Projovem a partir de alguns princípios norteadores, dentre eles: integração entre o programa de educação básica e educação profissional, inclusão social e o trabalho como princípio educativo como eixo que articula e interliga os princípios anteriores.

Será um programa integrado entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, que tomará o trabalho como princípio educativo. Não é nem um e nem outro concebido de forma isolada. É o fruto de sua integração e articulação, concebido como uma alternativa de inclusão social de jovens excluídos da escola e do trabalho. Essa inclusão social se dará pela elevação dos níveis de escolaridade desses jovens, pela sua qualificação para o trabalho [...] (Idem, p. 10).

É importante ressaltar que os fundamentos teóricos do trabalho como princípio educativo, da politecnia e da escola única repousam na tradição teórica marxista. Particularmente em Gramsci a questão da relação trabalho-educação está inserida num contexto maior relacionado à Cultura. Para este teórico, os trabalhadores devem ter acesso à cultura, englobando aí o processo de aquisição da educação. Na obra de Gramsci encontra-se explicitado o modelo de educação que deve prevalecer no sentido de estimular as potencialidades dos indivíduos. O

velho modelo educacional clássico é rejeitado e em contrapartida, deve-se constituir um modelo de Escola Única que suprime a antiga dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais [...]desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A concepção de modelo educacional de Gramsci segue a linha de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o de desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Idem: 118). Por isso, no lugar do modelo de educação profissional de formação específica voltada para o “profissionalismo estreito” (KUENZER, 1997, p.137) deve-se constituir um modelo de ensino politécnico no qual o trabalhador tenha consciência de como realizar atividades de caráter produtivo e compreendendo o processo de trabalho em sua essência e valor. Isto se contrapõe ao modelo capitalista-taylorista no qual o trabalho é fracionado em etapas, tendo por base a especialização que ao mesmo tempo estreita o conhecimento do trabalhador, contribui para desqualificá-lo e aliena-o no sentido de que não consegue mais perceber o valor do trabalho desempenhado, além de obscurecer a essência da relação de exploração baseado na mais-valia.

Utilizando autores marxistas, especialmente Gramsci, o estudo de Kuenzer indica três princípios elementares para a construção de um novo modelo de educação. Em primeiro lugar, o trabalho como princípio educativo, que significa:

Expressão de um novo princípio cultural/educativo, a formação do novo intelectual, ao tomar o trabalho enquanto princípio educativo, permite superar a cisão entre escola clássica e escola profissional, a princípio racional para o capitalismo, mas hoje superada no seu próprio desenvolvimento, tanto na cidade quanto no campo, pela cientificação de todo e qualquer trabalho prático. (KUENZER, 1997, p. 125).

Ainda segundo esta autora o trabalho como princípio educativo somente atinge uma dimensão real e integral quando se articula com outros dois princí-

pios: o da Escola Unitária e o do ensino Politécnico. De acordo com Kuenzer (1997: 142), esta articulação ocorre da seguinte forma:

A escola única de ensino politécnico ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica necessariamente a articulação entre teoria e prática, sob pena de negar sua proposta. Esta articulação ocorre em distintos níveis; ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, ou seja, entre cursos que formem trabalhadores intelectuais e cursos que formem trabalhadores instrumentais; ao nível de conteúdo, negando, através da politécnica, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento.

Ao analisarmos o Parecer 2/2005 e o Documento de Diretrizes do ProJovem entendemos que tais referências teóricas do programa em questão afirmam a disposição de implementar tanto o princípio educativo quanto a politécnica. No entanto, ressaltamos que, de acordo com a visão de Kuenzer expressa nos parágrafos anteriores, o princípio educativo somente atinge uma “dimensão real e integral” quando articulado com o ensino politécnico e a escola unitária, porquanto a ausência desta premissa, em tese inviabilizaria na prática a construção de tais princípios no programa em análise – o ProJovem – evidenciando assim, elementos contraditórios nos próprios documentos de concepção deste programa.

Isto posto, torna-se necessário o aprofundamento da discussão sobre os limites as possibilidades da implantação do currículo integrado no ProJovem, levando em contas os seguintes elementos: a) A experiência da integração aponta na perspectiva da construção da politécnica e viabiliza o trabalho como princípio educativo ou, tal prática de integração, no caso específico do ProJovem, não consegue superar a visão hegemônica no âmbito educacional de preparar com base em competências e habilidades, que atende as demandas do mercado de trabalho capitalista contribuindo assim para reforçar o processo de inclusão excludente?

Buscando contribuir para a reflexão à cerca desses dilemas propõe-se a discussão em torno de dois elementos. Primeiramente, o processo de inclusão excludente e em segundo lugar, a expansão do trabalho precarizado via programas e políticas públicas de formação profissional

2 – Elementos para reflexão sobre os limites e possibilidades da integração no Projovem

O Projovem foi concebido num contexto de políticas sociais voltadas para a elevação de renda e geração de emprego. Partindo desse pressuposto, torna-se necessário ressaltar que sua origem e contextualização está diretamente associada a duas importantes questões presentes em programas sociais no Brasil, quais sejam: a) A hipótese da inclusão excludente; b) A dinâmica atualmente em vigor da expansão do trabalho precário no Brasil.

Quanto ao primeiro aspecto – o da inclusão excludente – o estudo de Kuenzer mostra que, com o advento da acumulação flexível surge uma nova necessidade de disciplinar a força de trabalho remodelando o perfil de habilidades para o trabalho através do modelo de competências. Tal modelo, por sua vez, objetiva dar resposta às novas condições de desempenho do trabalho que passam a exigir atributos por parte dos trabalhadores, tais como:

Para atender a estas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores (KUENZER, 2007, p. 11)

Isto posto, compreende-se que o processo educacional a ser estruturado sob a hegemonia do sistema produtivo flexível pressupõe uma diferenciação entre o ensino destinado a um grupo de trabalhadores do denominado “núcleo duro” que são os trabalhadores estáveis que gozam de privilégios e melhores condições de trabalho, e em torno desse núcleo, giram os “trabalhadores periféricos”, que são os trabalhadores em funções precarizadas e submetidos à condição de alta rotatividade e baixa qualificação

Se, no caso dos trabalhadores do núcleo duro, a flexibilização resulta da qualificação, no caso dos trabalhadores periféricos ela resulta da desqualificação. Para a formação/disciplinamento des-

tes dois grupos, a educação básica atua de modo diferenciado: para os primeiros, assume caráter propedêutico, a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada. Para os demais, assume o caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados, com foco nas diferentes ocupações em que serão inseridos ao longo das trajetórias laborais, em diferentes pontos de distintas cadeias produtivas; de todo modo, nestes casos, a educação básica, completa ou, na maioria das vezes incompleta, resulta em formação final e contribui para a flexibilidade por meio da desqualificação (Idem,p. 11).

Por isso, o processo de formação para o trabalho, sob o regime flexível, assumiu uma conotação de reforço ao processo de inclusão que exclui, na medida em que nega a possibilidade dos trabalhadores periféricos de terem acesso a condições mais justas de trabalho. Por isso, a oferta de educação dentro da perspectiva da acumulação flexível visa uma formação e uma educação específica “de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica para os que vão exercer o trabalho intelectual”. Já para a maioria dos trabalhadores em funções precarizadas, exige-se o perfil de ser multitarefa, que significa, por conseguinte, atender a lógica dessa etapa do capitalismo que exige uma educação básica e geral para os trabalhadores.

Articulada a este processo hegemônico de acumulação produtiva em âmbito mundial, construiu-se no Brasil durante os anos de 1990 uma visão dominante e hegemônica de política educacional “mercantilizada” cujo objetivo principal consiste em formar “cidadãos produtivos” tendo como paradigma o modelo das competências, mais adaptado às exigências do sistema produtivo flexível e da sociedade da informação. Este modelo de competências visa formar um trabalhador de perfil polivalente o que estabelece a possibilidade de “uma inserção social precária”, por meio de programas como o PLANFOR do governo FHC, o PNQ, PROEJA e o Projovem do governo Lula.

As políticas de educação escolar e de formação técnico-profissional que consolidaram a hegemonia neoliberal buscaram, não sem contradições, a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia [...] trata-se de produzir o pacote de competências adequadas à formação do “cidadão produtivo”, ajustado técnica e socialmente às demandas do capital (FRIGOTTO, 2006, p. 266).

Na visão de Frigotto, estes programas – entre eles, o Projovem - demonstram seus limites quando propiciam uma formação para o “trabalho simples”, de baixa qualidade, com formação técnico-profissional “alijeirada” e que, sobretudo,

servem ao objetivo de aliviar a pobreza por meio de uma política de assistência social. Por conseguinte, o perfil desses programas educacionais e de geração de emprego inviabiliza um modelo alternativo de educação baseado nos princípios da escola unitária e do ensino politécnico, capaz de “unir formação intelectual e produção material, articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos das bases científicas gerais de todos os processos de produção” (FRIGOTTO: 2006, p. 268). Portanto, reforça-se a posição hegemônica em voga na atualidade que precariza o trabalho em nosso país.

Já o estudo realizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005: 1087-1113) destaca a questão do sistema de avaliação/formação por meio de certificação e a articulação entre a formação geral e profissional com as determinações e interesses oriundos do mercado de trabalho.

[...] a preparação profissional remete aos conhecimentos transmitidos aos jovens nos órgãos de formação \rightarrow legitimados por um diploma ou certificado \rightarrow com vistas a habilitá-los a conseguir um lugar no mercado de trabalho. Essa etapa seria cumprida pela educação básica e profissional. A transição profissional, por sua vez, seria caracterizada pela procura de emprego e por um conjunto de mecanismos associados que se situam na interface da escola e do trabalho (centros de emprego, programas de auxílio ao emprego, entre outros).

Por conseguinte, os referidos teóricos destacam o caráter principal do Projovem como política pública, qual seja: “tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade”. Para eles, a educação básica de caráter sólido e de qualidade deve ser “garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes” (Idem: 1105).

Considerações finais

A partir do que foi exposto anteriormente e tomando como princípio o raciocínio desenvolvido por Kuenzer que defende como alternativa para a negação do processo de inclusão excludente “oferecer possibilidade de acesso a níveis cada vez mais ampliados a um número cada vez maior de trabalhadores, deduzimos que, a negação do processo de inclusão excludente no contexto de formação e estruturação do Projovem passa necessariamente pela resolução dos seguinte em-passe Na atualidade, o Projovem tende a direcionar os alunos para o atendimento

da demanda de trabalhadores multitarefas e de postos de trabalho precarizados, subcontratações e acordos precários de trabalho. Uma rápida consulta ao elenco dos arcos profissionais oferecidos pelas sucursais do ProJovem em várias capitais permite uma rápida dedução à cerca das perspectivas de empregos e vagas possíveis a partir dos percursos formativos oferecidos. E se tal perspectiva ocorre em nível de realidade concreta, resta estudar e analisar em que medida tal programa contribui para formar trabalhadores precarizados e excluídos.

Portanto, conclui-se que a efetivação do currículo integrado no âmbito do ProJovem - com base no trabalho como princípio educativo e no pressuposto da politécnica - pode contribuir como um dos elementos contra-hegemônicos na perspectiva da superação do modelo de competências e habilidades e da negação do processo de inclusão excludente dominante no atual mercado de trabalho capitalista e que se impõe como uma forte tendência na trajetória dos alunos que realizam o percurso formativo do ProJovem. Ressalta-se também que, o êxito ou o fracasso desta empreitada referente a implantação do modelo de integração pode contribuir ou afetar outras políticas públicas ou programas educacionais, como por exemplo, o PROEJA e o Ensino Médio Integrado. Nisso reside a necessidade de diálogo entre as experiências de construção da integração nessas três modalidades de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL. 2005. LEI Nº 11.129, DE 30 DE JUNHO DE 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude.

_____. 2005. DECRETO Nº 5.557, DE 5 DE OUTUBRO DE 2005. Regulamenta o programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências.

_____. 2006. PARECER CNE/CEB Nº: 37/2006, de 7 de julho de 2006. Aprovou diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem. Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). A formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. – Brasília: Inst. Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. (tradução Carlos Nelson Coutinho). 8ª. ed. – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educ. Soc. vol.28 nº.100 Campinas Oct. 2007.

_____. Ensino de 2º Grau: O trabalho como princípio educativo – 3ª. ed. – São Paulo; Cortez, 1997.

Educação Profissional do Campo: Formação Integral e o Trabalho como Princípio Educativo

*Jovana A. Cestille*¹

Resumo

O texto abaixo apresenta resultados da pesquisa de mestrado sobre as atividades culturais na proposta educativa do MST, destacando duas categorias de análise: a formação integral e o trabalho como princípio educativo a partir da visão dos educandos e educandas da turma Haydée Santamaría do Curso Técnico em Agroecologia da Escola Milton Santos, localizada em Maringá-Pr. Tendo como objetivo geral verificar a contribuição das atividades culturais como instrumento formativo para a formação educacional, profissional, ética e política dos educandos e educandas.

Palavras-chave: educação profissional do campo; formação integral; trabalho como princípio educativo.

¹Mestre em Tecnologia pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia da UTFPR; Coordenadora do Projeto Formação Continuada e Capacitação Profissional para Jovens Camponeses - CEPAG/MST-PR

Introdução

O presente texto é resultante da dissertação de mestrado: “As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR”, a pesquisa foi realizada na Escola Milton Santos (EMS) - Maringá-PR, um dos locais onde são ofertados os cursos técnicos de nível médio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em parceria com o Instituto Federal do Paraná – IFPR, financiados com recursos públicos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O objetivo geral da pesquisa foi verificar a contribuição das atividades culturais como instrumento formativo, a partir das concepções e práticas desenvolvidas no Tempo Escola, para a formação educacional, profissional, ética e política dos educandos e educandas, a partir da visão dos mesmos.

Para desenvolvermos a pesquisa sobre as atividades culturais na proposta educativa do MST, não poderíamos deixar de abordar o conceito de Educação do Campo, fazendo um recorte sobre a Educação Profissional do Campo, mais especificamente os cursos técnicos de nível médio integrados realizados pelo MST.

I – Educação do Campo: uma construção conceitual, política e ideológica

As discussões em torno do conceito de Educação do Campo têm apresentado entendimentos diversos sobre o tema. E no nosso entendimento a discussão, construção e constituição do conceito de Educação do Campo, dentro da atual conjuntura, é atividade importante e necessária como uma das formas de luta dos movimentos sociais do campo para a garantia de acesso à educação aos povos do campo que historicamente foram marginalizados.

Avançar no conceito de uma educação voltada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, e na conquista de políticas públicas na área educacional pode ser uma tática de fortalecimento da capacidade de resistência dos movimentos sociais ao atual sistema produtivo. Portanto, se constitui numa possibilidade que não se encerra na educação em si, mas nas possibilidades que podem surgir / desenvolver a partir da educação, vinculadas à luta pela terra e ela reforma agrária, e também vinculada às lutas mais amplas, que envolvem o conjunto de movimentos e organizações sociais que lutam pela superação do capitalismo.

Também entendemos que o acesso a uma educação de qualidade, voltada para a formação integral do sujeito, com vistas à emancipação humana, não deve ser apenas para os povos do campo, mas para toda a sociedade. Na última década,

a Educação do Campo se afirmou como uma das bandeiras de lutas dos movimentos sociais do campo, pelo fato de que historicamente a educação ofertada a essa parcela da população foi ‘apenas das primeiras letras’, devido tanto à visão que as elites dominantes tem em relação ao meio rural, como aos limites do próprio sistema educacional. Ao mesmo tempo a importância da Educação do Campo vem sendo destacada por universidades e órgãos públicos.

Devido ao limitado espaço deste texto, não detalharemos o contexto de surgimento e os conceitos da Educação do Campo, o que pode ser pesquisado em nossa dissertação de mestrado ou em outras elaborações recentemente publicadas.

1.2 – Educação Profissional do Campo

A partir do início da década de 1990, como parte do processo de criação do conceito de Educação do Campo, vem se constituindo e se desenvolvendo cursos de Educação Profissional nas Escolas do Campo. Estes cursos foram/são criados a partir de demandas apresentadas pelos Movimentos Sociais.

Esse processo, de desenvolvimento de cursos de Nível Médio pelos movimentos sociais, tem levado os movimentos a refletirem sobre suas práticas educacionais. Essas reflexões acontecem na prática cotidiana das pessoas que estão diretamente envolvidas na realização desses cursos, como também são realizados momentos específicos para uma reflexão mais ampla, como o 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária², realizado em setembro de 2006, em Luziânia-GO e o Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo?³, realizado em maio de 2007, em Veranópolis - RS, ambos organizados pelo MST.

Ao final de cada seminário citado acima, produziu-se um documento com a síntese das discussões realizadas durante o evento. Destacaremos a seguir alguns pontos relevantes dos dois documentos.

O documento do 1º Seminário Nacional destaca que:

(...) o ensino médio consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 como parte da Educação Básica e, portanto, como um direito de todas as pessoas; apesar disso ainda não é obrigatório e sua oferta é muito precária em todo o país. (MST, 2006, p. 4)

² Passaremos a denominá-lo apenas por documento do 1º Seminário Nacional.

³ Passaremos a denominá-lo de documento do Seminário da Região Sul.

Segundo o Documento do Seminário da Região Sul: “(...) não existe no Brasil uma política de educação profissional para a agricultura camponesa. Porque isso seria atender a uma demanda vinda do pólo do trabalho e não do capital e, portanto portadora de outro tipo de exigências de formação” (ITERRA, 2007, p. 189).

Os debates no 1º Seminário Nacional remeteram os participantes a pensar sobre o que é básico na concepção de educação escolar, a partir das reflexões sobre o papel da escola no projeto de educação do MST e da Educação do Campo. Na síntese desse debate, apresentada no documento final, constam doze pontos, dos quais destacamos três, por considerá-los de maior relevância à presente discussão.

O primeiro ponto que destacamos trata da relação educação e trabalho. Referindo-se à concepção desta relação na dinâmica das necessidades dos assentamentos e do desenvolvimento do campo, o MST afirma:

O objetivo de vincular a escola com os desafios concretos do desenvolvimento do campo não deve ser confundido com uma visão estreita e pragmática de educação, tão ao gosto da ordem social vigente. Assim como condenamos uma escola que se coloque a serviço do “mercado de trabalho”, da mesma forma não podemos aceitar que a tarefa da educação escolar se reduza ao atendimento das demandas emergentes dos problemas do dia-a-dia dos assentamentos, descuidando-se das diferentes dimensões da vida humana. (MST, 2006, p. 10)

O ponto acima referido reforça a idéia defendida pelo MST, de um projeto de educação vinculado ao mundo do trabalho, ligado a um projeto de desenvolvimento do campo, que considere todas as dimensões da vida humana, e não apenas as necessidades do mercado.

O segundo ponto em discussão trata dos princípios pedagógicos que devem nortear, segundo as concepções do MST, as transformações na educação e na escola:

Os princípios pedagógicos que temos firmado enquanto MST em vista das transformações necessárias na escola são especialmente os seguintes: (1º) a realidade como base da produção do conhecimento e o estudo como capacitação para leitura crítica da realidade, formação de uma visão de mundo, emancipação intelectual e exercício de um exame reflexivo das diferentes dimensões da vida humana; (2º) educação para o trabalho e pelo trabalho; (3º) participação em processos de gestão democrática que inclui o desafio de auto-organização dos estudantes e de construção de uma coletividade educadora; (4º) trabalho coletivo e formação permanente dos educadores. (MST, 2006, p. 11)

Ou seja, os princípios pedagógicos apresentados acima, pressupõem uma preocupação com a formação integral dos educandos e educandas, nos vários aspectos da vida, enquanto sujeitos individuais, mas também enquanto sujeitos coletivos, que fazem parte de uma organização com identidade própria: de Sem Terra.

Por fim, o terceiro ponto aqui destacado trata da especificidade da educação do campo, considerando a historicidade e a totalidade dos processos sociais:

Entendemos que a especificidade da Educação do Campo se justifica tanto pela histórica discriminação sofrida no atendimento ao que se considera como um direito universal, como pela realidade social complexa e diversa dos processos produtivos, políticos e culturais presentes hoje no campo e que deve ser respeitada. Assumir esta especificidade não significa romper com o princípio da 'escola unitária' (que combate o dualismo de tipos de escolas diferentes para classes sociais diferentes) nem relativizar a dimensão de classe. A perceptiva da Educação do Campo há que ser a da totalidade dos processos sociais, mas tendo em conta o movimento entre particular e universal que está no 'mundo real' e nos seus sujeitos concretos. (MST, 2006, p. 12)

Portanto, a construção da concepção da Educação do Campo, conforme a citação acima, apesar de partir da especificidade dos povos do campo, tem uma preocupação com a totalidade. Busca-se a inserção de grupos, até então isoladas e/ou discriminadas, num projeto educacional que tem como perspectiva a formação de sujeitos concretos, que possuem sua individualidade, mas ao mesmo tempo, participam de processos sociais complexos.

A partir da leitura dos pontos acima destacados é possível afirmar que a concepção educacional do MST se identifica com as formulações gramscianas da escola unitária e do princípio educativo do trabalho:

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p. 118)

Retomando o Documento do Seminário da Região Sul, essa é uma questão que se coloca como um dos principais desafios para a Educação Profissional do Campo:

como se garante no currículo dos cursos o vínculo entre conhecimento e prática de trabalho, buscando superar a cisão entre

trabalho manual e trabalho intelectual; sobre como se combina capacitação técnica com domínio científico e tecnológico dos processos produtivos em que esta área de trabalho se insere. (ITERRA, 2007, p. 199)

Ou, dito de outra forma, como superar uma técnica didática ou metodológica, transformando-a num pressuposto ontológico, como ressalta Frigotto (2006, p. 247): “O trabalho como princípio educativo, então, não é em Marx e Gramsci uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um pressuposto ontológico e ético-político no processo de socialização humana”.

2 – A formação integral e o trabalho como princípio educativo na visão dos educandos e educandas⁴

O referencial teórico-metodológico se apoiou no materialismo histórico dialético, baseado nas seguintes categorias de análise: parte – totalidade; teoria – prática; contradição; formação integral; trabalho como princípio educativo; mística e atividades culturais; alternância tempo escola e tempo comunidade.

Devido à limitação de espaço, apresentaremos o resultado das análises de dados, de duas categorias, das sete que analisamos em nossa pesquisa, por entendermos que estão mais vinculadas ao eixo temático do colóquio:

2.1 – Formação integral

Recorremos à categoria formação integral, a partir das formulações de Gramsci, em que o autor afirma que todos os seres sociais são intelectuais. E ao fazer referências a criação de novos intelectuais, faz uma síntese do conceito de Formação Integral:

O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo equilíbrio e conseguindo-se que o próprio esforço muscular-nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o mundo físico e social, torna-se o fundamento de uma nova e integra concepção de mundo. (GRAMSCI, 1991, p. 8)

A formação integral é um dos princípios filosóficos da educação no MST, nesse sentido, os cursos técnicos desenvolvidos pelo Movimento, não são apenas

⁴ Os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

de capacitação profissional, há também a intencionalidade de formação política, como podemos observar no depoimento abaixo:

[...] quando a gente veio, técnico em agroecologia, então pensando que era só o técnico mesmo. [...] Acho que a maioria do pessoal aqui já não sabia que a gente ia ter esse processo de formação política, a gente pensou mais no técnico, que a gente ia sair técnico formado em agroecologia, a gente já vê que não é bem assim, é mais. (Margarida)

Os educandos vão revelando aspectos da interação / integração das múltiplas dimensões formativas, como a técnica e a humana:

no começo a única expectativa que a gente tinha era formação técnica, que era se formar e ter um diploma lá e trabalhar como técnico. Mas a partir do que você vai estudando, você vai vendo que não é bem como a gente pensa, é um curso técnico, mas tem muitas outras coisas, tem outros objetivos no meio, porque a expectativa é formar um militante técnico que saiba interagir tanto com as pessoas como com a natureza. (Sebastião)

Portanto, percebem que o curso vai além de suas expectativas, ou nas palavras da educanda Margarida, o curso “é mais”, no sentido de visar não apenas o conhecimento, mas várias dimensões da vida humana. A fala abaixo sintetiza a opinião da maioria:

O curso na verdade, quando a gente vem fazer, a gente tem toda uma idéia construída, ai quando chega aqui você depara com outra realidade, com um outro jeito de você conviver, de você se relacionar com as pessoas. A minha expectativa é terminar e seguir na luta, porque, o curso nos proporciona isso, que nós tenha responsabilidade, que nós tenha caráter, e acima de tudo tenha pertença ao Movimento e a classe trabalhadora. (Josué)

No sentido das atividades culturais se constituírem como uma das ferramentas de formação, perguntamos qual a contribuição das atividades culturais, realizadas no tempo escola, para a sua formação profissional? Ou seja, para a atuação como técnicos em agroecologia, ou como militantes nas atividades políticas organizativas. Nas respostas o destaque é para a relação da cultura com o desenvolvimento profissional:

A militância do MST, tem que preservar, e carregar sempre junto, a cultura, pois é um dos valores, e uma identidade da classe trabalhadora. (Manoel)

As atividades culturais, nos liberta cada vez mais do modo de vida dos capitalistas, precisamos nos comunicar, ter uma boa expressão para falar com as pessoas sendo técnicos, e conhecer as culturas é fundamental. (Luís)

Portanto, os educandos e educandas reconhecem que terão a responsabilidade de atuarem como técnicos que também são militantes, e por isso devem buscar conhecimentos em várias dimensões, e não apenas os conhecimentos específicos de sua área de atuação como futuros técnicos, e nesse sentido a cultura tem sua importância como elemento de valorização da identidade de classe.

Aprofundando a questão, perguntamos se a participação nas atividades culturais desenvolvidas no Tempo Escola, mudou ou está mudando a forma de ver e entender o mundo. As respostas foram unânimes, todos apontaram que a partir da participação nas atividades culturais mudaram a sua visão de mundo.

Os depoimentos abaixo apontam que as atividades culturais ampliam o conhecimento, contribuindo para a mudança de visão de mundo, para o entendimento da divisão de classes sociais existente na sociedade:

Ajuda bastante. Depois que eu entrei nesse curso, com essas jornadas aí, a gente consegue ampliar o conhecimento nosso [...]. Você consegue através dessas coisas que a gente vê e estuda, a compreender os dois lados que tem na sociedade. Você vai vendo onde é que você se encaixa nesse processo, [...] eu era uma pessoa de uma consciência bem ingênua mesmo, vivia no meu mundinho. (Milton)

Está mudando, a cada dia, porque tá participando dentro da sala de aula, das oficinas, da mística, tá vivenciando, podendo vivenciar, vê quase todos os acontecimentos em nível nacional e internacional e isso influencia que você seja uma visão mais crítica do momento atual. (Valentin)

Conforme podemos observar nos depoimentos acima, as atividades culturais, inseridas em uma proposta que se pretende de educação integral, articuladas à outras atividades pedagógicas, têm contribuído para a mudança de visão de mundo.

Portanto, mesmo recebendo as influências da sociedade capitalista, como várias vezes os entrevistados afirmaram ao longo da pesquisa, as relações sociais por eles vivenciadas no Tempo Escola, desencadeiam um processo de conscientização e mudança na forma de ver e entender o mundo, mudam os valores sociais e culturais. Porém, se por um lado, há um processo permanente de formação, por outro, há também a permanente influência da sociedade capitalista, e isso deve ser algo sempre a se considerar.

2.2 – Trabalho como princípio educativo

Gramsci também é nosso referencial para conceituar a categoria trabalho como princípio educativo. O autor, ao problematizar a questão da escola pós-industrialização, destaca o surgimento da escola técnica profissional para atender as demandas das indústrias, destacando que a tendência destas escolas é preparar profissionais predeterminados, abolindo o que denomina de escola ‘desinteressada’, ou seja, uma escola que ofereça uma formação geral que equilibre o desenvolvimento da capacidade das pessoas de trabalhar manual e intelectualmente, conforme citamos anteriormente.

A proposta pedagógica do MST se baseia no trabalho como princípio educativo e na cooperação. Nesse sentido, para o MST “o incentivo ao trabalho coletivo na produção artística pode sensibilizar os educandos para a importância do trabalho coletivo em todas as esferas da vida” (MST, 2007, p. 26). Assim, perguntamos aos educandos e educandas como as atividades culturais contribuem para a organização do trabalho coletivo, e as respostas, no geral foram no sentido de que pensar as atividades culturais permite a união entre eles, pois as atividades culturais são pensadas de forma a envolver toda a coletividade da escola:

[...] quando nós tem atividade cultural, [...] pensa alguma atividade pra desenvolver na noite que envolva o coletivo. (Aparecida)

[...] as noites culturais mostra que a gente tem capacidade de se organizar em grupo e trabalhar em grupo, de forma cooperada. (Francisco)

Podemos observar que cooperação e coletivo são dois termos que mais se destacam nos depoimentos, portanto, ao desenvolver o trabalho como princípio educativo, o MST visa não um tipo de trabalho qualquer, mas um trabalho que tenha a cooperação e a coletividade como base.

Todo trabalho coletivo exige disciplina e organização, como aponta o educando Marcos:

[...] pra conciliar trabalho é uma disciplina que a pessoa tem, não é algo imposto assim, é uma disciplina consciente, você sabe que tem que fazer a tarefa, não é algo assim colocado, forçado, porque se nós não fizer quem vai fazer por nós? Então dentro de uma organização tem que ter essas divisões de tarefas, de trabalho, cada um tá inserido numa tarefa, ninguém tá fora, e serve pro crescimento individual da pessoa. (Marcos)

Portanto, reconhecem a importância da divisão de tarefas, e da responsabilidade que cada um deve assumir perante o coletivo, no sentido de garantirem

o desenvolvimento das tarefas da escola como um todo e não apenas as tarefas didáticas relacionadas ao curso no qual estão inseridos, o que desenvolve neles o sentimento de pertença a uma organização social, no caso aqui estudado, o MST, e de pertença a própria escola que estão ajudando a construir. A vinculação entre educação e trabalho é um dos pilares da proposta educativa do MST, pois é o que os identifica como classe e contribui para a construção de novas relações sociais e nova consciências coletivas e individuais.

Considerações finais

Observamos em nossa pesquisa, que para os entrevistados a cultura está relacionada com a identidade de povo e de classe, porém não deixam de apresentar contradições, pois como se constitui e se modifica dentro do sistema de relações sociais vigente em cada tempo histórico e sob as condições nele encontradas, a cultura é impactada pela ideologia dominante, sendo permeável, no entanto, as influências das demais concepções de mundo. Como lidar com as contradições, buscando sua superação e o desenvolvimento de práticas e valores baseados em uma proposta de emancipação humana, é um dos grandes desafios a ser enfrentado, pelos movimentos sociais.

Daí a importância, a nosso ver, de se relacionar cultura e educação, pois entendemos que a educação por si só não desencadeará o processo de transformações sociais necessárias para viabilizar um projeto de sociedade baseado em valores humanistas, que garantam a igualdade e a justiça social em sentido pleno. No entanto, compreendemos que a educação tem um papel preponderante nesse processo, que deverá articular as diversas dimensões da vida humana.

Referências bibliográficas

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lucia M. W. Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro, Editora FIOCRUZ, 2006.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

ITERRA. Documento do Seminário sobre Educação Profissional para as áreas de Reforma Agrária da Região Sul: Que Educação Profissional, para que Trabalho e para que Campo? in CALDART, Roseli S. (org.) O Instituto de Educação Josué de Castro e a Educação Profissional. Cadernos Iterra, ano VII, n.13, setembro de 2007, p. 179-201

MST. Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma Agrária. Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Luziânia, GO, setembro de 2006.

EIXO 2

**Propostas curriculares de
formação integrada**

Ensino Médio Integrado: um estudo sobre o curso de Informática da Rede Pública Estadual do Paraná¹

Elaine Cristina Nascimento²

Resumo

Este artigo é o resultado de um trabalho de pesquisa que investigou o processo de implantação do Curso Técnico em Informática, na forma integrada a Educação Profissional. A oferta desta implantação foi proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR, no período de 2004 a 2008. Trata-se de um estudo referente à Educação Profissional e a formação dos docentes e discentes do curso de Informática. Identificou-se também, o perfil dos professores e alunos que atuam no curso de Informática, como percebem a proposta de integração curricular defendida pela SEED-PR, e sua relação com o mundo do trabalho. A partir deste estudo, evidenciou-se a necessidade da busca de novas alternativas educacionais referentes à formação docente, para que em sua prática pedagógica, considere a especificidade desta a forma de ensino, compreendendo e considerando em seu fazer as relações entre as categorias educação, ciência, cultura, tecnologia e trabalho. Verificou-se que a compreensão destes elementos são fundamentais para a construção dos alicerces necessários para o desenvolvimento desta proposta, e principalmente, para que a mesma se efetive no interior das escolas.

Palavras- chave: Educação, Trabalho, Ensino Médio Integrado.

¹ Artigo elaborado com base na dissertação de Mestrado, defendida em 28/08/2009, no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná- UTFPR.

² Mestre em Tecnologia pela UTFPR, Pedagoga da Rede Pública Estadual do Paraná e Coordenadora Pedagógica do TECPUCPR.

Introdução

A história da educação em nosso país foi marcada por políticas educacionais que desconsideravam os pressupostos de integração entre a educação geral e a educação profissional, e a formação humana dos trabalhadores, que freqüentavam a escola pública de formação para o trabalho.

No caso da Rede Estadual Paranaense, o sistema público de ensino profissionalizante consolidou, no referido período, o desmonte dos cursos profissionalizantes de nível técnico, desativando 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996, de acordo com dados apontados no documento orientador elaborado pela Secretaria da Educação do Paraná - SEED-PR (2005), acarretando inúmeras conseqüências para a população paranaense e afetando diretamente os adolescentes e jovens que tiveram negado o seu acesso à escola do trabalho.

Assim, em 2004 o Estado do Paraná iniciou a implantação de cursos de educação profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao ensino médio, em 15 (quinze) estabelecimentos de ensino.

Ao assumir esta concepção, a Rede Pública Estadual do Paraná evidencia o que a educação básica de nível médio deve ser tomada como direito universal de todo o cidadão, sendo indissociável da formação profissional, apontando para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado, do capital e dos padrões da empregabilidade.

Em decorrência da análise do caso paranaense, o que se pode verificar é que esta política educacional afeta diretamente a realidade escolar, constituindo por sua vez um dos grandes desafios na área da Educação; a formação dos docentes que atuarão nesta forma de ensino sob uma concepção de educação profissional.

I – O Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: analisando a formação do Técnico em Informática

O curso de Informática, na forma de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional foi implantado pela SEED, no município de Curitiba, em dois estabelecimentos de Ensino, a partir do ano de 2005.

De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5154/2004, a implantação deste curso fora prevista como forma possível de concretização da “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, sendo ofertada de forma integrada” e:

oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno”. A instituição de ensino, porém, deverá, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. (§ 1º do art. 4º Decreto 5154/2004)

Em Curitiba, este curso foi ofertado em dois estabelecimentos de ensino sendo que ambos já ofertavam cursos de Educação Profissional na forma Subsequente, atendendo aos alunos que já haviam concluído o ensino médio, mas que retornavam à escola para buscar aperfeiçoamento técnico.

Assim, no ano de 2005, após a reorganização das propostas curriculares das escolas e aprovação da abertura de turmas de Ensino Médio Integrado, o Departamento de Educação Profissional/SEED organiza e encaminha às escolas um documento orientador denominado “Reformulação Curricular dos Cursos Técnicos da Rede Estadual: Uma Construção Coletiva” (SEED, 2006), dando continuidade às atividades de análise, reflexões e sínteses quanto à definição da proposta de adequação curricular dos cursos técnicos.

Este documento orientador tinha como objetivo disponibilizar informações e elementos de análise para o entendimento da organização curricular dos cursos técnicos, visando contribuir para “a construção coletiva de uma base conceitual unificada dos cursos técnicos, bem como propiciar o exercício democrático de participação dos atores do processo educativo.” (SEED, 2006)

De acordo com o documento orientador, a proposta de integração curricular tem como objetivo integrar o jovem ao contexto sócio-cultural atual, propiciando formação que possibilite uma escolha profissional sintonizada com os requerimentos técnicos e tecnológicos próprios de sua área de formação.

Neste contexto, os cursos passaram a ser ofertados no início do ano 2005, ainda com muitas dúvidas quanto aos encaminhamentos, propostas e principalmente, quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido no interior da sala de aula, visto que os professores que passaram a atuar no Ensino Médio Integrado não haviam recebido capacitação para desenvolver esta proposta, que apresenta uma estrutura organizativa composta por disciplinas da Base Nacional Comum, Parte Diversificada e da Base Técnica-Formação Específica.

Ao acompanhar o desenvolvimento dos processos educativos, pôde-se perceber as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos, envolvendo

o desconhecimento sobre a concepção que embasa este curso, acarretando por sua vez, dificuldades na elaboração dos planos de aula (que em muitas vezes eram os mesmos utilizados no Ensino Médio Regular).

Para a realização da pesquisa, foram envolvidos todos os professores que ministravam suas aulas na 4ª série do E.M.I. - Informática, nos Colégios Estaduais A e B, e os alunos desta mesma série. A amostragem final foi composta por 20 professores, abrangendo 11 disciplinas e 45 alunos do 4º ano E.M.I.

O Colégio Estadual A ofertava o curso Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no período matutino (4ª série) e vespertino (1ª, 2ª e 3ª séries), sendo uma turma de cada série.

É importante evidenciar que dos 35 alunos matriculados no início do curso em 2005, apenas 12 chegaram a concluí-lo, totalizando um percentual de 65,71% evadidos. Considera-se evadido do curso o aluno que, por algum motivo, desistiu de frequentar as aulas, seja por mudança de escola, mudança de cidade, opção em retornar ao Ensino Médio Regular e também pelo fato de não sentirem-se satisfeitos com o curso de Informática.

Os dados referentes ao Colégio Estadual B, que ofertava o curso Ensino Médio Integrado a Educação Profissional no período matutino (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e noturno (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries), sendo uma turma de cada série, apontaram que dos 131 alunos matriculados no início do curso em 2005, no período da manhã, apenas 36 chegaram a concluí-lo, totalizando um percentual de 72,51% evadidos e no período noturno, dos 32 alunos matriculados em 2005, apenas 25 concluíram o curso, totalizando 21,87% de evasão.

Além da evasão, os resultados apontam para outras variáveis em relação à diminuição do número de alunos matriculados, destacando os seguintes elementos:

- Atendimento às expectativas dos alunos ao ingressarem no curso técnico, relatado pelo aluno (A40) abaixo:

A40. Bom, queria mesmo me tornar uma técnica em informática, mas devido à falta de professores no primeiro e no segundo ano, acho que não vai dar. Mas devido ao que ocorreu, nosso coordenador conseguiu fazer um curso de montagem e manutenção que foi bom, mas foi muito pouco tempo.

- Maior mobilidade dos alunos nos turnos em que o E.M.I é ofertado. Alguns alunos optam pela mudança de turno em função de iniciarem estágios remunerados na área de formação. Assim, havendo vagas disponíveis em outro turno, o aluno opta pela mudança, mas garante a continuidade do curso.

- A procura por uma vaga no E.M.I.-Informática, nem sempre está relacionada a opção de formação técnica do aluno. Segundo o depoimento abaixo:

A6 (...) muitos dos meus colegas fizeram a matrícula no curso técnico, porque não conseguiram vaga no “regular”. Aí eles ficam no técnico até abrir uma vaga pra mudar. Muita gente também muda da manhã pra noite ou desiste aí fica mais fácil.

- A falta de professores foi um fator presente durante a implantação do curso. Os professores que ministravam aulas nas disciplinas da Base Nacional Comum escolhiam suas aulas no início do ano letivo. Entretanto, para que as aulas das disciplinas da Base Técnica pudessem ser preenchidas, era necessário aguardar o chamamento da mantenedora para que os professores concursados nestas disciplinas pudessem assumi-las.

Não havendo professores disponíveis, optava-se pela contratação de professores PSS (Processo Seletivo Simplificado), realizada através da análise de currículo. Estes profissionais nem sempre obtinham a formação necessária para atuarem, visto que muitos ainda eram estudantes de graduação.

Este processo repetiu-se durante os quatro anos analisados, o que dificultou bastante o desenvolvimento da aprendizagem da turma, e principalmente, contribuiu para a descontinuidade do processo de capacitação dos profissionais envolvidos neste curso, visto que a equipe de professores apresentava sempre uma composição diferente, e a equipe pedagógica nem sempre era a mesma.

Foram também levantados dados quanto ao acesso aos recursos tecnológicos, onde se constatou que 89% dos alunos que cursam o E.M.I. - Informática possuem computador em suas residências.

Ainda referente aos recursos tecnológicos, foram levantados dados quanto ao acesso aos mesmos, por parte dos alunos, para a realização de pesquisas, trabalhos e estudos, obtendo as informações que apontam que 83% dos alunos acessam a internet de suas residências, 9% utiliza os laboratórios da escola para o acesso a internet, 2% acessam em seu local de trabalho, 2% acessam através de *Lan House* e 4% não informaram.

Este dado apresenta relevância ao relacionar-se diretamente ao objeto de estudo - Curso Técnico em Informática.

Deve-se levar em consideração que os Colégios envolvidos nesta pesquisa, apresentavam laboratórios de Informática, com acesso a Internet e suporte técnico de um professor laboratorista, professor este responsável pela organização, manutenção e auxílio aos professores das demais disciplinas. Entretanto, os horários disponíveis para a realização de estudos em horário diferente das aulas eram dificultosos,

visto que alunos de outros cursos e turnos faziam uso deste mesmo espaço. Assim, muitos trabalhos e atividades eram também direcionados para além dos muros da escola, fazendo-se necessário o uso de recursos tecnológicos disponíveis.

2– O desafio da Integração Curricular

Segundo o documento orientador da SEED (2006, p. 34), a integração curricular é um dos elementos presentes na proposta do E.M.I., e de acordo com a mantenedora é preciso construir uma proposta que contemple a:

articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando as conteúdos científicos, tecnológicos, sócio- históricos e das linguagens

Para a melhor compreensão das relações existentes entre a proposta de integração curricular da mantenedora e o que de fato vem acontecendo nas instituições que ofertam o E.M.I. – Informática, perguntou-se aos alunos se os mesmos percebiam alguma relação entre as disciplinas ministradas no curso. Para exemplificar os dados levantados, seguem os relatos:

A46. Bom, as matérias de informática têm relação entre si, no final elas sempre se interligam, e acredito que todas as matérias são importantes para este ensino, só acho que deveriam reforçar o inglês para as turmas técnicas, pois teoricamente a base da informática é o inglês, e sabendo o inglês facilita muito o uso do computador.

Outros relatos apontam para uma integração que remete a relacionar conteúdos de disciplinas afins, conforme os seguintes registros:

A34. Os conteúdos estão relacionados em Redes (capacidade de interligações entre várias máquinas), Linguagem (capacidade de interagir com a máquina em várias formas distintas de falas), Lógica (várias formas de formular programas no uso de algoritmo), Programação Web (maneiras de confeccionar sites, designers e programas).

Considerar que a proposta de integração que está sendo efetivada nas escolas vai ao encontro de uma concepção de formação politécnica é uma afirmação contraditória, visto que através dos relatos obtidos, a integração só ocorre pelo entendimento de relação entre disciplinas, ou seja, muitas vezes “criam-se” situações onde conteúdos e áreas do conhecimento possam dialogar entre si, criando uma falsa idéia de integração, ou até mesmo, confundindo-a com ações interdisciplinares.

Trabalhar de forma interdisciplinar não significa que esteja ocorrendo no interior das salas de aula, e na formação dos sujeitos, uma ação educativa integrada. Neste contexto, a idéia de politecnia não está sendo efetivada.

Segundo SAVIANI, é importante considerar que é necessário ultrapassar certas concepções que, embora estejam na moda e pareçam muito progressistas, precisam ser submetidas à crítica. Uma delas é, por exemplo, a interdisciplinaridade. (SAVIANI, 2003, p.142),

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

Dos 20 professores que participaram da pesquisa, 13 afirmam que desenvolvem uma prática pedagógica pautada na integração,

Para (MACHADO, 2008, p. 15),

Superar o histórico de fragmentação, imprevisto e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional de hoje implica reconhecer que a docência é muito mais que mera transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente.

Entretanto, para que esta prática se efetive, é necessário que o docente desenvolva ações diferenciadas em Plano de Trabalho Docente, considerando a especificidade do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (E.M.I.) e Ensino Médio Regular (E.M.R.).

Com a intenção de exemplificar de que forma a integração vem ocorrendo na prática pedagógica do professor, questionou-se se os mesmos encontram dificuldades para que a proposta seja efetivada no interior da escola.

Os relatos apontam que as principais dificuldades estão relacionadas aos seguintes fatores: desconhecimento da proposta da SEED, falta de material didático diferenciado para o curso e capacitação de professores, necessidade de melhorias na estrutura física das escolas e maior número de computadores, necessidade de salas adaptadas para as aulas de informática e laboratórios com softwares e periféricos mais atualizados.

Como reflexo da realidade acima, um grande número de docentes que utiliza o mesmo planejamento, para cursos e alunos com características, encaminhamentos e especificidades distintas. Dos 20 professores entrevistados, nove não lecionam no Ensino Médio Regular, pois são professores das disciplinas técnicas. Dos 11 professores da Base Nacional Comum, seis utilizam o mesmo planejamento e cinco afirmaram utilizar planejamentos específicos para cada forma de ensino.

É importante destacar que para que haja um trabalho diferenciado e específico para o E.M.I., faz-se necessário que tanto a equipe pedagógica da escola quanto os professores tenham conhecimento dos princípios e concepções que norteiam sua prática investindo na valorização de sua formação, desenvolvimento de sua formação, desenvolvimento profissional, condições e trabalho, salário e carreira, que lhes permitam enfrentar a precarização e se desenvolverem com todo o comprometimento necessário à educação de qualidade. (MACHADO, 2008, p. 16), e esta é uma atribuição política.

Para refletir sobre a realidade encontrada durante a pesquisa, é preciso segundo MOURA (2008), discutir uma proposta que busque, na sua concretude, coerência com uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade justa, na expectativa de que essa sociedade vá sendo construída gradativamente e que a educação contribua para isso. (MOURA, 2008, p. 27), evidenciando ainda que:

o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. (MOURA, 2008, p. 28)

Assim, os desafios dos educadores ao ministrar suas aulas no E.M.I., estão voltados para uma metodologia que reflita a concepção de sujeito, de sociedade e por sua vez de método, que estão presentes diretamente nas ações educativas diárias.

Vale evidenciar a necessidade de buscar soluções efetivas para a formação dos docentes, o que segundo MACHADO (2008), destaca como sendo:

a resolução deste gargalo é condição fundamental de superação da estrutura fragmentada que ainda caracteriza a educação profissional no Brasil... isso só será possível mediante o desenvolvimento de concepção consistente e política nacional ampla

e contínua de formação profissional de docentes para esta área. (MACHADO, 2008, p. 14.

Para que tal fato se concretize, faz-se necessária, segundo MACHADO (2008), uma política:

definida para a formação de professores que atenda a tais necessidades será certamente um grande estímulo para a superação da atual debilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. (MACHADO, 2008, p. 15)

E esta é uma política que deve pautar-se na luta da sociedade, buscando políticas educacionais que visem à oferta de uma formação de qualidade para os que vivem do trabalho. Políticas que traduzam as necessidades da classe trabalhadora e que lhes assegurem acesso ao conhecimento e ao mundo do trabalho.

Considerações finais

Diante da realidade existente e exposta, não há como negar que um ideal de educação, que seja capaz de desenvolver os princípios da formação integrada ainda encontra-se distante da realidade.

Entretanto, é importante pontuar que estamos inseridos em um processo histórico de travessia entre uma concepção de currículo voltada para atender às demandas imediatas do mercado e uma tentativa de construção de uma proposta curricular que se fundamente nos princípios de uma unitariedade possível na formação dos jovens que freqüentam a escola pública atualmente.

Assim, se faz necessário conhecer e analisar a realidade dos cursos ofertados e as experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, apresentando mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais.

Por fim, esperamos ter expressado a nossa compreensão teórica, política e metodológica acerca da reforma do ensino médio e seus desdobramentos e implicações para a identidade das escolas, relações e experiências pedagógicas e para as trajetórias educativas e profissionais dos alunos e docentes. Considerando os seguintes elementos de conclusão:

a) A organização curricular dos cursos ofertados ainda não superou a dualidade estrutural, sendo possível verificar através dos relatos, a fragmentação do trabalho docente, a divisão do trabalho intelectual e manual. Puderam-se perceber algumas tentativas de interdisciplinaridade, entendida muitas vezes como

tentativas de uma possível integração entre as disciplinas e não na perspectiva de integração de todas as dimensões formativas do sujeito.

Superar a dualidade estrutural não é tarefa fácil, demanda um novo olhar sobre o mundo que nos cerca e pontualmente, demanda uma estrutura curricular não engessada, que permita o desenvolvimento de ações integradas no trabalho efetivo dos professores e alunos.

Demanda também, que sejam feitas alterações nas condições de funcionamento das escolas, tanto no que se refere à estrutura de laboratórios, registros de acompanhamento das avaliações e principalmente e na qualificação do professor, ou seja, se faz necessário alterar a forma de gestão das escolas, buscando o desenvolvimento de um projeto coletivo.

Assim, ofertar cursos de Educação Profissional, requer comprometimento com um projeto coletivo de formação da sociedade, projeto este que vise a formação de sujeitos emancipados, e que conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a si mesmo e transformar a realidade em que vive; que conceba a formação humana como síntese da formação básica e formação para o trabalho, que tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permitem concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político, e cultural das ciências e das artes e que seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia permita a identificação das especificidades destes conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades.

Referências bibliográficas

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

COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

ENGUITA, Mariano Fernandez. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi e GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). Ensino Médio Integrado; concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org). Ensino Médio Integrado; concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____, Cartas do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Ensino de 2º grau; o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

LIMA FILHO, Domingos Leite. As recentes políticas públicas para a educação profissional: impactos e perspectivas. Palestra proferida no Encontro de Educação Profissional, promovida pela SEED, 2003.

_____. A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite e GARCIA, Nilson Marcos Dias. Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação e divisão social do trabalho; contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. Politécnica, escola unitária e trabalho. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, jun.2008.

MANACORDA, Mário A. O princípio educativo em Gramsci. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, jun.2008.

NOSELLA, Paolo. A escola de Gramsci. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, v.12, nº34, jan./abril, 2007.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. DEP, Departamento de Educação profissional. Reformulação curricular dos cursos técnicos da rede estadual: uma construção coletiva. Curitiba, 2004.

_____. A educação profissional no estado do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_educacao.pdf

_____. Diretrizes da Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba: SEED/PR, 2006.

RAMOS, Marise N. A reforma da educação profissional: uma síntese contraditória da (a) diversidade estrutural. In; 19ª Reunião Anual da ANPED, 1996: Caxambu, Anais. Rio de Janeiro: ANPED.

_____. As políticas do ensino técnico na perspectiva de um estado de classe. In: 18ª Reunião Anual da ANPED, 1995: Caxambu.

SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. Novas tecnologias, trabalho e educação; um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco

*Juraci Torres Galindo¹
José dos Santos Souza²*

Resumo

Esta pesquisa pretende evidenciar a experiência da implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco. O trabalho teve como norte as seguintes questões investigativas: 1- Os currículos dos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação de Pernambuco foram concebidos na perspectiva da integração? 2- Qual o percurso trilhado na construção de um currículo integrado que articule a formação geral, formação profissional e especificidades do público da EJA? 3- Como se concretiza a vivência do PROEJA no cotidiano escolar?

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

¹ Mestre em Educação Agrícola pela UFRRJ; Pedagoga do IFPE. e-mail: juracigalindo@hotmail.com

² Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP; Professor Titular da UFRRJ. e-mail: jsantos@ufrj.br

I – O Decreto 5.840/2006 e a Institucionalização do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional

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

O referido decreto determinou à Rede de Instituições Federais de Educação a ofertar cursos neste âmbito, tornando-se um desafio, pois essa modalidade de ensino era quase estranha no quadro educacional brasileiro, principalmente para as ex-escolas agrotécnicas, atualmente Institutos Federais. Essas escolas tinham a tradição de ofertar cursos voltados ao setor agropecuário para alunos oriundos do ensino fundamental e pós-médio (subsequente).

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

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

Um currículo assim concebido baseia-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades. Baseia-se, ainda, numa pedagogia que visa à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e estes evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros. Nessa perspectiva, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, posto que, na formação em que o trabalho é o princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente. (FRIGOTTO, 2005 p. 1098)

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

Cursos e programas destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. (BRASIL, 2004).

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

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeiri-

nhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes [...]. (BRASIL, 2007, p. 11)

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

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional [...] A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. [...] O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. (BRASIL, 2007, p.13)

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

A formação integral não é uma questão meramente pedagógica que se resolve apenas com uma nova concepção curricular integrada. Ela é antes de tudo um problema político, porque qualquer política educacional que não esteja incorporada a um projeto amplo que proporcione mobilidade das classes sociais desfavorecidas, no sentido de transpor o sistema capitalista, não poderá ultrapassar a dualidade entre trabalho manual/ trabalho intelectual.

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

Para Frigotto,

O fato é que as principais experiências e o acúmulo de debates relativos às concepções de EJA se encontram principalmente na sociedade civil. Em razão disso, no ano de 2003, a então SEMTEC desenvolveu um estudo quantitativo e qualitativo sobre a oferta de EJA articulada à educação profissional, que contou com a participação de pesquisadores de universidades envolvidas com o tema. Pretendia-se retratar, para o Ministério, as realidades da Sociedade Civil organizada nesse campo, destacando-se seus êxitos, problemas e necessidades. Esperava-se, a partir de referências teórico-metodológicas e elementos da realidade, contribuir para a formulação, pelo Governo, de uma proposta educacional adequada às necessidades dos estudantes trabalhadores. (FRIGOTTO 2005, p.1100),

O autor questiona até que ponto esse estudo ajudou a revelar a real possibilidade dos sistemas de ensino e, principalmente, da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de se apropriar conceitualmente sobre os problemas e necessidades desse público e assim poder, de fato, propor uma educação fundamentada nos interesses da classe trabalhadora.

2– Objetivo e finalidades do PROEJA e os limites de suas pretensões

Está explícito nos pressupostos políticos e pedagógicos do Documento-Base, que o objetivo do PROEJA é a inclusão social de jovens e adultos no sistema escolar, possibilitando uma educação politécnica e libertária. Explícita também, que a finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica existente na educação brasileira entre teoria e prática, formação geral e formação técnica.

Mas, o PROEJA é um programa pertencente às políticas públicas sociais, com o objetivo de atender grupos socialmente excluídos, que pela sua condição social ameaça a ordem e a estabilidade de maneira a atrapalhar o avanço do capitalismo. Essas políticas são frutos das pressões feitas pela classe oprimida ou pela preocupação do governo em conter os problemas advindos dessa classe, como desemprego, violência e pobreza, visando manter a paz social vigente, pela conciliação entre as classes, no sentido em que os investimentos do Estado brasileiro minimizem as desigualdades sem as eliminar. Assim, elas contribuem para a não modificação da relação fundamental entre os capitalistas e os assalariados. Assim sendo, Hertz chama a atenção para o seguinte:

Faz-se necessário conhecer e refletir sobre as pretensões do Documento Base do PROEJA e demais documentos legisladores do

Programa, verificando em que medida o PROEJA pode beneficiar a classe trabalhadora, bem como em que aspecto podemos continuar pressionando o Estado para que essa política social se efetive, até o seu limite, com ganhos para esta classe. (HORTZ, 2009 p. 9)

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

Se o PROEJA, de fato conseguir formar jovens e adultos no sentido da politécnica, e que os conhecimentos escolares possibilitem a compreensão das relações de exploração e assim estimular à luta para a transformação desta sociedade injusta e desigual, pode-se dizer que o programa cumpriu seu papel. Mas há fatores que interferem na viabilização de uma proposta compatível com a EJA tais como: falta de formação adequada dos professores para trabalhar a modalidade de ensino, materiais didáticos inadequados, currículo impróprio, além da necessidade de o Ministério da Educação (MEC) revogar as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e todos os documentos legais que o orienta, pois são incompatíveis com a proposta do PROEJA, visto que as necessidades apresentadas pela classe trabalhadora só poderão ser atendidas numa escola se ela tiver sintonia com o saber historicamente produzido, o que para Paixão:

O processo de exclusão da classe trabalhadora do saber formal escolar só poderá ser superado quando o projeto educacional do país demonstrar coerência com as necessidades da maioria, propondo uma revisão da proposta do ensino que é destinada aos trabalhadores: fragmentada e centrada numa formação aliageirada para as demandas do mercado de trabalho. Porém isso ainda é uma utopia. (PAIXÃO,2009 p.15)

Contudo, o caminho é ofertar uma educação de qualidade que garanta o desenvolvimento dos conhecimentos científicos, humanos e artísticos para formar um indivíduo com consciência crítica capaz de compreender as contradições da sociedade, Portanto, o PROEJA para dar certo implicam a construção de currículos adequados, visando contemplar as especificidades do público a ele destinado, prevendo a integração como característica estruturante.

No entanto, existem evidências de que a integração entre formação geral e formação técnico-profissional sempre foi uma questão mal resolvida nos cursos técnicos de nível médio oferecidos por instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Mas, se a integração curricular nunca se

efetivou de fato no ensino técnico de nível médio de caráter regular, é provável que tais dificuldades sejam ainda mais intensas no ensino médio de nível técnico, na modalidade de EJA.

3 – A experiência do Instituto Federal de Pernambuco

Esta pesquisa é uma análise qualitativa que teve como referência empírica a prática pedagógica de quatro Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE: Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão. Para tal foi utilizado como instrumento de coleta de dados: questionários e análise de fontes primárias. O público alvo está demonstrada na tabela 1:

Tabela 1: público alvo: alunos, professores e membros da equipe pedagógica que fazem parte do PROEJA no IFPE e participaram da pesquisa - 2010

Sujeitos	Quantidade por campus				
	Belo Jardim	Pesqueira	Recife	Vitória de S. Antão	Total
Alunos	28	10	12	20	70
Professores	08	7	04	07	26
Membros da equipe pedagógica	03	3	03	02	11

Tabela 2: Cursos e turmas do PROEJA do IFPE onde ocorreu a pesquisa:

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

Curso Técnico Integrado em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA				1	1
Total Geral de Turmas					04

Portanto, este trabalho aspirou alcançar os seguintes objetivos: verificar a concepção de integração entre a formação geral e formação para o trabalho nas propostas curriculares dos cursos pesquisados, entre os alunos do curso, entre os professores, entre os gestores do trabalho pedagógico (equipe pedagógica) e comparar as especificidades de cursos oferecidos pelo PROEJA em relação aos cursos da modalidade regular, quanto à concretização do princípio da integração curricular. Assim, esse estudo apresentou as seguintes indagações:

- Os currículos dos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação de Pernambuco foram concebidos na perspectiva da integração?
- Qual o percurso trilhado na construção de um currículo integrado que articule a formação geral, formação profissional e especificidades do público da EJA?
- Como se concretiza a vivência do PROEJA no cotidiano escolar?

3.1– Concepção de PROEJA entre os docentes

A concepção dos docentes sobre o que é PROEJA, revelam visões restritas sobre o programa e a modalidade de ensino EJA. Há variadas definições, e a que predomina é a que conceitua PROEJA como um projeto que tem como objetivo escolarizar jovens e adultos fora da faixa etária e prepará-los para o mundo do trabalho. Isso denota uma falta de conhecimento dos pressupostos ideopolíticos do Programa, bem como das peculiaridades da modalidade de EJA. Pouquíssimos professores o definiram como está previsto no Decreto 5.840/2006 e no Documento Base do PROEJA, embora a maioria afirmasse saber, esse conhecimento precisa ser ampliado, porque a compreensão do programa é importante para que os professores se identifiquem politicamente com a proposta, construa um compromisso pedagógico consciente e não fique restrito apenas à adesão do programa de forma forçada. Segundo declaração de 73% dos docentes, os professores, alunos e comunidade não foram consultados sobre os cursos que seriam oferecidos no PROEJA e nem participaram da elaboração do projeto pedagógico do curso e apenas 23% dos docentes tiveram alguma participação.

A forma como o PROEJA foi implantado, fez com que só aumentasse a resistência e rejeição ao programa. Pois, não houve qualificação específica para os docentes que iriam atuar no PROEJA, favorecendo uma tendência à transposição inadequada do modelo de ensino regular para a educação de jovens e adultos. E, talvez de forma mais precária porque alguns professores, além de não se identificarem com a EJA, ficam contrariados com as dificuldades encontradas e a falta de apoio pedagógico.

Embora haja um índice alto de docentes que afirmaram se identificar com essa modalidade, ou seja, 73% há contradição entre essas declarações e outros aspectos analisados, como por exemplo, a determinação do professor para atuar nessa modalidade de ensino sem sua adesão espontânea, com o objetivo completar a carga horária do professor. Além de o professor precisar se identificar com essa modalidade de ensino deve estar devidamente preparado para lidar com as peculiaridades desse público, porque esses jovens e adultos construíram, em sua prática de vida, experiências de apreensão e transmissão de conhecimentos não-escolares que lhes possibilitam desempenhar tarefas e funções no mundo do trabalho e resolver problemas no cotidiano. Essa preparação não está restrita apenas à dimensão técnica do professor, ela envolve a dimensão política, pedagógica e ética.

3.2– Concepção de PROEJA entre os Gestores do Trabalho Pedagógico

A maioria dos membros da equipe pedagógica apresenta uma concepção mais ampla sobre o PROEJA, embora alguns definiram PROEJA como uma modalidade de ensino profissionalizante, confundindo o PROEJA com a EJA.

No entanto, segundo o Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA é um Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Portanto, a Lei 9.394/1996 abriga, no seu Título V “Dos Níveis e Modalidades da Educação e Ensino”, no Capítulo II da Sessão V, os artigos 37 e 38 denominam que “a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média”³. Logo, a EJA constitui-se modalidade, porque expressa um modo de existir com característica própria.

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

³ Grifo nosso.

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

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

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

3.3– Concepção de Integração Curricular dos Cursos na Ótica Discente

As concepções de currículo integrado na ótica discente são bastante vagas para os 9% que afirmaram saber o que é. Enquanto 91% dos alunos não sabem. Os poucos alunos que afirmaram saber o que é currículo integrado, o compreendem de diferentes formas. Alguns confundem com o currículo pessoal: na fala: “Tenho

o curso médio, agora faço médio específico, este faz o meu currículo integrado.” Esses dados possibilitam compreender que os alunos são alheios em relação à natureza e à intencionalidade da integração do currículo dos cursos do PROEJA.

Mas, os alunos do PROEJA veem o curso como uma possibilidade de melhorar suas vidas significativamente. As razões mais apontadas pelos alunos dos Campi se referem à oportunidade de voltar a estudar e ter uma profissão, devido à possibilidade de ter as duas formações ao mesmo tempo. No entanto, a educação precisa ser compreendida como um processo determinado por diversos fatores e não como vara de condão que promove a inclusão na sociedade de mercado, em que a competitividade e o individualismo se impõem como valores máximos.

Também, em relação às desvantagens/fatores que dificultam o curso do PROEJA ser integrado, 77% dos alunos não responderam às solicitações. Mas, alguns percebem que não há articulação entre os professores, e declaram: “a carga horária é insuficiente para ver os conteúdos”; “a infra-estrutura é inadequada”; “o horário de funcionamento do curso dificulta a articulação entre teoria e prática”, nesse caso, o curso é do Campus de Vitória de Santos Antão.

Pode-se constatar pelos depoimentos que os cursos do PROEJA do IFPE foram mal planejados. Sua vivência restringe-se ao cumprimento do Decreto 5.840/2006, pois o programa, conforme o art. 1º, parágrafo 4º citado, determina que a oferta do curso deve partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único. Essa determinação legal assegura um avanço no processo da institucionalização da EJA ligada à formação para o trabalho, mas, ao mesmo tempo, como foi imposto sem a devida preparação das instituições, percebe-se como consequência, que o currículo do curso e sua prática educativa é um arremedo da educação de outras modalidades de ensino.

3.4– Concepção de formação integrada entre os docentes

Alguns professores assumiram não compreender ainda, o que é currículo integrado; outros apresentaram noções vagas e confusas. Mas, a questão da integração precisa ser vista de forma mais ampla. E isso só é possível com a formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo, ou seja, a lógica tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo.

O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio a partir do trabalho coletivo de professores e equipes pedagógicas, os quais buscarão construir um currículo que ajude os alunos jovens e adultos a entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, cul-

turais, científicos, filosóficos, articulados aos conhecimentos profissionais, como explica Ramos:

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

No entanto, ao ser perguntado aos docentes se o currículo dos cursos do PROEJA estão fundamentados nos princípios da ciência, trabalho e cultura; se há integração entre esses princípios e se existe semelhança ou não desses princípios de integração, que fundamentam o currículo do PROEJA com o currículo do curso regular, 69% dos professores não souberam opinar. Isto possibilita deduzir que os professores são desprovidos de conhecimentos que podem embasar uma vivência de fato, de uma formação integrada. Percebe-se a ausência de discussões de conteúdos específicos de EJA, pois falta uma política de educação continuada e sistematizada, pois nas declarações dos docentes é óbvia a falta de uma articulação sólida entre as concepções que dão sustentação teórica sobre currículo integrado, das especificidades da EJA e dos pressupostos ideopolíticos do PROEJA. Para Ferreira e Garcia:

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

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

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

3.5 – Concepção de Formação Integrada entre os Gestores do Trabalho Pedagógico (equipe pedagógica)

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

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

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

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

A equipe pedagógica apresentou algumas dificuldades enfrentadas nos cursos do PROEJA: “Há lacunas na execução da proposta pedagógica do curso”; “a evasão”; “falta atualização dos currículos e dos laboratórios”; “precisa-se rever a prática dos docentes”; “estabelecer reuniões para planejamento coletivo e adequar a proposta do curso de forma a desenvolver o letramento nos alunos”. “Os professores ficam desestimulados porque não estão preparados para lidar com o PROEJA e muitos acreditam que estão formando um profissional de menor nível, além de ficarem frustrados com a falta de base dos alunos para aprender os assuntos”. Ressaltaram a importância de uma formação docente específica para a EJA, pois o conhecimento das especificidades desse público é determinante para o sucesso da prática docente, visto que o professor de EJA tem uma função social extremamente importante, e sua dignidade profissional se assenta no fato de poder estabelecer um compromisso político com seu trabalho e com seus alunos.

4.6– Concepções de formação integrada nas propostas curriculares

Os cursos técnicos integrados do PROEJA, pertencentes aos Campi de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão do IFPE tiveram início com a aprovação do Decreto 5.840/2006. A implantação ocorreu com poucas discussões e estas se referiam basicamente à legislação que tinha de ser cumprida.

No Campus de Belo Jardim, somente em 2009, a escola pôde oferecer o Curso Técnico de Nível Médio Integrado à Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A turma é composta de 50 alunos e em 2010, iniciou-se outra turma no mesmo curso com 35 alunos.

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

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

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

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

No Campus Pesqueira, a oferta do PROEJA ocorre desde 2006. O projeto do curso de Eletrotécnica Integrado na Modalidade EJA do referido Campus, apresenta a seguinte estrutura: é presencial, organizado por períodos semestrais e sua inte-

gralização efetiva-se em três anos e meio. Sua matriz curricular é assim composta: Formação Geral: Base Comum (Áreas de Conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ciências Humanas e suas Tecnologias/Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias), formação técnica e os estágios supervisionados.

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

No Campus Recife, o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Mecânica Industrial na Modalidade de EJA tem sua estrutura, como já foi afirmado antes, idêntico ao do Campus Pesqueira. A sua duração é de três anos e meio, sendo presencial e vivenciado em períodos semestrais, cuja matriz mostra que o aluno estuda a parte da formação geral quase toda antes da formação profissional. Esta vai sendo vivenciada gradativamente, desarticulada da formação geral.

Campus de Vitória de Santo Antão, a estrutura curricular do Curso Técnico em Agricultura Familiar na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos não é integrada, embora o seu projeto se assuma como uma educação numa perspectiva integral, fundamentada no trabalho como princípio educativo. No entanto, percebe-se de forma extremamente acentuada que a estrutura do curso é muito contraditória, defende uma educação integral e ao mesmo tempo sua organização tem como referência o que preconizava o Decreto 2.208/1997. O currículo está organizado em 12 módulos, os quais contêm disciplinas da formação geral e profissional de forma concomitante. A matriz do curso está dividida em três partes distintas: Núcleo Comum: onde constam as disciplinas da formação geral; Parte Diversificada: composta em sua maior parte, pelas disciplinas da parte profissional; Base Profissional: composta pelas disciplinas da Formação profissional.

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

nas localidades dos alunos que em sua maioria vivem em assentamento, sítios e pequenas propriedades.

No entanto, essa assistência em que os docentes se deslocariam às pequenas propriedades para realizar a parte profissional, ocorreu pouquíssimas vezes. Os próprios alunos declararam isso. As aulas da formação profissional ocorreram à noite de forma apenas teórica deixando os alunos frustrados, pois a escola não cumpriu com o que estava definido no projeto do curso. Portanto, a dualidade permanece na separação dos tempos e espaços de ensino, sendo a formação geral estudada de forma desarticulada das disciplinas da formação profissional.

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

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

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

Em nenhuma dessas escolas analisadas, o currículo foi elaborado numa perspectiva centrada na pessoa humana. Um currículo construído tendo como foco os sujeitos requer que os conhecimentos permitam compreender e transformar a realidade em que vivem. A noção da competência tem seus fundamentos filosóficos e ideológicos radicalmente opostos aos princípios requeridos a uma educação humanística. A ideologia das competências legitima o processo educativo numa perspectiva mercadológica. Tais currículos são tecnicistas, centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos. As disciplinas escolares, como conjunto dos conteúdos de ensino, são isoladas entre si e divorciadas da realidade concreta que impossibilita compreender as relações

sociais, pois não existe vínculo entre a formação geral e formação para o trabalho em um itinerário formativo unitário.

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

Considerações finais

Os dados aqui apresentados revelaram contradições na implantação do PROEJA no IFPE, nos Campi de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, os quais vivenciam cursos do PROEJA e foram alvos específicos dessa investigação. O avanço pode ser identificado no sentido de sua oferta no IFPE, mediante o Decreto 5.840/2006 que instituiu a oferta da EJA no Ensino Médio integrado à educação profissional, apesar de sua existência em um contexto bastante hostil a essa prática.

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

Assim, as questões inicialmente levantadas: - Os currículos dos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação de Pernambuco foram concebidos na perspectiva da integração? Qual o percurso trilhado na construção de um currículo integrado que articule a formação geral, formação profissional e especificidades do público da EJA?- Como se concretiza a vivência do PROEJA no cotidiano escolar?

Ficou constatada na organização curricular a adoção de um ensino voltado para as habilidades e competências, as quais educam o indivíduo de forma mecanizada para servir ao capitalismo. Isto se confirma na tese de Ramos, Deluiz, entre outros. Em todas as escolas analisadas, os cursos são concomitantes travestidos de integrados. Destaca-se que os referidos planos seguem a legislação vigen-

te sem instigar uma discussão mais ampla e crítica sobre o contexto da educação. Não há passagem de momentos de reflexão sobre a importância da educação na formação humana.

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

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

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

Por fim, essas questões precisam ser compreendidas no sentido de formar pessoas comprometidas com a realidade social no âmbito de qualquer curso, isso porque não basta condicionar os jovens e adultos a exercer atividades manuais e ser manipulados a aceitar condições precárias de trabalho e finalmente, o PROEJA sozinho, não vai gerar as transformações estruturais. Mas a educação oferecida com qualidade é um recurso fundamental para a compreensão dos fundamentos da desigualdade e possibilidade de lutar por mudanças sociais.

Assim, o PROEJA, pode trazer benefícios para a classe trabalhadora à medida que possibilite uma formação que articule os conhecimentos gerais e profissionais de maneira que os conteúdos sejam “conscientização”, conforme Freire (1983). Assim, torna-se possível uma leitura do mundo e das relações de poder

que perpassa a sociedade capitalista, ao mesmo tempo, possibilitar para alguns egressos do PROEJA sua entrada no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

BRASIL, Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394, dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/Leis/9.394.htm. Acesso em: 08 de agosto de 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.478, abril de 1997. Institui, no âmbito federal, o programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.154, junho 2005. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº. 5.840, julho 2006. Institui, no âmbito federal, o programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA¹

Josué Lopes²

Resumo

O objetivo desse texto é discutir a materialização, no âmbito escolar, do currículo integrado expresso no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA. O Programa apresenta como desafio a construção de um currículo integrado que contemple as especificidades da EJA. Com base em dados de pesquisa empírica, identificam-se o significado e os aspectos da implantação do currículo integrado em uma escola agrotécnica Federal. A discussão tem como ponto de partida o significado de currículo integrado em documentos oficiais, em estudos da produção intelectual da área trabalho e educação e currículo. A análise dos dados evidencia o terreno ambíguo em que a política do PROEJA foi implementada. Além disso, sugere que a integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos, no chão da escola, não acontece, ficando apenas no nível do discurso. O conteúdo ministrado em sala de aula continua sendo disciplinar e cada professor (a) trabalha sob a ótica do conhecimento da sua disciplina.

Palavras-chave: currículo integrado; educação de jovens e adultos; PROEJA.

¹ Este texto compreende o conteúdo da dissertação Educação Profissional Integrada com a Educação Básica: o caso do currículo integrado do PROEJA (LOPES, 2009), orientado pela Profa. Dra. Silvani dos Santos Valentim, professora Adjunta do Departamento de Educação do CEFET-MG e, com co-orientação da Profa. Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira, professora Adjunta do Departamento de Educação do CEFET-MG.

² Mestre em Educação Tecnológica pelo Programa de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Coordenador pedagógico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Avançado Poços de Caldas.

Introdução

A ideia de integração entre formação geral e a formação profissional não é recente, porém o debate sobre currículo integrado ganhou destaque no campo do Ensino Técnico, no final da última década, particularmente, no âmbito das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Isso é reforçado, mais recentemente, em 2005, com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA.

O Programa foi lançado oficialmente em 24 de junho de 2005, por meio do Decreto n. 5.478/05, posteriormente revogado pelo Decreto n. 5.840/06. O PROEJA abrange cursos que proporcionam formação profissional com elevação do nível de escolaridade para jovens e adultos trabalhadores e apresenta como novidade a proposta de integração, institucionalizada, entre a formação básica e a educação profissional.

A política de integração da educação profissional com a educação básica, na modalidade EJA opera, prioritariamente, na perspectiva de um projeto político-pedagógico integrado. Segundo o Documento-Base PROEJA, 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. (DOCUMENTO-BASE PROEJA, 2006).

I – Concepção de currículo integrado na perspectiva dos estudos da área Trabalho e Educação

A proposta de currículo integrado, defendida pelo PROEJA, encontra fundamento em estudos como os de Ciavatta (2005) e Kuenzer (1997). A integração tem o sentido de completude, de compreensão e tratamento das partes no e pelo todo e deste nas partes e por elas. No currículo integrado o que se propõe, segundo Ciavatta (2005), é:

que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Nesse sentido, cabe:

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

Coerente com o estudo mencionado, a proposta pedagógica de Kuenzer para o ensino médio, já delineada nos anos 80, engloba aspectos relacionados ao conteúdo e ao método de uma formação que tem o trabalho como princípio educativo. Do ponto de vista do:

Conteúdo, será politécnico, enquanto propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica, que permita a participação na vida social, política e produtiva, enquanto cidadão e trabalhador; do método, será teórico/prático, reunificando saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual tomando o trabalho, enquanto forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social, como ponto de partida. (KUENZER, 1997, p. 130).

O critério para a seleção e organização dos conteúdos não seria a estrutura lógica própria de cada disciplina curricular.

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

Discutindo questões curriculares, Ramos (2005) ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares para:

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

Dessa forma, o currículo integrado organizaria o conhecimento e o proces-
so de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como
sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender. O
termo currículo integrado, portanto, nomeia ações curriculares que visam promo-
ver a integralidade dos processos de ensino-aprendizagem. A noção de interdis-
ciplinaridade é apresentada como chave para superação da esterilidade presente
nas práticas pedagógicas que promovem a compartimentalização e a ausência de
comunicação entre os diversos campos.

Esta concepção compreende que as disciplinas escolares são
responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já cons-
truídos em sua especificidade conceitual e histórica; ou seja,
como as determinações mais particulares dos fenômenos que,
relacionados entre si, permitem compreendê-los. A interdis-
ciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade
pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos
recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência re-
presentados em disciplinas. Isto tem como objetivo possibilitar
a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos
métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em
seu potencial para o ser humano. (RAMOS, 2005, p.116).

Assim, para Ramos (2005), o conceito apreendido por uma determinada
disciplina ou área de conhecimento deve ser compartilhado por outras disciplinas
ou áreas do conhecimento. Conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais
distinguem-se metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente,
porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

1.1– A organização do currículo integrado na perspectiva da área de Currículo

Santomé (1998) utiliza o conceito de interdisciplinaridade pressupondo a
reorganização dos conteúdos, algumas vezes para recuperar e outras para cons-
truir uma rede integrada entre conceitos, modelos e estratégias de investigação. O
trabalho curricular é visto a partir da ótica de relações e agrupamentos de conte-

údos que podem ser feitos por matérias, por áreas de conhecimento e experiência, entre outras possibilidades.

Ao lado da interdisciplinaridade, o autor defende a existência de peculiaridades cognitivas e afetivas que influenciam os processos de aprendizagem, no caso, da criança, em consonância com as múltiplas modalidades de inteligência, sabendo que alunos e alunas aprendem, memorizam, integram e compreendem de modos diferentes. Além desse aspecto, o conceito de currículo integrado, nos moldes propostos por Santomé leva em consideração, também, dimensões contextuais e sócio-históricas das crianças.

Na visão de Hernández (1998), o currículo integrado propõe uma transgressão com a visão de educação escolar baseada nos conteúdos. A questão central proposta pelo autor é a de organizar um currículo escolar não por disciplinas acadêmicas, mas por temas e problemas com os quais os estudantes se sintam envolvidos e aprendam a pesquisar para, depois, aprender a selecionar, ordenar, interpretar e tornar público o processo seguido.

Para o autor, é fundamental a perspectiva que trata de explorar as relações entre problemas-objeto de pesquisa em diferentes áreas de conhecimento, por meio de projetos de trabalho. O fio condutor desses projetos é a noção de globalização que, segundo Hernández (1998), não é a mesma de interdisciplinaridade, mas mantém com esta última um eixo comum, centrado na busca de relações entre as disciplinas, no momento de se tratarem temas de estudo. Aprender a compreender e a interpretar a realidade é o foco da globalização em que o estudo se direciona para a relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações. Trata-se de unir o que está separado, estabelecendo novas formas de colaboração e de interpretação da relação entre o simples e o complexo.

O autor discute ainda a concepção de transdisciplinaridade como marco para a organização de um currículo integrado, e que se caracteriza pela definição de um fenômeno de pesquisa tratado por meio de uma abordagem nova compartilhada por várias disciplinas e que transcenda as tradições de campos de estudos concebidos de maneira isolada.

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

Bernstein, citado por Forquin (1993) aborda as relações entre os elementos que compõem o currículo, definindo dois tipos de organização estrutural: o código serial, que seria relativo ao currículo tipo coleção, e o código integrado relativo ao currículo integrado.

Para o autor, pelo código serial, as áreas de conhecimento são mantidas fortemente isoladas, não havendo permeabilidade entre elas; há forte compartimentação entre as matérias ou as unidades de ensino; professores e alunos têm pouca iniciativa, e os conteúdos e métodos são fortemente prescritos; há ênfase nos saberes escolares com relação aos conhecimentos da vida corrente e imposição de visão hierárquica e dogmática do conhecimento e da cultura.

Por outro lado, pelo código Integrado, as distinções entre as áreas de conhecimento são menos nítidas, muito menos marcadas; a organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem; o ensino favorece relações mais abertas, menos autoritárias e menos hierárquicas, deixando mais oportunidades para as iniciativas individuais e a autonomia do grupo.

2– A concepção de currículo integrado por parte de dirigentes e professores na escola agrotécnica federal

Para compreender a integração entre a educação profissional e o ensino médio, na modalidade EJA, se fez necessário saber a concepção de currículo integrado em uma instituição que oferece o PROEJA. Desse modo, escolheu-se uma escola que integra a rede de escolas técnicas de nível médio e pós-médio mantida pelo governo federal. As escolas da rede federal foram às primeiras instituições a implementarem o Programa.

A instituição pesquisada passou a oferecer, em fevereiro de 2006, o curso técnico em Gestão integrado ao ensino médio com habilitação em Gestão Administrativa. Do ponto de vista metodológico, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas envolvendo dirigentes e professores. Essas entrevistas foram gravadas e transcritas e, a partir da leitura dos textos, foram identificados aspectos referentes às concepções de currículo integrado e da integração.

Nesse contexto, o tratamento de currículo integrado, no PROEJA, na escola pesquisada, está fortemente relacionada com o entrelaçamento do ensino médio com o ensino profissionalizante, o que significa não existir separação entre essas duas áreas. Integrar significa trabalhar a disciplina do ensino médio com a participação do técnico. As disciplinas seriam trabalhadas articuladas, se complementando. Para um dos sujeitos da escola pesquisada:

É tentar trabalhar tanto a disciplina do ensino médio como a participação do técnico. Trabalhar junto essas duas. E eu tenho procurado fazer isso [...] Ah, eu acho que é meio, não sei. Parece que é uma coisa tão... no papel é bonito, mas na hora de você praticar é complicado. (SUJEITO 8).

Embora o entrevistado alegue se esforçar para integrar a disciplina que ministra com outras áreas, entende que, no papel, o currículo integrado é interessante, mas sua materialização na prática apresenta complicações.

O caráter ideal do currículo integrado é enfatizado por outro sujeito, segundo o qual, esse currículo é maravilhoso, sendo o currículo ideal no qual todas as disciplinas poderiam estar de forma integrada, articuladas, se complementado. Do ponto de vista da teoria, ele é interessante e traz a possibilidade de reflexões, mas os entrevistados desconhecem como operacionalizar a integração.

Eu acho que o currículo integrado é tão interessante porque o currículo integrado, teoricamente filosoficamente falando, ele é maravilhoso, tá? Ele é assim, puxa vida, é isso que precisa realmente acontecer, né? Esse é o currículo ideal, é assim que deveriam ser trabalhadas todas as disciplinas de forma integrada, articulada, se complementando. (SUJEITO 2).

A interdisciplinaridade é vista por outro entrevistado como um aspecto do currículo integrado, em que o conteúdo de uma disciplina pode auxiliar outra. Ele deixa transparecer que a mudança de propostas educacionais de um governo para o outro acaba sendo um complicador na implantação da política de integração. Além disso, os professores não conseguem perceber o significado da interdisciplinaridade:

o Governo anterior, eu falo antes do Lula, mandou separar. [...] Agora esse governo, quer integrar. Então a gente fica meio, assim, né? Sem saber pra onde que vai. Cada hora um quer que faça alguma coisa [...] Mas, na verdade, eu acho que não funcionava porque acho que o próprio professor não vê essa parte, essa parte de como que a integração... até mesmo aquela parte que fala de interdis... como que é? Interdisciplinaridade. Até hoje, a gente, profissional de educação, a gente não consegue enxergar isso. (SUJEITO 5).

2.1 – Aspectos relacionados à integração

O ponto central que emerge entre todos os aspectos registrados nas afirmações dos dirigentes e professores é que a integração não acontece e isso, por várias razões. Diante disso, para o Sujeito 3, o conteúdo de cada área é dado, normalmente, como acontece no curso técnico regular e a integração só existe no

papel. O entrevistado mostra que tem expectativas positivas frente à integração e aponta a necessidade de se reverem os conteúdos. Além disso, ressalta o que vem a ser para ele a integração:

Olha, pra mim, essa integração, em particular, é uma opinião minha. Pode existir no papel. Na prática, não existe, ta? [...] pra mim, essa integração tem que ser algo maior. Tem que ser integrado à realidade do curso técnico deles com a vida deles e o ensino médio ensina a trabalhar nesses dois conjuntos, né? Não distantes, isolados. [...] Não existe pelo próprio conteúdo que é dado. É um conteúdo norma. (SUJEITO 3).

Em termos práticos, para outro entrevistado, a integração é quase utópica, devido ao fato de as dificuldades serem muito grandes para operacionalizá-la. Uma das causas é a falta de oportunidade que os professores têm de se encontrar. Ressalta-se que o entrevistado considera o currículo integrado um sonho:

Em termos práticos, isso é realmente quase utópico. Porque a dificuldade de se fazer isso é muito grande. Por quê? Nós não temos oportunidades: primeiro, o tempo nosso de estarmos juntos pra se fazer essa integração. Como é que eu vou fazer a integração com um professor de contabilidade se eu não encontro com ele? [...]. Currículo integrado, na teoria, é um sonho, você sabe. Você estudou mais do que eu currículo integrado. Você sabe do que eu to falando. Ele é um sonho, não é?. (SUJEITO 2).

Várias questões significativas são levantadas por outro entrevistado: primeiro, o terreno contraditório em que a integração foi implantada. Na escola pesquisada, somente o PROEJA é “integrado” enquanto os demais cursos técnicos são concomitantes. Isso cria um impasse na própria escola, que acaba oferecendo cursos técnicos de forma distinta. Assim, o mesmo professor acaba trabalhando nas duas modalidades: ora no integrado, ora no concomitante.

Segundo, a “briga de foice” entre o ensino médio e o ensino técnico, ou seja, nas palavras do Sujeito 5, “cada área querendo pra si o melhor”. Dessa maneira, evidencia-se, no campo do currículo, uma disputa de espaço entre as disciplinas.

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

isso aí tem que vir na cabeça, é integrado ou separado, enquanto os professores não tiverem cientes mesmo de que é isso, de como funciona, não vai funcionar. Quando integraliza, o que acontece? Existe aquela lei lá que fala que tem a..., tem que

ter tanta carga horária, né? Daí, o pessoal do ensino médio: “ah, mas é muito pouco. Como que o menino não vai se preparar para o vestibular?” Então, a gente fica num impasse. Daí, eu vejo isso: porque daí fica aquela briga de foice do ensino médio com o ensino técnico, que cada um quer que seja o melhor. Não chega num consenso. E nem no integrado nem no médio eu não vejo essa interdisciplinaridade, que os professores não trabalham com isso. Porque, às vezes, até vejo, eu até tento, eu não sei se não faz porque não sabe... Eu acredito que é mais por isso mesmo. Porque a gente não sabe o que é isso. (SUJEITO 5).

Os pressupostos acima mencionados evidenciam que a política de educação profissional processa-se mediante programas focais e contingentes, numa travessia marcada por conflitos e no terreno da contradição. Constatam-se, em uma mesma escola, propostas distintas. De um lado, o curso técnico concomitante e, de outro, o curso técnico integrado e o professor trabalhando nas duas modalidades. Sem contar o curso superior de tecnologia, em que ele acaba trabalhando também. Isso, de acordo com SPF5, cria um impasse no entendimento do professor: integrado ou concomitante?

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

2.2– Fatores que dificultam a integração no PROEJA na escola pesquisada

Em primeiro lugar, está a dificuldade de se colocar em prática o planejamento devido à “correria do dia-a-dia, do sistema”. Além disso, a falta de disponibilidade dos professores para conversar aparece como um agravante:

É, acho que falta planejamento. Dificuldade de elaborar um... elaborar não, colocar em prática, né? [...] Ah, é a... o dia-a-dia, né? A correria, o sistema. Você não consegue ter disponibilidade pra conversar com os outros professores. (SUJEITO 3).

Na fala de um entrevistado, não discutir a integração, o processo de integração e a EJA e “tocar” a integração como eles estão fazendo acaba dificultando.

Nós estamos dando aula, nós não temos uma parada pra discutir a integração, pra discutir o processo, pra discutir a modalidade EJA, não ta havendo essa discussão. E você não faz integração se não discutir. Eu, na minha visão, não existe uma fórmula pronta, uma receita pronta pra se fazer a integração. [...] Agora,

só acontece se as pessoas realmente se integrarem, começarem a discutir o assunto. (SUJEITO 6).

Para o outro entrevistado, o desconhecimento do que vem a ser currículo integrado é um aspecto que também dificulta a integração, pois o que se verifica na escola é a oferta concomitante, com matrículas separadas.

O desconhecimento do que vem a ser currículo integrado, entendeu? Até que ponto nós sabemos de fato o que que é um currículo integrado, ta? Então, nós... até porque a nossa realidade aqui é currículo, é oferta concomitante. (SUJEITO 2).

Outro problema, a propósito, já mencionado anteriormente por outro entrevistado, é a disputa presente entre as disciplinas no campo do currículo. A falta de diálogo entre as disciplinas é um dado considerável que dificulta o processo de integração.

Que dirá você fazer com que o português transite com a prática e técnicas lá de baixo, entendeu? Ou então que a matemática caminhe junto com a produção de ração, com trato do alimento do bichinho lá da agricultura, entendeu? Agora, você já deve ter presenciado reuniões em que você põe o professor de química, física, biologia e matemática e, daqui a pouquinho, eles comem a si bica. (SUJEITO 2)

Considerações finais

Os resultados da pesquisa evidenciam que a materialização do currículo integrado na escola pesquisada se constitui quase apenas na matrícula única pela qual o aluno faz o ensino técnico e o médio de forma simultânea. Os conteúdos ministrados em sala de aula são tratados de forma isolada e disciplinar, com cada professor/professora trabalhando sob a ótica do conhecimento da sua disciplina.

Além disso, os sujeitos escolares não evidenciam domínio dos fundamentos legais e teóricos de currículo integrado, embora expressem o conhecimento de noções gerais sobre a matéria. Isso ocorre em um contexto em que, de um lado, os sujeitos afirmam o valor do currículo integrado e, de outro, manifestem suas dúvidas sobre o próprio significado do que seja esse currículo e de outras noções a ele correlatas, como a de interdisciplinaridade.

As condições objetivas em que isso ocorre são adversas a mudanças, mormente o fato de esses sujeitos não contarem com condições para se reunirem e construírem coletivamente um projeto político-pedagógico integrado com o qual se comprometam.

Referências bibliográficas

BRASIL. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio. Brasília.

CIAVATTA, Maria. 2005. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 83-105.

FORQUIN, Jean-Claude. 1993. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. 2005. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. Educação □ Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 03 ago. 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. 1998. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.

KUENZER, Acácia. 1997. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez.

LOPES, Josué. Educação profissional integrada com a educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA. 2009. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RAMOS, Marise Nogueira. 2005. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, p. 106-127.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. 1998. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. 1996. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Eron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, p. 58-74.

A Experiência de Integração Curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus - Cáceres

Denise Dalmás Rodrigues¹

Resumo

As mudanças ocorridas com a Reforma Educacional avocaram muitas transformações nos envolvidos, em especial no corpo docente, que se viu obrigado a reformular sua práxis e amoldar suas ações frente às reformas curriculares. O presente estudo objetivou verificar como foi tratada a integração curricular pelos docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, campus de Cáceres (IFMT/Campus Cáceres), no processo de reestruturação da proposta pedagógica dos cursos Técnicos integrados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo que se utilizou de questionários, observação, levantamento de material bibliográfico e análise de documentos primários. A partir da análise dos dados coletados, verificamos que os docentes do IFMT/Campus Cáceres praticam parcialmente a integração curricular no seu cotidiano escolar e resistem às mudanças propostas pelos documentos oficiais. A ausência dessa integração se dá em função da falta de qualificação e discussões acerca dessa prática. Diante da análise empreendida, concluímos que a comunidade escolar deve estar consciente e qualificada para enfrentar as transversalidades decorrentes da obrigação imprescindível de se operacionalizar, implementar e efetivar a integração curricular na práxis pedagógica do IFMT/Campus Cáceres, minimizando o distanciamento entre a formação geral e a formação técnica, o que geraria avanços consideráveis no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Trabalho e Educação – Integração Curricular – Ensino Médio – Ensino Técnico – Ensino Agrícola.

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola/UFRRJ. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFMT/Campus Cáceres.

Introdução

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, doravante denominada de LDB, foi instituída em todo o país a Reforma Educacional, a qual propiciou inúmeras mudanças nas escolas brasileiras, especialmente no Ensino Médio Profissionalizante. Dentre elas, a forma de ensinar, os métodos de avaliação, os currículos escolares em geral e, principalmente, a postura do governo ao descentralizar as atividades educacionais e propiciar mais autonomia aos estados e municípios para resolverem seus problemas de educação.

Considerando as inúmeras mudanças e exigências da sociedade contemporânea em relação ao mercado de trabalho, vimos que as dificuldades observadas naquele período de reformas educacionais, mais especificamente nos anos 1990, devem-se principalmente à incerteza do trabalho e dos aspectos políticos envolvidos, sendo que as soluções se encaminhavam para atender às exigências de mão de obra para os novos processos produtivos.

Assim a escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. Neste sentido, a escola capitalista, porque sempre preparou para viver na sociedade do capital sem contestá-la, sempre preparou para o trabalho. (PARO, 1999, p. 112-3)

Partindo da proposta pedagógica (IFMT, EAFC, 1999) de que a integração curricular objetiva a formação humana, cidadão/trabalhador, a Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC), a partir da promulgação do Decreto Federal nº 5154/2004, optou por um Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico.

O elemento principal que provocou mudanças e instabilidades nas escolas, desde a criação do decreto 2208/97, foi a noção de competências – definidas para cada uma das áreas de conhecimento – contrapondo-se aos conteúdos de ensino. A afirmação corrente era a de que os conteúdos curriculares deveriam ser compreendidos como meios para constituição de competências e não como objetivos do ensino em si mesmos. Assim, a ênfase do processo ensino/aprendizagem foi retirada dos conteúdos de ensino para ser colocado sobre as competências (RAMOS, 2005).

Diante de tantas mudanças, surgem os questionamentos: pode a ação docente, isto é, a práxis pedagógica acompanhar todas estas mudanças? Até que ponto as reformas curriculares no Ensino Técnico, no caso mais específico, no Ensino Agrícola, interferiu na prática pedagógica do professor?

Ao integrar o Ensino Médio com o Técnico para o Sistema Federal de Ensino, o governo se esqueceu que os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos e como tais devem ser entendidos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que neles interferem, direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização.

A partir destas reformas, foi instigado o meu interesse pelo estudo sobre integração curricular, pois presenciei na escola momentos extremamente conturbados e difíceis. Estas alterações, como por exemplo, a pedagogia de projetos e a mudança do currículo - que passou a ser definido por competências e habilidades - chegaram à Escola como uma imposição, sem que os professores e nem a equipe pedagógica tivessem quaisquer conhecimentos sobre esses assuntos. Não foram proporcionados momentos de discussão e debates sobre o assunto, o que culminou em um período de angústia e dúvidas por parte dos profissionais que acabavam por fazer a sua prática individualizada, enquanto os documentos oficiais preconizavam a prática de um currículo integrado.

A partir da necessidade premente de construção e prática coletiva de um currículo integrado para o Ensino Técnico Integrado do IFMT/Campus Cáceres é que focalizamos esta pesquisa. Este trabalho busca subsídios para entender esta complexa dualidade: formação geral e formação técnica e como efetivar na prática escolar um currículo que integre Educação Profissional e Educação Básica e que articule “cultura, tecnologia, conhecimento e trabalho” (RAMOS, 2005).

Falar em construção de um currículo integrado de forma coletiva e participativa nos leva à necessidade de rediscutir sobre o significado dado à expressão integrar, bem como definir qual o projeto político-pedagógico que se deseja para a instituição escolar. A formação do educador tem sido desenvolvida de forma fragmentada e sua prática pedagógica na escola é reveladora deste processo formativo. Falar, pois, em currículo integrado significa, antes de tudo, a ruptura com uma prática calcada na formação multidisciplinar, onde os conhecimentos foram incorporados de forma separada.

Ramos (2006, p.74) afirma que, “o currículo integrado é aquele que compreende conhecimento básico-tecnológico-técnico, como unidade, tendo cada um deles uma especificidade em termos epistemológicos” e acrescenta que essa relação curricular deve:

[...] integrar a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente da realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (RAMOS, 2004, p.48-49).

Como base para a fundamentação desta pesquisa, refletimos sobre as reformas curriculares ocorridas no Brasil, principalmente da década de 1990 até os dias de hoje, discorrendo, de forma breve, sobre a reestruturação produtiva e a formação para o trabalho sobre as novas formas de organização para o trabalho Taylorista/Fordista e a desqualificação de saberes e habilidades da experiência prática do trabalhador. Analisamos também sobre as reformas do ensino técnico e tecnológico, passando pela discussão da Pedagogia das Competências; a respeito da polêmica da dualidade entre formação geral/formação técnica e os Decretos 2208/1997 e o 5154/2004. Enfatizamos ainda, a discussão da integração curricular no Ensino Médio e na Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, o Currículo Integrado como: facilitador de formação para o trabalho; política cultural e formação plena do educando; as reformas educativas e práticas e estratégias de integração curricular do IFMT/Campus Cáceres.

O presente estudo objetivou verificar como foi tratada pelos docentes da Instituição a questão da integração entre formação para o trabalho e formação geral no processo de reestruturação curricular do IFMT/Campus Cáceres. Para tanto, foi imprescindível examinar o nível de conhecimento dos docentes acerca do debate sobre integração curricular; explicar a forma como se dá a relação entre formação geral e formação técnica na prática educativa do IFMT/Campus Cáceres; descrever o processo de reforma curricular do Campus e analisar as estratégias de integração curricular explicitadas nos documentos de fontes primárias.

A pesquisa básica qualitativa, de caráter explicativo, contou com a participação de vinte e oito (28) professores do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, destes 13 eram do quadro efetivo e 15 professores substitutos. O questionário aplicado aos pesquisados foi composto de 28 perguntas relacionadas à discussão e análise de temas como: O nível de conhecimento dos pesquisados a respeito da legislação educacional; a compreensão das mudanças sofridas na prática educativa na escola, após as mudanças ocorridas na educação profissional; a importância da prática de integração curricular na instituição e o seu desenvolvimento nas disciplinas ministradas; a questão conceitual do tema em voga; a experiência docente no IFMT/Campus Cáceres e em outras instituições de ensino; a relação formação geral/formação técnica; a qualificação e requalificação docente; a avaliação da qualidade do curso técnico integrado do Instituto. Esse questionário foi aplicado com a intenção de saber sobre a prática ou não da integração curricular dos docentes no seu cotidiano escolar. Foram coletados dados a partir de documentos primários produzidos pelo IFMT tais como: Plano de Desenvolvimento Institu-

cional (PDI), Proposta Pedagógica (PPI) e Planos de Cursos (PPCs), para coletar informações sobre que esses documentos preconizavam a respeito da prática de integração curricular.

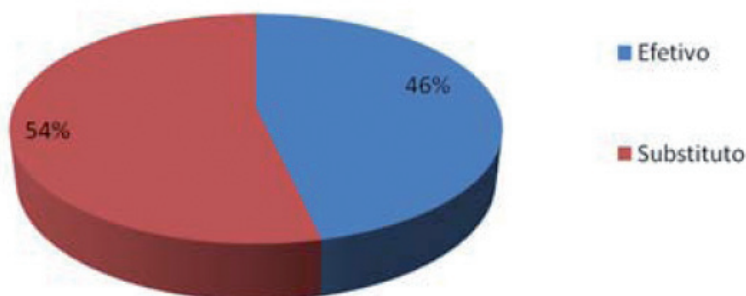
Anterior a esta análise documental fizemos a pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica sobre as reformas educacionais da década de 1990 até os dias atuais. Observamos também o trabalho dos docentes no seu cotidiano escolar, visitando suas salas de aula e os setores de produção onde os professores da área técnica desenvolvem as atividades práticas junto aos discentes.

Todo esse trabalho de pesquisa foi realizado com o intuito de buscarmos respostas para os nossos questionamentos: Até que ponto a proposta curricular da instituição prepara seu aluno a adquirir conhecimentos filosóficos, científicos, técnico e afetivo para o tipo de ação que vai exercer? Ou ainda até que ponto o currículo escolar prepara o aluno para ingressar em um mercado de trabalho tão competitivo quanto o nosso? Que sujeito se deseja formar? Que tipo de currículo a escola deve oferecer?

I – O corpo docente e o debate sobre sua práxis de integração curricular

O corpo docente do IFMT/Campus Cáceres, em 2009, era composto por dezoito (18) professores efetivos e quatorze (14) substitutos. A amostra da pesquisa inclui apenas os professores que trabalham com o ensino técnico integrado, perfazendo um total de vinte e oito (28) docentes, dentre eles 13 são efetivos e 15 substitutos.

Gráfico 01: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo vínculo empregatício – 2009

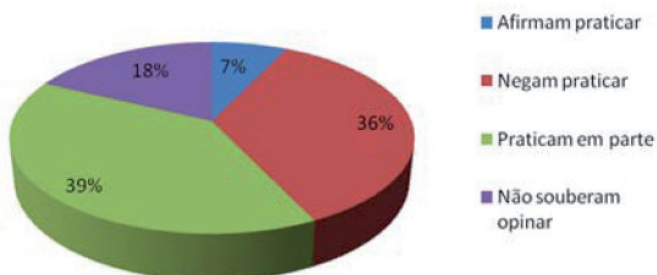


Este fato, com certeza, acarreta uma falta de comprometimento por parte dos substitutos em relação a sua prática pedagógica, pois a legislação prevê que eles só podem permanecer na instituição até dois anos, após este prazo, o contrato é automaticamente rescindido. Nestas condições, o docente já ingressa na escola sem estímulo e sem tempo suficiente para desenvolver um trabalho eficiente e de qualidade.

Destacamos que 71% dos pesquisados são da área técnica, o que significa dizer professores mais engajados no ensino profissionalizante.

Quando analisamos a prática efetiva de integração curricular, percebemos que os docentes não acreditam que ela se realize no cotidiano escolar. Um pequeno número de professores afirma existir esta prática (gráfico 02):

Gráfico 02: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo a prática de integração curricular na Instituição – 2009



Sabendo que a integração entre teoria e prática é um dos aportes da integração do currículo, podemos inferir que esta relação existe parcialmente, na prática docente da Escola.

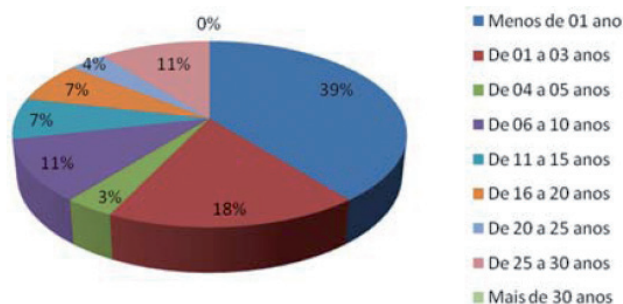
Os docentes (65%) consideram a formação mais consistente e mais próxima da realidade do aluno, ou seja, o conhecimento prático como o aspecto mais importante para a efetiva integração curricular (Tabela 01).

Tabela 01: A incidência de justificativas dos docentes do IFMT/ Campus Cáceres quanto à importância da prática efetiva da integração curricular na Instituição - 2009

INDICAÇÕES	Nº	%
Formação mais consistente e mais próxima da realidade do aluno/conhecimento prático	13	65,0
Adquire conhecimento para sua vida profissional	2	10,0
Melhor formação técnica	5	25,0
TOTAL	20	100,0

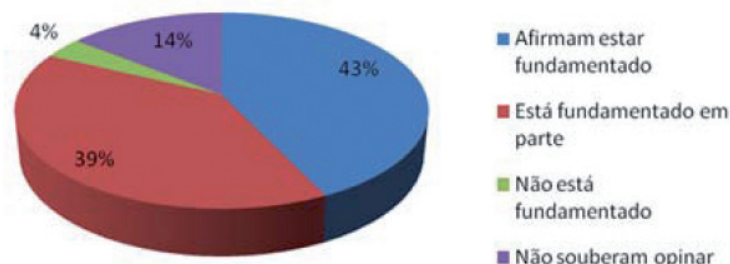
Outro fator agravante no que diz respeito à ausência da prática de integração curricular se refere à experiência docente no IFMT/Campus Cáceres (gráfico 03). Observamos que 39% dos docentes têm menos de um ano de experiência na Instituição. Este fato se justifica pelo grande número de professores substitutos que passam muito rapidamente pela escola.

Gráfico 03: Docentes do IFMT/Campus Cáceres, segundo sua experiência docente na Instituição – 2009



Conforme Ramos (2004, p.51), “o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual”. Os docentes continuam afirmando que lhes faltam conhecimentos e momentos de discussões para aplicá-los. Embora 82% afirmem que o currículo da escola está fundamentado nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia (gráfico 04), o que percebemos nesta afirmação é que ela se faz presente somente nos documentos oficiais (proposta pedagógica, PDI, Planos de curso) e muito pouco na prática pedagógica.

Gráfico 04: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres, segundo indicação da fundamentação do currículo nos princípios da ciência, do trabalho, da cultura e da tecnologia - 2009



Desse modo, concluímos que se os professores e a coordenação pedagógica do Instituto tem pouco conhecimento ou este conhecimento é um tanto quanto equivocado sobre a elaboração e prática de um currículo integrado e, se os professores desconhecem a legislação em vigor, não há como se efetivar a prática da integração curricular no IFMT/Campus Cáceres em conformidade com o que está explicitado nos documentos oficiais da escola.

1.1– As estratégias de integração curricular explicitadas no PDI, no PPI e nos planos de cursos do IFMT/ Campus Cáceres

O PDI (IFMT, 2009) explicita que a integração curricular implica em garantir tanto a formação do ensino médio quanto à formação técnica profissional. Neste documento esta concepção

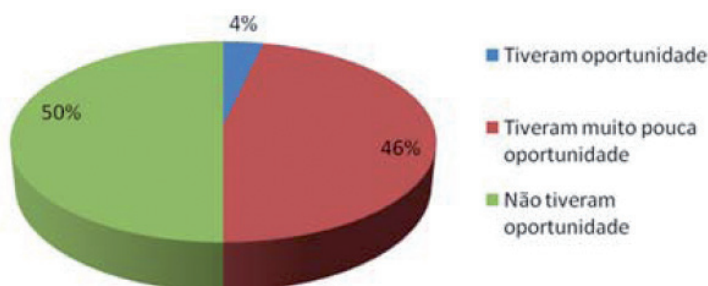
[...] se constituirá em etapa de consolidação da formação básica, atendendo a finalidade precípua de formar sujeitos autônomos, protagonistas da cidadania ativa, tecnicamente capazes de responder às demandas da produção do conhecimento e aptos a dar prosseguimento aos estudos (PDI 2009, p.34).

A proposta pedagógica (IFMT, 2008) do IFMT/Campus Cáceres explicita que os conteúdos deverão ser trabalhados de forma contextualizada, inter e multidisciplinar, relacionando teoria e prática, inclusive com horários previstos para que as áreas afins possam se reunir periodicamente para planejar suas atividades de forma integralizada. O professor deve trabalhar no aluno a capacidade crítica, criativa, respeito, autoestima, de modo a envolvê-lo no processo ensino/aprendizagem.

Nesta perspectiva de ensino integrado que: valoriza aspectos clássicos do conhecimento; prima pela indissociabilidade da educação geral e da educação

profissional; desenvolvem nos alunos os atributos intelectuais para que saibam lidar com a complexidade do mundo do trabalho e estejam preparados para a vida, como explicita o PDI (IFMT, 2009) da Instituição, faz-se necessário que sejam desenvolvidas estratégias de Integração Curricular como, por exemplo, reuniões periódicas com os docentes para discussão de assuntos relacionados à interdisciplinaridade, contextualização de conteúdos, fóruns, seminários, entre outras. Porém, essas estratégias, segundo a pesquisa realizada com os professores do Instituto, não estão sendo colocadas em prática, pois somente 4% dos docentes afirmam ter tido oportunidades de discutir sobre integração curricular (gráfico 05).

Gráfico 05: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e a indicação de oportunidades de discussão sobre Integração Curricular - 2009



Verificamos também, que os docentes são favoráveis a que haja diálogo entre as disciplinas (Tabela 02) e, para que isso aconteça, é preciso haver discussões, reuniões periódicas de planejamento entre os professores, como estratégias de integração curricular.

Tabela 02: Docentes do IFMT/ Campus Cáceres e sua opinião segundo a prática da integração curricular nas disciplinas por eles ministradas - 2009

OPINIÕES	Nº	%
Alguns conteúdos são trabalhados de forma integrada, porém esporadicamente	7	43,8
O diálogo entre as disciplinas não acontece na escola	7	43,8
Algumas vezes ocorre a integração por necessidade mesmo, sem haver planejamento	2	12,5
TOTAL	16	100,0

Neste contexto, percebemos que, para que as estratégias de integração curricular sejam efetivamente desenvolvidas no IFMT/Campus Cáceres como preconiza os documentos oficiais, é preciso se construir um projeto político pedagógico alicerçado em um comprometimento coletivo entre direção, coordenação pedagógica, corpo docente, corpo técnico administrativo, enfim, todos os segmentos educacionais deverão estar engajados neste processo contínuo de integração.

Ciavatta (2005) sugere alguns pressupostos para se desenvolver esta formação integrada, quais sejam: um projeto social em que direção, professores e comunidade escolar em geral manifeste vontade política de não reduzir a formação do aluno à simples preparação para o mercado de trabalho; manter a articulação entre formação geral e profissional de modo a romper com o dualismo há anos existente na educação profissional; articular a instituição com alunos e familiares e a escola ter em mente que “o exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa” (CIAVATTA, 2005, p.101).

Quando o professor faz a opção de trabalhar a integração curricular como prática pedagógica deve objetivar também, entre outras coisas, a boa relação afetiva com seus alunos. Ao assumir este compromisso o professor já deve saber que terá de alterar suas relações de poder como, por exemplo, perguntar ao aluno se ele quer determinada mudança no currículo ou não.

1.1.1 Aspectos Positivos e Negativos da Integração Curricular no Processo Ensino-Aprendizagem do IFMT/Campus Cáceres

Na pesquisa realizada no IFMT/Campus Cáceres, os docentes apontaram cinco vantagens e cinco desvantagens da prática de integração curricular, ou seja, do ensino técnico integrado, conforme vemos nas Tabelas 03 e 04 e que podemos citar como aspectos positivos e negativos de integração curricular.

Tabela 03: Cinco vantagens apontadas pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres quando o ensino técnico é integrado- 2009.

VANTAGENS	Nº	%
1ª) Oferece maior possibilidade de articular a teoria e a prática	23	24,0
2ª) Proporciona maior flexibilidade curricular e adaptação ao mercado de trabalho	22	22,9
3ª) Estimula o desenvolvimento da criatividade e criticidade científica	19	19,8
4ª) Efetivação da interdisciplinaridade	16	16,7

5ª) Oferece um maior número de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos	16	16,7
TOTAL	96	100,0

Tabela 04: Cinco desvantagens apontadas pelos docentes do IFMT/Campus Cáceres quando o ensino técnico é integrado – 2009

DESVANTAGENS	Nº	%
1ª) Dificuldade de integração entre os conteúdos do núcleo comum e área técnica	22	27,2
2ª) Resistência dos professores à integração curricular	19	23,5
3ª) Excesso de carga horária de aulas para os alunos	16	19,8
4ª) Aumenta a carga de trabalho do professor	14	17,3
5ª) Não há possibilidade de o aluno concluir a formação técnica de forma mais rápida	10	12,3
TOTAL	81	100,0

Também citaram como ponto importante, quando se faz ensino integrado, o acesso mais fácil ao mercado de trabalho. Na escola pesquisada, por exemplo, a maior parte dos alunos sai empregado, geralmente na empresa onde fizeram o estágio, requisito obrigatório para conclusão do curso.

Uma das desvantagens apontadas na pesquisa salienta um ponto crucial: a resistência dos professores em praticar a integração curricular. Dizemos crucial porque é exatamente esta resistência que presenciamos no nosso cotidiano. Os docentes sentem dificuldade de se integrar, de dialogar com as outras disciplinas, às vezes até por pensar que não possuem conhecimentos suficientes para isso, ou, às vezes, por acomodação, ou medo de encarar as mudanças. Esta dificuldade acarreta outra desvantagem apontada por eles: de integração entre os conteúdos do núcleo comum com os da área técnica.

E assim, diante das dificuldades, acabam repetindo as mesmas práticas, muitas vezes ultrapassadas e individualizadas.

Portanto, verificamos que os docentes almejam construir e por em prática um currículo efetivamente integrado e não podemos nos esquecer que formação geral e formação técnica precisam estar entrelaçadas no fazer pedagógico, pois os conhecimentos específicos não são suficientes para a compreensão global da realidade.

Esta proposta de currículo integrado contempla uma compreensão global de conhecimento que mantenha a unidade entre formação geral e formação técnica para atender as necessidades da formação humana e não um currículo organizado por áreas disciplinares distintas, como são na maioria das escolas.

Um ponto de grande relevância na integração curricular é a experiência de vida do aluno. O que aprendemos com nossas experiências cotidianas, nossas crenças, valores ficam enraizados em nossa mente muito mais do que o próprio conhecimento adquirido em sala de aula, como afirma Beane (2003, p.95)

Quase todos têm tido ocasião de recordar os seus dias de escola e refletir sobre o que terá acontecido ao conhecimento que supostamente assimilaram durante os anos de escolarização... mas tal conhecimento foi tão segregado quando foi adquirido, e por isso tão desprezado do resto das suas experiências, que não se encontra disponível perante as condições atuais de vida.

O professor deve encarar seu trabalho como um processo que lhe dê condições práticas necessárias ao seu fazer pedagógico. Apesar de termos consciência de que as propostas de integração curricular por si só não darão conta de resolver impasses e contradições há tempos presentes na escola.

Considerações finais

O ensino integrado oferecido pelo IFMT/Campus Cáceres, como a nomenclatura sugere, pressupõe a construção e a prática de um currículo integrado que pode significar muitas coisas diferentes para pessoas também diferentes. O termo integrar, no nosso entendimento sugere um sentido de completude, de compreensão do todo. Essa afirmação não significa que se pode ensinar e aprender tudo, mas queremos dizer que os conhecimentos específicos de uma determinada área do ensino técnico não são suficientes para proporcionar ao aluno a compreensão do todo. Faz-se necessário adquirir os conhecimentos também da formação geral.

Acreditamos na construção coletiva de um currículo integrado numa perspectiva de cooperação mútua e caráter aberto e democrático da escola, em que seja estabelecido um diálogo entre as disciplinas com o objetivo de promover um saber globalizado ao aluno.

De acordo com a pesquisa realizada no IFMT/Campus Cáceres, observamos que a prática da integração curricular no cotidiano escolar do Instituto é desenvolvida parcialmente pelo corpo docente. Constatamos que somente 11% dos docentes admitem praticar a integração, na sua totalidade, nas disciplinas por

eles ministradas. Isto significa dizer que 79% dos professores não desenvolvem a integração curricular na sua prática pedagógica.

Isto se deve, provavelmente, à insuficiência de conhecimento a respeito do tema, bem como o desconhecimento da legislação educacional em vigor, conforme registrado em 78% dos pesquisados. Via de regra, isso leva a uma resistência na aplicação de uma prática desconhecida que implica em mudanças de paradigmas.

Outro fator que corrobora com esta consideração é o elevado número de docentes substitutos, 53,6% no momento de execução da pesquisa, que permanecem na escola até dois anos, por força de lei. Este pouco tempo de permanência faz com que eles não tenham tempo suficiente para um desenvolvimento efetivo da integração curricular, uma vez que esta prática exige dos envolvidos não só tempo, mas também conhecimento, disponibilidade, aceitação e vontade de fazer.

A relação entre a formação geral e técnica no processo de integração curricular é deficitária e pode decorrer de algumas desvantagens apontadas pelos docentes, tais como: a dificuldade de mesclar os conteúdos do núcleo comum com a área técnica; a resistência dos professores à integração curricular; excesso de carga horária de aulas para os alunos; carga horária excessiva do professor e ausência de formação e qualificação dos docentes.

Pode ser também decorrente de uma questão conceitual, uma vez que 76% dos pesquisados afirmam que a integração curricular é apenas uma junção das disciplinas da formação técnica com a formação geral.

Entretanto, sabemos que ela vai além desta suposta junção, pois se trata de um diálogo interdisciplinar na perspectiva de um saber globalizado e envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos.

Contudo, aspectos positivos podem ser vislumbrados no processo integrador em voga, como vistos nos resultados apresentados, os quais mostram que há uma premente aspiração quanto à integralização do currículo, evidenciados nas respostas dadas pelo corpo docente, como exemplo, maior possibilidade de articulação entre teoria e prática; maior flexibilidade curricular; facilidade de acesso ao mercado de trabalho; desenvolvimento da criatividade e criticidade científica e efetivação da interdisciplinaridade.

Observamos que 89% dos pesquisados, consideram importante a prática da integração curricular, efetivando, assim, o entrelaçamento entre a formação geral e a formação técnica.

Se o processo ensino/aprendizagem é uma via de mão dupla, então o docente torna-se uma “mola mestra” importante neste processo, isto é, funciona como um catalisador das mudanças necessárias à concretização da integração

curricular, erradicando, ou pelo menos diminuindo, o hiato existente entre a formação geral e a técnica, o que torna imprescindível e fundamental a prática da integração curricular para ensinar com uma visão interdisciplinar de conhecimento e cultura.

A análise dos documentos oficiais e das fontes primárias (PDI, Proposta Pedagógica, PCC) pesquisados preconiza que a integração curricular deve fazer parte da prática docente, embora esta citação não condiga com o cotidiano escolar do grupo avaliado. Fica evidente que a ausência dessa prática docente se correlaciona com a ausência de conhecimento da legislação específica vigente. Isto ficou claro quando observamos que apenas 22% dos pesquisados afirmaram ter conhecimento da legislação específica, ou seja, 78% desconhecem as leis relacionadas à educação profissional.

Esta constatação se justifica quando verificamos que somente 22% dos pesquisados afirmam conhecer a legislação educacional e, por conseguinte, as reformas ocorridas em decorrência desta legislação.

Este fato pode não estar atribuído à falta de interesse dos profissionais da educação, mas sim à ausência de oportunidades de discussões do tema integração curricular desde o seu ingresso nos cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Esta assertiva baseia-se no fato de que 96% dos pesquisados afirmaram não ter tido oportunidades de participação em discussões do assunto. Este desconhecimento da legislação e dos conceitos e definições do significado efetivo da integração curricular levam conseqüentemente, a linhas conceituais deficientes, superficiais e muito aquém do seu real significado por parte do corpo docente envolvido.

Outro questionamento de não menos importância diz respeito à imposição das mudanças que chegaram já prontas à escola e de modo verticalizado, isto é, de cima para baixo, sem consulta das bases ou dos sujeitos envolvidos. As mudanças curriculares efetivadas, principalmente de 1997 a 2003, chegaram em forma de leis e decretos com poucas discussões e sem a anuência ou parecer dos sujeitos envolvidos. O que criou momentos conflituosos, pois foi atribuído aos professores um compromisso de por em prática mudanças que eles desconheciam e que não foram sequer treinados ou qualificados para executá-las.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade do IFMT/Campus Cáceres desenvolver estratégias de qualificação e requalificação aos professores, a fim de que a integração curricular se efetive na prática pedagógica.

Enfim, este estudo nos fez refletir sobre algumas questões essenciais para construção de um currículo que desenvolva efetivamente uma formação geral e a preparação para o mundo produtivo: Como se obter novas demandas para forma-

ção para o trabalho, quais conhecimentos, atitudes e valores a serem ensinados na escola e na educação profissional são adequados ao mundo do trabalho? Será que os interesses do empresariado são os mesmos de toda a sociedade?

Os programas de expansão e melhoria do ensino apresentados nesta pesquisa revelam, na verdade, uma visão mercadológica e produtivista da educação, numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social. Constatamos também que aqueles que não tiverem qualificação/formação profissional poderão vir a ser futuros desempregados, por isso uma reforma no Ensino Médio não terá sucesso se não for acompanhada por políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de todos no sistema educacional e, conseqüentemente, no mercado de trabalho.

Por isso, acreditamos na construção de um currículo integrado de forma coletiva e participativa, que envolva o desenvolvimento intelectual, físico, bom relacionamento afetivo e a formação científica e tecnológica do indivíduo, levando-se em consideração as características essenciais que o mundo do trabalho hoje exige do trabalhador, que sejam incluídas nas disciplinas tradicionais as experiências cotidianas vividas pelos alunos e professores, enfatizando a diversidade cultural dos mesmos e preparando o aluno para o domínio técnico e científico dos conhecimentos. É nessa prática constante de integração que aprenderemos a desenvolvê-la, a ampliar suas possibilidades e a romper seus limites.

Para que isso ocorra, é necessário, antes de qualquer coisa, que a comunidade escolar esteja consciente e preparada para as transversalidades decorrentes da obrigação de se operacionalizar e efetivar a integração curricular na práxis pedagógica do IFMT/Campus Cáceres e que considere as mudanças que estão ocorrendo na escola como um vasto campo de oportunidades e desafios a serem enfrentados em prol do ensino/aprendizagem.

Referências bibliográficas

BEANE, James A. 2003. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Revista Currículo Sem Fronteiras*. v.3, n.2, Jul/Dez . p. 91-110.

ClAVATTA, Maria. 2005. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO Gaudêncio, ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 173 p.

IFMT/ Campus Cáceres. *Proposta Pedagógica*. Cáceres, 2008. 51p.

IFMT. PDI. Cuiabá, 2009. 119p.

PARO, Vitor Henrique. 1999. Parem de Preparar para o Trabalho!!! Reflexões Acerca dos Efeitos do Neoliberalismo Sobre a Gestão e o Papel da Escola Básica In: FERRETTI, J. Celso; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs). Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã. p. 101-120.

RAMOS, Marise Nogueira. 2006. A Reforma do Ensino Médio e Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP. p.283-309.

_____. 2005. Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). Ensino Médio Integrado Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 173p.

_____. 2004. O Projeto Unitário de Ensino Médio Sob os Princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC. 338 p.

A implementação do Ensino Médio Integrado no Curso Técnico em Agropecuária

Estácio Moreira da Silva¹

Resumo

Este trabalho apresenta síntese de investigação sobre a experiência do ensino médio integrado no contexto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT), em Guanambi-BA, tendo como ponto de partida a consideração de que tal experiência vincula-se às discussões teóricas da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, que emergem com a regulamentação dessa modalidade pelo Decreto n. 5.154/04, que revogou o Decreto n. 2.208/97 e autorizou a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional. Além da discussão das disposições normativas implicadas com a instituição dessa modalidade, busca-se a apresentar as ações previstas para a superação da dualidade existente entre o ensino médio e a educação profissional, considerando seus alcances e suas limitações.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Formação técnica;

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002) é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2009). Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Bom Jesus da Lapa.

O modelo econômico capitalista criou formas de produção que transformaram a sociedade e refletiram nas políticas públicas da educação, fragmentaram o currículo escolar, o conhecimento e as relações de trabalho. Essas intervenções econômicas foram responsáveis por diversos paradoxos na formação, na atuação do trabalhador e na função da escola.

Assim, no início do século XX, o modelo econômico capitalista apropriou-se dos conceitos da divisão social e técnica do trabalho estabelecida nas teorias de Frederick W. Taylor e da criação da linha de montagem na indústria automobilística pelo engenheiro Henry Ford (TORRES SANTOMÉ, 1998). A partir dessa associação de idéias surge o modelo de produção taylorista/fordista.

A efetivação dessa proposta no sistema educacional exigiu adequações nos currículos escolares e ações pedagógicas diferenciadas entre a formação para o trabalho intelectual e o trabalho manual. Nesse sentido, o sistema educacional aprofundou ainda mais a separação dos conhecimentos propedêuticos e a formação técnica para o trabalho.

Esse processo de divisão entre a formação para o trabalho intelectual e a formação para o trabalho manual também aconteceu na educação brasileira e foi conjeturada por Kuenzer (1991, 2005 e 2006) como dualidade estrutural da educação.

Uma das expressões mais marcantes da dualidade na educação brasileiro foi estabelecida nos anos 90 pelo Decreto 2.208/97. Esse decreto, paradoxalmente, contrariou a proposta de integração estabelecida pela Lei n. 9.394/96 e oficializou que a educação profissional técnica deveria ser oferecida com matrícula separada daquela do ensino médio nas modalidades concomitante ou subsequente.

Com essa medida, a educação profissional “[...] assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade com base nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. (PCNs e DCNs)”. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 13).

Dentro dessa lógica, os modelos econômicos subsidiados pela visão neoliberal das propostas educacionais e pelo quadro econômico, social e político dela decorrentes fragmentaram a educação, em especial a educação profissional, e tornaram-na um processo formativo independente ou um complemento do ensino médio. Tal proposição formativa vem, paulatinamente, dificultando a efetivação das novas propostas de integração curricular e o trabalho interdisciplinar no processo de formação do indivíduo para a vida em sociedade, para o exercício da cidadania e para o mercado do trabalho.

Na tentativa de superar esse modelo hegemônico, a partir de 2004, surge uma proposta oficial de integração dos conhecimentos propedêuticos e da

formação profissional a ser implantada na Educação Profissional Técnica de nível médio (EPTNM). Essa nova política pública regulamentada pelo Decreto 5.154/2004 permitiu a implementação de currículos integrados, na EPTNM entre os conhecimentos da educação geral e profissional e cria novas expectativas para que os elementos curriculares mantenham uma relação entre teoria e prática e contribua para a aprendizagem significativa², propiciando ao sujeito da educação mais autonomia, mais condição de se posicionar frente às mudanças e às transformações do mundo tecnológico, que refletem diretamente no sistema produtivo e nas relações de trabalho.

Essas reflexões construíram o objeto de pesquisa; o ponto de partida para esta investigação foi a inquietação criada pela publicação do Decreto n. 5.154/04, que revogou o Decreto n. 2.208/97 e autorizou a integração curricular entre o ensino médio e a educação profissional.

Por essa razão, optou-se por investigar a experiência do ensino médio integrado no contexto pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira³ (EFAJIT), em Guanambi-BA. Este estudo considera que o ensino médio integrado surgiu nas discussões teóricas da educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada regulamentada pelo referido Decreto.

I – Ensino Médio Integrado

A partir da publicação do Decreto n. 5.154, em 23 de julho de 2004, a educação profissional foi autorizada a construir novos caminhos. Com isso, ficou regulamentado que a educação profissional passaria a ser “[...] desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação”. (BRASIL, 2004, Art. 1o, grifo nosso).

Dentre esses programas, destaca-se a EPTNM na modalidade integrada como fundamentação para curso Técnico em Agropecuária analisado:

[...] a educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2o do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

² A aprendizagem significativa de Ausubel é [...] um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo (MOREIRA, 2006, p.14).

³ Com a criação dos Institutos Federais pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a EFAJIT passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia Baiano – Campus Guanambi.

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2004, Art. 4o).

O artigo 4º regulamentou a proposta de integração da LDBEN de 1996 e autorizou a articulação curricular entre a EPTNM e o Ensino Médio, tanto da forma integrada ou concomitante. Assim, o referido decreto no parágrafo primeiro do artigo quarto definiu que a

[...] articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso. (BRASIL, 2004, art. 4o).

Diante do exposto, percebe-se que o Decreto n. 5.154/04 propõe que a EPTNM seja articulada com o ensino médio nas modalidades integradas ou concomitantes. A partir dessa regulamentação e das discussões teóricas ficou criada a figura do Ensino Médio Integrado (EMI) como representante da EPTNM na modalidade Integrada. Com essa abertura legal foi realizada a implantação do EMI nas escolas de ensino médio e de educação profissional em todo o país e, especificamente, a implantação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária na EAFAJT. Nesse sentido, criou-se um objeto de pesquisa que passou a ser explorado por vários pesquisadores.

Entre as pesquisas encontradas na investigação, descreve-se o trabalho Wermelinger, Machado e Amâncio Filho, que apontou a superação do Decreto n. 2.208/97 e a implantação de uma nova modalidade de ensino a partir do Decreto n. 5.154/04. O texto pesquisado explicita os seguintes limites na implantação dessa nova política: “[...] as escolas voltaram a oferecer a educação profissional e o ensino médio, de forma integrada, utilizando a mesma infra-estrutura, no mesmo turno/escola com os mesmos professores”. (WERMELINGER, MACHADO E AMÂNCIO FILHO, 2007, p. 217).

Na EFAJIT também foi observada a mesma lógica explicitada pelos autores citados, na qual os resultados das análises documentais apontaram que o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio foi implementado a partir dos currículos já existentes dos cursos: Ensino Médio, Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia, anteriormente, regulamentado pelo Decreto n. 2.208/97.

2– A concepção de integração definida pelas políticas públicas para o curso Técnico em Agropecuária

O EMI surge como uma possibilidade de integrar os conhecimentos propedêuticos da educação geral aos conhecimentos práticos e tecnológicos da educação profissional e segundo Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005) a publicação desse decreto criou novas expectativas para a construção de uma educação politécnica e de uma escola unitária. Apesar desses termos não estarem explícitos na proposta do Decreto, os teóricos acrescentam que a efetivação da educação politécnica pressupõe integrar e articular os conhecimentos científico-tecnológicos aos conhecimentos histórico-sociais para superação do ensino profissionalizante voltado apenas para atender às demandas do mercado do trabalho.

Acrescenta-se ainda que a concretização da modalidade de educação integrada e politécnica demanda

[...] desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. (FRIGOTTO, CIAVATTA & RAMOS, 2005, p. 77).

Dentre esses desafios apontados pelos autores, destaca-se a teoria do capital humano de Schultz (1967), que definiu a educação como “instrução” e relacionou sua função com o atendimento das metas da economia. Para esse autor, os mestres deveriam “[...] considerar tanto a compensação que as pessoas podem obter da instrução como os atributos do investimento que elevam a produtividade e os lucros dos trabalhadores” (SCHULTZ, 1967, p. 16).

Partindo do pressuposto de que essa concepção de educação não corresponde aos anseios da sociedade contemporânea, acredita-se que o processo educacional por meio da nova política de integração curricular, estabelecida pelo Decreto n. 5.154/04, deve explorar a superação das políticas associadas às questões econômicas e construir novas propostas curriculares integradas.

O documento em questão autorizou a modalidade de EPTNM integrada e o CNE/CEB emitiu o Parecer n. 39/04 e Resolução n. 01/05. Assim, o parecer CNE/CEB n. 39/04 estabeleceu que

a “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes da educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido previsto na reforma ditada pela Lei 5.692/71. (BRASIL, 2005).

A resolução regulamentou o art. 39 da LDBEN n. 9.394/96 e definiu que a proposta de “articulação” da referida lei e do art. 4º do Decreto n. 5.154/04 deveria ser muito mais que a soma das partes do currículo do ensino médio com o ensino técnico. Assim, orientou que

a articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio, tanto na forma integrada, quanto na forma concomitante, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, mas integradas por convênio de intercomplementaridade e o projeto pedagógico unificado, poderá ocorrer tanto em articulação com o Ensino Médio regular, quanto com os cursos de educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio. (BRASIL, 2004).

Na análise do Parecer percebe-se que ele não é muito claro em relação à prática pedagógica e à ação dos professores, uma vez que ainda permite a forma concomitante e a possibilidade de articular a educação profissional e o ensino médio em instituições diferentes por meio de convênios e projetos pedagógicos unificados.

Acredita-se que apenas essas ações não são suficientes para efetivar a integração curricular entre a educação profissional e o ensino médio. Nesse sentido, Frigotto ressalta que é preciso que as políticas públicas propiciem meios de “[...] desconstruir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos”. (FRIGOTTO, 2005, p. 58).

Acrescenta-se ainda que a Resolução CNE/CEB n. 1/05, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da EPTNM no âmbito do Decreto n. 5.154/04. Com isso ficou definido que

a nomenclatura dos cursos e programas de Educação Profissional passará a ser atualizada nos seguintes termos:
I - Educação Profissional de nível básico passará a denominar-se formação inicial e continuada dos trabalhadores;

- II - Educação Profissional de nível técnico passa a denominar-se Educação Profissional Técnica de nível médio;
- III - Educação Profissional de nível tecnológico passa a denominar-se Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. (Grifo nosso, BRASIL, 2005a, art. 3º).

Percebe-se na leitura e interpretação do art. 3º da referida Resolução que, por um lado, as alterações ficaram restritas à modificação de nomes; por outro, insere-se o ensino de pós-graduação na Educação Profissional Tecnológica. Observa-se ainda que a EPTNM foi autorizada a oferecer a modalidade integrada ao ensino médio.

Também foi definido no art. 5º que

Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com Ensino Médio, terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aqueles que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aqueles que exigem mínimo de 1.200 horas. (BRASIL, 2005a).

Se por um lado, a Resolução CNE/CEB nº 1/05 admite que a EPTNM na forma integrada possibilite maior articulação com os conhecimentos das duas modalidades de ensino e essa articulação oportuniza a redução de cargas horárias do ensino médio e da EPTNM, por outro, a própria Resolução no art. 6º contrariou a lógica da integração e definiu que os mesmos cursos na forma concomitante e subsequente ao ensino médio deverão considerar as cargas horárias totais das duas modalidades de ensino.

Na interpretação da Resolução n. 1/05 do CNE/CEB percebe-se que a própria regulamentação estabelecida pelo art. 6º, da referida resolução, admitiu que a forma concomitante não atendia aos requisitos básicos da educação integrada, uma vez que não recomendava a redução de carga horária dos cursos, desconsiderando o aproveitamento dos conhecimentos trabalhados em diferentes modalidades de ensino.

Na análise desse documento oficial, também foi possível perceber que a proposta de integração estabelecida nessa política pública para o Curso Técnico em Agropecuária apresenta uma concepção de currículo integrado como algo que possa ser definido por um pequeno grupo de pessoas ou gestores de instituições distintas com objetivos distintos, apenas por meio de projetos unificados e convênios de intercomplementariedade.

Além disso, o art. 9º desse documento manteve as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* da Resolução CNE/CEB n. 4/99. Com isso, foi criado um paradoxo, no qual o Decreto n. 5.154/04 propôs novos caminhos para a EPTNM e a Resolução n. 1/05 do CNE/CEB ratificou as mesmas diretrizes curriculares utilizadas anteriormente, durante a vigência do decreto n. 2.208/97, reafirmando o ensino por competência.

Acrescenta-se ainda que no ano de 2008 o CNE/CEB regulamentou mais um documento para o ensino de agropecuária e o MEC editou uma portaria para complementá-lo. Nesse contexto, surge a Resolução CNE/CEB n. 3, de 9 de julho de 2008 e a Portaria Ministerial n. 870, de 16 de julho de 2008.

Essa Resolução estabeleceu que as áreas profissionais dos cursos de EPTNM regulamentados pela Resolução CNE/CEB n. 03/99 não seriam mais válidas e aprovou o novo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Esse Catálogo definiu que os cursos técnicos, a partir de 2009, seriam organizados em eixos tecnológicos.

Na análise da Resolução CNE/CEB n. 3/08 e da Portaria Ministerial n. 870/08 percebe-se que esses documentos regulamentaram as definições dos cursos técnicos, estabeleceram a carga horária de cada um e prescreveram que vários cursos técnicos da área de agropecuária passariam a pertencer ao eixo tecnológico de Recursos Naturais.

A partir do exposto, nota-se uma continuidade na incoerência das políticas públicas e desconhecimento sobre o ensino de agropecuária. A portaria estabeleceu que a carga horária mínima para conclusão do Curso Técnico em Agropecuária seria de 1200h, a mesma para o Curso Técnico em Agricultura ou para o Curso Técnico em Zootecnia. Ou seja, se o Curso Técnico em Agropecuária deve ser o resultado da integração dos conhecimentos de agricultura com os conhecimentos de zootecnia, não é possível que ele tenha o mesmo período e tempo de conclusão de cada curso em separado.

Tudo isso subsidiou novos questionamentos em relação às políticas públicas da EPTNM na forma integrada. Sabe-se que essa modalidade de educação é essencial para a formação dos jovens egressos do ensino fundamental, necessária para acesso ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a redução das desigualdades sociais.

Porém as políticas públicas editadas a partir do Decreto n. 2.208/97 e 5.154/04 para a educação profissional não conseguiram superar os princípios e concepções de educação neoliberais. Diante disso, elas ficam pelos caminhos e são incapazes de romper as barreiras da burocracia, de chegar aos processos educativos sem deturpações e promover as mudanças necessárias na educação.

Considerações finais

Os resultados dessa pesquisa revelaram que as políticas públicas implementadas a partir do Decreto n. 5.154/04, apesar de autorizar legalmente a integração da EPTNM com o ensino médio, não foram suficientes para integrar o currículo do Curso Técnico em Agropecuária, nem superar a dualidade existente entre o ensino médio e a educação profissional. Com isso, a implementação do currículo integrado no curso Técnico em Agropecuária limitou-se a poucas ações efetivas para cumprimento do prescrito.

Acrescenta-se ainda que apenas a formulação ou existência das políticas públicas não são suficientes para o sucesso das propostas de integração curricular e que a ação coletiva entre quem as planeja e quem as executa são pré-requisitos para a concretização dessa proposta.

Referências bibliográficas

BRASIL, Decreto 2.208 de 17 de abr. de 1997: regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 11 de ago. de 2007.

_____, Decreto 5.154 de 23 de jul. de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 22 de ago. de 2004.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 de 11 ago. de 1971. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em 11 de ago. de 2007.

_____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 dez. de 1996. Diário Oficial da União, Brasília: v. 248, p. 27833-27841, 26 dez. 1996, seção 1.

_____, Parecer CNE/CEB nº 39/2004. In: Educação Profissional e Tecnológica. Legislação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação profissional e Tecnológica, 2005.

_____, Resolução CNE/CEB nº 04/99, de 08 dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/CNE_CEB_0499.pdf>. Acesso em 01 de jan. 2006.

_____, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10 de jun. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. Educação & Sociedade. Campinas, out. 2006, v. 27 Nº 96.

_____. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Imprensa Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1991.

MOREIRA, Marcos Antônio. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: JZE, 1973.

TORRES SANTOMÉ, Jorjo. Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA., 1998.

WERMELINGER, Mônica; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Professional educational policies: references perspectives. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2007, vol.15, n. 55, p. 207 a 222 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a03v1555.pdf>>. Acesso em 09/05/2008.

EIXO 3

Implementação em sistemas de ensino

Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Santa Catarina: desafios para a sua implementação

*Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva*¹

Resumo

Este artigo é resultado das reflexões realizadas na dissertação de mestrado “Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em SC: desafios para a sua implementação”, realizada e defendida no Curso de Mestrado em Educação na UNO-ESC/Joaçaba. Inicialmente o trabalho apresenta uma breve abordagem sobre a construção da política de EMIEP no estado de SC. Em seguida são destacadas as etapas de sua implantação e implementação neste estado. Num terceiro momento são trazidos alguns dos resultados do estudo realizado na EEB. João XXIII, localizada no município de Maravilha-SC. Tais resultados são agrupados em nove unidades de análise: participação da comunidade regional e escolar na definição dos cursos; participação dos docentes em eventos de capacitação; planejamento escolar; proposta metodológica; estrutura física e didática da escola; visibilidade regional do curso; articulações com a comunidade e a relação entre o EMIEP, a educação e o mundo do trabalho; e os aspectos positivos e desafios do EMIEP. Finaliza-se o artigo apresentando contribuições que possibilitam análises, interpretações e reflexões em torno dos limites e potencialidades dessa modalidade de oferta de Ensino Médio no Brasil e os desafios para sua implementação pelos sistemas de ensino.

Palavras-chaves: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; política educacional; implantação; implementação.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Introdução

Este artigo realiza uma análise do processo de implantação e implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Santa Catarina, realizada durante a realização do curso de Mestrado em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) e que está sendo retomada agora na realização do Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina.

O artigo organiza-se em três seções: A construção da política de EMIEP em Santa Catarina, Etapas da implementação e desenvolvimento inicial dos cursos, e a Implementação do EMIEP na EEB. João XXIII. A exposição pretende dar uma visão geral sobre o processo de implementação da política de EMIEP no estado, apontando os aspectos positivos e os desafios enfrentados no transcurso desta implementação.

Partindo do pressuposto de que nenhuma política pública se consolida sem corrigir os percalços de sua implantação e implementação, ao finalizar as reflexões deste artigo, são elencadas sugestões para a continuidade da construção desta nova política de Ensino Médio no Brasil.

I – A construção da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina

O processo de implantação e implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) no Estado de Santa Catarina ocorreu e ocorre respaldado em um programa federal.

No ano de 2004, após a aprovação e publicação do Decreto 5154, a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC) iniciou o processo de discussão da proposta de Cursos de EMIEP, bem como da adesão a esta política para a etapa final da educação básica.

A meta da SED/SC era a de implantar um curso de EMIEP em cada uma das 30 Gerências Regionais de Educação (GEREDs) existentes. O requisito inicial a ser considerado pelas GEREDs é que estes cursos deveriam ser oferecidos em municípios onde não houvesse Educação Profissional Pública de nível médio, ampliando as oportunidades de acesso ao Ensino Médio e Profissional e promovendo a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida dessas regiões. Para tanto, a construção desta política educacional no estado de Santa Catarina deveria ocorrer respeitando as necessidades e demandas de profissionalização indicadas pelas Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs).

Outra orientação importante foi em relação ao processo de definição dos cursos pelas GEREDs e Escolas, que ocorreria no Comitê Temático de Educação (formado por Secretários Municipais de Educação, representantes das escolas estaduais, representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Santa Catarina, representantes das Universidades, membros das GEREDs e outras instituições ligadas à área de educação). Posteriormente, os Conselhos de Desenvolvimento Regional, deveriam aprovar as decisões dos Comitês Temáticos de Educação, dando-se início ao processo de discussão e elaboração dos projetos dos cursos de EMIEP.

Para a melhor compreensão da concepção de EMIEP visando a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, a SED/SC promoveu dois Seminários no ano de 2005 (Desafios e Possibilidades na Implantação do EMIEP, realizado em setembro de 2005, com carga horária de 24 horas e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, realizado em dezembro de 2005, com carga horária de 16 horas.)

No intervalo entre a realização do 1º para o 2º Seminário, período de setembro a dezembro, os Integradores de Ensino Médio e Profissional, os Gestores Escolares e os educadores, realizaram diversas reuniões com a comunidade escolar – pais, alunos e educadores - e comunidade em geral visando fortalecer as discussões em torno da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de EMIEP de cada GERED, bem como definindo detalhes do curso, como: período(s) de funcionamento, matriz curricular e ementas, perfil de aluno, necessidade de laboratórios e referências bibliográficas, estabelecimento de parcerias, entre outros.

Em dezembro de 2005, ocorreram as Adesões das Unidades Escolares junto ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (CEE/SC), efetivando a intenção de ofertar os cursos de EMIEP.

1.1 – Etapas da implementação e desenvolvimento inicial dos cursos de EMIEP

A partir da definição das áreas e do local no qual seriam oferecidos os Cursos de EMIEP, a SED/SC, através das Diretorias de Ensino Médio e de Educação Profissional e as Gerências de Educação (GEREDs) auxiliaram as escolas no processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos, subsidiados pelos Seminários realizados em 2005.

Antes do início do ano letivo de 2006, professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas de EMIEP organizaram eventos de capacitação e reuniões pedagógicas objetivando estudar e compreender a proposta metodológica do EMIEP, suas diretrizes e concepções orientadoras.

Além das capacitações no início do ano letivo de 2006, no decorrer dos anos letivos de 2006, 2007 e 2008 foram realizadas reuniões pedagógicas e de planejamentos, que, na medida do possível, deveriam ser acompanhadas pelo Integrador de Ensino Médio e Profissional e Supervisor de Educação Básica e Profissional.

O ano de 2006 foi muito importante para o estudo e a compreensão da concepção pedagógica dos cursos de EMIEP em Santa Catarina. Várias capacitações foram realizadas, entre elas: Seminário de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Diretrizes Norteadoras (carga horária de 64 horas distribuídas em dois momentos e em 4 pólos, abrangendo cerca de 480 profissionais, especialmente professores atuantes nos cursos de EMIEP); Seminário Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – Aspectos Teórico-metodológicos (carga horária de 24 horas, 182 profissionais envolvidos: docentes, gestores e técnicos da SED/SC); Seminário de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Avaliação de Percurso (carga horária de 24 horas, 187 profissionais envolvidos: docentes, gestores e técnicos da SED/SC).

Paralelamente aos cursos de capacitação a SED/SC, através da Gerência de Ensino Médio e da Gerência de Educação Profissional, realizou o trabalho de assessoria e acompanhamento em todas as escolas que implantaram os cursos de EMIEP no estado, utilizando como referencial a gestão administrativo-pedagógica do projeto, bem como a identificação da infraestrutura destinada ao projeto do EMIEP pela escola (reuniões com os educadores, educandos, gestores e equipe das Gerências Regionais de Educação no segundo semestre de 2006).

Outra atividade realizada no sentido de subsidiar a implementação dos cursos de EMIEP no Estado de Santa Catarina foi a realização de formações descentralizadas nas Unidades Escolares objetivando fortalecer a proposta metodológica na perspectiva interdisciplinar.

No ano de 2007, as Gerências de Educação foram orientadas a dar o suporte necessário às escolas que haviam implantado tais cursos. Neste mesmo ano, outra atividade importante foi a efetivação das parcerias entre as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDRs) e escolas com entidades da comunidade.

Além disso, uma das ações fundamentais para o sucesso da implementação do EMIEP, iniciada em 2007, foi a oferta de um Curso de Complementação Pedagógica para os profissionais que atuam como docentes das disciplinas técnicas do curso. A referida complementação, oferecida pela SED/SC através da UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí), ocorreu em pólos distribuídos em cinco municípios do estado de SC: Biguaçu, Blumenau, Jaraguá do Sul, Videira e Chapecó. Esta com-

plementação pedagógica foi realizada através de encontros presenciais e atividades à distância. O objetivo desta complementação pedagógica para os docentes da área técnica foi viabilizar a proposta metodológica do EMIEP, subsidiando a prática docente desses profissionais, especialmente em termos didáticos e pedagógicos, bem como da compreensão dos princípios norteadores do EMIEP.

1.1.1– A implementação do EMIEP na EEB. João XXIII

Para compreender o processo de implantação e identificar os desafios da implementação da Política de EMIEP no estado de Santa Catarina, optou-se por realizar um estudo de caso em uma das escolas inseridas no processo. A definição da escola ocorreu baseada nos seguintes critérios: não ser um curso implantado em escola pertencente à GERED de origem da pesquisadora, ser um curso ofertado em quatro anos e ser de fácil acesso à pesquisadora.

A Escola de Educação Básica João XXIII localiza-se na Avenida Sul Brasil, nº 1419, Centro, na cidade de Maravilha, município sede da 2ª Secretaria de Estado do Desenvolvimento Regional de Santa Catarina (2ª SDR), pertencendo geograficamente a região Extremo-oeste do estado.

A partir da pesquisa realizada na EEB João XXIII, foi possível compreender aspectos substanciais da política de implantação e implementação do EMIEP no estado de Santa Catarina. A coleta de dados ocorreu por meio de análise documental, questionários e entrevistas destinados a Gestores, professores, comunidade externa e alunos. A partir dos dados coletados, estes foram classificados em nove unidades de análise para realizar as reflexões: Participação no processo de criação do curso; Participação nas capacitações; Atividades de planejamento; A proposta metodológica; A estrutura física e didática da escola; A visibilidade regional do curso; As parcerias; A relação EMIEP – educação e mundo do trabalho e por fim Os aspectos positivos e os desafios do EMIEP.

Quanto à primeira unidade de análise - participação no processo de criação do curso -, os dados coletados evidenciaram que houve a participação da comunidade regional e escolar neste processo, caracterizando o caráter prático da referida ação, ou seja, a comunidade regional e escolar demonstrou ter conhecimento do processo de criação do curso de EMIEP participando da ação ao optar pelo curso Técnico em Alimentos. Cabe destacar que a implantação dessa modalidade de ensino médio profissionalizante exigia que a definição do curso pudesse contribuir para o desenvolvimento regional e, portanto exigia o envolvimento não só da comunidade escolar, mas também da comunidade regional.

Para a definição do curso de EMIEP – Técnico em Alimentos foram consideradas especialmente as dificuldades encontradas pelas pequenas e médias

propriedades e agroindústrias familiares da região, em relação à qualificação da mão-de-obra, ampliando a possibilidade de valorização das pessoas do campo e da agregação de valor aos produtos coloniais. Como a base da economia regional é a agroindústria, a agricultura e a pecuária, o Comitê Temático da 2ª SDR, com contribuições de órgãos públicos e privados, optou pelo curso na área de alimentos. O Comitê também definiu que a implantação do curso seria no município de Maravilha/SC, devido à centralização do mesmo na região, sendo pólo regional e de fácil acesso à população atendida.

A segunda unidade de análise – participação nas capacitações – demonstrou que os docentes e gestores valorizam sobremaneira esta atividade e a classificam como essencial para a formação e aprimoramento profissional. Em vista disso, reivindicam a oferta desta ação periodicamente. A partir dessa reivindicação dos educadores e gestores é inegável a urgência da criação e implementação de um plano de capacitação continuada para docentes e gestores, de modo a subsidiar suas ações de acordo com proposta metodológica do EMIEP.

A terceira unidade de análise referiu-se a atividade de planejamento. As informações coletadas apontaram que esta atividade é considerada essencial para os docentes, contudo, não tem tido a centralidade necessária no processo educativo, precisando, portanto ser repensada pelo coletivo de educadores e gestores do EMIEP. É importante salientar que construir e implementar uma política de ensino médio profissionalizante que pretende superar a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino depende não somente do conhecimento dos fundamentos teórico-metodológicos mas também demanda a existência de forma sistemática e coletiva da atividade de planejamento das ações para que todos possam caminhar juntos em direção a esta superação. Nenhuma proposta educativa pode dar certo se não houver planejamento de suas ações, especialmente quando se trata de ações para um nível de ensino que tem sua trajetória marcada por uma crise identitária (formação cidadã, preparação para o vestibular, preparação para o trabalho, problemas de acesso e permanência, problemas de qualidade, de financiamento, na formação docente, entre outros).

Em relação à quarta unidade de análise que tratou da proposta metodológica do EMIEP os dados coletados indicam que há um longo caminho a ser percorrido uma vez que a compreensão da mesma apresenta fragilidades tanto em relação aos principais conceitos (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) quanto a sua aplicabilidade relacional e inter-relacional (trabalho como princípio educativo, ciência e cultura como produção histórica e vinculadas às práticas sociais). Compreender e implementar a integração curricular é essencial para que

se alcance os objetivos propostos pelos cursos de EMIEP. Não há outra forma de construir uma sólida política educacional sem ter o domínio da concepção que a cerca. Por isso, caminhar em direção à superação da dualidade estrutural posta na educação de nível médio no Brasil exige estudo e compreensão do universo das políticas públicas de educação associada ao desenvolvimento de práticas ou ações educativas que promovam tal superação e é aí que a proposta metodológica do EMIEP surge como potencialidade.

A quinta unidade de análise destinou-se à avaliação da estrutura física e didática da escola sede do curso. Neste aspecto identificou-se que há urgência de investimentos, uma vez que para atender às necessidades do curso de EMIEP – Técnico em Alimentos a estrutura existente apresenta lacunas. Embora a coleta de dados tenha demonstrado que houve alguns investimentos nesta área, através da aquisição de alguns equipamentos e materiais didáticos, estes ainda são insuficientes para garantir o sucesso da implementação do referido curso que exige uma ampla adequação de sua estrutura física e didática, especialmente no que se refere a laboratórios na área de alimentos, química, física e biologia. Além disso, são necessários investimentos em recursos pedagógicos e tecnológicos de qualidade e em quantidade suficiente para garantir as condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho dos docentes. Sem este olhar, os cursos de EMIEP poderão estar fadados aos insucessos já vistos em nosso país no que se refere ao ensino médio de educação geral e especialmente ao ensino técnico. Poderemos estar reproduzindo os índices de evasão, repetência, abandono e inclusive de baixa qualidade em relação a este nível de ensino, perpetuando a educação hierarquizada, reprodutora de uma sociedade igualmente hierarquizada, e que serve aos interesses do sistema produtivo capitalista.

A sexta unidade de análise referiu-se à visibilidade regional do curso e apontou para sua tímida ocorrência. O que se pode destacar nesse sentido é o fato de que por não ter formado nenhuma turma não há como evidenciar para a comunidade regional a qualidade do curso através da atuação profissional dos futuros trabalhadores, embora alguns já estejam inseridos no mercado de trabalho. O que se pretendeu explicitar nesta unidade de análise é que, por exigir a participação de diversos atores sociais na sua construção, esta política pública tende a ser conhecida e reconhecida pela comunidade regional e, por isso, com tendência a ser bem sucedida. A sétima unidade de análise tratou do estabelecimento de parcerias. A partir dos dados coletados identificou-se que as parcerias existem, embora em número ainda insuficiente, mas que são essenciais para a construção de saberes que envolvem o mundo do trabalho. É fato que há a necessidade de

ampliar o número de parceiros para garantir que o curso atinja seus objetivos, especialmente aqueles relacionados à formação profissional e cidadã, pautada na responsabilidade, na dignidade, na ética e na emancipação humana, construídos na prática educativa em geral e nas atividades de estágio curricular, em particular.

Quanto à oitava unidade de análise que tratou da relação EMIEP – Educação e mundo do trabalho se têm a destacar que a oferta dos cursos de EMIEP não garante por si só a empregabilidade dos sujeitos que os frequentam, mas aumenta consideravelmente esta possibilidade. Os dados coletados respaldam esta afirmação e nos remetem a esta constatação quando apontam que muitos alunos ao concluírem seus estágios nas empresas recebem convites para nelas trabalhar. Nesse sentido, é possível afirmar que o curso de EMIEP - Técnico em Alimentos da EEB. João XXIII é um indicativo de surgimento de um processo educativo renovado no ensino médio profissionalizante, que garante a formação básica e a formação profissional aliadas à ampliação das possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Em relação à nona e última unidade de análise, referente aos aspectos positivos e desafios para o EMIEP, verificou-se que os sucessos alcançados, pontuados por alunos, docentes e gestores diretamente envolvidos no processo educativo do curso de EMIEP – Técnico em Alimentos reforçam a expectativa de encontrar nesta política educacional um passo importante para a superação da dualidade estrutural das práticas e das políticas públicas para o ensino médio. Foram levantados, entre outros, os seguintes aspectos positivos: a relevância do conhecimento adquirido, a realização dos estágios, pesquisas, visitas de estudo, formação e criatividade dos docentes, ampliação da oportunidade de profissionalização para o aluno da escola pública, ampliação das oportunidades de trabalho, dedicação e interesse dos alunos, empenho dos docentes e gestores, turmas de alunos pequenas que facilitam o atendimento individual aos que possuem dificuldade, responsabilidade dos alunos, exigência de maior responsabilidade por parte dos docentes, aumento da visibilidade da escola, maior integração entre aluno/docentes/comunidade, empenho e persistência dos alunos trabalhadores, realização de estudos e construção de conhecimentos em relação ao EMIEP, estabelecimentos de parcerias com empresas da comunidade, melhora do acervo bibliográfico e de equipamentos da escola, maior envolvimento da comunidade com a escola

Os desafios a serem enfrentados, pontuados igualmente pelos alunos, docentes e gestores do curso de EMIEP da EEB. João XXIII, nos fornecem subsídios para planejar ações voltadas para o sucesso da implementação da política de EMIEP na GERED de Maravilha e por conseqüência no estado de Santa Catari-

na. Entre os desafios mencionados estão: aquisição de laboratórios, equipamentos e acervo bibliográfico, ampliação do número de visitas a empresas, feiras e seminários da área, ampliação do número de empresas para realizar estágios, acesso às novidades na área de alimentos, garantia do registro do curso para permitir que os alunos possam assinar como técnicos, comprometimento dos alunos com o estágio, maior envolvimento das empresas com a escola, aprofundamento teórico da proposta metodológica do EMIEP, capacitação docente, maior aproximação entre docentes das disciplinas técnicas com os docentes das disciplinas da educação geral, melhoria da estrutura física da escola, planejamentos mais frequentes e com a participação de todos os professores, dificuldade dos alunos em conciliar trabalho/estágio/aula, realização de encontros para trocas de experiências entre docentes que trabalham em cursos de EMIEP, possuir docentes para ministrar as disciplinas da área técnica, ter alunos interessados em frequentar o curso nos próximos anos, evasão de alunos durante o curso, envolver os alunos oriundos de outros municípios com as atividades da escola, incentivar e motivar os alunos a estudar.

Considerações finais

As contribuições obtidas por meio da coleta de dados desta pesquisa, e as reflexões realizadas através das nove unidades de análise selecionadas, permitem perceber a relevância da política de EMIEP tornar-se uma política de estado não só em Santa Catarina, mas no Brasil, e não apenas mais uma política de governo.

Apesar dos inúmeros desafios que ainda persistem para o sucesso da política de EMIEP em SC, a caminhada realizada pela SED e o apoio e comprometimento indispensável da GERED e especialmente da E.E.B. João XXIII, através de seus docentes, gestores, alunos, comunidade externa e parceiros, pode-se dizer que a política de EMIEP é viável e recomendada pela nossa investigação, uma vez que a mesma provocou mudanças na forma de conceber a educação profissional de nível médio, criando novas e boas expectativas para a educação básica.

Contudo, para que tais expectativas não sejam frustradas, e considerando os desafios apontados pelos docentes, alunos e gestores torna-se necessário realizar algumas ações, como: investimento na formação dos docentes e gestores; realização de encontros de trocas de experiências entre os cursos de EMIEP; garantia de financiamento da política de EMIEP visando a aquisição de laboratórios, equipamentos, materiais, referenciais bibliográficos adequados para os cursos, subsidiar viagens de estudo; realização de acompanhamento e assessoria aos docentes e gestores do EMIEP, garantir em calendário escolar encontros de

planejamento frequentes e em horários compatíveis com a disponibilidade dos docentes; criação de estratégias para aumentar o número de parceiros para a realização dos estágios; estabelecimento de momentos de avaliação dos cursos com a participação de todos os envolvidos no processo educativo (docentes, gestores, alunos) visando identificar os aspectos potenciais ou desafios a serem enfrentados e definir as ações a serem desenvolvidas e as pessoas responsáveis pelas mesmas.

Para concluir, a partir desse estudo, é possível afirmar, baseada nos dados coletados, bem como na convivência com os docentes, gestores e alunos do curso de EMIEP Técnico em Alimentos da EEB. João XXIII, que a proposta do EMIEP desafia os envolvidos no processo educativo a inovar e desenvolver novas práticas educativas e pedagógicas que sugerem a superação da histórica dualidade estrutural posta à educação de nível médio no Brasil.

Referências bibliográficas

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JOÃO XXIII. Projeto Pedagógico, 2005.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina – Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Mimeo. s/d.

SILVA, F. L. G. R. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Santa Catarina: desafios para a sua implementação. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina.

A problemática da evasão no processo de implantação do Proeja no Estado do Paraná

Adriana de Almeida¹
Mônica Ribeiro da Silva²

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de Dissertação de Mestrado que teve como premissa discutir o processo de implantação do e no Estado do Paraná do PROEJA, bem como problematizar as causas da evasão do Curso Técnico em Administração/PROEJA. O objetivo geral da pesquisa foi analisar aspectos da eficiência política e social do Programa, e as possíveis condições para a efetividade social do PROEJA, por meio do perfil socioeconômico e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná. Identificaram-se as seguintes situações para o comprometimento da eficácia política e das condições para a efetividade social do PROEJA: a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação do quadro docente, a pouca efetividade da formação continuada.

Palavras-chave: Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos; Evasão; PROEJA.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pedagoga da Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

² Doutora em Educação/PUC-SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/UFPR.

Introdução

Os debates relativos à dimensão educativa do trabalho assumem, na atualidade, espaços amplos. No entanto, adquire especial relevância no que se refere ao ordenamento curricular no âmbito do Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2007), seja na modalidade regular ou nos programas que pretendem incluir alunos considerados à margem do sistema educacional, como é o caso do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O Estado do Paraná no ano de 2007 inicia o processo de implantação do PROEJA tendo como meta atender a proposta governamental federal de implantação de um Programa voltado para a integração do Ensino Médio Profissionalizante para a Educação de Jovens e Adultos.

Para incorporar o PROEJA em sua oferta de educação profissional, a Secretaria de Educação organizou no ano de 2007 dois seminários e 12 oficinas para sistematizar a Proposta Pedagógica e estruturar a implementação do Programa no Estado.

Esse trabalho foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR com os coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos Núcleos Regionais de Educação. Também participaram desse processo diretores e professores das escolas estaduais que ofertam educação profissional e que passariam a ofertar o PROEJA.

Os encontros³ realizados como propulsores da implantação, foram baseados em alguns procedimentos tais como: a definição de cursos; critérios para a oferta; número de turmas; localização das escolas; e, por fim a proposta pedagógica que orientaria o trabalho a ser desenvolvido pela equipe escolar.

A pretensão para a construção e implantação dos cursos que integrem Educação Geral e Educação Profissional para a oferta em 2008 era de 76 turmas da modalidade PROEJA, em 72 estabelecimentos de ensino, conforme aponta o Documento orientador, 1º versão *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* (PARANÁ, SEED, 2007).

O Programa iniciou em 2008, com a abertura de 40 turmas no Estado do Paraná, número abaixo das expectativas. Segundo a Coordenadora do PROEJA no Estado, muitos municípios que participaram das Oficinas e inscreveram-se

³ As informações ora relatadas resultam da observação sistemática e dos relatos dos participantes da Pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná” (LIMA, FILHO, D.L.; SILVA, M.R.; CÉA, G. Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório de Pesquisa. 2007/2008 Ano I, Curitiba, 2008).

para ofertar o Programa não conseguiram o número de alunos suficientes para abertura de turma no Estabelecimento de Ensino.

O número de matrículas no 1º semestre foi de 1.202 alunos, o número de alunos efetivos no 2º semestre correspondeu a 683 alunos e o número de matrículas novas no 1º semestre de agosto de totalizaram 308 alunos.

Ao analisar esses dados, pode-se constatar que a evasão no Estado do Paraná corresponde a 43%. Em alguns casos, o número de alunos evadidos é igual ou superior a 70%, como por exemplo, em um Colégio no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Loanda (76%), outro no NRE de Londrina (73%) e outro no NRE de Paranaguá (70%).

No entanto, o quadro da evasão não possui um alto índice apenas no PROEJA, mas está presente nas outras etapas da escolarização. Segundo os estudos de Pinheiro (2008)⁴ a evasão na Educação Profissional do Estado do Paraná, em especial no EM integrado, atingiu um percentual de 30% no período 2003-2006.

Percebe-se com esse quadro de evasão, que essa é uma problemática que não se centraliza apenas no fracasso de uma modalidade de ensino, mas está presente em todos os segmentos educacionais. Dessa forma, a evasão caracteriza-se com um quadro de exclusão histórica inerente as políticas educacionais brasileiras. No entanto, se faz necessário destacar que a evasão acontece com mais força em algumas dessas etapas da escolaridade, como por exemplo, no Ensino Médio Integrado e na Educação de Jovens e Adultos.

I – As causas da evasão: possíveis interpretações

O Curso Técnico em Administração teve maior oferta no Estado. No município de Curitiba, estava previsto o funcionamento de seis turmas em seis escolas diferentes para o ano de 2008. No início do ano letivo a oferta atingiu um percentual de 50% dessa previsão no primeiro semestre.

Os dados da pesquisa empírica foram coletados a partir dessas três experiências do Curso Técnico em Administração no município de Curitiba que iniciaram no primeiro semestre de 2008. No segundo semestre desse mesmo ano, houve a abertura de mais uma turma do Curso Técnico em Administração na área sul de Curitiba. As outras três experiências do Primeiro Semestre também efetivaram suas matrículas com um número inferior as matrículas iniciais do Curso.

⁴ PINHEIRO, A.C.T. A expansão na Rede Profissional na rede pública Estadual de Educação do Paraná -2003-2006. Mestrado em Educação: Políticas e Gestão da Educação. UFPR/PR, 2008.

Nas escolas investigadas, 50% dos alunos pertencem ao sexo masculino e 50% ao sexo feminino. Fato esse, que demonstra um equilíbrio quanto ao gênero, contradizendo-se com a afirmativa do Documento Base (DB) de que a grande maioria dos excluídos pertence a uma categoria especial: jovens, mulheres, negros, pobres, idosos entre outros (BRASIL, 2007, p.11).

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (DCE), também mencionam a inclusão da mulher como membro de um conjunto de fatores que legitima esta modalidade de ensino. As DCE prescrevem que:

Trata-se da destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu por diversas vezes e ainda sofre as conseqüências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal que a impediu anteriormente das práticas educativas. (PARANÁ, 2006, p. 31)

Outro fator a ser considerado nessa discussão é a faixa etária de ingresso no PROEJA. O DB, em nota de rodapé, especifica a idade de conclusão para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para a modalidade EJA de acordo com as normas da LDB de 1996. Uma das preocupações do DB é que os “sujeitos educandos” (p.15) que formam a EJA são provenientes de uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, caracterizando-se como um grupo denominado de “distorção série-idade”.

Entre os jovens e adultos atendidos 72% possuem de 21 a 30 anos, 25% tem idade entre 31 a 40 anos e 3% possuem 41 a 50 anos. Nesse quesito é possível inferir que o Programa conseguiu atingir um dos critérios propostos pelo Documento Orientador do Estado do Paraná (DO), ou seja, matricular alunos com idade igual ou superior a 21 anos. No entanto, verifica-se que o PROEJA atingiu em profundidade a população considerada jovem no país, contudo, também observa-se que os adultos com mais de 30 continuam excluídos do sistema. Assim, esses dados evidenciam a primeira hipótese provável de não-efetividade do Programa descrita no primeiro princípio do DB e DO e nas orientações das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (DCE).

1.1– A evasão segundo os alunos

Ao perceber que os índices de evasão no Estado do Paraná constituem-se um problema que está presente em outras etapas da escolarização e não corresponde especificamente à clientela da EJA, convém questionar quais as razões que contribuem para que os jovens e adultos abandonem a escola e dela sejam excluí-

dos novamente. Essa problemática gera uma inquietação e o intuito de desvendar na voz dos jovens e adultos os motivos da evasão, em pouco tempo, do Curso Técnico em Administração/PROEJA.

Foram aplicados 28 questionários, do total de 40 alunos evadidos, a técnica aplicada consistiu de um questionário orquestrado, em que a pesquisadora leu as questões para os jovens e adultos e estes foram respondendo entre as opções fornecidas pela pesquisadora. O questionário continha também duas questões abertas sobre a evasão, para que os alunos pudessem dissertar suas opiniões. Essas duas questões são discutidas e analisadas nesse tópico.

A primeira questão realizada com os jovens e adultos foi o porquê da matrícula no Curso Técnico em Administração/PROEJA.

Observou-se que os dois motivos para realizar a matrícula no Curso que mais se destacam é a questão da profissionalização com 29% e o desejo de concluir os estudos com o percentual de 39%. Desses dados, 21% que pretendia se profissionalizar corresponde ao sexo feminino e 7 % ao sexo masculino. Esse panorama de intenções para cursar um Ensino Médio Técnico está em concordância com um dos objetivos expostos na Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração em Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos, que assim determina: “Propiciar a profissionalização por meio da compreensão das relações contraditórias presentes na vida social e produtiva”. (PARANÁ, 2008, p.2)

No que se refere a faixa etária, dos jovens e adultos que pretendiam profissionalizar-se, tanto para 21-30 anos quanto para 31-40 anos a taxa é a mesma 14%, o que demonstra a eficácia objetiva da política que atingiu um público-alvo que possuem períodos de afastamento dos estudos e não cursaram o EM na idade adequada, atendendo o propósito de “ ter idade, preferencialmente, igual ou superior a 21 anos” (PARANÁ, 2007, p.25).

Quanto à relevância de concluir os estudos convém questionar: se 39% dos entrevistados matriculou-se no PROEJA porque estava afastado da escola, o que leva esse percentual de jovens e adultos ao não cumprimento de seus objetivos iniciais? As especificidades desses sujeitos foram contempladas por essa política educacional? E quanto à metodologia e avaliação? O Colégio previu formas de atender a esses alunos em suas necessidades pedagógicas, políticas e sociais?

O anseio em concluir os estudos, demonstrado pelos jovens e adultos, especialmente o gênero feminino, é uma categoria relevante que distingue a função qualificadora da EJA, o caráter permanente da educação. O Parecer n ° 11/00 afirma que a continuidade dos estudos é “a base do potencial humano, o poder de se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si.” (PARECER n° 11/2000, p. 7).

Pode-se verificar que para o restante do grupo, os anseios dirigem-se para questões mais urgentes, como a conquista de um trabalho ou a melhoria no emprego em que estão. No que se refere a pretensão por um emprego, cerca de 18% dos entrevistados responderam que suas intenções iniciais eram através do conhecimento técnico adquirido conseguir um emprego. Esse tipo de resultado demonstra o quanto à educação para esses jovens e adultos representa uma maneira de melhorar as suas condições sócio-econômicas mais emergentes, o foco central é o mercado de trabalho, em que os estudos visam à inserção profissional.

Em última instância com 4%, os respondentes alegam que os conhecimentos que seriam adquiridos no curso auxiliariam em seu desempenho no trabalho. A Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração/PROEJA, também prevê esse objetivo: “Valorizar os saberes tácitos na construção dos conhecimentos científicos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.” (PARANÁ, 2008, p.2)

Dadas as argumentações para as inscrições no PROEJA, é relevante analisar as razões que conduziram esses jovens e adultos a evadirem-se do Curso, fatos que demonstram que para esses sujeitos essa Política não foi eficiente.

Os dados coletados demonstram que 32% dos entrevistados deixaram de frequentar o Curso porque o horário das aulas é compatível com o horário de trabalho que realizam. Outro agravante é a questão tempo/calendário, a grade curricular prevê o curso em forma semestral e implica uma frequência de 75% nas aulas. Desse modo, é impossível dar continuidade aos estudos, uma vez que o PROEJA não prevê horário para reposição de aulas.

Outro agravante nessa questão, diz respeito as formas de recuperação dos estudos, pois a Proposta Pedagógica prevê uma recuperação concomitante de conteúdos, o que significa que caso o aluno venha a perder as aulas, essa recuperação acontece no período das aulas durante o semestre, não sendo possível ao aluno que necessitou faltar e/ou chegar atrasado, devido ao seu horário de trabalho, recuperar de maneira efetiva os conteúdos não aprendidos em outro momento que não seja o período noturno.

Percebe-se ainda, que a maioria dos jovens e adultos, que alegam ser esse o motivo da sua evasão, possuem a idade entre 21 a 30 anos.

A segunda razão com maior evidência são os problemas familiares correspondendo a 24%. É possível observar que esse fator é uma característica que se refere em maior parte ao sexo feminino.

Posteriormente 18% correspondem a localização do colégio, 16% a problemas de saúde e 10% aos professores faltosos. Esses dados confrontam-se com os

objetivos de acesso, permanência e sucesso, expostos nos documentos oficiais do PROEJA: no Documento Base (DB), no Documento Orientador (DO) e na Proposta Pedagógica do Curso. Assim, observa-se o comprometimento da eficácia, da eficiência e conseqüentemente da efetividade social do Programa.

Pode-se inferir com as estatísticas apresentadas, a necessidade fundamental de conteúdos, metodologia e didática adequados para dar conta desse vínculo entre o retorno ao processo de escolarização na EJA e a Educação Profissional, buscando-se atender aos anseios e especificidades dos jovens e adultos.

Diante dessa problemática interessa saber se as Instituições de Ensino que implantaram o PROEJA conhecem os motivos que levaram os jovens e adultos a evadirem-se. É importante ponderar que essas escolas enquanto instituições que ofertam a Educação Profissional passaram a trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2008 com a implantação desse Programa.

1.2– A evasão segundo as escolas

Para conhecer como as escolas justificam o índice de evasão, foi realizada uma entrevista com os coordenadores de curso. Objetivou-se também, investigar o quadro de professores do PROEJA, a formação acadêmica dos coordenadores, se a escola realizou um levantamento das causas da evasão dos alunos e a opinião dos Coordenadores sobre a questão da evasão historicamente presente em todas as áreas do ensino.

Ao investigar a opinião dos Coordenadores sobre o motivo da evasão dos jovens e adultos, esses elencaram quatro características principais: saturação do mercado do trabalho, falta de motivação, falta de divulgação do Curso, dificuldades em acompanhar o Curso.

Questionada sobre sua opinião sobre o porquê da evasão desses alunos, a coordenadora do Colégio C1 comentou que: “Eu acredito que seja pela própria questão do mercado de trabalho, a pessoa já está trabalhando, está acostumada num ritmo de 10 ou 11 anos que é do trabalho pra casa e tem está dificuldade de voltar para sala de aula de sentar numa cadeira”.

Alegou que há também a falta de motivação, o fato de o aluno chegar à escola e não estar motivado, no sentido de não querer concluir o ensino médio: “[...] minha motivação não é terminar, vim aqui só pra ver como era e acabei saindo. Só por curiosidade acabou se inscrevendo só pra ver o que vai rolar. O curso é puxado e acabam se desmotivando”. (registro de diário de campo da pesquisadora)

A Coordenadora do Colégio C2 assim afirmou:

Eu acho primeiro, eu como coordenadora, eu acho que é por falta de estímulos, a estes alunos. Porque se você ver eles exigem

matéria, quando eles estão ai eles acham ruim que não tem aula. Eles exigem matéria sua. Ester tinha abandonado, eu liguei: ‘ah minha filha’, então você tem que incentivar. Um aluno que era pedreiro, eu liguei: ‘vem na semana que vem eu faço sua matrícula’. Outro aluno estava abandonando, eu falei: ‘Não! Nós vamos conversar com a direção ver o que você pode fazer. Então você tem que ficar ligando.

A Coordenadora C2 conclui a sua fala relatando que a segunda turma não se formou, porque era necessário fazer uma campanha de divulgação. Também descreveu que para a formação da primeira turma, quando saiu o edital de permissão em novembro a escola se mobilizou, no entanto, em Janeiro foi informada pela Secretaria da escola que quase não tinha alunos para a formação da Turma. Com esses dados, em resposta a essa negativa da comunidade, a escola se mobilizou com as propagandas, afirmou: “fomos a televisão, eu e a diretora, e falamos do curso. Temos que ir a televisão e divulgar”.

Para o Colégio C3 a evasão aconteceu porque os jovens e adultos tinham dificuldades para acompanhar o Curso porque as aulas exigem dedicação e estudos. O Coordenador acrescentou que:

Esses alunos que se evadiram não tinham freqüentado o Ensino Médio, se você for ver os que estão freqüentando hoje, a grande maioria já possui o Ensino Médio e não está tendo muitas dificuldades e temos 45 alunos efetivos nesse 2º semestre, 15 alunos da primeira turma e 30 alunos da turma que iniciou no 2º semestre.

Pode-se observar, de maneira subliminar, nas respostas dos Coordenadores, que o “peso” da evasão parece estar atrelado a questões que residem especificamente nos jovens e adultos, sendo excluída da escola a responsabilidade pela inclusão educacional desses alunos para que permaneçam com sucesso e concluam o Curso Técnico em Administração.

Pode-se evidenciar com esse estudo, que os sujeitos desta modalidade de ensino, em especial os alunos trabalhadores, devido as diversas situações vividas, por vezes se deparam com períodos de interrupções nos estudos. Ora, essas interrupções são marcadas por períodos de infrequencia nas aulas, ora são longos períodos que aumentam os altos índices de evasão na educação brasileira. Nesse sentido, foram as razões destes períodos e do índice de 43% evasão do PROEJA no Estado do Paraná que justificam um estudo aprofundado dos motivos que contribuem para essa evasão.

No que se refere a essa especificidade dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) analisa-se pela argumentação das escolas que esses alunos são tidos como incapazes de freqüentar o Curso porque é preciso “dedicação e estudos” (Coordenador C3), e, é “puxado” (Coordenadora C1). Entretanto, ao verificar um caso de reprovação no primeiro semestre na pasta individual da aluna, consta o documento comprobatório que não conseguiria acompanhar o semestre subseqüente, segundo o parecer do grupo de professores, coordenação pedagógica e direção escolar. Além das faltas excessivas é demonstrado no documento legal – boletim escolar – as notas abaixo da média em cinco disciplinas do Curso no primeiro semestre de 2008. A instituição escolar, no entanto, não registrou as medidas pedagógicas e metodológicas que foram tomadas para a resolução das dificuldades demonstradas pela aluna, e também não há registro do motivo das faltas excessivas da aluna.

Outra possível explicação para a evasão como descreve a Coordenadora C2 são as questões familiares. Em contrapartida, esses casos ocultam fatores secundários com um grau elevado de relevância a ser considerado, como por exemplo, estrutura física da escola que não possibilita espaços adequados para estudos, falta de profissionais em sala de aula, recuperação de estudos, flexibilidade de horário, transferências e metodologias que se adaptem a essas especificidades.

Três afirmativas justificam essas possíveis interpretações:

- a) Trabalho até muito tarde e não consegui mais continuar assistindo as aulas, também estou enfrentando problemas em casa. (E1)
- b) O Colégio é muito longe da minha casa, pois moro no Barigüi, estou muito pesada para continuar indo na escola, passei a fazer outro curso perto da minha casa no período da tarde que é melhor pra mim.(E2)

Já a justificativa da evasão ressaltada pela Coordenadora C1, a falta de motivação dos alunos, não vêm de encontro às expectativas ressaltadas pelos alunos, pois 39% manifestam o seu desejo em concluir os estudos, dois relatos expressam o seu desejo em continuar os estudos mesmo tendo abandonado o PROEJA. Assim, descrevem:

“Moro muito longe do colégio, chegava em casa por volta das duas horas da manhã, por isso resolvi desistir do curso, vou continuar próximo a minha casa em uma escola de EJA.” (E3)

“Estou com dificuldades familiares, problemas com meus filhos e meu esposo, mas pretendo voltar o ano que vem.” (E4)

Quanto a localização dos colégios, fator apontado pelo Coordenador C3, caracteriza-se como um agravante que determinou que 18% se evadissem do Programa. Há que se ressaltar nessa indicativa, que 64 % dos jovens e adultos pertencem as camadas menos favorecidas da sociedade, conforme Gráfico 2, e outros elementos estruturais da escola tomam corpo nessa decisão, como descreve um respondente:

“Por vários motivos, problemas familiares, horário de trabalho e também porque tínhamos falta de professores.” (E10)

Dessa maneira, é possível inferir que a Localização da escola apesar de ser determinante está aliada a outras questões tais como: acesso fácil ao transporte, corpo docente qualificado, substituição de professores na ausência desses, auxílio financeiro, entre outros.

Outro elemento destacado pelo Coordenador C3 se refere às dificuldades encontradas por esses alunos por não terem freqüentado o Ensino Médio (EM) anteriormente. Um dos objetivos do Programa é justamente atender a demanda concluinte do Ensino Fundamental, portanto, os alunos de EJA que ainda não possuem o EM, um fator chave a ser previsto pelas Instituições que ofertam o PROEJA, como atender esses Jovens e Adultos em suas necessidades pedagógicas, oportunizar o conhecimento das disciplinas da base comum do EM e profissionalizar ao mesmo tempo.

Foi possível constatar nos questionários aplicados que 21% dos alunos investigados cursaram pelo menos uma série do EM antes de ingressarem no PROEJA. Esse fato comprova que os motivos e causas da evasão não se restringem a conclusão ou não do EM seja na modalidade EJA ou regular antes de freqüentar o Programa.

Um elemento contraditório na fala dos respondentes refere-se a questão do trabalho 18% dos Jovens e Adultos na hora de responder o porquê da matrícula alegaram que seria uma maneira de encontrar um emprego e essa foi justamente uma das causas para a evasão 25 % abandonaram o curso porque conseguiram um emprego. As respostas abaixo demonstram essa problemática:

“Comecei a trabalhar e chego em casa entre 22h e 22h e 30 min”. (E21)

“Estava desempregada no início do curso, recebi uma proposta de emprego no horário do curso.” (E22)

“Recebi uma proposta de emprego no horário das 15h e 25m às 23h e 30m, sendo assim, eu estou trancando minha matrícula do curso de administração PROEJA.”

Um dos dados significativos para a análise são os 10 % de Jovens e Adultos que responderam ser a falta de professores um dos efeitos desestimuladores para

a continuidade dos estudos. Essa afirmativa pode ser conferida em uma das falas dos respondentes:

“Tínhamos falta de professores, quando não estavam em curso, faltavam e isso foi me desanimando. Às vezes, eu ia pra escola e estávamos apenas em 2 ou 3 alunos, todo mundo foi desistindo e eu resolvi desistir também”. (E13)

É possível perceber que em algumas ocasiões a falta de professores não aparece como motivo principal para a desistência, mas trata-se de uma razão secundária que interfere na decisão em interromper os estudos.

“Eu moro meio longe do Colégio, então, tenho que pagar ônibus e fica muito caro e as vezes os professores faltam é muito difícil acompanhar gastava para não ter aula e chegava muito tarde em casa e eu já fiz um ensino técnico”. (E16)

Um dos sinalizadores que essa problemática aponta, deve-se em parte, pela inexistência de um quadro próprio de professores para o início das aulas em fevereiro. A Secretaria de Estado da Educação (SEED) afirmou que sua intenção inicial era elaborar um edital específico para contratar os professores do PROEJA. Dessa forma, pretendia assegurar a qualidade do Programa e não prejudicar o trabalho de reflexão e estudos que havia sido realizado no ano de 2007, antes da implantação do PROEJA nas escolas.

Assim, prescrevia o Documento Orientador:

Portanto, para atuar na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, os professores do quadro próprio do magistério serão selecionados por meio de edital público no qual constarão duas fases: a análise do currículo e a entrevista [...] (PARANÁ, 2007, p.29)

No entanto, esse edital não foi possível de ser realizado devido aos prazos e trâmites legais do Departamento de Recursos Humanos e do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Para tanto, a SEED, com a Resolução nº 175/08 para a distribuição de aulas, não faz menção para que os Colégios dêem preferência ao PROEJA para que os docentes fossem efetivos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado. A determinação do Documento Orientador do PROEJA no Estado, portanto, foi cumprida parcialmente porque não estava regulamentada. Segundo a Coordenadora do PROEJA na SEED, no início de março alguns colégios do Estado do Paraná, haviam formado o quadro para trabalhar com o Programa. Dessa forma, os alunos ficaram sem algumas aulas no início do ano letivo. Para suprir essa carência foram contratados professores substitutos do Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que segundo a SEED, é uma medida que compromete a eficiência do Programa, pois esses professores trabalham por

contrato determinado e o trabalho não tem continuidade. Por outro lado, não se pode negar a hipótese que essa ausência de professores em sala de aula, apontada pelos alunos nos questionários, também é gerada pela falta de comprometimento de alguns professores com a educação pública e por outro pela organização da mantenedora do Programa.

Segundo o Sistema de Administração da Educação (SAE) em fevereiro de 2007, o Estado contava com 11.179 Professores contratados em regime especial (PSS), em dezembro de 2008 esse número foi reduzido para 2.365 Professores.

A evasão dos jovens e adultos pela falta de professores, nos alerta para uma reflexão importante a ser feita, com que frequência esses professores têm faltado, em que esse fator têm se constituído um problema para a educação e o que a SEED, os Diretores e os Coordenadores de Curso têm feito para dar conta de solucionar essa deficiência.

Considerações finais

Para contemplar a eficácia política e as possíveis condições para a efetividade social do PROEJA do e no processo de sua implantação, é necessário entender que a avaliação política consiste, em atribuir valor às políticas, às suas conseqüências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas (FIGUEIREDO, 1986).

Nesse sentido, nos limites do processo desta pesquisa, e com uma compreensão de que há espaço para mais investigações sobre o assunto, identificaram-se as seguintes situações para o comprometimento da eficácia política e das condições para a efetividade social do PROEJA: a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes, a pouca efetividade da formação continuada.

Outra questão, já apontada anteriormente, é a especificidade da EJA como uma das principais dificuldades para a implantação de uma política de integração. Nota-se, tanto nos documentos investigados, nos autores consultados quanto nas formações continuadas oportunizadas pela SEED, a ausência de um referencial teórico-prático que possa esclarecer e orientar o corpo docente e os jovens e adultos na compreensão da sua própria identidade, das questões relativas ao tempo e à especificidade da EJA. Um dos agravantes nessa problemática é o fator tempo. Na história da educação de jovens e adultos, o tempo é tido como um fator de aligeiramento e, quando não considerado em sua especificidade, pode ser fator de exclusão.

A inclusão dos jovens e adultos nos bancos escolares seguida de novo abandono não é exclusivo dessa política educacional, no entanto, a evasão constatada leva a novas indagações, por exemplo, em que medida o Curso Técnico em Administração e os de outras Áreas Técnicas do PROEJA ofertadas pela SEED atendem às demandas e expectativas de profissionalização oportunizada não seria uma profissionalização para o desemprego?

Ter passado novamente pelo processo de exclusão é uma característica marcante que aponta para a rediscussão da carga horária, do tempo, da metodologia e da dimensão teórico-prática da integração curricular. Pelos dados apresentados e pelas orientações dos Documentos Oficiais percebe-se que existe a preocupação com esses fatores, no entanto, há poucas indicações no que tange à sua operacionalização.

Por fim, sinaliza-se para outras dificuldades identificadas na implantação do PROEJA que estão para além das análises feitas e que essa pesquisa não deu conta de nomear, a não ser algumas, tais como a formação continuada dos professores, o aprofundamento conceitual e prático no campo do currículo integrado; a relação entre demandas de profissionalização e oferta de cursos, enfim, elementos que se constituem certamente em objeto de outras pesquisas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 4.024. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.
- _____. Decreto nº 2.208. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.
- _____. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.
- _____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 de outubro de 1999.
- _____. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. 5 de outubro 1988.
- _____. Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 11/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840. 13 de julho 2006.

_____. 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.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A.M.C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. Anal. & Conj. Belo Horizonte, 1(3), p. 107-127, set/dez, 1986.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Salto para o Futuro: MEC/ TV Escola. Boletim 16. Set. 2006. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc. Acesso: 18/07/2007

PARANÁ. Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional. Versão Preliminar. Curitiba: DET/SEED, 2005.

_____. Educação Profissional integrada à educação de Jovens e Adultos, 1º versão, documento orientador. Curitiba, 2007.

_____. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado da Educação, SEED, 2006.

_____. Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado da Educação, SEED.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. 2003. Disponível em: http://www.cefetrn.br/ensino/projeto_pedagógico/documentos/ensino_medio_unitario_mariseramos. Acesso em: 20/06/2007.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

Financiamento e políticas públicas para a Educação Profissional no Paraná (2003-2007)

Wilson João M. Alves¹

Resumo

O presente estudo analisa as implicações do financiamento e as políticas públicas para a educação profissional no Paraná, no período de 2003 e 2007, diante do discurso oficial de retomada da educação profissional e expansão do ensino médio integrado. Destaca-se que o objetivo da pesquisa é refletir sobre a suficiência ou não do investimento realizado para a garantia da política de educação profissional no Estado. Para tanto utilizamos dois parâmetros: o investimento em educação profissional frente aos gastos em MDE e o gasto/aluno ano em escolas que ofertam educação profissional na Região Metropolitana de Curitiba. No sentido de melhor compreender as políticas de financiamento para a educação profissional analisou-se os moldes como se dá este financiamento, apresentando um estudo dos gastos na educação profissional paranaense levando em conta as informações de investimento constantes no Balanço Geral do Estado e o levantamento dos custos das escolas atribuídos a partir de informações referentes aos gastos com pessoal docente e não docente, o fundo rotativo, que se destina a cobrir gastos com manutenção, material de consumo e prestação de serviços, merenda escolar e demais insumos, buscando assim, definir o gasto/aluno ano nas escolas públicas estaduais que ofertam educação profissional na Região Metropolitana de Curitiba.

Palavras-chave: Financiamento da educação; Políticas públicas; Educação profissional. Gasto/aluno; Ensino Médio Integrado.

¹ Doutorando em Educação e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Licenciado em Pedagogia (2008) e em História pela Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (1994). Professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e professor da Academia Brasileira de Ciências da Educação no nível de Pós-Graduação *Latu Sensu*.

Introdução

A oferta da educação profissional no modo Integrado apresenta-se com uma política curricular que concebe a formação de seus alunos intimamente ligados aos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia e fundamentalmente tem que ser percebidos em suas múltiplas dimensões e também na sua relação com as demais áreas (PARANÁ, 2006).

Diante da legislação educacional vigente, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná passou a implantar na Rede Pública, desde 2003, uma política educacional voltada para a retomada da educação profissional e a implantação do Ensino Médio Integrado.

Assim, na tentativa de desvelar no âmbito dos limites das condições materiais e de financiamento que viabilizam a formulação, implementação e avaliação da educação profissional e expansão do ensino médio integrado objetivando discutir os limites do financiamento público para implementar, de fato, esta modalidade² de ensino nas escolas públicas paranaenses.

Para Gouveia & Souza (2005) a pesquisa acerca da política de financiamento da educação tem como substrato a compreensão de que é fundamental a avaliação da política pública implementada pelos diferentes níveis da administração do Estado, visto que o acompanhamento e o controle da ação do Estado é parte do processo de democratização deste. Assim, a investigação dos gastos públicos por aluno na educação profissional paranaense visa compreender o valor e o uso dos recursos alocados pelo Poder Público nas escolas estaduais da Região Metropolitana de Curitiba que ofertam essa modalidade de ensino.

Dentro dos limites inerentes ao próprio objeto de investigação procurou-se trazer as especificidades do gasto/aluno ano, em 37 escolas da Rede Estadual por entender que estas escolas retratam a realidade das demais escolas paranaenses que ofertam educação profissional. Optamos pela denominação gasto-aluno por entender que a mesma expressa adequadamente o resultado da análise dos dados obtidos.

Deste modo, analisar as políticas de financiamento para a educação profissional e ensino médio integrado, implica, 1) discutir as políticas e o financiamento, na perspectiva de construção de alternativas que ampliem e fortaleçam as ações públicas para a modalidade; 2) investigar as principais fontes de financiamento da educação, destacando-se as fontes de financiamento para a educação

² “Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.” (PARECER CNE/CEB n.o 16/99).

profissional, diante do preceito constitucional de partição de responsabilidade entre os entes federados; 3) analisar o orçamento previsto e executado para a educação profissional avaliando a relação entre os recursos disponibilizados e a oferta realizada em relação ao número de cursos e matrículas, 4) e o gasto/aluno ano na educação profissional paranaense.

Metodologicamente, este estudo elegeu como principal fonte de pesquisa o Portal da SEED, denominado “Dia-a-Dia Educação” que disponibiliza os dados de todas as escolas públicas pertencente à rede estadual, pois, são dados públicos, disponibilizados pelo próprio governo do estado.

Enfim, o trabalho foi desenvolvido dentro das limitações reconhecidas no campo da pesquisa do financiamento, nos limites do que foi possível investigar. As metodologias possuem suas especificidades e limitações, pois a nosso ver, diferentemente de uma unidade produtiva, nos quais os custos são levantados dentro de uma metodologia intransigente, a escola se diferencia deste, já que está diretamente ligada a processos e relações humanas, ainda que seja fundamental a alocação de recursos para a efetividade das suas atividades em prol do aluno.

I – O financiamento da educação profissional no balanço geral do estado do Paraná

A educação configura-se como um campo social marcado por um tensionamento decorrente dos diversos projetos e interesses em disputa, uma vez que se constitui em um espaço de luta privilegiado no processo de conquista da hegemonia cultural e política na sociedade. À medida que se alteram os quadros políticos, a educação se torna alvo de profundas modificações, sendo as políticas públicas educacionais o cerne dessas mudanças.

Certamente não se pode minorar a importância da educação profissional, seja para os alunos das escolas públicas, seja para as próprias condições do crescimento econômico, principalmente em países como o Brasil.

Contrapondo à política materializada na década de 1990 para a área, o discurso oficial, indica uma política de expansão da modalidade na rede pública paranaense objetivando uma resposta aos problemas e desafios da formação profissional. Por ocasião da apresentação da PNAD – 2007 divulgaram que:

A educação profissional é um dos eixos mais importantes no cumprimento de objetivos constitucionais, entre eles o desenvolvimento pleno da pessoa, do cidadão e do trabalhador. O Paraná tem a maior rede pública de educação profissional de nível técnico do País. Em 2004, o Estado foi o primeiro a implantar

o ensino médio integrado à educação profissional. O futuro dos jovens e a necessidade de recompor os sonhos da juventude na busca de uma vida pessoal e profissional mais digna são preocupações que levam o Governo do Paraná a investir na educação profissional (ARCO-VERDE, 2009. p.7).

Entendemos que, dada a importância anunciada no discurso oficial cabe analisar os dados do investimento feito pelo Governo estadual para dimensionar os desafios que uma política dessa magnitude e, em especial, esta gestão da SEED-PR, que, em termos de discurso, apresenta a educação profissional como importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens no mundo do trabalho.

Sob este ponto de vista, optou-se por uma análise dos Balanços Gerais do Estado (BGE) no período compreendido pela pesquisa. A opção pelos balanços gerais se justifica pela distinção existente entre orçamento, balancete e balanço geral, assim definido:

o orçamento apresenta a estimativa de receitas e a programação das despesas para o ano seguinte, o balancete é o documento que registra a receita arrecadada e a despesa efetuada a cada mês e o balanço geral é o documento que apresenta as receitas arrecadadas e as despesas efetivamente realizadas no ano anterior. Enquanto o orçamento trabalha com a previsão de receitas e despesas, os balanços gerais apresentam as despesas efetivamente realizadas durante o ano, permitindo assim, analisar como de fato foram alocados os gastos públicos (WAGNER, 2001, p.55).

Por Gastos Públicos entende-se que é a aplicação de recursos do Estado para custear serviços de ordem pública, ou recursos aplicados para investir no desenvolvimento econômico. Conforme conceitua Celso Carvalho (2005, p.183), despesa “[...] é o conjunto de dispêndios realizados pelos entes públicos para o funcionamento e manutenção dos serviços públicos prestados à sociedade”.

Para a apresentação dos dados, no primeiro momento, extraiu-se dos BGE: 1) valor de arrecadação estadual de impostos; 2) valor aplicado em manutenção e desenvolvimento do ensino; 3) despesas globais da SEED/PR destacando os gastos com ensino médio e educação profissional, no período compreendido entre 2003-2007.

Na perspectiva da análise dos gastos com educação profissional, os dados da tabela 01, indicam que no ano de 2003, não houve destinação específica para a modalidade. No entanto, a partir de 2004, já aparece no BGE os gastos com educação profissional. O valor gasto na modalidade pode ser considerado irrisório, diante do Orçamento do Estado. Em 2004 os recursos alocados para a

modalidade, foram de 0,19% da MDE, em 2005, 0,28%, alcançando 0,31% em 2006, e mesmo diante da expansão do número de matrículas em 2007 na educação profissional, os gastos diminuíram para o patamar percentualmente inferior a 2004, ou seja, 0,17% da MDE.

Nesse cenário, questiona-se o discurso oficial de retomada da educação profissional e da diretriz da gestão atual, que anuncia como prioridade uma política de educação profissional que dê conta da educação dos jovens paranaense que necessitam ingressar no mercado de trabalho, pois, para tanto, faz-se necessário assumir uma política coerente de financiamento da educação com o discurso propalado (GRABOWSKY; RIBEIRO, 2003).

Tabela 01 – MDE - Balanço geral do Estado do Paraná 2003/2007

Atrecadação de Impostos Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Público	2003		2004		2005		2006		2007	
	Valor Aplicado (RS)	% Execução	Valor Aplicado (RS)	% Execução	Valor Aplicado (RS)	% Execução	Valor Aplicado (RS)	% Execução	Valor Aplicado (RS)	% Execução
Administração Geral	391.544.467,63	15,68	173.081.959,64	6,42	214.042.084,74	7,54	230.722.588,76	8,27	241.837.208,66	5,93
Ensino Fundamental	1.096.849.193,24	43,92	126.704.369,34	4,70	79.865.056,54	2,81	1.228.601.696,11	44,04	1.408.085.334,93	34,55
Transferência – FUNDEF	-	0,00	1.359.142.773,34	50,40	1.444.052.017,90	50,85	-	0,00	-	0,00
Ensino Médio	433.042.837,97	17,34	447.198.230,53	16,58	462.229.848,50	16,28	593.012.704,21	21,26	650.846.999,20	15,97
Ensino Profissional	-	0,00	5.253.215,45	0,19	7.891.371,25	0,28	8.534.829,50	0,31	6.799.186,99	0,17
Ensino Superior	440.344.987,50	17,63	416.784.880,46	15,46	452.588.719,69	15,94	519.830.070,56	18,63	605.608.366,71	14,86
EJA	38.120.287,87	1,53	44.774.991,86	1,66	53.908.393,48	1,90	53.879.315,86	1,93	93.517.533,47	2,29
Educação Especial	83.698.413,25	3,35	115.004.062,24	4,26	123.048.466,69	4,33	120.223.016,35	4,31	141.507.252,09	3,47
Obrigações Especiais	923.538,98	0,04	8.751.838,98	0,32	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Previdência do Regime Estatutário	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	903.933.941,49	22,18
Comunicação Social	14.167,68	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Desporto Comunitário	5.231.337,91	0,21	-	0,00	-	0,00	34.536.462,00	1,24	-	0,00
Tecnologia da Informação	7.658.308,26	0,31	-	0,00	1.972.855,93	0,07	505.544,16	0,02	23.612.122,55	0,58
Formação de Recursos Humanos	-	0,00	-	0,00	61.153,20	0,00	12.734,55	0,00	35.861,84	0,00
Carros liquidador com educação	2.497.327.560,29	100,00	2.696.696.321,84	100,00	2.839.659.987,93	100,00	2.789.815.068,86	100,00	4.075.783.807,92	100,00
Gastos c/educação (Exceto Ensino Superior)	2.057.082.572,79	82,37	2.279.911.441,38	84,54	2.387.071.268,24	84,06	2.269.984.998,31	81,37	3.470.175.441,21	85,14
TOTAL	2.497.327.560,29	100,00	2.696.696.321,84	100,00	2.839.659.987,93	100,00	2.789.815.068,86	100,00	4.075.783.807,92	100,00

Fonte: SEAP

Nota: Valores expressos em Reais – Atualizados pelo INPC/IBGE - Ref. 12/2008.

Em relação aos valores destinados no Orçamento e o efetivamente executado há uma diferença considerável (Tabela 02).

Em 2004, ano que marca de fato a retomada da educação profissional, somente 20,9% do previsto no orçamento foi gasto efetivamente. Já em 2007, quando o governo fez a maior previsão orçamentária para a modalidade, 1,04% dos gastos em MDE, nota-se que foi o ano de menor execução orçamentária para a modalidade, ou seja, 15,9%.

Tabela 02 - Recursos Educação Profissional

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2003	2004	2005	2006	2007
% MDE Educação	0,00	0,92	0,64	0,63	1,04
Recursos previstos para MDE educação profissional ⁽¹⁾	0,00	25.040.921,12	18.312.092,16	17.694.022,98	42.675.691,90
Orçamento Empenhado	0,00	5.784.865,34	7.951.782,57	11.382.445,88	29.048.209,46
Orçamento Pago	0,00	5.253.215,45	7.891.371,25	8.534.829,50	6.799.186,99
% Orçamento Executado	0,00	20,90	43,00	48,20	15,90
CONVÊNIOS/FNDE	0,00	4.898.985,93	1.017.272,61	13.030.054,53	1.534.041,55
Convênio órgãos do Gov. Federal ⁽²⁾	0,00	531.649,89	60.411,32	2.847.616,38	1.323.416,23

Fonte: Elaborada a partir dos dados disponibilizados pelo TCE-PR/CGU

Nota: Valores expressos em Reais – Atualizados pelo INPC/IBGE - Ref. 12/2008.

(1) No Orçamento Geral do Estado esse recurso consta como MDE – Educação Profissional, Orçamento atualizado.

(2) Denominado de Fonte 107.

Vale ressaltar que a maior parte dos recursos disponibilizados para a área entre 2004 e 2006 é proveniente de convênios do governo Federal. Já nos anos 2005 e 2007, o maior investimento coube ao Tesouro do Estado. Considerando estes dados, pode-se inferir que entre o dito e o feito, a diferença ainda é considerável. A participação do governo do estado para a expansão da educação profissional não condiz com o discurso propalado, quando se observa a evolução dos gastos na educação profissional.

No plano da análise, o gasto social é sempre premido por intencionalidades da política e, portanto, pensar o financiamento como a concretização de um projeto econômico social implica analisar a direção do gasto, a magnitude social e a natureza das fontes de financiamento (GOUVEIA, 2006, p.191-192). É neste sentido que se estabelece a crítica a política de financiamento estatal concedida às políticas para a educação profissional no Paraná, pois, entende-se que de fato não houve uma prioridade nos gastos com a modalidade no período, ocorrendo apenas à manutenção do status quo de gasto da política educacional.

2– A questão do gasto/aluno ano nas escolas estaduais de educação profissional – Curitiba e Região Metropolitana

Objetivando tratar mais especificamente a questão do gasto/aluno ano nas escolas estaduais que ofertam educação profissional na cidade de Curitiba e Região Metropolitana valeu-se do trabalho de Camargo & Nascimento (2006) que indica a necessidade de buscar alguns parâmetros para a realização da análise sobre recursos financeiros que chegam diretamente às escolas.

Diante da inconsistência dos dados disponibilizados no Portal Dia-a-Dia, referente aos anos de 2003 a 2006, optou-se por analisar somente o ano de 2007, em virtude da razoável precisão dos dados ali registrados.

O gasto/aluno ano compõe-se de: Pessoal (docente e não docente), Fundo Rotativo que se destina a cobrir gastos com manutenção, material de consumo e prestação de serviços, PROINFO, Valor Merenda, Distribuição Merenda e Insumos (água e esgoto, energia elétrica, telefone).

Ressalta-se que o principal determinante do valor das despesas totais das escolas são as verbas para pagamento de pessoal. O salário dos docentes e não docentes efetivos são compostos de vencimento base, adicionais, 1/3 de férias, décimo terceiro salário, encargos trabalhistas. Os gastos com pessoal e encargos sociais (primeira coluna da tabela 03) foram de aproximadamente 91,26% dos gastos totais no período.

Considerando que 89,1% das escolas (33) da amostra ofertam educação básica³ e educação profissional e somente 04 escolas são exclusivas na oferta de educação profissional, foi necessário criar uma metodologia que permitisse mensurar o salário dos docentes, tendo em vista que o mesmo professor que atua na educação profissional pode também atuar na educação básica. Neste sentido, fez-se o levantamento pelo número de horas/aula de cada curso e em cada uma das escolas. Levantou-se a etapa e modalidade de atuação de cada professor, a carga horária e, considerando o nível e a classe em que está enquadrado o professor efetivo, multiplicou o número de horas/aula na educação profissional pelo valor da hora aula correspondente que foram multiplicados por 13,3, que se refere aos 12 meses, 13.º e mais um terço de férias.

No caso dos servidores efetivos, multiplicamos o valor total por 1,12 – fator referente aos encargos patronais. Já para os docentes temporários o cálculo baseou nas condições do contrato de trabalho.

³ A título de diferenciação utilizará para o ensino fundamental e médio “educação básica” e para o ensino médio integrado à educação profissional e o subseqüente somente educação profissional. Embora se saiba que o ensino médio integrado à educação profissional é uma etapa da educação básica.

Com relação aos não docentes levantou-se o salário do pessoal administrativo e agentes de apoio e adicionou o cálculo dos direitos trabalhistas de acordo com o vínculo empregatício. A partir do resultado fez-se a divisão do valor total pelo número de alunos matriculados na escola e, assim, para obter o custo deste servidor no curso de educação profissional multiplicou pelo número de alunos desta modalidade.

Assim, o gasto/aluno ano é o resultado do total destas despesas dividido pela matrícula inicial dos alunos da educação profissional do ano em análise.

A tabela 03 apresenta a média de gasto/aluno ano na educação profissional paranaense.

Tabela 03 - GASTO/ALUNO – 2007

ESCOLA	VALOR PESSOAL (R\$)	VALOR FR. (R\$)	PROINFO (R\$)	VALOR MERENDA (R\$)	DISTRIBUIÇÃO MERENDA (R\$)	VALORES INSUMOS (R\$)	CUSTO APRESENTADO (R\$)	ALUNOS	GASTO ALUNO ANO (R\$)
C. E. Benedito João Cordeiro	1.825.365,42	77.927,66	11.432,27	12.090,66	25.880,96	175.725,77	2.138.522,75	2579	825,33
C. E. Dires C. do Azevedo	1.080.323,18	51.030,19	15.399,42	6.766,75	19.243,61	24.094,94	1.196.838,10	1171	1.022,08
C. E. Do Paraná	5.085.763,48	124.231,06	0,00	12.090,66	35.381,28	318.274,43	5.575.940,92	4867	1.145,66
C. E. Domingos Zanlorenzi	1.102.550,18	40.698,56	5.710,54	17.359,88	17.359,88	34.750,11	1.208.529,69	892	1.354,85
C. E. Francisco Zando	1.549.450,17	75.565,40	16.795,70	11.294,89	11.294,89	43.511,92	1.707.954,16	1733	985,55
C. E. G. G. Strube	606.877,09	39.502,88	16.795,70	3.573,14	7.696,74	56.352,98	730.798,53	525	1.392,00
C. E. José Guimarães	1.175.748,13	60.881,16	3.807,02	9.580,05	17.746,33	48.925,97	1.311.688,67	1336	989,21
C. E. João Wanderley	1.204.179,88	34.071,55	2.519,35	6.734,25	13.087,50	40.552,71	1.301.145,25	1132	1.129,47
C. E. Lamenha Lima	974.895,47	46.516,78	4.378,08	7.092,24	19.355,13	46.894,95	1.099.279,66	918	1.085,17
C. E. Loureiro Fernandes	1.165.340,77	55.001,70	11.848,83	6.759,54	12.300,10	48.116,66	1.299.680,98	1013	1.415,77
C. E. Maria Aguiar Ferreira	1.590.095,76	76.068,48	5.217,86	11.590,72	16.104,50	56.634,70	1.755.712,02	1593	1.102,14
C. E. Newton F. da Costa	830.628,63	31.839,70	16.795,70	6.119,15	8.833,46	26.192,03	920.478,67	893	1.030,77
C. E. Paulo Lemmich	2.620.737,27	89.223,99	16.795,70	12.090,66	25.520,23	32.873,66	2.797.241,51	2390	1.170,39
C. E. Pedro Macedo	2.524.482,99	101.814,92	0,00	12.090,66	15.377,95	104.020,86	2.757.787,38	2878	958,23
C. E. Pinheiro do Paraná	925.919,96	31.506,06	16.795,70	6.690,79	22.128,69	30.139,72	1.033.180,92	921	1.121,80
C. E. Prof. Brasilão Vic. Castro	1.519.774,04	78.685,62	5.084,62	12.090,66	20.886,82	17.982,20	1.654.500,95	2116	781,90
C. E. Prof. Victor do Azevedo	1.636.980,39	81.179,91	11.889,85	16.795,70	19.872,02	75.676,44	1.842.394,32	1965	937,61
C. E. Santa Cruz	2.008.327,30	87.613,10	0,00	12.090,66	19.519,94	58.371,31	2.185.640,32	2545	858,80
C. E. São Pedro Apóstolo	1.998.064,01	72.705,08	0,00	12.090,66	14.834,79	84.073,37	2.181.767,92	2599	839,46
CEEP. da Curitiba	1.796.772,84	70.610,68	5.307,44	10.295,35	18.416,72	95.412,28	1.956.814,89	1827	1.092,95
Instit. Prof. Erasmo Pileto	3.899.584,05	105.612,86	0,00	12.090,66	22.460,82	99.964,47	4.137.512,86	4170	992,21
C. E. Vereador Pedro Peixas	648.633,45	28.241,79	3.672,66	4.789,23	16.878,27	3.262,25	705.478,62	647	1.090,38
C. E. Antonio Lacerda Braga	1.628.807,98	73.193,47	4.042,16	12.090,66	13.398,14	28.032,97	1.759.566,38	2040	862,53
C. E. Arnaldo F. Bucato	1.903.304,17	72.837,53	4.053,36	12.090,66	21.411,63	40.191,38	2.033.888,74	2090	982,72
C. E. Gilberto A. Nascimento	1.049.536,29	32.775,07	1.634,78	7.396,89	24.161,66	49.285,79	1.164.790,49	1093	1.065,68
C. E. Leopoldo Braga Ramos	1.148.838,43	42.983,42	4.078,85	8.155,30	13.398,14	28.032,97	1.245.487,11	1213	1.026,78
C. E. Newton Frase Maia	738.093,29	32.579,48	16.795,70	2.444,74	8.658,81	1.167,01	799.739,03	296	2.701,82
C. E. Pres. Abraham Lincoln	1.645.303,59	55.018,54	8.957,71	12.090,66	26.151,56	34.011,23	1.781.533,30	2083	855,27
C. E. Prof. Julio Strumanski	1.780.129,75	100.985,32	3.483,43	12.090,66	21.983,39	31.127,64	1.948.710,19	2185	891,86
C. Agrícola Ext. da Lapa	814.427,13	38.157,90	16.795,70	0,00	4.156,88	29.481,29	923.018,90	154	5.993,63
C. E. Atina Cruz	1.170.619,94	47.179,90	5.879,99	5.464,42	17.918,69	18.804,44	1.263.867,29	1336	947,51
C. E. Barão de Antonina	945.479,85	33.640,53	7.166,16	0,00	0,00	2.562,18	988.849,73	789	1.253,29
C. E. Costa Viana	1.884.035,40	101.223,84	1.791,54	12.090,66	13.604,66	49.311,48	2.062.057,58	2624	785,85
C. E. Des. Jorge Andringa	1.400.894,83	56.565,10	7.458,41	11.370,53	34.008,37	34.008,37	1.528.099,36	1734	881,26
C. E. Dr. Desio Dossi	1.376.069,30	46.683,06	4.378,08	10.028,31	19.214,58	35.496,40	1.491.869,72	1555	959,40
C. E. São José	1.024.426,35	37.155,31	16.795,70	7.611,33	19.522,13	29.218,75	1.134.729,57	1136	998,88
CEEP. Lysimaco Ferreira da Costa	881.468,09	58.157,90	11.156,82	0,00	0,00	10.652,46	961.435,27	273	3.521,74
	571.161.687,31	2.307.015,51	289.620,65	320.307,93	621.734,22	1.938.190,10	62.638.555,73	61321	1021,48
	91,26%	3,68%	0,46%	0,51%	0,99%	3,09%			

Fonte: SEED/PR

Nota: Valores atualizados pelo INPC/IBGE – dez. 2008.

Os dados de matrículas referem-se ao mês de maio/2007, por ser este o mês de atualização do Sistema de Registro Escolar (SERE) quando os alunos transferidos e evadidos são excluídos do sistema.

Da análise dos dados verifica-se que, diretamente são repassados para as escolas os valores do Fundo Rotativo, do PROINFO e o Valor Merenda. Os recursos repassados seguem a lógica do Porte da Escola. As escolas com maior número de alunos recebem mais recursos e as de menor porte, menos recursos.

Em relação aos custos com materiais, reparos e prestações de serviço, ou seja, com a manutenção da escola, os dados registram que o percentual de custo girou em torno de 3,68% do custo total das escolas, o segundo maior componente de custo analisado. Existe uma variação importante nesta segunda coluna, apresentando valores entre R\$ 28.241,79 e R\$ 124.231,08, discrepância que pode ser explicada diante do número de matrículas no CE do Paraná com 128 Turmas e 4.867 alunos matriculados, sendo 83,21% na educação básica e 16,79% na educação profissional. Já o Colégio Vereador Pedro Piekas, encontra-se com 22 turmas, 647 alunos matriculados, sendo 89,03% na educação básica e 10,97% na educação profissional.

Os custos com insumos permitem evidenciar que energia elétrica e água potável são os principais componentes na composição deste custo, que representou no geral 3,09% do custo total apresentado. O valor merenda, recurso repassado diretamente a escola, e distribuição merenda apresentam um impacto pequeno no custo geral das escolas, 1,5%. Já o custo com a manutenção dos laboratórios do Paraná Digital apresentou um custo de 0,46%.

Assim, constatou-se que tal como em outras pesquisas, os custos com o pagamento de salários de docentes e não docentes constituem o principal componente do montante geral dos custos das escolas analisadas que, apresentaram um custo total de R\$ 62.638.555,73 no ano de 2007, chamando a atenção o custo com pessoal, ou seja, R\$ 57.161.687,31 – 91,28% do total gasto.

Fazendo uma análise entre o número de alunos e o custo apresentado pela escola destaca-se que, existe uma correlação entre gasto/aluno, matrícula/turma e matrícula/docente influenciando na composição dos custos apresentados, pois, sendo o custo com pessoal o mais impactante no resultado final, mais alunos por turma significa menos docentes e espaço físico por aluno. Por outro lado, a nosso ver, uma racionalidade financeira pode resultar em prejuízo a qualidade do ensino.

Diante do objetivo da pesquisa de determinar o gasto/aluno ano nas escolas que ofertam educação profissional pública na cidade de Curitiba e região metropolitana, foi possível identificar uma variação no gasto/aluno ano importante. Entre as escolas da amostra, a média do gasto/aluno ano ficou em R\$ 1021,48. No entanto, a partir da análise da tabela, verifica-se que 48,65% das escolas, apresentaram gasto/aluno ano abaixo desta média, ou seja, valores que variam entre R\$ 781,90 e R\$ 998,88.

Por outro lado, constata-se que, entre as 19 escolas que apresentaram gasto/aluno ano superior a média, o Colégio Estadual Agrícola da Lapa, (154 alunos/matriculados) apresentou um gasto/aluno ano de R\$ 5993,63, o que representa 7,6 vezes mais que o menor gasto/aluno ano, referente ao Colégio Brasília V. Castro, com 2116 alunos matriculados, que apresentou um gasto/aluno ano de R\$ 781,90.

Diante da análise dos dados pode-se afirmar que discrepância está diretamente relacionada ao gasto com pessoal na função docente, tendo em vista que quando a escola tem um número de turma menor, diminui o custo.

Considerações finais

É importante considerar que ao analisar as políticas públicas de educação profissional no Paraná diante do financiamento, constata-se que houve consideráveis mudanças e expansão dessa modalidade de ensino, principalmente, com a implementação do ensino médio integrado à educação profissional. Entretanto, verifica-se que, mesmo diante do discurso de prioridade para a educação profissional e a expansão do ensino médio integrado, as condições objetivas que efetivamente tornariam exequível esta política pública, não podem de pronto, ser percebidas.

Da análise dos dados e entrevistas realizadas, pode-se inferir que a garantia de oferta de uma política de educação profissional pública, que busca atender os anseios dos jovens paranaenses, como indica o discurso oficial, requer uma política de financiamento que de fato assegure uma formação coerente com as exigências impostas pela atualidade e indique como prioridade a formação integral dos educandos.

É digno de nota que, a política atual não rompe com a institucionalidade construída na reforma anterior, embora existam expectativas ao contrário. A política dá seqüência aos princípios da reforma educacional empreendida na década de 1990, porém com algumas diferenças, como é o caso, das propostas elencadas pelo DET/SEED que indica como concepção de educação profissional, uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica, sócio histórica e adota o trabalho como princípio educativo e categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

Finalmente, vale ressaltar, que a escola pública depende exclusivamente dos recursos públicos, recursos esses que necessitam ser mais transparentes, com maior publicização dos gastos, permitindo que haja um aprofundamento das pesquisas que permita “arriscar e conhecer os caminhos e descaminhos que os recursos financeiros trilham dentro das escolas públicas” (SOUZA, 2006, p.266) e, chegar a um custo aluno qualidade na educação profissional como um todo.

Referências bibliográficas

ARCO-VERDE, Yvelise. Paraná é o 2.o melhor na educação profissional. *Jornal Tribuna de Cascavel*, Cascavel, 2009.

CAMARGO, Rubens B.; NASCIMENTO, Ana Paula S. Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade em São Paulo. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.) *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. *Impulso - Educação & Política*, Piracicaba, v.16, n.40, p.21-33, 2005.

GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R. O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba/PR/Brasil: os desafios frente à expansão da oferta numa região em crescimento. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, v.9, n.194 (64), 2005.

GOUVEIA, Andréa B. O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba-Pr. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; SANTOS SILVA, D. Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, nov. 2003. (mimeo)

IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2007*. Brasília, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. *A educação profissional no estado do Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos*. Curitiba: SEED, 2006.

SOUZA, Ângelo R. O financiamento da educação na escola: análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no estado do Paraná. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.). *Conversas sobre financiamento da educação no Brasil*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

WAGNER, Carmen Lucia Furrer Arruda. *Financiamento da educação pública: análise da aplicação de recursos na educação no município de Campinas 1986 a 1999*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

Avaliação da implementação do PROEJA em Municípios do Oeste do Paraná (2008 – 2009)

Karina Griggio Hotz¹

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado em educação, onde avaliamos o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na rede pública estadual de municípios do Oeste do Paraná, respectivamente nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira nos anos de 2008 e 2009. Diversos dados e informações aqui apresentados se originaram do projeto de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” do qual participam pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com vistas a colaborar para a consolidação do Programa no Estado do Paraná. Divulgando alguns conhecimentos sobre o PROEJA no Paraná e nos municípios estudados, o artigo apresenta considerações sobre como se desenvolveu a implantação e implementação do Programa no Paraná e como tem se efetivado a implementação dos cursos do PROEJA no Oeste do Estado. Posteriormente o artigo realiza uma avaliação sobre a forma como os cursos do Programa vem sendo ofertados na região, considerando as intenções do Programa e as características econômicas e sociais dos municípios pesquisados.

Palavras-chave: PROEJA. Avaliação de Política Pública. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio Integrado.

¹ Mestre em Educação pela UNIOESTE e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPPES). Atua como Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). E-mail: kgshotz@bol.com.br.

Introdução

O artigo apresenta alguns resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado em educação, onde avaliamos o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no nível médio de ensino da rede pública estadual de municípios do Oeste do Paraná. Desta forma, avaliamos o PROEJA nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira nos anos de 2008 e 2009, que correspondem aos primeiros anos de oferta do Programa na rede pública estadual do Paraná.

Esse Programa integra as políticas educacionais brasileiras e encontra-se em processo de implementação, tendo sido instituído pelo Decreto Federal nº 5.478 de 24/06/2005, pretendendo, inicialmente, ser ofertado apenas em Instituições Federais de Educação Tecnológica e na forma de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, através do Decreto Federal nº 5.840 de 13/07/2006 que revogou o Decreto Federal nº 5.478, a abrangência do Programa foi ampliada, sendo possível a sua oferta para além das Instituições Federais de Educação Tecnológica, abrangendo as redes estaduais, municipais e privadas através da Educação Básica.

A oferta do PROEJA tem se dado em 23 Estados do território brasileiro através da rede federal. Na rede estadual o Programa foi implantado com pioneirismo pelo Estado do Paraná, e tem gradativamente se expandido para outros Estados brasileiros, pretendendo inclusive tornar-se uma política perene (BRASIL, 2007).

Com a intenção de contribuir para a consolidação do Programa no Estado do Paraná, constituiu-se o projeto de pesquisa “Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” do qual participam pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) do qual participamos e nos possibilitou acessar diversos dados e informações apresentados neste artigo.

Tendo o propósito de divulgar os resultados da pesquisa, procuramos realizar neste artigo a apresentação do processo de implantação e implementação do PROEJA no Paraná, e a forma como tem se efetivado a implementação do Programa no Oeste do Estado. Visando avaliar a implementação do Programa na região Oeste do Paraná, tomamos os conhecimentos sobre como o Programa vem se efetivando nestas localidades e os contrapomos às propostas do PROEJA em âmbito nacional e estadual e às características econômicas e sociais dos municípios pesquisados.

I – O processo de implantação e implementação do PROEJA no Paraná

No ano de 2007 o Estado do Paraná realizou vários eventos para a implantação do PROEJA na rede pública estadual, sendo que a primeira ação tomada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)² foi mobilizar os 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs) para conhecerem a proposta do Programa. Posteriormente, com o mesmo objetivo foram realizadas reuniões com os Coordenadores da Educação Profissional dos NREs e com os diretores dos colégios estaduais.

Após o conhecimento dos profissionais dos colégios estaduais sobre o Programa, a SEED passou a consultar os colégios que ofertavam educação profissional na modalidade integrada sobre a disponibilidade em ofertar os cursos do PROEJA.

A partir deste levantamento, nos meses de maio, julho e novembro de 2007 a SEED do Paraná realizou seminários de estudo sobre a concepção teórica do PROEJA, tendo em vista elaborar um documento que orientasse a implementação do mesmo nos colégios estaduais. Fruto desse processo originou-se o Documento Orientador da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos para o Estado (PARANÁ, 2007).

Nos meses de outubro e novembro de 2007, tomando como base o Documento Orientador do PROEJA no Paraná acima referido, foram realizadas oficinas para a elaboração da proposta curricular dos cursos do PROEJA. Os cursos que tiveram suas propostas elaboradas neste período foram Administração, Agente Comunitário da Saúde, Construção Civil, Eletromecânica, Enfermagem, Informática, Logística, Meio Ambiente, Nutrição, Química, Secretariado e Segurança do Trabalho.

Após estes eventos promovidos em 2007 que visaram fornecer as bases sob as quais deveria ser implementado o Programa, a oferta dos cursos do PROEJA na rede pública estadual do Paraná “[...] foi autorizada em 72 estabelecimentos de ensino de 47 municípios do Estado com 76 cursos em 12 habilitações técnicas diferentes a partir de 2008” (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, 2009).

Em 2008, porém, a oferta do Programa não se realizou conforme as expectativas. Nesse sentido, considerando que efetivamente ofertaram o PROEJA 45 turmas e 29 municípios do Estado (PARANÁ, 2009), observa-se que o PROEJA foi ofertado em 59,21% das turmas esperadas (redução de 76 cursos para 45) e em 61,70% dos municípios que haviam demonstrado interesse inicial em ofertá-lo (re-

² Várias das informações e dados apresentados neste artigo foram obtidos junto à SEED através do Departamento de Educação e Trabalho em 03 de março de 2009 e em 11 de setembro de 2009 através de correspondência eletrônica.

dução de 47 para 29 municípios). Em relação ao número de alunos, a expectativa inicial era de atender aproximadamente 2.500 educandos, sendo que em 2008 o número de matriculados foi de aproximadamente 991 alunos.

Essas diferenças entre os números previstos e alcançados na implementação do PROEJA no Paraná demonstram, segundo informações obtidas junto à SEED, que a primeira dificuldade enfrentada foi conseguir o retorno do público jovem e adulto que não concluiu a Educação Básica aos estabelecimentos escolares.

No ano de 2009, 45 colégios da rede estadual ofertaram os cursos do PROEJA no Paraná, e o número efetivo de matrículas no primeiro semestre desse ano foi de 1.556 educandos. Comparando com os dados do ano de 2008, constatamos que em 2009 mais sete colégios do Estado aderiram ao Programa (38 colégios em 2008 e 45 em 2009), e o número de educandos atendidos teve um aumento de 565 alunos (de 991 alunos em 2008 para 1.556 em 2009).

Em 2008 – ano em que os cursos do PROEJA foram implementados no Paraná – ocorreram cursos de Formação Continuada para Gestores e Professores com carga horária de 20 horas, tendo como principal objetivo apresentar as diretrizes e os aspectos legais e pedagógicos do Programa, tanto em nível nacional quanto estadual. Em 2009 esse curso de formação continuada foi novamente ofertado aos profissionais do PROEJA que não estavam envolvidos com o Programa no ano anterior.

Desta forma, evidencia-se que em 2008 os professores do Paraná tiveram apenas um curso de Formação Continuada ofertado pela SEED, sendo que essa formação não teve seqüência no ano de 2009. Pelas informações coletadas, a SEED do Paraná tinha como intenção continuar os cursos no mês de outubro do ano de 2009 utilizando de recursos federais que viriam, por meio de licitação pública, do MEC (Ministério da Educação) e da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica).

Pretendia-se que a formação continuada ofertada aos profissionais do PROEJA em 2009 fosse semipresencial e totalizasse mais 220 horas. No entanto, mesmo o recurso sendo enviado, não foi utilizado em 2009 devido à demora na licitação. Assim, a previsão da formação continuada foi prorrogada para o ano de 2010.

2– A implementação do PROEJA na rede pública do Oeste paranaense

Na região Oeste do Paraná, iniciaram a oferta de cursos do PROEJA em 2008 os municípios de Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira.

A cidade de Cascavel iniciou o PROEJA ofertando os cursos de Técnico em Secretariado no Colégio Estadual Professor Francisco Lima da Silva e Técnico em Administração no Colégio Estadual Wilson Joffre. No município de Foz do Iguaçu iniciou-se a oferta do curso Técnico em Segurança do Trabalho no Colégio Estadual Barão do Rio Branco e em Medianeira tivemos o curso de Técnico em Administração no Colégio Estadual João Manoel Mondrone.

A pesquisa realizada demonstrou que nas escolas públicas do Oeste paranaense que ofertam o PROEJA, ocorrem divergências e coerências entre o que vem sendo implementado e as propostas teóricas da política.

Dentre elas destaca-se a não efetivação do primeiro princípio fundamentador do Programa no Estado, qual seja, o compromisso com a inclusão do público jovem e adulto, que deve ocorrer não apenas pelo acesso dos alunos à escola, mas principalmente através do êxito e da permanência nas unidades escolares (PARANÁ, 2007, p. 11-12).

O acesso não vem sendo garantido devido à dificuldade que os estabelecimentos de ensino têm em abrir turmas do PROEJA³ e o preenchimento de vagas que tem ocorrido inclusive por alunos que já possuem o ensino médio concluído⁴. Isto evidencia que o público-alvo dessa política não está tendo pleno acesso a ela, visto que o mesmo se caracteriza por jovens e adultos com idade superior ou igual a 18 anos com trajetórias escolares descontínuas e com ensino fundamental concluído (BRASIL, 2007, p. 49), sendo que os alunos do PROEJA podem inclusive ter abandonado o ensino médio na idade própria para cursá-lo.

As características econômicas e sociais dos municípios pesquisados obtidas através do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) (2009a, 2009b, 2009c) demonstram que divergências como esta não se justificam pela realidade das respectivas cidades.

Nesse sentido, no que se refere à matrícula de alunos com ensino médio concluído nos cursos do PROEJA, verificou-se que os municípios da região Oeste do Paraná que ofertam o Programa possuem a maioria de sua população composta por pessoas jovens e adultas e uma grande parte da população em idade própria para cursar o ensino médio não estava matriculada nesse nível de ensino no ano de 2007, além de que há alunos que reprovam no ensino médio regular ou o abandonam e por isso realizam uma trajetória escolar descontínua que os caracteriza

³ Um dos indícios da dificuldade de matricular alunos nos cursos do PROEJA se refere à necessidade dos colégios divulgarem os cursos através de rádio e folders e a reivindicação dos profissionais para que a SEED também se responsabilize por esta divulgação, conforme indicado no relato das visitas da SEED em dezembro de 2008 aos colégios pesquisados (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2009).

⁴ A matrícula de alunos com ensino médio concluído nos cursos do PROEJA foi constatada através da tabulação de questionários aplicados pela SEED em dezembro de 2008 aos alunos dos colégios públicos pesquisados (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2010).

enquanto um público a ser atendido pelo PROEJA. Desta forma, não há na região uma falta de demanda populacional para os cursos do Programa.

A demanda populacional existente para o PROEJA na região se confirma pelas características atribuídas ao público do Programa pelo Documento Base Nacional (BRASIL, 2007, p. 15), que indica que estes sujeitos se constituem por subempregados, desempregados e trabalhadores informais. Sujeitos com essas características encontram-se presentes em todos os municípios pesquisados, onde há uma significativa parcela da população que se encontra em situação de pobreza, trabalhando informalmente e/ou desempregada.

É preciso considerar, no entanto, que embora existissem alunos matriculados nos cursos do PROEJA da região Oeste do Paraná com ensino médio concluído, observa-se que a maioria dos que freqüentavam os cursos dos colégios aqui estudados terminaram o ensino fundamental regular ou de EJA ou abandonaram o ensino médio a algum tempo, estando fora da sala de aula por anos⁵, constituindo-se nesse aspecto em sujeitos com as características do público do PROEJA.

Outra divergência, ainda em relação ao primeiro princípio que orienta o Programa no Estado, é que mesmo tendo como objetivo garantir o êxito e a permanência dos alunos, o PROEJA vem apresentando elevados índices de evasão no Paraná (47% em 2008) e nos municípios estudados, onde cerca de 70% dos alunos matriculados no primeiro semestre do curso não permaneceram estudando no quarto semestre, pois desistiram ou reprovaram por faltas⁶.

Em relação à idade do público matriculado nos cursos do PROEJA nos colégios que ofertam o Programa na região Oeste do Paraná, constatamos que a maioria dos alunos matriculados possui a idade indicada pelo Documento Orientador do PROEJA no Estado do Paraná, ou seja, a idade preferencialmente igual ou superior a 21 anos (PARANÁ, 2007, p. 19). No entanto, nos Colégios Estaduais João Manoel Mondrone e Professor Francisco Lima da Silva, também vêm sendo matriculados alunos com a idade igual ou superior a 18 anos, conforme prevê o Documento Base Nacional do Programa.

Considerando que o critério de 21 anos não é rígido, mas constitui-se numa idade preferencial para a matrícula dos alunos, podemos depreender que a matrícula dos alunos com idade inferior a 21 anos evidencia que as vagas existentes não conseguem ser preenchidas somente com a procura do público desta faixa etária.

⁵ Tal aspecto é evidente nas respostas atribuídas pelos alunos ao instrumento de coleta de dados aplicado pela SEED em dezembro de 2008 e tabulados pela pesquisadora (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2010).

⁶ Dados coletados pela pesquisadora nos estabelecimentos de ensino.

Quanto às formas de seleção adotadas, seguindo a orientação do Documento Base Nacional sobre a seleção dos alunos do PROEJA, o Estado do Paraná dispõe que a seleção nos colégios estaduais considerem que os alunos já tenham concluído o ensino fundamental, possuam idade igual ou superior a 21 anos, sejam oriundos de família com baixa renda, sejam egressos de escola pública e selecionados através de entrevista (JORGE; RIBEIRO; FERREIRA, 2009).

No entanto, como já mencionamos, os colégios que ofertam o PROEJA no Estado do Paraná, inclusive nos colégios da região Oeste do Estado, têm enfrentado dificuldades em abrir turmas, devido a pouca procura por parte dos alunos. Nesse sentido, concluímos que as formas de seleção indicadas pela SEED não tem sido utilizadas pelos colégios, devido não haver necessidade de selecionar os alunos.

A formação continuada prevista pelo PROEJA aos profissionais que nele atuariam se referia a um programa de formação sob a responsabilidade das instituições proponentes – que no caso de oferta na rede pública estadual se caracteriza pela Secretaria Estadual de Educação - e Programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007, p. 64).

Embora a formação estivesse sob a responsabilidade da instituição proponente, sendo que o MEC e a SETEC fomentariam apenas programas de âmbito geral ou sob sua responsabilidade, verificamos que os encontros de formação continuada ofertados pela SEED foram financiados com recursos da própria secretaria, mas como já afirmado, não excedeu a 20 horas para cada grupo de professores, sendo que o Documento Base Nacional previa que as instituições proponentes deveriam contemplar em seu plano de trabalho o mínimo de 120 horas de formação continuada, com uma etapa prévia, no início do projeto de 40 horas (BRASIL, 2007, p. 64-65).

Essas informações demonstram que a formação continuada de 120 horas que deveria ser ofertada pela SEED não ocorreu, havendo apenas um encontro para cada grupo de professores, totalizando a metade das horas previstas para o início do Programa.

Em relação aos Programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela SETEC/MEC, temos que no mês de outubro de 2008 ocorreu o Seminário Proeja – PR⁷, sendo que no ano de 2009 não foram realizados outros eventos no Estado do Paraná fomentados por estas instituições e nem outros eventos onde os professores do Estado pudessem participar, ainda que o Documento Base Nacional indicasse que haveria seminários regionais com periodicidade semestral e seminários nacionais com periodicidade anual (BRASIL, 2007, p. 64-65).

⁷Evento ocorrido na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) em Curitiba nos dias 15, 16 e 17 de outubro de 2008.

Tendo em vista que a própria SEED admite a importância da formação continuada para os profissionais do PROEJA, indicando que a mesma se constitui numa forma de valorizar os profissionais da educação e de dar subsídios para a implementação da proposta do Programa (PARANÁ, 2007), podemos constatar que com a sua oferta mínima, os profissionais que atuam nos cursos do PROEJA não tiveram e não vem tendo acesso aos subsídios teóricos necessários para contribuir com a implementação adequada do Programa.

Nesse sentido, os próprios professores evidenciam a necessidade de formação continuada ao afirmarem que não conhecem suficientemente a proposta e que têm dificuldades em efetivá-la em sua prática, além de que as dificuldades em realizar a integração ficam evidentes quando os professores relatam algumas experiências do cotidiano escolar (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2009, 2010).

A respeito do financiamento da infra-estrutura dos colégios que ofertam o PROEJA, os mesmos seriam oriundos, segundo o Documento Base (BRASIL, 2007), de recursos do governo federal através do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB). Esses recursos também seriam destinados para serviços de consultoria, produção de material didático e outros custos que o Programa poderia ter, sendo utilizado inclusive para oferecer aos alunos um auxílio para a sua permanência no Programa.

Embora o Documento Base expresse esse financiamento do governo federal, a SEED informou que até o ano de 2009 todos os recursos investidos no PROEJA eram de origem desta secretaria, exceto o recurso destinado à formação continuada que aguardava a licitação.

Com base nesta informação, percebemos que não houve investimentos específicos do governo federal para os cursos do Programa na rede pública do Estado do Paraná, sendo que aqueles investidos pela SEED foram insuficientes para suprir as necessidades existentes.

Expressando o recurso insuficiente destinado aos cursos do PROEJA no Oeste do Estado, evidenciamos nos colégios pesquisados através de diferentes instrumentos de coleta de dados que: os cursos iniciaram sem um recurso financeiro específico; os colégios vêm utilizando o que já existe nos estabelecimentos adaptando-os para o Programa; havia falta de uma estrutura física mais adequada para esses cursos, incluindo laboratórios, material didático e outros materiais pedagógicos, além da falta de profissionais para oferecer o suporte técnico necessário ao trabalho dos professores (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2010).

Em relação à produção de material didático, temos que embora sejam previstos recursos federais para sua elaboração – conforme já indicamos -, o Do-

cumento Base também afirma que os mesmos podem ser desenvolvidos sob a responsabilidade das instituições proponentes envolvendo alunos e professores (BRASIL, 2007, p. 65). Tendo em vista que a elaboração do material didático estava prevista para ocorrer ao final da formação continuada com recursos do MEC ou do Estado, conforme informou o representante da SEED em visita ao Colégio Barão do Rio Branco em Foz do Iguaçu (UTFPR; UFPR; UNIOESTE, 2009), constatamos que o material didático não foi elaborado até o final de 2009 devido à falta de financiamento do governo federal e de realização dos cursos de formação continuada.

Considerações finais

Os vários aspectos evidenciados neste artigo nos levam a compreender que os cursos do PROEJA começaram a ser ofertados na região Oeste do Paraná sem uma organização direcionada para a realização de seus objetivos específicos, sendo que se pressupunha que a metodologia e o currículo dos cursos seriam aperfeiçoados ao longo do processo, inclusive através dos cursos de formação continuada que, como vimos, não ocorreram de acordo com a proposta do Programa.

A formação continuada, que não ocorreu nos anos de 2008 e 2009 da forma como previa o Documento Base Nacional e o Documento Orientador do Paraná e a escassez de momentos para o debate entre os profissionais do PROEJA, indica que a intenção de promover no ano de 2010 uma formação continuada semipresencial não é coerente com uma proposta de educação que se pretende integradora, emancipadora e crítica e que necessita da revisão de vários aspectos de sua política.

A falta de recursos financeiros destinados ao PROEJA, principalmente por parte do governo federal, diverge da perspectiva de tornar este Programa uma política educacional perene, pois o próprio Documento Base do Programa afirma que para que isto ocorra é necessário financiamento progressivo conforme a demanda potencial existente (BRASIL, 2007, p. 13-14).

Nesse sentido, vemos que as ações executadas não condizem com o discurso propalado e que embora o governo federal e estadual reconheça a necessidade de efetivar determinadas ações para a implementação adequada do Programa, as mesmas não vem se realizando. Desta forma, podemos concluir que os cursos do PROEJA vem passando por diversas dificuldades oriundas, sobretudo, da não efetivação dos compromissos do Estado.

Referências bibliográficas

BRASIL. 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino médio. Documento Base. Brasília.

IPARDES. 2009 a. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. Caderno Estatístico Município de Cascavel. Curitiba.

_____. 2009 b. Caderno Estatístico Município de Foz do Iguaçu. Curitiba.

_____. 2009 c. Caderno Estatístico Município de Medianeira. Curitiba.

JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura e FERREIRA, Maria das Graças. 2009. Implantação de cursos técnicos da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos no Paraná. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/ceulijorgecarinaribeiriomariaferreira.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

PARANÁ. 2007. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos: versão preliminar. Curitiba: SEED.

UTFPR; UFPR; UNIOESTE. 2010. Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório Anual – Período março 2009/março 2010. Curitiba.

_____. 2009. Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório Anual - Período março 2008/março 2009. Curitiba.

Anexos

ANEXO I

Programação

03/09 ABERTURA OFICIAL

9h-9:30h

Maria Ciavatta (UFF e UERJ). Coordenação dos Projetos Integrados

Marise Ramos (EPSJV/Fiocruz e UERJ). Coordenação do GT Trabalho e Educação da Anped. Projetos Integrados.

Isabel Brasil. Direção da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

Local: Auditório Joaquim Alberto Cardoso de Melo (EPSJV/Fiocruz)

9:30h-11h

MESA TEMÁTICA: Ensino Médio Integrado como Política de Estado

Expositores:

Carlos Artexes (SEB/MEC)

Luiz Caldas (SETEC/MEC)

Debatedor:

Dante Moura (IFRN)

Coordenadora:

Márcia Valéria Morosini (EPSJV/FIOCRUZ)

Local: Auditório Joaquim Alberto Cardoso de Melo (EPSJV/Fiocruz)

11h

INTERVALO

11:30-13h

MESA TEMÁTICA: Ensino Médio Integrado e a perspectiva da politecnicia: a experiência da EPSJV/Fiocruz

Expositor:

Cláudio Gomes (EPSJV/Fiocruz)

Debatedor:

Gaudêncio Frigotto (UERJ)

Coordenador:

André Malhão (EPSJV/Fiocruz)

Local: Auditório Joaquim Alberto Cardoso de Melo (EPSJV/Fiocruz)

14h – 17h

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

04/09

9h – 16h

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

16h

MESA DE ENCERRAMENTO: Apresentação da síntese do colóquio

Local: Auditório Joaquim Alberto Cardoso de Melo (EPSJV/Fiocruz)

ANEXO II

Relação de trabalhos apresentados

EIXO 1: CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO INTEGRADA E POLITECNIA

1 - Concepção e prática do ensino médio integrado: a percepção dos professores da Escola Técnica Federal de Palmas – Tocantins

Haroldo de Vasconcelos Bentes

2 - Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação técnico de nível médio (1965-1986)

Márcia D'Angelo

3 - A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento

Renata Cristina da Costa Gotardo

4 - Ensino médio integrado no Distrito Federal: um diálogo entre teoria e prática

Robson Santos Camara Silva

5 - A reforma do Ensino Médio e a Formação dos Trabalhadores: a ideologia da empregabilidade

Maria José Pires Barros Cardozo

6 - Educação física e formação do trabalhador: concepções e lugar da educação física na formação do trabalhador do ensino médio do CEFET-QUÍMICA/RJ

Jorge Oliveira dos Santos

7 - Implementação do Currículo do Ensino Médio Integrado no curso de Eletrotécnica no Cefet/PA

Laura Isabel de Lucena Cariello

8 - Educação Geral e Profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica

Vera Lúcia Pires Bressan

9 - Educação politécnica na saúde: um desafio na construção do possível
Antenor Amâncio da Silva Filho

10 - O Ensino Médio e a Possibilidade de Articulação da Escola com o Trabalho
Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

11 - O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no Início do Século XX e as concepções de Educação Integral e Integrada
Cezar Ricardo de Freitas

12 - A concepção da Educação politécnica em Moçambique (contradições de um discurso socialista - 1983-1992)
Antonio Cipriano Parafino Gonçalves

13 - A educação politécnica e a “auto-organização” dos alunos: um estudo na escola técnica federal de Goiás
Zelia Frances Schervier Heberson

14 - As representações sobre trabalho de professores que atuam no PROEJA
Angela Maria Corso

15 - Metamorfose do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o PROJOVEM de Curitiba-PR
Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos

16 - As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR
Jovana Aparecida Cestille

EIXO 2: PROPOSTAS CURRICULARES DE FORMAÇÃO INTEGRADA

1 - Ensino Médio Integrado: Um Estudo sobre o Curso de Informática da Rede Pública Estadual do Paraná

Elaine Cristina Nascimento

2 - Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET/PA

Rosineide Belém Lurinho dos Santos

3 - Integração Curricular no PROEJA: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco

Juraci Torres Galindo

4 - Educação profissional integrada à educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA

Josué Lopes

5 - A materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral no âmbito do PROJOVEM em Recife-PE

Maria Ângela Alves de Oliveira

6 - A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso Campus Cáceres.

Denise Dalmás Rodrigues

7 - A implementação do currículo integrado no Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi.

Estácio Moreira da Silva

EIXO 3: IMPLEMENTAÇÃO EM SISTEMAS DE ENSINO

1 - Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) em Santa Catarina: desafios para a sua implementação

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

2 - A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios

Sandra Regina de Oliveira Garcia

3 - Um estudo do e no processo de implantação do PROEJA no Paraná: problematizando as causas da evasão.

Adriana de Almeida

4 - A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade

Sandra Regina Davanço

5 - Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007)

Wilson João M. Alves

6 - Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do Oeste do Paraná (2008-2009)

Karina Griggio Hotz

