UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROEJA NO CEFET-PA: O CURRÍCULO PRESCRITO, CONCEBIDO E PERCEBIDO NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

Manoel Antonio Quaresma Rodrigues

Brasília, 13 de março de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROEJA NO CEFET-PA: O CURRÍCULO PRESCRITO, CONCEBIDO E PERCEBIDO NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

Manoel Antonio Quaresma Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Brasília, 13 de março de 2009

R696p Rodrigues, Manoel Antonio Quaresma.
O Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração./ Manoel Antonio Quaresma Rodrigues. – Belém : UnB,2009.

117p.

Orientador: Lívia Freitas Fonseca Borges.
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

1. Currículo - Integração 2. Currículo Prescrito. 3. Currículo Concebido. 4. Currículo Percebido. 5 Proeja – Cefet-PA - Dissertação. I. Borges, Lívia Freitas Fonseca II. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD : 375

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROEJA NO CEFET-PA: O CURRÍCULO PRESCRITO, CONCEBIDO E PERCEBIDO NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

Manoel Antonio Quaresma Rodrigues

Profª. Drª. Lívia Freitas Fonseca Borges – UnB/FE
Orientadora

Banca:
Profª. Drª. Lívia Freitas Fonseca Borges – UnB/FE
Profª. Drª. Eva Waisros Pereira – UnB/FE
Profª. Drª. Silvia Cristina Yannoulas – UnB/SER
Profª. Drª. Olgamir Francisco de Carvalho – UnB/FE

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por Sua sabedoria e graça a mim concedidas liberalmente, tornando possível a aquisição e organização das idéias e raciocínio indispensáveis para a concretização deste curso.

À minha família, em especial minha amada esposa, Goreth, pelo compartilhamento de muitas reflexões aqui apresentadas, e amadas filhas, Pamella, Társilla e Jessika, pelo apoio, paciência, carinho e compreensão, permitindo-me tranqüilidade e segurança, privando-se muitas vezes da atenção que lhes é de direito para que eu pudesse prosseguir esta caminhada.

Ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet-PA), que me deu condições tanto para a realização deste curso quanto na facilitação do acesso aos documentos necessários para a execução da pesquisa e produção deste trabalho. Ao Prof. Edson Ary de Oliveira Fontes, diretor geral do Cefet-PA pelo incentivo, não medindo esforços no que estava ao seu alcance.

Aos professores do Curso de Mecânica do Cefet-PA, pelo companheirismo e apoio.

Aos gestores e professores do Cefet-PA e estudantes do Curso de Mecânica do Proeja do Cefet-PA que disponibilizaram tempo e atenção para dar as entrevistas que tornaram possível a concretização desta pesquisa.

Aos membros da Igreja de que faço parte, pelo cuidado e apoio em oração.

À Secretaria do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e à equipe da Optimedia pela atenção dispensada.

Aos professores e professoras que ministraram as disciplinas do curso com entusiasmo e dedicação.

Aos meus e às minhas colegas de curso, pelo respeito e carinho que sempre me proporcionaram.

À minha orientadora, Profª. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, minha eterna gratidão pela assistência e orientação presente, segura e competente quanto ao tema eleito, possibilitando-me a abrangência do conhecimento para a produção desta dissertação.

A todos, minha gratidão.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **O Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração**. 2009. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília-UnB, Brasília-DF.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema o Proeja no Cefet-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração. A pesquisa visou analisar a relação entre o que está prescrito nos documentos oficiais que orientam o Proeja, o que está sendo desenvolvido na instituição, no caso o currículo concebido no Cefet-PA e se esta integração está sendo percebida pelos professores e estudantes do Proeja, que são os sujeitos diretamente envolvidos na resultante. Esta análise serviu para identificar, desvelar e compreender este processo. É um estudo de caso realizado dentro de uma abordagem metodológica qualitativa e envolveu uma pesquisa bibliográfica dos autores que fundamentaram a concepção curricular integrada, além de um estudo documental da legislação educacional vigente referente à Educação Profissional e Educação Básica, bem como do Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica do Cefet-PA para o Proeja, seguido de entrevistas semi-estruturadas concedidas por gestores participantes do processo de implementação do Proeja no Cefet-PA. Captaram-se as percepções de professores e estudantes por intermédio de entrevistas semi-estruturadas e grupo focal respectivamente, para complementar a compreensão acerca do objeto pesquisado. A pesquisa revelou que o Projeto Pedagógico seguiu as orientações nacionais prescritas para o currículo do Proeja, e sua elaboração no Cefet-PA não perdeu de vista essas bases. Porém, em essência, desde a prescrição, o conceito de integração curricular entre a educação profissional e a educação básica não estava devidamente esclarecido. Essa integração vem sendo compreendida de várias maneiras, podendo ser a causa da diversidade de interpretações e, conseqüentemente, de práticas, assim como foi captado na percepção tanto dos professores quanto dos estudantes. Conclui-se que o posicionamento conceitual a respeito da integração curricular e o amplo debate em torno do seu significado e práticas podem ser o caminho para a sua concretização.

Palavras-chave: Proeja. Integração. Currículo prescrito, concebido e percebido.

RODRIGUES, Manoel Antonio Quaresma. **The Proeja at Cefet-PA: the prescribed, conceived resume which is perceived in the perspective of integration**. 2009. 117p. Master in Education Dissertation – School of Education – University of Brasília-UnB, Brasília-DF.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is Proeja at Cefet-Pará: the prescribed, and conceived resume which is perceived in the perspective of integration. The research was done in order to analyze the relation between what it is prescribed in the official documents which orient Proeja, what is being developed in the institution, in this case the resume conceived at Cefet-Pará and if this integration is being perceived by the teachers and students of Proeja, who are citizens directly involved in the resultant. This analysis served to identify, uncover and to understand this process. It is a study of case carried through inside a qualitative and methodological approach and it involved a bibliographical research of the authors who had based the integrated curricular conception, beyond a documentary study of the referring effective educational legislation that refers to the Professional and Basic Education, as well as of the Pedagogical Project of the Course of Mechanics at Cefet-Pará for Proeja, followed by half-structuralized interviews granted by the participant managers of the process of implementation of Proeja at Cefet-Pará. The perceptions of teachers and students were captured through semi-structuralized interviews and focal group respectively, to complement the understanding concerning the searched object. The research revealed that the Pedagogical Project followed the prescribed national orientations for the resume of the Proeja, and its elaboration at Cefet-Pará took all these bases into consideration. However, in essence, since its prescription, the concept of curricular integration between the professional education and the basic education was not clarified as it should be. This integration has been understood in many ways and consequently is the cause for the many different interpretations, what makes it difficult to be put into practice. This difficulty was caught by both teachers and students as well .We can conclude that the conceptual positioning regarding the curricular integration and the ample debate around its meaning and practices can be the right way for its concretion.

Key-Words: Proeja. Integration. Prescribed, conceived and perceived curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Faixa etária/sexo/estudantes da turma de mecânica do Proeja-Cefet-PA 26
Quadro 2 - Síntese da relação entre questões específicas, objetivos específicos e procedimentos e instrumentos de pesquisa..... 27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tripé do referencial teórico..... 48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - População residente, por situação do domicílio e sexo do Estado do Pará-2005..... 23
Tabela 2 – População residente, por grupos de idade – 2005..... 23
Tabela 3 – Matrícula inicial no Proeja/PA 2007..... 24

LISTA DE SIGLAS

CEB – Câmara de Educação Básica

Cefet-PA – Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará

CNE – Conselho Nacional de Educação

DAP - Diretoria de Administração e Planejamento

Depem – Diretoria de Educação Profissional de Nível Médio

DES – Diretoria de Ensino Superior

Direc – Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias

DPPG – Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

EAD – Educação à Distância

Eifpa – Escola Industrial Federal do Pará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Etfpa – Escola Técnica Federal do Pará

FE – Faculdade de Educação

Girad – Gerência de Informação e Registro Acadêmico do Cefet-PA

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCU – Tribunal de Contas da União

UFPA – Universidade Federal do Pará

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

UM PANORAMA GLOBAL: Localizando o objeto de pesquisa..... 11
1. UMA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL..... 17
2. PERCURSO METODOLÓGICO..... 19
2.1 A abordagem qualitativa..... 19
2.2 O estudo de caso..... 20
2.2.1 A instituição pesquisada..... 20
2.2.2 Os interlocutores da pesquisa..... 24
2.3 Os procedimentos e instrumentos de pesquisa..... 27
2.3.1 A análise documental..... 27
2.3.2 As entrevistas..... 28
2.3.3 O Grupo focal..... 29
3. REVENDO A TRAJETÓRIA E ESTABELECENDO NOVAS PERSPECTIVAS 30
3.1 A Educação (des)Integrada na história do Brasil..... 30
3.2 A Educação Integrada e a inclusão Social..... 43
4. A PESQUISA EM SUAS RELAÇÕES..... 48
4.1 A integração curricular..... 48
4.2 O currículo prescrito..... 57
4.2.1 As contribuições da análise documental..... 58
4.3 O currículo concebido no Cefet-PA..... 69
4.3.1 O relato dos gestores e análise do Plano de Curso..... 70
4.4 O currículo percebido por professores e estudantes..... 87
4.4.1 A percepção dos professores..... 89
4.4.2 A voz dos estudantes..... 95
5. REFLETINDO ACERCA DA INTEGRAÇÃO..... 101
REFERÊNCIAS..... 107
APÊNDICES E ANEXOS..... 110

UM PANORAMA GLOBAL: Localizando o objeto de pesquisa

A sociedade mundial tem vivenciado um intenso processo de modificações no campo econômico, científico, cultural e sociopolítico em decorrência da globalização da economia, das transformações ocorridas no processo produtivo e do desenvolvimento tecnológico, que imprimem, na dinâmica dessas transformações, a marca na vida dos indivíduos e grupos que compõem a sociedade.

Esse conjunto de referências configuradas historicamente na dinâmica da internacionalização da economia vem gerando um intenso processo de exclusão, uma vez que nem todos os países encontram-se no mesmo patamar de competitividade tecnológica e mercadológica.

Esse clima de mudança que afeta o mundo nos nossos dias se faz sentir em todas as áreas da vida, ocasionando impactos bastante significativos sobre a formação humana em sentido amplo e na educação em sentido mais específico.

Como afirma Antunes (2002, p.149): “[...] a automação, a robótica e a microeletrônica possibilitaram uma revolução tecnológica de enorme intensidade”. Esses fatores, sobretudo a revolução tecnológica, segundo esse autor, fazem parte de um conjunto que agrava uma crise de dimensões ainda não calculadas para o mundo do trabalho, que de forma simultânea “[...] atingiu a materialidade e a subjetividade do ser-que-vive-do-trabalho” (Ibid., p.149).

A utilização de instrumentos tecnológicos altamente informatizados no processo produtivo garante o aumento da produção com o mínimo de força de trabalho humana. As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho apresentam tendências à flexibilização da produção e à reestruturação das ocupações, integração de setores da produção, multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores, valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao conhecimento formal.

O novo cidadão exigido por essa sociedade necessita de preparo para lidar com essas mudanças, que não requerem apenas saberes operacionais da profissão, mas exigem sensibilidade e capacidade para agir. Necessita ainda de condição de alocar saberes pela análise, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências nas relações produtivas e sociais.

Tais alterações exercem forte influência sobre a educação, demandando uma nova forma de produção, organização e apropriação de conhecimentos, sinalizando a necessidade de novas estruturas curriculares que contribuam para a construção do conhecimento do cidadão trabalhador, visando ao enfrentamento desse novo quadro,

desenvolvendo todo o potencial produtivo e criativo. Uma resposta às novas demandas do mundo do trabalho, através do perfil de um trabalhador dotado de bases sólidas de conhecimentos e de habilidades intelectuais mais complexas, que envolvam a capacidade de manejar informações e lidar com situações desafiadoras e imprevistas.

Esse contexto mundial cada vez mais globalizado e inter-relacionado justifica a atenção voltada para um ensino mais integrado, ganha destaque nos debates educacionais e orienta a construção e a concretização das propostas curriculares.

Assim, faz-se necessária uma educação capaz de promover a integração de campos de conhecimento e compreensão crítica e reflexiva da realidade.

A esse respeito, Torres Santomé (1998, p.28) se manifesta em defesa de um currículo globalizado e interdisciplinar: “A maior ou menor ênfase na necessidade da globalização e da interdisciplinaridade caminha junto com o debate sobre a definição de currículo e, portanto, das funções que o mesmo deve assumir em cada momento sócio-histórico concreto.”

Diante desse novo perfil, o trabalhador precisa estar preparado para responder de imediato aos problemas que surgirem no mundo do trabalho cujas respostas não estão dadas, sendo necessário dotá-lo de uma formação básica que possibilite condições de refletir, interferir e criar continuamente.

Em relação ao acesso do trabalhador ao trabalho, Kuenzer (2005) revela que, do ponto de vista do mercado, estudos indicam a ocorrência de um fenômeno que pode ser caracterizado como um processo de “exclusão includente”, ou seja:

> São identificadas várias estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias (Ibid., p.92).

Esse processo tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados por meio da combinação entre integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precário da força de trabalho.

Enquanto isso, as políticas de educação profissional, apesar de pautadas no discurso da inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho e de geração de emprego e renda, tornaram mais precários os processos educativos, por meio da qualificação profissional que resulta em mera oportunidade de certificação. É o que Kuenzer (2005) chama de uma inclusão excludente, dada a sua desqualificação.

> [...] a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005, p.92).

O trabalho precário e intensificado que viabiliza a exploração cada vez mais predatória da força de trabalho e objetiva a lógica da acumulação flexível conta com a contribuição de processos pedagógicos que ocorrem no âmbito das relações sociais e produtivas e por meio da escola e da formação profissional. Isso acontece devido à maior exigência de escolaridade e/ou educação profissional à medida do aumento da complexidade dos equipamentos e gestão adotados, cujo efeito é, segundo Kuenzer (2005, p.92), "[...] a precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais [...]", que, para esta autora, continuam sendo o eixo das políticas de educação profissional.

Nesse contexto formativo, a concepção de educação profissional traz repercussões sobre os parâmetros de formação, de acesso ao emprego e de remuneração, criando naqueles que buscam inserção no mundo do trabalho a expectativa de que à maior escolaridade e à maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, melhores oportunidades no mercado de trabalho.

No caso do Brasil, onde os diagnósticos e as tendências sobre a educação em geral apontam a importância de ampliar a oferta de educação pública em um contexto de crescimento da demanda e de recursos limitados destinados às políticas sociais, a prioridade recaiu, como estratégia, na elaboração e implementação de políticas educacionais para os anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, as exigências do novo modelo produtivo no mundo do trabalho têm sido motivo constante da promoção de diversas reformas no sistema educacional brasileiro e, especificamente, na educação profissional.

A partir da edição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação profissional tem sido objeto de várias regulamentações, redefinindo seus objetivos e níveis, além de estabelecer orientações para a organização curricular.

Na esfera da educação profissional, a regulamentação foi realizada pelo Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, cujo destaque foi a separação entre ensino médio e o ensino técnico. Apesar de não ser consenso entre diferentes áreas governamentais, a reforma pretendia ser uma resposta institucional aos problemas e desafios da formação profissional, tendo em vista a inserção do país na dinâmica da economia mundial.

Portanto é importante refletir a respeito das questões estruturais e conceituais delineadoras nas reformas da educação profissional surgidas no Brasil em decorrência dessa legislação educacional.

Na expectativa de reversão do processo de separação entre o ensino propedêutico e profissionalizante, o Governo Federal substitui o Decreto n. 2.208/97 pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, trazendo como novidade a proposição de uma política pública de integração curricular da educação profissional com o ensino médio regular. Essa proposição educativa teve repercussão voltada para a educação na modalidade de jovens e adultos.

A LDB estabelece, em seu art. 37, que "[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

Levando em conta o preceito legal, o Governo Federal, por intermédio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005, substituído pelo Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006, estabeleceu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), utilizando principalmente a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica como instrumento para atender a essa demanda.

Por meio deste Programa, o Governo Federal expressa sua decisão de atender uma parcela significativa de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, como revela o documento base do Proeja.

> O imenso contingente de jovens que demanda a educação de jovens e adultos, resultante de taxas de abandono de 12% no ensino fundamental regular e de 16,7% no ensino médio, acrescido de distorção idade-série de 39,1% no ensino fundamental e de 53,3% no ensino médio (BRASIL, 2001), revela a urgência de tratamento não fragmentado, mas totalizante e sistêmico, sem o que se corre o risco de manter invisibilizada socialmente essa população, frente ao sistema escolar e, seguramente, no mundo do trabalho formal, exigente de certificações e comprovações de escolaridade formal. (BRASIL, 2007, p.18).

Isso representa, ao menos quanto à prescrição da política pública educacional, oportunidade para uma população desfavorecida econômica, social e culturalmente, de concluir o ensino médio de forma integrada com a educação profissional.

> [...] repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de

> Educação Profissional e Tecnológica para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2007, p.34).

Nesse sentido, o Proeja, como um programa para o atendimento dessa modalidade educativa, procura sustentar-se agregando a formação para a cidadania mediante uma sólida formação geral e a possibilidade de acesso de jovens e adultos ao mundo do trabalho como dimensões que se articulam.

> A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (Ibid., p.32).

Segundo o documento, o Proeja pretende ofertar ao estudante uma formação geral e profissional, que se quer crítica e reflexiva frente às múltiplas relações estabelecidas no contexto histórico-social, no qual o trabalho se insere como central no processo de construção da existência humana.

O Proeja traz consigo uma proposta de integração institucionalizada em um único percurso pedagógico de formação acadêmica e profissional. Essa articulação sugere o interesse em suprimir a dualidade histórica da realidade educacional brasileira desde os tempos da colônia (CUNHA, 2005; SANTOS, 2003), pela construção de uma educação integrada, a partir de novos parâmetros pedagógicos, interferindo no perfil e na formação do estudante. A ênfase na integração indica a intenção de dirimir o caráter dual da educação brasileira.

A questão da integração apresentada para o Proeja desde o seu enunciado parece fundamental nesse processo. “Na busca de priorizar a integração, os maiores esforços concentram-se em buscar caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado” (BRASIL, 2007, p.39).

A intenção de integrar, caracterizada na essência conceitual dos documentos oficiais, para que alcance materialidade na prática pedagógica, deve ser captada e observada na concepção do projeto pedagógico de curso quando da sua implementação no Cefet-PA, cuja relação precisa ser percebida pelos sujeitos alcançados pelo programa.

A partir desse cenário, emerge uma questão central de pesquisa: como se relacionam o currículo prescrito, o concebido e o percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração? Essa questão se desdobra em três específicas: como está

estabelecida a integração no currículo prescrito para o Proeja? De que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração? Como professores e estudantes percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA?

Em consonância com a questão central de pesquisa, destaca-se como objetivo geral de pesquisa analisar como se relacionam o currículo prescrito, o concebido e o percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração. Esse objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar como está estabelecida a integração no currículo prescrito para o Proeja;
- Desvelar de que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração;
- Compreender como professores e estudantes percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA.

Nesse sentido, o trabalho observa a história, localiza o objeto de pesquisa, contextualiza o assunto tratado, verifica as mudanças ocorridas no panorama sócio-econômico, político e científico que, de maneira globalizada, promove desafios também para a educação brasileira e, especificamente, para a educação profissional.

Apresenta, no memorial do pesquisador, uma trajetória entrelaçada pelos caminhos percorridos na sua carreira acadêmico-profissional, relacionando-a ao objeto central de investigação deste trabalho.

Considerando que, apesar de este foco de pesquisa não ser considerado um tema novo, visto ser objeto de vários debates, entende-se que as reformas educacionais a partir da LDB de 1996 e a legislação específica que promoveu reformas no ensino médio derivadas do Proeja demandam novas investigações acadêmicas.

A esse respeito, Lopes (2008, p.24) expressa que “[...] o atual realce do discurso sobre integração curricular não caracteriza obrigatoriamente um discurso inédito. Diferentes propostas pedagógicas de integração curricular atravessam a história do currículo [...]”. Cabe ainda analisar a especificidade do discurso contemporâneo, os sentidos, significados e finalidades educacionais para distinguir as origens e os objetivos da proposta.

Vislumbra-se, portanto, a integração que perpassa a educação brasileira, em especial a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos, a fim de que os resultados contribuam para pesquisas futuras no intuito de consagrar essa possibilidade.

1. UMA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO GERAL E PROFISSIONAL

Desde os primeiros anos de minha vida, nascido no interior do Pará, onde a vida se limitava à acomodação na situação vigente, constituir família e perpetuar as necessidades de natureza socioeconômica e cultural, sempre me dediquei aos estudos, a meu ver, o caminho possível para romper os paradigmas estabelecidos.

Durante os anos de 1972/73, cursei Mecânica Geral (1º grau) no Centro de Formação Profissional Getúlio Vargas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) em Belém, Pará. Nesse período, estava em vigor a Lei n. 5.692, promulgada pelos militares em 11 de agosto de 1971, que estabeleceu a profissionalização compulsória em todos os níveis de ensino: sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no 1º grau (cursos de aprendizagem) e habilitação profissional, no 2º grau (cursos técnicos), ambos de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Eu via, cada vez mais perto, o encontro que sempre procurei, qual seja: a possibilidade de realização pessoal pela oportunidade de profissionalização.

Após a conclusão desse curso, tive acesso ao trabalho na indústria nos anos de 1974/75 e em 1976 retornei para o Senai, escola onde fui formado, agora como instrutor de aprendizagem. Paralelamente, continuei os estudos, conseguindo, em 1977, o certificado como auxiliar técnico e, no 1º semestre de 1978, realizei o estágio curricular, parte no Senai e parte na própria Escola Técnica Federal, recebendo, assim, o diploma da habilitação de técnico em Mecânica (2º grau) na Escola Técnica Federal do Pará, hoje Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet-PA).

Em agosto do mesmo ano, 1978, fui convidado para trabalhar como professor colaborador na então Escola Técnica Federal do Pará. A docência, já iniciada no Senai, teve sua continuidade definitiva na Escola Técnica Federal.

Em 1980, ingressei na Universidade Federal do Pará (UFPA) no Curso de Formação Plena de Professores para a Educação Profissional (Esquema II). No final de 1981, concluí a Licenciatura Plena em Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau na Área da Mecânica, o que me possibilitou o exercício pleno da docência, sempre na área da educação profissional.

Após, surgiu a oportunidade de um curso de pós-graduação *lato sensu* na Universidade Federal do Pará (UFPA). Essa nova etapa culminou com a conclusão no ano de 2003 do curso de Especialização em Teorias, Políticas e Práticas Curriculares, o que me possibilitou adentrar o estudo do currículo para a formação do trabalhador.

Vivencio mais de trinta anos de atividade docente no Cefet-PA no Curso de Mecânica e, desde setembro de 2004, exercendo a função de diretor de Ensino. A partir de agosto de 2006, exercendo a função de diretor de Educação Profissional de Nível Médio, ingressei no curso de pós-graduação *stricto sensu* do Programa de Pós-graduação em Educação no Curso de Mestrado Acadêmico (Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB).

Tal retrospectiva permite afirmar que muitas das minhas aquisições envolvem a formação geral e a educação profissional. Nesse conjunto de oportunidades, encontrei caminhos possíveis para a realização nas diversas áreas da minha vida.

Na minha trajetória, cursei o 2º grau profissionalizante em três anos e, paralelamente, obtive a habilitação profissional em três anos e meio, fruto de um currículo dualista que perpassa a cultura brasileira.

> Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral *versus* cultura técnica [...] (BRASIL, 2007, p.35)

A articulação entre a educação profissional e o ensino médio apresenta-se de forma integrada, tendo como prerrogativa a necessidade da construção de um currículo integrado. Por isso a integração tem espaço privilegiado neste trabalho a fim de que seja desvelado e compreendido como se dá ou como deveria ocorrer esse processo em todas as instâncias desta articulação.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada explicita os pressupostos da pesquisa, a população e a amostra, bem como os critérios de escolha da instituição e seus respectivos interlocutores. Expressa os procedimentos e instrumentos da coleta de dados, caracterizando cada um dos grupos para melhor compreensão do fenômeno investigado.

Adotou-se, para o alcance do objetivo, a abordagem qualitativa devido à abrangência dessa vertente de pesquisa, pela necessidade de captação de dados tanto de natureza documental quanto de percepções dos sujeitos implicados no cenário educativo analisado, investigando o fenômeno em sua complexidade e em seu contexto natural, tendo o observador como protagonista.

Esta pesquisa é um estudo de caso pela característica peculiar de investigação que a envolve, procurando compreender o fenômeno pesquisado desde sua gênese até o andamento do trabalho pedagógico em curso.

Apresenta-se posteriormente o trabalho de campo, a escolha e a operacionalização dos procedimentos metodológicos para interpretação e análise dos dados coletados.

2.1 A abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa envolve dados descritivo-analíticos cuja obtenção se dá pelo contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa. A ênfase maior está no processo em vez de no produto, a fim de verificar como o problema se manifesta. Não existe a intenção de buscar evidências para comprovar hipóteses. A inspeção dos dados torna o foco inicial cada vez mais claro no transcorrer do estudo. Constitui a tentativa de capturar o ponto de vista dos participantes em busca dos significados aplicados por indivíduo em relação ao objeto pesquisado (LUDKE e ANDRÉ, 1986). O interesse principal está em entender como a realidade é construída pelos atores sociais envolvidos no processo.

A escolha desse procedimento metodológico deveu-se à sua compatibilidade com os objetivos da pesquisa.

2.2 O estudo de caso

A escolha do estudo de caso justifica-se por envolver uma instância em ação. (ANDRÉ, 2005, p.15). Stake diz que o conhecimento gerado por um estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor, baseado em populações de referência determinadas pelo leitor (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005, p.17).

A esse respeito, Merriam entende que quatro características são essenciais em um estudo de caso qualitativo: *particularidade*, porque o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular; *descrição* significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição completa e literal da situação investigada; *heurística* significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado; e *indução* porque, em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva, permitem a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão (MERRIAM *apud* ANDRÉ, 2005).

O estudo de caso é sempre bem delimitado, distinto por ter um interesse próprio. É uma unidade dentro de um sistema mais amplo (LÜDKE e ANDRÉ, 1989). Segundo essas autoras, as principais características do estudo de caso indicam que ele visa à descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca relatar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utiliza linguagem acessível comparada a outros relatórios de pesquisa.

Stake (1995) distingue ainda três tipos de estudo de caso e, entre eles, optou-se pelo que ele chama de *estudo de caso instrumental* por ser uma questão que um caso particular ajuda a elucidar (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005).

Assim, o Proeja no Cefet-PA não foi relacionado apenas à escola em si, mas aos *insights* que o estudo pôde trazer para o entendimento dos modos de apropriação pelos atores do objeto central proposto para esta pesquisa, no caso, a integração curricular entre a educação profissional e a educação geral no ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos com defasagem idade-série.

2.2.1 A instituição pesquisada

Para a realização desta pesquisa, foi selecionado o Cefet-PA, localizado na Av. Almirante Barroso nº 1155, em Belém do Pará. A instituição iniciou sua história como

agência formadora a partir da Lei n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou dezenove escolas de aprendizes artífices nas capitais do Brasil, sendo efetivada sua implantação em 1º de agosto de 1910, com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices do Pará, tendo como propósito para sua concepção, conforme Bastos (1988, p.20), "[...] a formação de operários e contramestres, ensinando aos menores desprovidos de fortuna que desejassem aprender um ofício, os conhecimentos rudimentares e a prática".

No decorrer dos anos, essa instituição tem vivenciado uma trajetória de mudanças para atender as características assumidas pela educação profissional nos diversos momentos históricos do Brasil.

Em 1937, com a reorganização do Ministério de Educação e Saúde, uma das consequências foi a primeira alteração de Escola de Aprendizes Artífices do Pará, para chamar-se Liceu Industrial do Pará.

Logo a partir de 1942, com as leis orgânicas instituídas pela reforma de Gustavo Capanema, mais precisamente através do Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que tratava do ensino industrial, o Liceu Industrial do Pará recebeu o nome de Escola Industrial de Belém.

Em 16 de fevereiro de 1959, pela Lei n. 3.552, a Escola Industrial de Belém foi transformada em autarquia federal com autonomia didática, financeira, administrativa e técnica.

A partir de 1966, em pleno regime militar, já sob a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de novembro de 1961, atua com o ensino profissional de 2º ciclo, iniciando, segundo Bastos (1988, p.89), "[...] o processo gradativo de extinção do curso ginásio-industrial. Com essa mudança, a Escola toma denominação de Escola Industrial Federal do Pará – EIFPA", sendo que "[...] a partir de 1968, a Escola passa a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará – ETFPA, já totalmente instalada na sede própria da Avenida Almirante Barroso, 1155".

Para atender ao preconizado para a educação profissional no Decreto n. 2.208/97, a Escola Técnica Federal do Pará, em 18 de janeiro de 1999, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet-PA), nos termos da Lei n. 9.948, de 8 de dezembro de 1994.

E, como a novidade no momento desta escrita, no segundo semestre de 2008, encontra-se em fase de tramitação no Congresso Nacional o mais recente movimento político educacional relacionado à educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os denominados institutos federais são um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica criado pelo Ministério da Educação no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[1], estruturado a partir do potencial instalado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representada pelos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e vinculadas às universidades federais.

No documento *Concepção e Diretrizes* publicado em junho de 2008, que expressa os fundamentos dos institutos federais consta que "[...] os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia permitirão que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico" (BRASIL, 2008, p.5).

Segundo a referida publicação, o foco desses institutos será:

> [...] a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (Ibid., p.5).

Os institutos federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional e, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica, abrirão novas expectativas para o ensino médio, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador.

A implantação destes institutos perpassa: pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive na forma de educação a distância (EAD), pela formação de professores com a elevação da titulação e pela elevação da escolaridade, fato que inclui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O Cefet-PA, em cumprimento ao Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, implementou o Proeja na sua unidade sede, a partir do 1º semestre de 2007. A primeira oferta somou um total de 105 vagas distribuídas nos Cursos Técnicos de Mecânica, Eletrotécnica e Edificações, integrados com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

---

[1] Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Lançado em 15 de março de 2007 pelo Governo Federal. É um conjunto de medidas que tem por objetivo melhorar a educação num prazo de 15 (quinze) anos diminuindo a defasagem apresentada pelo Brasil em relação aos países desenvolvidos

O Cefet-PA, escolhido como local desta pesquisa, configurou-se pelo fato de integrar a Rede Federal de Educação Tecnológica e por estar inserido na proposta de política pública de educação profissional integrada à educação básica, na modalidade prevista para o Proeja e hoje se faz presente no cenário nacional entre as instituições que oferecem esta oportunidade educacional.

A população residente no Pará, tomando como referência o ano de 2005, categorizada por situação do domicilio e sexo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada naquele ano, era de 6.983.042 habitantes, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - População residente por situação do domicílio e sexo no estado do Pará em 2005

Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	População residente, por situação do domicílio e sexo								
	Total			Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Pará	6 983 042	3 411 526	3 571 516	5 155 759	2 462 333	2 693 426	1 827 283	949 193	878 090

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Deste total 66,13%, ou seja, 4.617.956 pertenciam ao grupo de habitantes com idade de 15 anos ou mais, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 - População residente por grupos de idade em 2005

Unidade da Federação	População residente									
	Grupos de idade									
	Total	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 49 anos	50 a 59 anos	60 a 64 anos	65 a 69 anos	70 anos ou mais
Pará	4 617 956	442 912	294 635	715 524	610 518	1 690 878	413 856	152 968	110 894	185 771

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

Segundo a mesma pesquisa, a taxa de analfabetismo das pessoas com idade de 15 anos ou mais era de 12,7%, ou seja, 586.480 habitantes.

Os dados estatísticos comprovam que, em se tratando de educação básica, essas pessoas encontram-se em um patamar desafiador e, fazendo um paralelo com a educação profissional, maior se torna o desafio, talvez solucionável pela universalização da educação profissional, não compulsória como foi na Lei n. 5.692/71, mas integrada, como se apresenta no Proeja.

Segundo resultados do censo escolar 2007, ano da oferta do Proeja pelo Cefet-PA, foram matriculados 452 estudantes no estado do Pará nos cursos do Proeja. Destas

vagas, 221 foram ofertadas pelo Cefet-PA e pela Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – PA, instituições pertencentes à Rede Federal, 221 vagas foram ofertadas por instituições privadas e 10 pelo município de Eldorado dos Carajás – PA, conforme tabela seguinte:

Tabela 3 – Matrícula inicial no Proeja/PA 2007

Dependência	Matrícula Inicial				
	Educação de Jovens e Adultos- EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		EJA Integrada à Educação Profissional
	Fundamental	Médio	Fundamental	Médio	
TOTAL	231.270	35.536	4.069	135	452
ESTADUAL	68.830	33.208	0	97	0
FEDERAL	72	79	0	0	221
MUNICIPAL	160.780	159	4.069	0	10
PRIVADA	1.588	2.090	0	38	221

Fonte: INEP Resultados do Censo Escolar 2007 – Educacenso

No estado do Pará, a demanda de jovens e adultos não atendidos pela educação básica é muito elevada. O Governo Federal, reconhecendo que a questão não está circunscrita apenas a esse estado, compromete a Rede Federal para ofertar a educação profissional integrada na modalidade de educação de jovens e adultos.

> O exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional. (BRASIL, 2007, p.34).

Movimentos recentes em diferentes regiões do país estão ocorrendo paralelamente a esta pesquisa, o que pode ser constatado na análise dos documentos oficiais e na educação profissional relacionados à integração, o que certamente afeta toda a rede e, consequentemente, o Cefet-PA, despertando ainda mais o interesse e atenção a respeito do assunto em busca de respostas às questões estabelecidas neste trabalho.

2.2.2 Os interlocutores da pesquisa

O Cefet-PA conta na sua estrutura com um Conselho Diretor, um diretor geral, um vice-diretor e cinco diretorias sistêmicas que são: Diretoria de Administração e

Planejamento (DAP); Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (Direc); Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG); Diretoria de Ensino Superior (DES); e Diretoria de Educação Profissional de Nível Médio (Depem), a qual é diretamente responsável pelo Proeja.

Na estrutura da Depem, constam: quatro coordenações de apoio direto às suas ações; seis coordenações de setor direcionadas ao apoio junto às coordenações dos cursos técnicos; uma Gerência do Ensino Médio com doze coordenações de disciplinas com um total de 84 professores efetivos e 42 professores substitutos; e uma Gerência do Ensino Técnico com catorze coordenações de cursos técnicos, uma coordenação de disciplina com um total de 175 professores efetivos e 34 professores substitutos. O Proeja conta também com uma coordenação específica para apoio direto, visando ao pleno desenvolvimento das atividades dos estudantes e docentes. Para apoio às atividades do ensino, o Cefet-PA conta com uma Gerência Técnico-pedagógica e uma Gerência de Registro Escolar.

Para esta pesquisa, foi selecionado o Curso de Mecânica por ser tradicional no ensino de ofícios ministrado por essa instituição. Esteve presente nos diversos momentos da história do Brasil e hoje ocupa importante espaço entre os cursos do Cefet-PA, além de ser um dos cursos que integram o Proeja. Faz parte da base da instituição com resultados satisfatórios para os estudantes, tanto em se tratando da área profissional quanto da continuidade dos estudos no ensino superior. Também se levou em conta a vivência e afinidade do pesquisador com o curso.

Os interlocutores da pesquisa são gestores, professores e estudantes, eleitos e distribuídos em três grupos:

O primeiro grupo é o dos gestores, entre os quais foram selecionados cinco diretamente envolvidos na concepção curricular para o Proeja no Cefet-PA. São gerentes e coordenadores que participaram da pesquisa por meio de entrevista individual, a fim de desvelar de que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração. O documento base do Proeja (2007) se manifesta a respeito do que se espera deste grupo em relação ao programa: “Dos gestores das instituições espera-se o gerenciamento adequado com acompanhamento sistemático movido por uma visão global” (BRASIL, 2007, p. 43).

O segundo grupo é o dos professores. Do universo de dezesseis que lecionaram na turma do primeiro ano do Curso de Mecânica do Proeja, foram entrevistados quatro que se mostraram dispostos a participar da pesquisa. Ressalta-se que dos quatro, dois eram professores de disciplinas de formação geral e dois de disciplinas específicas da

habilitação profissional. O propósito foi compreender como eles percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA. Quanto a este grupo, o documento base do Proeja (2007) diz que:

> Professores como educadores que são, ao assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento, e comprometidos com a proposta, poderão atuar criativamente, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos sujeitos alunos e do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p.44).

O terceiro grupo é o dos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. De um universo de 35 estudantes da turma do Proeja do Curso de Mecânica que iniciaram suas aulas no primeiro semestre letivo do ano de 2007, dez participaram voluntariamente do grupo focal, por intermédio do qual se procurou compreender como estudantes percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA. O documento base do Proeja, ao referir-se a este grupo, afirma que "esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral" (Ibid., p. 45).

No quadro abaixo, apresenta-se a faixa etária/sexo deste grupo:

Quadro 1 – Faixa etária/sexo/estudantes da turma de mecânica do Proeja-Cefet-PA.

FAIXA ETÁRIA	ESTUDANTES	%	MASCULINO	FEMININO
18-19	03	8,57	88,57%	11,43%
20-24	07	20,00		
25-29	10	28,57		
30-39	05	14,28		
40-49	08	22,85		
50-59	02	5,71		
TOTAL	35	100	35	35

Fonte: GIRAD/CEFET-PA

Do grupo de estudantes, quatro, apenas 11,43%, pertencem ao sexo feminino, consequentemente uma turma que apresenta uma predominância de 88,57% do sexo masculino. No quadro acima, observa-se ainda a grande heterogeneidade etária e pode-se concluir, considerando a idade, um longo período de afastamento da maioria destes dos bancos escolares.

A concorrência para o ingresso nos cursos regulares do Cefet-PA normalmente é bastante elevada, o processo seletivo é realizado mediante prova classificatória. Porém o processo seletivo para o ingresso dos estudantes do Proeja no Cefet-PA foi diferente dos demais, sendo realizado através de sorteio público.

Houve por parte do Cefet-PA uma preocupação com as condições para o ingresso no Proeja, e as providências se estenderam também para a permanência deles no Programa.

Este tem sido um dos grandes desafios para a implementação do Proeja. O afastamento da educação formal acarreta dificuldades tanto de concorrer em um processo classificatório quanto de acompanhar os estudos em face do atraso em que se encontram imersos, em uma cultura estabelecida na região que exige políticas públicas efetivas de intervenção local.

2.3 Os procedimentos e instrumentos de pesquisa

Os procedimentos e os instrumentos de pesquisa foram orientados pelas questões e objetivos que a norteiam. O quadro síntese que segue é representativo da relação entre as questões e os objetivos específicos de pesquisa.

Quadro 2 – Síntese da relação entre questões específicas, objetivos específicos e procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Questões específicas	Objetivos específicos	Procedimentos/ instrumentos de pesquisa
Como está estabelecida a integração no currículo prescrito para o Proeja?	Identificar como está estabelecida a integração no currículo prescrito para o Proeja;	Análise documental
De que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração?	Desvelar de que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração.	Entrevista semiestruturada
Como professores e estudantes percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA?	Compreender como professores e estudantes percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA.	Entrevista semiestruturada Grupo focal

2.3.1 A análise documental

A análise documental prevista neste trabalho se deu por meio de uma pesquisa nos documentos oficiais que fundamentam o currículo integrado do Proeja. Conforme Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004, p.169), os documentos desta natureza “[...]

podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos".

Os documentos evocados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004; Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006; Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004; Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de fevereiro de 2005; Documento Base do Proeja (2007); Plano do Curso de Mecânica do Proeja do Cefet-PA. Esses documentos foram analisados nos aspectos diretamente relacionados ao objeto da pesquisa.

Neles foram feitos recortes dos elementos que tratam dos princípios e da forma de articulação do currículo integrado a fim de identificar como está estabelecida a integração no currículo prescrito para o Proeja e no currículo concebido no Cefet-PA.

2.3.2 As entrevistas

A entrevista, instrumento de coleta de dados julgado adequado para o objetivo proposto, mostrou-se eficiente tanto na abordagem dos fatos quanto na captação de percepções.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com base nas questões norteadoras contidas nos Apêndices III e IV e transcorreram como uma conversa, sem exigência de uma ordem rígida para as perguntas, como é característica da abordagem qualitativa.

Nas entrevistas com os gestores e professores, as questões seguiram por conta dos entrevistados, preservando-se a flexibilidade na exploração das idéias, conforme orientam Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004), considerando o interesse da pesquisa em compreender o significado de eventos, situações, processos ou personagens.

Estes autores afirmam que, "por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade" (Ibid., p.168). Bingham e Moore (1934) definem entrevista como "conversa com um objetivo" (Ibid., *apud* Günther, 1999, p.7).

Como permite esse instrumento, utilizou-se apenas o tempo necessário para o desfecho do assunto em pauta e buscou-se o aprofundamento e inserção de outras questões relacionadas ao cerne da investigação. O objetivo foi, no caso dos gestores, desvelar de que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona

com o currículo prescrito do ponto de vista da integração e, no caso dos professores, compreender como eles percebem a integração na prática curricular no mesmo caso.

2.3.3 Grupo focal

O grupo focal é uma técnica de trabalho coletivo que vem sendo cada vez mais utilizada no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social (GATTI, 2005). De acordo com Powell e Single (1996), “[...] um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir da sua experiência pessoal” (Ibid., apud GATTI, 2005, p. 7).

Dez estudantes do Curso de Mecânica em comento que aceitaram participar da pesquisa contribuíram com elementos que fazem parte da sua vivência cotidiana no Proeja.

O moderador do grupo focal se manifestou apenas para fazer os encaminhamentos e facilitar as trocas de opiniões, a fim de manter os objetivos do trabalho do grupo, sem emitir nenhum posicionamento, confronto ou conclusão, seguindo as orientações metodológicas de Gatti (2005, p. 9): “O que ele não deve é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor idéias, inquirir diretamente”.

O grupo focal é um espaço para expressão livre de pontos de vista, cuja ênfase é a interação para discutir coletivamente o assunto para o qual o sujeito foi convidado. O grupo focal nesta pesquisa apresentou-se como um instrumento eficiente no momento em que se pretendia colher informações de cunho pessoal ao dar vazão às vozes, conforme Gatti (2005).

O objetivo do encontro foi previamente explicado, bem como o porquê da escolha dos participantes. Foi explicitada a forma de registro, feita por gravação em áudio, além da observação livre que acompanha esse método e a garantia do sigilo dos registros e dos nomes dos participantes (Ibid, 2005). Durante toda a conversa, buscou-se compreender como os estudantes percebem a integração no currículo do curso que frequentam.

3. REVENDO A TRAJETÓRIA E ESTABELECENDO NOVAS PERSPECTIVAS

Nesta retrospectiva, trata-se da história da educação profissional e da educação básica no Brasil, identificando características relacionadas à integração entre ambas as formas de educação. Tem-se uma visão panorâmica desde o período pré-colonial até a atualidade, culminando no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Verifica-se em particular a dualidade que permeia o sistema educacional envolvendo a formação geral e a educação profissional. Porém o olhar investigativo esteve voltado para os momentos em que se verificou uma intenção de integração da educação geral com a profissional, cujo foco é o centro deste trabalho.

3.1 A Educação (des)Integrada na história do Brasil

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, por volta do ano de 1500, encontraram as terras brasileiras ocupadas por povos indígenas, com vida social estruturada e com forma educacional estabelecida. Os mais velhos ensinavam aos mais novos as habilidades necessárias para a vida diária, como a caça, a pesca, a lavoura e demais atividades; os saberes existiam em função do atendimento natural das necessidades cotidianas de sobrevivência, “[...] a educação se desenvolvia em íntima articulação com as condições de vida, guiada pelo princípio do ‘aprender fazendo’” (SAVIANI, 2007, p. 442).

Essas civilizações indígenas também podem ser consideradas, segundo Manfredi (2000, p. 67), “[...] os primeiros educadores de artes e ofícios para as áreas de tecelagem, de cerâmica, para adornos e artefatos de guerra, para a construção de casas e, obviamente, para as várias técnicas de cultivo da terra e para a produção de medicamentos”.

Não eram sociedades estruturadas em classes e apropriavam-se coletivamente, de forma natural, dos meios necessários à subsistência (SAVIANI, 2007, p. 33). A cultura era transmitida por contatos diretos e pessoais de maneira informal; o conhecimento era acessível a todos; o trabalho era dividido por sexo e idade, sem especialização, e as idéias educacionais estavam intimamente relacionadas à prática educativa (Ibid., p. 443).

A espontaneidade da vida em sociedade dessas civilizações determinava a educação informal praticada: “[...] não havia instituições específicas organizadas tendo

em vista atingir os fins da educação [...] cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral" (SAVIANI, 2007, p.38).

Em 1549 chegaram ao Brasil os primeiros padres jesuítas e inauguraram uma fase que haveria de deixar profundas marcas na cultura e civilização do país. Eles foram praticamente os únicos educadores no Brasil por mais de 200 anos.

A primeira fase de instrução foi elaborada pelo padre Manoel da Nóbrega, em um plano que ensinava o português (para os indígenas); prosseguia com doutrina cristã, leitura e escrita e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental. A finalização dos estudos seguia uma bifurcação: de um lado, o aprendizado profissional e agrícola e, do outro, a gramática latina para os que iriam prosseguir nos cursos superiores na Europa, na Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2007, p.43).

Embora neste plano haja uma preocupação em adequar a instrução em atendimento às especificidades da colônia, não se pode negar a evidente dualidade presente no modelo educacional do período.

Cunha (2005) relata que, nas escolas secundárias e nos colégios dos jesuítas, essa divisão era caracterizada pela hierarquização do conhecimento intelectual e do trabalho manual dentro da própria organização religiosa.

> No topo da hierarquia estavam os padres, com sólida formação intelectual baseada nos autores clássicos, que cultivavam a fluência em várias línguas; na base, estavam os irmãos leigos, que desempenhavam as mais diversas atividades práticas necessárias ao funcionamento das escolas e dos colégios, auxiliados pelos escravos, alguns deles artesãos (Ibid., p.24).

Saviani (2007, p.43) complementa que o referido plano foi "[...] suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*". Esse plano, apesar de ter desempenhado um papel muito importante no desenvolvimento da educação moderna, foi considerado universalista, por ser adotado entre todos os jesuítas, e elitista por ser destinado aos filhos dos colonos e excluir os indígenas, "[...] com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial" (Ibid., p.56).

Os métodos pedagógicos dos jesuítas estiveram presentes no início da manufatura, quando os artesãos trabalhavam juntos, compartilhando espaço físico e instrumento de trabalho nas oficinas e, posteriormente, na divisão do trabalho que proporcionou a redução dos custos e aumento da produção das mercadorias. Tal qual ocorreu no modelo dos jesuítas em relação à educação,

> [...] o aumento do número de estudantes e a maior concentração de padres dedicados ao ensino nos colégios jesuítas conduziram à divisão do trabalho didático, daí resultando: a criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas salas de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área do saber (SAVIANI, 2007, p.58).

A fragmentação das áreas do conhecimento inicia-se, portanto, no Brasil, com os jesuítas, a fim de atender o crescimento da população estudantil, e a especialização foi, aparentemente, o caminho encontrado em resposta à demanda da época, segundo Saviani (2007).

Ainda na primeira metade do século XVI, o capitalismo comercial em ascensão inicia a exploração do Brasil por meio de um sistema de troca da madeira extraída pelos índios por objetos dos portugueses. Em meados do mesmo século, tem início uma nova forma de exploração: a da agroindústria açucareira, desta feita usando, em grande parte, a mão-de-obra escrava. A ampliação da agroindústria açucareira se deu especialmente na Bahia e Pernambuco, segundo Cunha (2005).

Os poucos trabalhadores livres ocupavam-se das tarefas de direção do processo produtivo e das que exigiam qualificação técnica especial. Segundo Manfredi (2002, p. 67), “os engenhos constituíam as unidades básicas de plantação da cana-de-açúcar e de produção do açúcar. Nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho”.

Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa no Brasil, o processo de produção e organização do trabalho teve como base da economia a agroindústria açucareira que exigia elevada demanda de mão-de-obra.

Os colonizadores portugueses tentaram explorar a mão-de-obra dos nativos (índios), que se mostraram resistentes ao trabalho escravo. Por isso, os portugueses trouxeram os negros africanos na condição de escravos e alguns homens livres que se ocupariam como dirigentes deles. Logo surgiu a necessidade de treinar os escravos para o trabalho manual pesado, em que a força física prevalecia, servindo como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, confeiteiros, conforme Cunha (2000a), cujo treinamento era desenvolvido inicialmente dentro do próprio ambiente de trabalho.

Posteriormente, na fase jesuítica da educação colonial, o acesso ao saber ler escrever e contar passou a ser destinado a uma pequena camada da população: a dos filhos dos donos de engenho de açúcar. A política colonizadora, escravista e patriarcal, excluía da escola o índio, o negro e a grande maioria das mulheres, resultando uma

gama de analfabetos. A divisão social do trabalho estabelecia, desde a colônia, as distâncias entre os proprietários e os não-proprietários dos meios de produção.

Sendo o trabalho manual executado geralmente por escravos, os homens livres, por preconceito, eram desestimulados do contato com o artesanato e manufatura, para não serem confundidos com os escravos, principalmente os mestiços e pobres, por se encontrarem socialmente mais próximos dos escravos. “Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação social” (CUNHA, 2005, p.16). O resultado foi um generalizado preconceito contra o trabalho manual.

A distinção entre classes sociais promovida pela forma de trabalho desde os primórdios no Brasil trouxe consigo o estabelecimento da dualidade que se revelaria posteriormente no sistema educacional brasileiro, especialmente na educação profissional, sendo possível constatar que a característica da educação profissional no Brasil-colônia traz a marca da separação entre o trabalho manual e o intelectual.

A aprendizagem dos ofícios manufatureiros seguia padrões assistemáticos. Os ajudantes/aprendizes desempenhavam as tarefas integrantes do processo técnico de trabalho, porém não eram obrigados a aprender o ofício. Segundo Cunha (2005, p.29), “o fato de um ou outro aprender o ofício não era intencional nem necessário”.

As corporações de ofício, por sua vez, compreendiam uma aprendizagem sistemática, arrolando os menores ajudantes como aprendizes, exceto os escravos. Seguia um controle predeterminado: “[...] número máximo de aprendizes por mestre, a duração da aprendizagem, os mecanismos de avaliação, os registros de contratos de aprendizagem, a remuneração dos aprendizes e outras questões” (Ibid., p. 29). Nesse período, esse modelo de aprendizagem não tomou a forma escolar.

As corporações de ofício, segundo Santos (2003), foram instituídas no Brasil em pleno período colonial. Os artesãos uniram-se e formaram as corporações de ofícios, a exemplo da Irmandade de São José, situada no Rio de Janeiro. Elas tinham como objetivo regulamentar as profissões e auxiliar o trabalho artesanal, surgindo, então, a reserva de mercado de trabalho, tornando-se a principal maneira de organizar o trabalho dos ceramistas, marceneiros, ferreiros, pedreiros, escultores etc. Elas se atribuíam o direito de definir as profissões, cobrar taxas e aplicar multas.

Na Europa as corporações de ofícios surgiram pela integração de homens livres e escravos nos locais de aprendizagem, os quais, além de receber o mesmo tipo de formação, estavam sujeitos às mesmas regras de tratamento e conduta, como explica

Santos (2003). Porém no Brasil até mesmo as câmaras municipais se mobilizavam em apoio à tentativa de impedir o ingresso de escravos nas referidas corporações.

Vale destacar que até esse período, no século XVIII, o Brasil estava submetido ao modelo econômico da época. Era o sistema colonial denominado pacto colonial que garantia a exclusividade do comércio das colônias para as respectivas metrópoles, mantendo-se resistentes em permitir o livre funcionamento das indústrias então existentes no país: “A economia, portanto, estava baseada no modelo agro-exportador imposto pelos portugueses devido à sua resistência em permitir que se implantassem na colônia estabelecimentos industriais” (SANTOS, 2003, p. 207).

Em decorrência desse modelo, entre os anos de 1706 e 1766, houve um desmantelamento das indústrias existentes no Brasil, atingindo, de forma geral, a absorção da mão-de-obra, como explica Santos (2003, p.207): “A destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões, cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia.”

Indústrias de vários ramos instaladas no Brasil, como estabelecimentos tipográficos em Pernambuco, numerosas oficinas no Rio de Janeiro e Minas Gerais e fundições e oficinas de ourives por todo o país, foram fechadas no período e impedidas de funcionar.

Com a chegada em janeiro de 1808 da Corte Portuguesa ao Rio de Janeiro, sendo imperador D. João VI, transferiu-se para o Brasil a sede do reino. Uma nova fase se inicia para a aprendizagem profissional. O processo de desenvolvimento industrial é retomado e, conseqüentemente, a educação profissional, visando à preparação da mão-de-obra a ser explorada nas indústrias. Como resultado do desmantelamento ocorrido, houve escassez em algumas ocupações e resistência de determinados grupos em desempenhar alguns ofícios.

> A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar. O Colégio das Fábricas se constituiu na primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão-de-obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais. Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Essa instituição serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no

> Brasil. O padrão utilizado inicialmente foi o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (nos cais, no hospital, nos arsenais militares ou da Marinha). Mais tarde, a aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, ao que, posteriormente, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, seguido de todo o ensino primário (SANTOS, 2003, p.207).

A aprendizagem sistemática de ofícios não tomou, na colônia, a forma escolar. Foi só no período de transição para a formação do Estado nacional, durante a estada da família real no Brasil que veio a ser criada a primeira escola para o ensino de ofícios manufatureiros, conforme Cunha (2005).

Em 1822, a fundação do Império e a considerável ampliação das forças produtivas dificultaram o desenvolvimento do modelo da aprendizagem de ofícios que permanecia fortemente permeado pela ação discriminatória.

A Assembléia Constituinte de 1823, entre outros temas, discutia a implantação de um modelo educacional na sociedade e, em particular, de educação profissional, ficando clara a forma discriminatória com que se tratou o assunto, como explica Santos (2003, p.208):

> Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

A educação profissional estatal, dessa feita, caracterizou-se por ser compensatória e assistencialista, destinada aos pobres e desvalidos da sorte. Assim se manteve em segundo plano, ao sabor de decisões esparsas e assistencialistas que a vinculavam à pobreza e à marginalidade, mesmo porque não fazia sentido pensar em democratização da educação na sociedade escravista de então.

Isso remete à compreensão de que a aprendizagem do trabalho, dos ofícios, das ocupações e profissões no país tem, na sua gênese, a presença do estigma de educação de segunda classe, portanto também destinada aos que não pertenciam à elite, aos "desvalidos da sorte".

É interessante perceber que as primeiras instituições públicas de ensino do Brasil nesse período foram prioritariamente as de ensino superior e “os demais níveis de ensino – o primário e secundário – serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade” (MANFREDI, 2002, p. 75).

Nesse contexto, é possível identificar, de maneira explícita, a forma como a educação profissional no Brasil foi tratada, isto é, como de segunda classe, voltada para

o preparo da força de trabalho de menos prestígio, enquanto, para as elites, uma educação de primeira classe voltada para posições de liderança no meio social.

Importante também fazer referência às “casas de educandos artífices”, criadas “a partir da década de quarenta do século XIX em dez capitais da província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem” (BRASIL, 2008a, p. 116); e os “liceus de artes e ofícios” criados por organizações civis entre 1858 e 1886, destinados a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios dentre os quais os do “[...] Rio de Janeiro, o primeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886)” (MANFREDI, 2002, p. 78).

Outro dado importante é a percepção que se passa a ter quanto às intenções verificadas que evidenciam a ideologia praticada, como apontado por Cunha (2000b, p.13):

> No período do império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, de modo a não se repetir no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado.
> Essas instituições e essa ideologia constituíram o legado do Império à República, no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

Nos trinta primeiros anos da República, período denominado Primeira República, os liceus de artes e ofícios (Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia) e Escola Politécnica de São Paulo tiveram papel muito importante na educação profissional, inclusive servindo como base para as novas medidas que seriam tomadas em face da ampliação acelerada da industrialização, conforme o quadro a que faz referência Cunha (2000b).

> Em 1909, o Brasil passava por um surto de industrialização, quando as greves de operários foram não só numerosas, como articuladas, umas categorias paralisando o trabalho em solidariedade a outras, lideradas pelas correntes anarco-sindicalistas (Ibid., p. 17).

A ampliação da educação profissional de acordo com o contexto passou a ter grande importância, convergindo naquele momento principalmente com a ideologia

progressista: a do industrialismo. Cunha (2000b, p.17) explica em que consistia tal ideologia:

> Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização. Seus adeptos atribuíam à indústria a função de elevar o Brasil ao nível das nações civilizadas, pois ela permitiria ao país possuir os atributos próprios dos países da Europa e dos Estados Unidos. Só a indústria poderia resolver os problemas econômicos que afligiam o Brasil, pois só ela seria capaz de propiciar o desenvolvimento das forças produtivas, estabilizar a economia e levar o progresso a todas as regiões.

Sendo Nilo Peçanha presidente da República e adepto dessa ideologia, mediante o Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria dezenove escolas de aprendizes artífices, em dezenove estados da Federação, com exceção do Distrito Federal e do Rio Grande do Sul, dando início assim à Rede Federal de Educação Tecnológica, devidamente instalada como segue:

> Piauí (01/01/1910), Rio Grande do Norte (01/01/1910), Goiás (01/01/1910), Mato Grosso (01/01/1910), Paraíba (05/01/1910), Maranhão (06/01/1910), Paraná (16/01/1910), Alagoas (21/01/1910), Rio de Janeiro (23/01/1910), Pernambuco (16/02/1910), Espírito Santo (24/02/1910), Ceará (24/05/1910), Bahia (02/06/1910), São Paulo (24/06/1910), Pará (01/08/1910), Santa Catarina (01/09/1910), Minas Gerais (08/09/1910), Amazonas (01/10/1910) e Sergipe (01/05/1911) (BASTOS, 1988, p. 20).

Essas escolas formavam um sistema distinto e estavam submissas a uma legislação específica diferenciada das demais instituições de ensino profissional, particulares ou públicas.

> [...] as escolas de aprendizes artífices tinham prédios, currículos e metodologia didática próprios; alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar (CUNHA, 2000b, p.18).

A criação das escolas de aprendizes artífices com a ideologia industrialista tinha como propósito principal, conforme Manfredi (2000, p.83):

> [...] a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais.

Sendo as oficinas apenas para os menores de dezesseis anos, os cursos noturnos de aperfeiçoamento foram uma novidade trazida para as escolas de aprendizes artífices pelo regulamento de 1918, conforme relata Cunha (2000a, p.79). Esses cursos admitiam os maiores de dezesseis anos, operários ou não, para duas horas diárias de aula e não contavam com um currículo escolar específico, mas "[...] o diretor estava autorizado a oferecer aos alunos, sempre que possível, um curso prático de tecnologia".

Os ofícios artesanais nesse período se sobrepuseram aos manufatureiros. Com poucas exceções, porém, como, por exemplo, no estado de São Paulo, descaracterizando, assim, a ideologia industrialista sem maiores preocupações, visto que a real intenção se tornou mais política do que econômica, como é fácil concluir pelo fato de a concentração industrial estar localizada no Rio de Janeiro e São Paulo, e isso Cunha (2000b, p.19) esclarece quando afirma que:

> Por baixo da capa legitimadora da ideologia industrialista (entre outras, a exemplo do assistencialismo), havia interesses mais palpáveis, em termos políticos, como o reforço do mecanismo de cooptação de setores locais das oligarquias pelo governo federal, controlado pelas frações latifundiárias das classes dominantes, ligadas à agricultura cafeeira. Dito de outro modo: as escolas de aprendizes e artífices constituíram uma presença do governo federal nos estados, oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para meninos a serem preenchidas com os encaminhados por eles. A contrapartida não seria difícil de imaginar: o apoio político ao bloco dominante no plano federal.

A partir de 1930, no período histórico denominado a Era Vargas, como consequência do modelo fundamentado na industrialização, a educação brasileira passou por um processo de reestruturação que teve seu início com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que logo instituiu a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliando a consolidação da estrutura do ensino profissional.

Tem sequência com a reorganização do Ministério em 1937; posteriormente foi reestruturado o sistema oficial de ensino industrial a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei n. 4.073, promulgada em 30 de janeiro de 1942.

Com isso, as escolas de aprendizes artífices enquadradas na nova lei deram origem às escolas industriais da Rede Federal, sendo que aquelas que ofereciam o 2º ciclo do ensino industrial receberam a denominação de escolas técnicas federais.

> Podemos dizer que o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão-de-obra, sendo que a partir das transformações que se operaram, principalmente a partir de 1942, verificamos que ele pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e outro ramo

> que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico (SANTOS, 2003, p.216).

Logo em seguida, com o Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, foram definidas as bases de reorganização dos estabelecimentos de ensino industrial da Rede Federal, o qual ficou dividido em dois ciclos: o primeiro, propedêutico, preparatório apenas para o segundo ciclo.

Observa-se uma abertura para a continuidade, no entanto restrita, em se tratando do nível superior. A educação profissional estava voltada somente para formar uma massa de trabalhadores qualificados de reserva, inteiramente à disposição da produção capitalista, conservando a idéia advinda do Império, “aos pobres, órfãos e desvalidos da sorte”, sem praticamente chances de acesso ao ensino superior, reservado às elites dirigentes.

No período que sucedeu à queda do Estado Novo, em 1945, reconduzindo o Brasil ao regime democrático, é retomada a luta no sentido de introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial que visavam à equivalência entre o ensino profissional e o secundário e a consequente eliminação da dualidade. Essa luta perdurou ao longo dos anos de 1950, resultando nas seguintes iniciativas relatadas por Santos (2003, p.218):

> A primeira iniciativa se deu com a aprovação da Lei 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. Logo em seguida, orientação semelhante chegava ao segundo ciclo, com a aprovação da Lei 1.821 de 12 de março de 1953, que facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior a todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos – industrial, comercial ou agrícola -, desde que se submetessem a exames de adaptação, verificando-se assim, a exemplo do que havia ocorrido no primeiro ciclo, uma equivalência parcial entre os sistemas propedêuticos e profissional.

Na década de 1950, em face do surgimento de novas forças produtivas que enfatizavam a valorização do capital, ocorreram intensas alterações na base técnica da produção. Foi identificada a real passagem da economia agroexportadora, para a economia industrial, tornando-se esta efetivamente o centro dinâmico da economia nacional, consolidada pelo Plano de Metas estabelecido pelo Governo Juscelino Kubitschek, principalmente no que diz respeito à industrialização, por meio tanto de investimentos nacionais quanto estrangeiros.

A educação profissional teve uma nova fase de desenvolvimento marcada pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que propiciou maior autonomia e desenvolvimento à organização administrativa da Rede Federal de Ensino. As escolas industriais passaram a ser autarquias federais, com determinadas autonomias, como a financeira, administrativa e técnica.

No entanto, esta lei teve curta duração em face da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, de 20 de novembro de 1961. Essa lei evidencia a primeira tentativa de articulação dos dois sistemas de ensino a partir da equivalência plena entre os cursos propedêuticos (secundário de 2º ciclo) e os técnicos, com o propósito do acesso ao ensino superior.

Dez anos depois, em 11 de agosto de 1971, os militares promulgaram a Lei n. 5.692, que estabeleceu a profissionalização compulsória em todos os níveis de ensino. No entanto o projeto tornou-se um fracasso com exceção das escolas do sistema “S” e das escolas industriais da Rede Federal, pela autonomia e estrutura que possuíam.

Esse processo culmina também com a desativação dos cursos industriais de 1º ciclo (ginásios industriais), e a transformação em escolas técnicas federais, e as que passaram a ter cursos superiores, convertidas em centros federais de educação tecnológica.

A dificuldade enfrentada nas escolas de 2º grau não repercutiu igualmente nas escolas técnicas, pelo contrário estas passaram a gozar de grande prestígio junto ao empresariado.

> De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais (SANTOS, 2003, p.220).

Por meio do Parecer CFE n. 45, de 12 de janeiro de 1972, e posteriormente do Parecer CFE n. 76, de 23 de janeiro de 1975, legitimou-se a coexistência dos dois tipos de habilitação que já vinham sendo desenvolvidos concretamente: habilitação plena, sob o título de Formação Técnica, e a outra parcial, sob o título de Auxiliar. Tais pareceres significaram a acomodação da legislação perante o que vinha ocorrendo na realidade.

A década de 1980 foi marcada pelo encerramento do ciclo dos governos militares pelo processo de redemocratização do país, concretizada em 1985 com a chegada de José Sarney à presidência do Brasil, inaugurando, assim, a transição democrática. Conforme Santos (2003, p.221).

> [...] o que se verifica a partir dos anos 80 até meados da década de 90 é a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação, e por extensão ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil. Esses debates se deram por meio dos grupos compostos pelas diversas correntes do pensamento educacional, em que a disputa entre eles girava em torno das concepções de políticas educacionais que viessem a nortear a nova estrutura do então ensino de segundo grau e da educação profissional, cujo conteúdo a ser discutido estava expresso no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional, no final de 1988.

O governo dos anos 1990, constituído sob a racionalidade neoliberal aliada à globalização da economia, apregoa a necessidade de a escola subordinar-se às demandas do setor produtivo. Nesse patamar, Oliveira (2003, p. 19) discute a qualidade na educação que, em sua opinião, é uma questão de ordem política. Ele revela que, na postura governamental que pensa a escola sob uma ótica empresarial, cujo imperativo é a produtividade, a qualidade na educação "[...] passa a ser pensada a partir de uma racionalidade instrumental, provocando, na prática, a implementação de medidas negativas para a realidade escolar".

Após um longo período de debates e lutas, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 9.394/96, em substituição à Lei n. 5.692/71.

A referida lei, em relação à educação profissional é regulamentada posteriormente pelo Decreto n. 2.208/97, tornando-a independente do ensino médio, agravando a separação entre o ensino médio e o técnico. Veio referendar uma nova cisão da escola de nível médio, através de trajetórias escolares distintas para os trabalhadores e as elites, atualizando o histórico impasse acerca da definição da identidade pedagógica da educação média que, tradicionalmente, oscila entre o ensino propedêutico e a educação para o trabalho.

Os objetivos do referido decreto enfatizam, de forma clara, a separação da formação acadêmica propedêutica da educação profissional, esta assumindo a característica de convergir para os interesses imediatos do mercado, concepção voltada a prover mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Ferreira e Garcia (2005, p.149) afirmam que a principal característica da reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90 "[...] não está no caráter expansionista [...], mas nas transformações ocorridas a partir do texto contido no Decreto n. 2.208/97, que desmembrou a formação profissional da educação geral". Logo se explicita sua determinação em implantar um novo modelo de educação média e profissional,

caracterizado pela desvinculação entre ensino médio e técnico e pela modulação deste último.

As justificativas para a mudança pautavam-se por críticas ao modelo vigente: consumo elevado de recursos para os cursos técnicos, proveniência dos alunos de setores de renda mais elevada e destinação deles para cursos superiores. A idéia subjacente à mudança era a criação de um novo modelo de educação profissional que representasse uma alternativa em substituição à educação superior.

A ênfase à educação profissional tem em vista o desenvolvimento de aptidões para uma vida produtiva, desvinculando as duas formas de ensino, conforme comenta Cunha (2000b, p.54):

> [...] a LDB diz que a educação profissional será desenvolvida *em articulação* com o ensino regular, vale dizer que não se confunde com ele nem se desenvolverá de forma integrada com o ensino regular, como pretende a "pedagogia politécnica" e outras concepções pedagógicas que valorizam currículos integrados, onde a educação propriamente não se encontre dissociada da educação geral, daquilo que a seção do ensino médio parece chamar de teoria.

As diversas alterações processadas na educação profissional brasileira desde a criação das escolas de aprendizes artífices até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a conseqüente regulamentação mantêm os princípios curriculares orientadores dessas reformas semelhantes ao modelo tecnicista que tem como função a capacitação da força trabalhadora e como intenção a manutenção da massa subserviente.

Essa segmentação curricular sustenta a velha dualidade intencional com estruturação independente dos currículos, tornando mais viável um pronto atendimento às demandas do mercado de trabalho. Uma concepção puramente mercadológica, movida pela agilidade das intensas e frequentes mudanças, decorrentes das inovações e dos novos modos de organização da produção capitalista.

A posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, gerou forte expectativa de uma contra reforma da educação profissional empreendida pelo presidente anterior, Fernando Henrique Cardoso. Ferreira e Garcia (2005, p.149) relatam que:

> Com o governo do presidente Lula, esperava-se que os esforços voltassem para a concretização de uma nova educação para um Brasil novo, cujos princípios e metas foram registrados no programa político para a educação do candidato Lula 'Uma escola do tamanho do Brasil'.

Estes autores referem-se a um documento escrito por professores e pesquisadores engajados nas lutas populares, contendo um diagnóstico crítico da política educacional empreendida por Fernando Henrique:

> Especificamente em relação à reforma da educação profissional, o texto sinalizou a crítica ao Decreto nº. 2.208/97 e firmou o compromisso de constituir uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano (FERREIRA E GARCIA, 2005, p.150).

Foi revogado o Decreto n. 2.208/97 com a edição do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, trazendo como principal mudança a possibilidade da oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Tendo em vista que a educação profissional tem sua história pautada na dualidade estrutural, este decreto apresenta a possibilidade da integração curricular como condição para a celebração do rompimento com a concepção curricular dualista, pressupondo-se, portanto, a necessidade da construção de um currículo integrado para a formação plena da cidadania.

3.2 Educação Integrada e Inclusão Social

No ano de 2004, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria na área da educação profissional, abrangendo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) e as instituições federais de educação tecnológica. Entre outras ações, a auditoria fez uma avaliação das mudanças implementadas na educação profissional e suas consequências, principalmente em relação ao atendimento de estudantes de baixa renda. Nesse documento, o TCU ressalta a importância histórica das referidas instituições para a inclusão social. Revela que “a educação profissional foi concebida, no início do século XX, para atender aos jovens das classes menos favorecidas e [...] essa modalidade de ensino apresenta-se, na realidade de hoje como importante instrumento de inclusão social” (BRASIL, 2005, p.35).

> A educação profissional destinava-se, em sua concepção, preferencialmente, às classes menos favorecidas. Em que pesem as modificações ocorridas no mercado de trabalho desde a época da criação das escolas técnicas, não se pode subestimar o papel atual da educação tecnológica como mecanismo natural de inclusão social. (Ibid., p. 6).

Porém, conforme o mesmo relatório, as sucessivas reformas têm concorrido para que as vagas ofertadas pelas instituições públicas sejam preenchidas por candidatos provenientes da rede particular de ensino ao serem bem sucedidos nos processos seletivos, dificultando o acesso da população mais carente a essa modalidade de ensino.

A auditoria questiona, inclusive, se "existem mecanismos para beneficiar o acesso à educação profissional de grupos socialmente desfavorecidos e/ou de baixa renda e garantia da sua permanência" (Ibid., p. 38). O relatório conclui "[...] que os recursos do orçamento da União destinados a essa finalidade são escassos e, muitas vezes, aplicados de forma pouco efetiva". (Ibid., p. 38). A sugestão é que "[...] seja determinado àquela Secretaria o incentivo às Ifets de práticas que favoreçam a permanência, nessas instituições, de indivíduos socialmente desfavorecidos" (Ibid., p.39).

No sentido de encontrar meios de promover o atendimento desta população, o Tribunal de Contas da União, no relatório desta auditoria, resolve propor que:

> [...] a Setec, em conjunto com as Ifets, defina conjunto padronizado de dados e indicadores que reflitam o desempenho das Ifets, inclusive no sentido de retratar o perfil do alunado da educação profissional e subsidiar o desenho de novas políticas públicas (Ibid., p.35).

Fica determinado no Acórdão n. 480/2005-TCU-Plenário, relativo a essa auditoria, entre os autos relacionados à área da Educação Profissional, que a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica:

> [...] envide esforços no sentido de oferecer suporte financeiro às ações implantadas pelas Ifets com vistas a assegurar o acesso e a permanência de grupos socialmente desfavorecidos, prestigiando as iniciativas e as instituições que revelam compromisso com uma política de inclusão social (BRASIL, 2005, p.40).

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano 2000, citado no Documento Base do Proeja (2007), registrou 65,9 milhões de brasileiros com idade "[...] de 15 anos ou mais [...] sem conclusão do ensino fundamental [...] como etapa constituidora do direito constitucional de todos à educação" (BRASIL, 2007, p. 17).

Algumas medidas, então, foram tomadas pelo Governo Federal a fim de conter essas estatísticas. Um exemplo é o que está explicitado como ponto de partida no Plano Plurianual 2004-2007[2], que:

---

[2] Planejamento econômico e social estabelecido pelo governo do presidente Luiz Inácio da Silva.

> [...] tem por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam o crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia. (BRASIL, 2003, p. 15).

A educação de jovens e adultos, como possibilidade de elevação de escolaridade e de qualificação dos trabalhadores, é apresentada como geradora de oportunidades diferenciadas de trabalho. Uma tentativa de ação integradora promovendo inclusão social, tendo em vista a cidadania.

> Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares [...] uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2007, p.33)

Visando atender aos jovens e adultos que não concluíram a educação básica na idade própria, o Governo Federal tomou iniciativas utilizando a educação profissional como instrumento de inclusão. No entanto viabilizou esse processo mediante programas focais, a exemplo do Programa Escola de Fábrica, do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e do Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a).

A partir Decreto n. 5.840, de 13 de junho de 2006, o Proeja passa a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Sob a ação do MEC, o Proeja, desenvolvido prioritariamente pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, também pode ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo “Sistema S”, desde que se assegure a construção prévia de um projeto pedagógico integrado único.

O Proeja é, portanto, um programa instituído no âmbito federal, de oferta obrigatória nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, conforme preconizado no art. 2º do referido decreto: “As Instituições Federais de Educação Profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007”.

O Ministério da Educação, preocupado com a possibilidade de evasão, procurou incentivar a permanência dos estudantes regularmente matriculados e freqüentes nos cursos do programa mediante a concessão de bolsa-auxílio no valor de R$ 100,00 (Cem reais) no período de junho a dezembro de 2008, conforme o ofício-circular n. 21 CGPEPT/DPAI/SETEC/MEC, de 17 de abril de 2008. Para pagamento e manutenção das bolsas, o Cefet-PA atende a todos os estudantes que apresentam, no mínimo, 75% de frequência em cada mês.

A implantação do Proeja tem como incumbência trazer de volta os que, por algum motivo, alijaram-se do processo educacional na idade própria e conjuntamente oportunizar-lhes a profissionalização. Segundo o Documento Base do programa (2007):

> O grande desafio dessa política é a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola [...] é um aspecto fundamental (BRASIL, 2007, p. 42).

O questionamento levantado por Kuenzer (2006, p. 24), referindo-se aos recursos para a implementação do programa, informa que, para a implantação da forma integrada, não houve a preocupação devida com os recursos, inclusive para a qualificação dos profissionais. A autora afirma:

> O ensino médio integrado, que seria uma alternativa para a oferta pública de Educação Profissional de qualidade, integrada à educação básica, ainda não teve, desde a edição do Decreto nº 5.154/2004, alocação de recursos para o seu financiamento.

O Proeja concebe a educação como direito de todos e, especificamente quanto à educação de jovens e adultos, é um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida.

Uma visão crítica referente ao Proeja tecida em vários âmbitos, mas nem sempre positivamente, pode ser encontrada no pensamento de Rummert (2007, p. 45):

> [...] o PROEJA surge, reformula-se e amplia-se em meio a um conjunto de contradições que demandam aprofundamento para a sua plena compreensão. De todo modo, é necessário registrar que, em que pesem os muitos limites derivados do projeto societário de caráter subordinado e dependente em que se inscreve e que o conforma, o Programa constitui uma iniciativa que, a ser levada adiante, pode possibilitar alguns avanços no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, em

> particular por iniciativas que venham a ser tomadas no âmbito dos CEFETs e demais escolas públicas federais, como previsto no Decreto original.

O programa, desde a sua concepção, traz a marca da imposição do Governo sobre a Rede Federal, procedimento que se assemelha ao adotado quando da edição pelos militares da Lei n. 5.692/71 com a profissionalização compulsória. Em função disso, a Rede teria que implementá-lo logo no ano letivo seguinte, 2006.

O Proeja avança no sentido de prover oportunidade educacional a uma camada da sociedade merecedora desse espaço, mas ainda deixa a desejar quando alcança apenas uma parcela mínima dessa população. A falta de universalização desse segmento educacional exige seleção de candidatos devido à limitação da possibilidade de atendimento.

A educação, acima de tudo, é um direito que cabe a todo cidadão sem discriminação da sua trajetória de vida. É dever do Estado a universalização da educação em todos os segmentos, a fim de que o direito seja igual para todos.

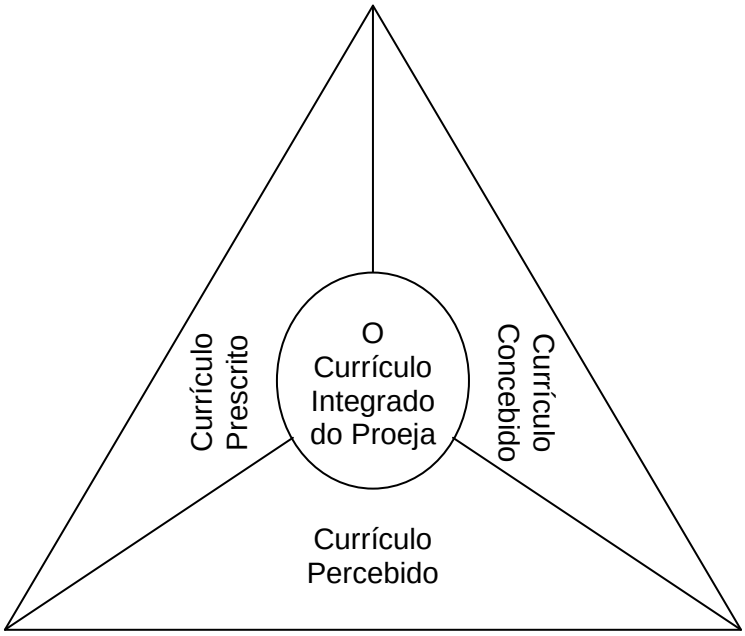
Nas reflexões aqui anunciadas, é central retomar o papel social da formação profissional, debilitada por reformas de cunho neoliberal voltadas exclusivamente aos interesses da lógica de mercados globalizados e da desobrigação do Estado para com a educação, em especial a profissional e a tecnológica.

A história da educação brasileira evidencia que a superação das desigualdades estruturais não se consegue mediante procedimentos de caráter emergencial. É necessário estabelecer políticas efetivas aliadas ao constante repensar nos currículos, constituindo-se em instrumentos de reflexão e ação. Os elementos concernentes ao processo educacional emergem das demandas sociais mais amplas, integrando a diversidade de conhecimentos, tendo como fim o exercício pleno da cidadania.

4. A PESQUISA EM SUAS RELAÇÕES

A sequência deste trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada em cumprimento ao objetivo geral de analisar como se relacionam o currículo prescrito, o concebido e o percebido no Proeja do Cefet-PA na perspectiva da integração e, em seus desdobramentos, de identificar, desvelar e compreender esse processo de integração em diálogo com os interlocutores de pesquisa e autores de referência.

Figura 1 – Tripé do referencial teórico



4.1 A integração curricular

O debate em torno do termo “currículo” estende-se além da etimologia. “Fundamental para o projeto que visa à completa reconceitualização dos estudos sobre currículo é a variedade de campos e níveis onde ele é produzido, negociado e reproduzido.” (GOODSON, 2002, p.107).

O currículo integrado é pano de fundo e fio condutor desta pesquisa.

Como referência de base conceitual, busca-se em Torres Santomé (1998) a construção do conceito de integração.

Ele trata o currículo integrado a partir de uma análise da base ideológica, filosófica, científica e profissional que permeia o discurso e as práticas curriculares, bem como oferece alternativas para orientar a elaboração de propostas de trabalho de caráter integrado.

> A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e na mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas" (Ibid., p.112).

Esse autor, apresentando historicamente uma cultura escolar fragmentada, propõe o currículo integrado, justificado pela idiossincrasia dos processos de aprendizagem, pela interdisciplinaridade do conhecimento e pela sociedade global.

A respeito da idiossincrasia dos processos de aprendizagem, o autor retrata historicamente que o que outrora, no século XVIII, constituía o triunfo do individualismo ressurge no século XX nos discursos e práticas educacionais, explicando a preocupação com a criatividade, expressividade e originalidade: "A década de 20, portanto, marca o momento em que a contestação começa a ser organizada, através de propostas educacionais tendentes a afirmar a existência de personalidades individuais idiossincráticas" (Ibid., p. 31).

Em consequência disso, as experiências educacionais destacam-se pela característica não repressiva e de incentivo à liberdade de expressão por parte dos estudantes:

> [...] as práticas de ensino começam a diferenciar-se pelo forte peso das tarefas escolares destinadas a promover dimensões artísticas e expressivas. Insiste-se constantemente na necessidade de auto-expressão, de manifestar a originalidade criativa de cada estudante. (Ibid., p.32).

Na justificativa fundamentada pela interdisciplinaridade do conhecimento, este autor aponta como característica do século XX a frequente reorganização do conhecimento: "Tendências a maiores parcelas de especialização e propensões a uma maior unificação do saber são os pólos entre os quais oscila a construção e difusão do conhecimento" (Ibid., p. 43).

A industrialização e o capitalismo, em suas tendências à fragmentação do trabalho, estendem esta característica para o trabalho intelectual e científico.

Esse campo minado por especialistas se torna fértil para o surgimento de conceitos vinculados à idéia de interdisciplinaridade.

> De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.61).

Para o encontro desse conceito, parte-se da origem das estruturas curriculares desenvolvidas por disciplinas.

Historicamente, a origem do conceito de currículo como sequência estruturada, ou disciplina, remonta ao final do século XVI, de quando provém a associação entre currículo e disciplina, conforme Goodson (2002).

Torres Santomé (1998) diz que a multiplicidade e autonomia das disciplinas vêm acontecendo desde o início do século XIX, pela necessidade de especialização para atender o processo acelerado de industrialização ocorrido na época nos países europeus, exigindo saberes diferenciados e linguagens específicas.

Este autor procura esclarecer o sentido do conceito de disciplina:

> Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (Ibid., p. 55).

Após um apanhado histórico esclarecendo a difícil trajetória de construção e formação da maioria das disciplinas, o autor revela a transitoriedade das disciplinas e sua ocorrência contextualizada:

> [...] as disciplinas não são corpos eternos e imutáveis, mas frutos de um determinado devenir histórico. Estão em constante transformação e evolução, frutos das contingências que modelam e condicionam a mentalidade e os ideais dos homens e mulheres que constroem e reconstroem os conhecimentos (Ibid., 1998, p. 59).

Torres Santomé (1998, p. 60) ainda explica que as disciplinas impõem uma maneira de pensar, fato que instiga e aprisiona ao mesmo tempo. A diversidade

disciplinar promove a proliferação de campos científicos, porém desconexos entre si, provocando a fragmentação da compreensão dos fenômenos. “Os resultados do universo de disciplinas incomunicadas explicam muitas das deformações e péssimas aplicações da ciência que vêm sendo denunciadas atualmente.”

O currículo escolar tradicionalmente vem sendo desenvolvido sob a estrutura disciplinar. Uma organização curricular disciplinar, segundo Torres Santomé (1998, p. 103) é o modelo linear composto por um conjunto de disciplinas justapostas de maneira nem sempre criteriosa. O conhecimento disciplinar “[...] usualmente refere-se a um conjunto de estruturas abstratas e a leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação de acordo com modelos de coerência assumidos”.

A organização do conhecimento se dá em função do que se julga como saberes que representam setores da experiência e do conhecimento humano, utilizando-se para a sua transmissão métodos e linguagens predefinidas. O modo como se organizam os conhecimentos e como são apresentados aos estudantes são determinantes para todo o procedimento no meio escolar.

A relação com o cotidiano de identificação e resolução de problemas, bem como conceitos e critérios para lidar com o ambiente em que vive são apreendidas quase sempre subliminarmente, sendo, porém, mais frequente a não captação dessas ligações. As interações dos estudantes entre si e com os professores, aliadas aos recursos didáticos utilizados, criam as rotinas e a linguagem que contribuem para o estabelecimento do que se considera como saber legítimo.

Nesse modelo de organização, o domínio das matérias é o critério básico para a permanência, aprovação e ascendência no sistema escolar, tornando-se também o único objetivo, muitas vezes em detrimento do ensino-aprendizagem. Também não existe espaço para professores e estudantes escolherem entre conteúdos considerados mais relevantes.

> Os resultados deste tipo de proposta curricular são, entre outros, a incompreensão daquilo que é estudado à força, por coerção mais ou menos manifesta, pois tal fragmentação de conhecimentos causa dificuldade para compreender o que foi estudado-memorizado. Nesta situação ocorre um “conhecimento acadêmico”, no qual a realidade cotidiana aparece desfigurada, com base em informações e saberes aparentemente sem qualquer ideologia e descontextualizados da realidade, percebidos pelos alunos e alunas com uma única finalidade, a de servir para superar as barreiras necessárias para passar de ano ou para a etapa posterior. Na maioria dos casos, este conhecimento nunca é considerado um requisito e um instrumento para entender, analisar, refletir e agir nessa realidade cotidiana e problemática na qual os

> estudantes vivem. Uma apresentação tão abstrata e fragmentada da cultura não favorece dimensões importantes que todo projeto pedagógico deve levar em conta, como o de corresponder aos distintos interesses e necessidades dos alunos (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.104)

As lições pré-fabricadas dos livros textos isentam o professor e o estudante da reflexão; estes se acomodam e se abstêm da comprovação do saber adquirido e se conformam com a memorização, sem preocupar-se com o significado do conhecimento e a relação deste saber com a experiência cotidiana; os conteúdos são considerados como objeto de consumo; a capacidade crítica, de reflexão é desprezada. "[...] este conhecimento acadêmico é ministrado de forma paralela, sem se encontrar nunca com o conhecimento social, que utilizamos para analisar e movimentar-nos nas situações cotidianas e para resolver os problemas nos quais nos envolvemos" (Ibid., p. 105).

No modelo de organização linear disciplinar, a transmissão ocupa a primazia e a preocupação está mais voltada para a apresentação em que o professor ressalta seu poder e autoridade em detrimento do conteúdo. "A transmissão passa a ocupar o primeiro lugar, enfatizando-se aspectos como 'domínio verbal' e relegando-se dimensões imprescindíveis, como pesquisa, discussão e reflexão, para lugares muito secundários, ou inclusive anulando-as" (Ibid., p. 105).

Esse modelo curricular aparece como um conhecimento isolado, autônomo, à margem das pessoas e do contexto. A matéria ministrada tem o seu conteúdo específico, cujo grau de autonomia considera normal que alguns dos estudantes não consigam acompanhá-la.

A utilização do modelo curricular por disciplinas não estimula os estudantes ao aprendizado por não levar em consideração seu conhecimento prévio, seus interesses, seus ritmos, seu contexto e por exigir mais memorização e menos reflexão. O material didático generalizado impossibilita a discussão localizada, imprimindo uma visão superficial dos problemas vivenciados pela comunidade estudantil. A fragmentação disciplinar dificulta o aprofundamento de assuntos que ultrapassam esses limites; o desmembramento da realidade em disciplinas também dificulta e inibe a relação entre estudantes e professores pela falta de envolvimento de ambos com a totalidade do conhecimento; o ensino em blocos, pela mudança brusca e desconexa de uma matéria para outra, além do excesso de informação a ser memorizada, favorece a dificuldade de aprendizagem. O tratamento de problemas práticos, bem como a realização de atividades educacionais se torna impraticável dentro de uma proposta curricular fechada que tem

um conteúdo a cumprir dentro de um período pouco flexível e predeterminado; inibe a curiosidade intelectual do estudante e a autonomia do professor.

A crítica ao modelo curricular linear disciplinar não reside na falta de conteúdo nem no menosprezo às disciplinas, mas na fragmentação do conhecimento e na falta de relação deste com a vida do ser humano submetido a esse modelo de apropriação de conhecimento.

O termo “interdisciplinaridade” emerge no propósito de corrigir a esterilidade causada pela ciência compartimentada e sem comunicação entre as matérias, tal como ocorreu nos sistemas de produção da sociedade capitalista.

A interação interdisciplinar pode acontecer de diversas maneiras, como expressa Santomé (1998, p.63): “No momento de analisar as interações entre disciplinas, é preciso constatar que não existe apenas um modelo que possa predizê-las. O intercâmbio entre disciplinas pode ser promovido pela influência de numerosos fatores.”

O autor associa a interdisciplinaridade ao desenvolvimento de traços da personalidade como “[...] flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.” (Ibid., p. 64).

A interdisciplinaridade como objetivo é sempre uma busca, porque nunca é completamente alcançada; é um sistema complexo em constante evolução; é um processo que depende de permanente negociação. “A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (Ibid., p. 65).

O autor acrescenta que, apesar de apresentar alguns modelos ou itens para uma intervenção interdisciplinar, insiste no importante papel da negociação e investe na flexibilidade como uma palavra chave do processo.

Torres Santomé (1998) também apresenta fatores que dificultam a interdisciplinaridade, como o forte isolamento entre as disciplinas criado por diferentes escolas que optam pela manutenção da individualidade em vez da superação pelo debate crítico e interdisciplinar; outro fator é a divisão entre trabalho de pesquisa e de aplicação, em consequência da lógica da divisão entre trabalho manual e intelectual na sociedade capitalista, como produto de hierarquia e prestígio.

A interdisciplinaridade também traz em seu bojo a recuperação da imaginação, criatividade, intuição, incerteza, valorizando e abrindo espaço para a expressão de características humanas.

Ao justificar a necessidade de um currículo integrado pela sociedade global, Torres Santomé (1998) afirma ser essa uma marca da atualidade. Este momento histórico obriga qualquer sociedade a estar inter-relacionada. As práticas educacionais integradas estão baseadas na internacionalização da vida social, econômica, política, cultural, religiosa e militar.

> [...] entender o significado das propostas curriculares integradas obriga-nos também a levar em conta as dimensões globais da sociedade e do mundo em que vivemos, estar atentos à revolução informativa e social na qual estamos imersos (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.83).

O desenvolvimento científico e tecnológico também exige envolvimento internacional, sendo os meios de comunicação e a informatização o que movimenta a sociedade global, cuja palavra chave é interdependência.

A globalização, tema digno de discussão, parece passar despercebida diante do seu enfoque aos países desenvolvidos e de empobrecimento dos países do Terceiro Mundo.

A interdependência entre os países reside no fato de que os mais ricos em processo de industrialização acirrada aproveitam as matérias-primas dos países pobres a preços irrisórios e poluem o meio ambiente, trazendo consequências desastrosas para o mundo todo. Isso sem falar nos sérios problemas sociais gerados pelo referido quadro de pobreza como o tráfico de drogas, de armas, de pessoas e de órgãos humanos.

Mas, positivamente falando, a globalização tem sido instrumento de conscientização a respeito de problemas ecológicos, sociais e políticos que, por afetarem a humanidade sem distinção, tornam-se motivo de unidade para ação, por exigirem colaboração internacional.

Diante desse quadro de interdependência necessária, encontram-se em contraposição as especializações em sua compartimentação do saber, aguçada pelo acelerado e revolucionário desenvolvimento da comunicação pelo acesso à tecnologia.

A multiplicidade ilimitada do conhecimento e as infinitas possibilidades de comunicação são polos característicos da sociedade da informação.

> Esta nova sociedade é consequência da chamada revolução digital, isto é, da possibilidade de transformar todo tipo de informação (dos textos até a voz, sons e imagens, fixas ou em movimento) em números (dígitos), o que permite elaborar, acumular, comunicar e utilizar qualquer tipo de informação em formas que antes eram impraticáveis. A multimídia – que permite acessar e interagir com a informação sob as mais variadas formas – converteu-se em um termo cada vez mais difuso, bem como o conceito de interatividade, isto é, a possibilidade de que

> cada pessoa seja um sujeito interatuante ativo, e não só um objeto passivo do fluxo informativo, como atualmente ocorre na relação de usuários e usuárias com os meios de comunicação (jornais, revistas, televisão, rádio e cinema) (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.88).

Essas mudanças afetarão os diversos setores da vida humana em suas relações e atividades, e aí se inclui o setor educacional.

Torres Santomé (1998) diz que o conceito de educação global ou educação internacional é caracterizado pelo estudo de núcleos temáticos, referindo-se geralmente às diversas áreas geográficas e culturais do mundo. Fazem trabalhos nas salas de aula, cujos conteúdos são analisados sob a visão de um mundo integrado e interdependente no aspecto pesquisado, no intuito de conscientizar sobre questões até vitais para o mundo, aproveitando o ponto de vista globalizado. “A educação global propõe o ensino e a aprendizagem recorrendo ao trabalho nas salas de aula com unidades didáticas integradas, como o ambiente, a energia, o racismo, os conflitos lingüísticos, os direitos humanos, a alimentação, o desenvolvimento, a poluição [...]” (Ibid., p. 90).

O autor ainda se refere ao encurtamento de visão causado pela falta de atualização dos recursos didáticos e até comenta a intencionalidade dessa manutenção, mas ressalta que a criação da consciência global implica o abandono do conhecimento manipulado nas instituições educacionais. Para que isso aconteça, não é bastante o debate esporádico disciplinar.

> Para compreendermos a interdependência de culturas e povos do planeta devemos planejar e desenvolver seleções de conteúdos interdisciplinares [...] Se aceitarmos que o mundo é um sistema interdependente, temos de levar em consideração, em todas as análises de suas distintas partes, as partes restantes. Em uma instituição escolar que assuma este tipo de filosofia, os alunos precisam aprender a submeter seus próprios valores e compromissos a análises de coerência; descobrir como sua vida cotidiana, seu bem-estar, as possibilidades e recursos que os rodeiam, bem como suas ações, têm e produzem consequências em outros países mais distantes (Ibid., p.93).

A proposta de ensino feita por Torres Santomé (1998) considera o indivíduo em sua liberdade de expressão como um fator colaborador na aprendizagem; não desfaz as disciplinas, mas envolve-as, engloba todos os níveis de ensino para a formação da consciência globalizada.

> “[...] são destacadas as vantagens da pesquisa e do estudo interdisciplinar e a necessidade de adequação às peculiaridades psicológicas dos alunos e alunas (especialmente aos requisitos de globalização e significatividade dos conteúdos), adquire força a

> alternativa de um currículo integrado". (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.111).

A defesa do currículo integrado se estabelece, segundo o autor, sobre três grupos de argumentos: "I. Com argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência; II. Com base em razões psicológicas; III. Com argumentos sociológicos" (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 112).

Nos argumentos epistemológicos e metodológicos, o autor refere-se às pesquisas atuais que são realizadas por grupos de especialistas de diferentes disciplinas cuja interação crítica e reflexiva pode desde interferir em campos diferentes até construir novas epistemologias. Essas razões defendem que um ensino mais integrado possibilita a análise de um problema ou de uma situação sob diferentes óticas disciplinares.

Nesse caso, o argumento é que o conhecimento científico atual está tão inter-relacionado que romperia com as barreiras disciplinares. "O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes" (Ibid., p. 113).

Nos argumentos psicológicos, Torres Santomé (1998) defende a integração como meio de atender às necessidades e aos interesses dos indivíduos, valorizando-se a experiência individual e os processos de aprendizagem.

> Uma das razões que vêm sendo utilizadas para defender currículos integrados é que eles são uma forma de equilibrar um ensino excessivamente centrado na memorização de conteúdos, possibilitando assim que se implantem os processos. A educação da pessoa também precisa incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-los (Ibid., p. 116).

Baseado nos argumentos sociológicos, defende a humanização do conhecimento escolar que tem produzido e realçado visões alienadas da sociedade, como se o mundo fosse a-histórico e estivesse sob uma realidade inevitável e sem atores participantes de sua configuração. A integração emerge em contraposição:

> [...] a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; consequentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma (Ibid., p. 118).

O currículo integrado, portanto, permite trabalhar com conteúdos culturais mais relevantes, podendo ser abordados, confrontados e aplicados no decorrer do processo ensino-aprendizagem, mesmo os que se encontram nas fronteiras das disciplinas; contribui para o pensamento interdisciplinar, levando em consideração a intervenção humana nos diversos pontos de vista; facilita detectar os valores, ideologias e interesses nas questões sociais e culturais; favorece a atuação e colaboração entre professores; permite a adaptação aos atuais processos de trabalho e à crescente mobilidade de empregos; estimula a análise de problemas e a busca de soluções (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Em suma, este autor entende o currículo integrado como um projeto emancipador e expressa o que deve fazer parte de um projeto curricular que tenha as características e objetivos correspondentes à visão democrática e progressista, cuja intencionalidade de contribuição para a formação crítica do indivíduo fique explícita pela liberdade de ação e metas educacionais propostas:

> Um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processos de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também deve necessariamente propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possam contribuir da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos (Ibid., p.130).

Com base nessas referências, serão analisadas as características que orientam a construção da integração da educação profissional com a educação básica proposta para o Proeja.

4.2 O currículo prescrito

Nos documentos oficiais, encontram-se registrados os caminhos percorridos e os passos dados em direção à reconfiguração da educação profissional e tecnológica brasileira, instituídos por meio de decisões com tratamento ora desvinculado ora articulado com a educação básica.

O conjunto da legislação que trata da educação brasileira, especificamente no que diz respeito à integração da educação profissional com o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos compõe os documentos analisados nesta pesquisa.

O currículo prescrito refere-se ao que está estabelecido nos documentos oficiais e a análise desta prescrição se deu com base nos pressupostos da sua fundamentação, bem como no seu contexto para identificar o que documentos versam no que diz respeito à integração. Segundo Gimeno Sacristán (2000, p.107), “o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve”.

Essa análise documental objetivou identificar como está estabelecida a integração no currículo prescrito para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

4.2.1 As contribuições da análise documental

A análise tem início pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

No § 2º do artigo 1º da LDB, está determinado que “a Educação Escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Entende-se que, nesse sentido, está posta a intenção de promover a educação escolar não dualista, que não seja voltada puramente para o atendimento das exigências do mercado de trabalho nem somente de interesse propedêutico, mas numa dimensão que caracterize a formação para o exercício pleno da cidadania.

A proposta de Torres Santomé (1998) nesse aspecto aponta o desenvolvimento de uma educação integrada, sem dicotomia, que considere o indivíduo em todas as suas dimensões, sendo essa possibilidade contemplada por intermédio da interdisciplinaridade.

Especificamente o artigo 39 da LDB menciona que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 2008a, p. 41).

A integração prevista para a educação profissional está voltada para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e, aparentemente, não se refere a uma integração curricular, mas integrada a diferentes formas de relações.

A educação brasileira deveria considerar, em sua proposta educacional, uma sociedade democrática e progressista, conforme Santomé (1998, p.130). Porém o fato de a LDB priorizar o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” pode ser interpretado como uma intenção de manter um cidadão habilitado, mas subserviente.

O artigo 40 prevê que a educação profissional com o ensino regular será desenvolvida de forma articulada: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2008a, p. 42). Detecta-se, portanto que “articulação” é o termo apresentado, indicando as formas como a educação profissional deve se relacionar com o ensino médio.

Na dimensão da educação profissional, em se tratando da educação de jovens e adultos, a LDB declara, em seu artigo 37, § 2º, que “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

O termo “ações integradas” não esclarece se se trata da intenção da construção de um currículo integrado ou se são outras formas de relacionamento como vistas anteriormente.

É justo o atendimento dessa parcela da sociedade com a educação e não é sem motivo que a LDB se refere ao estímulo para a busca da educação. Os que se encontram afastados da educação formal, em seu retorno à escola, precisam encontrar um currículo atraente, que seja estimulante pelo seu significado para a vida, funcionando como facilitador da compreensão.

Torres Santomé (1998) cita como uma das razões para o currículo integrado exatamente o equilíbrio para a atual forma curricular centrada na memorização pela inclusão e inter-relacionamento de conteúdos relevantes para a compreensão e aplicação dos conhecimentos e resolução de problemas.

A integração defendida por este autor proporciona uma visão mais nítida da realidade e coloca o sujeito como participante do processo, passando a compreender-se como parte da história, o que torna a estratégia estimulante para um compromisso de atuação mais responsável, crítica e eficiente na sociedade.

Entende-se, portanto, que um currículo integrado pode ser importante para a superação do quadro ainda enfrentado na educação de jovens e adultos.

Mas a integração anunciada na LDB encontra agora respaldo e espaço regulamentar no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que define novas orientações para a organização da educação profissional.

O artigo 4º deste decreto determina a forma de articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, colocando a integração como uma forma de articulação entre estes:

> § 1º 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, podendo ocorrer:
> a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
> b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
> III - subseqüente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Embora a novidade seja a integração, o termo “integração” se encontra citado apenas uma vez, enquanto “articulação” e suas variáveis, seis vezes:

1) referindo-se à articulação de esforços das áreas de educação, trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, como uma das premissas a serem observadas pela educação profissional (art. 2º, inc. II);

2) articulando no itinerário formativo a educação profissional com o aproveitamento dos estudos (art. 3º, § 1º);

3) considerando a articulação da educação profissional com os cursos de educação de jovens e adultos (art. 3º, § 2º);

4) mencionando artigos da LDB, reforça a educação técnica de nível médio desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (art. 4º);

5) no anúncio de como se dará o envolvimento entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio: de forma articulada (art. 4º, § 1º);

6) em relação às etapas com terminalidade para a composição dos itinerários e perfis de formação, cujas etapas deverão estar articuladas entre si (art. 6º § 2º).

Por sua vez, a integração mencionada neste decreto pode ser encontrada literalmente no art. 4º, § 1º e inciso I, como uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio. A integração neste contexto consiste em percurso educacional de nível médio e profissional na mesma instituição com matrícula única.

A maneira como se expressa a integração no documento deixa dúvidas a respeito do seu significado, dando a entender que pode se tratar de união de esforços das áreas

de conhecimento, junção do percurso do ensino médio com o do ensino técnico, educação profissional participando da educação de jovens e adultos.

Entende-se como manutenção de ensinos separados, ocorrendo de forma paralela, o que permite concluir que não se trata de integração curricular, mas de percurso formativo.

Essa possibilidade múltipla de interpretação da integração constante desse documento tende a confundir o seu propósito. A articulação não parece ter a mesma função de integração, nem menciona a possibilidade de integração curricular, porque, para assumir essa concepção, pressupõe-se a construção de um currículo integrado (TORRES SANTOMÉ, 1998).

Apesar de a função regulamentar do documento enfatizar a integração, ainda não se vislumbra uma definição clara do significado dela.

Dando prosseguimento ao processo de integração, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB n. 39, de 8 de dezembro de 2004, e respectiva Resolução n. 1 de 3 de fevereiro, que se ocupa da aplicação da integração constante do Decreto n. 5.154/2004, diz que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio ocorrerá: "[...] objetivando simultaneamente, 'a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador' (cf. art. 3º, § 2º)" (BRASIL, 2008a, p. 153).

Segundo o parecer, "o Ensino Médio ganhou uma clara identidade própria e a Educação Profissional também" (Ibid., p. 149); a articulação se configura como a nova maneira de relacionar a educação profissional e o ensino médio.

Quanto à articulação, este parecer destaca, citando o Decreto 5.154/2004, o que deve ser observado pelos sistemas e estabelecimentos de ensino:

> 1 [...] os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Inciso I do artigo 4º);
> 2 [...] as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino (Inciso II do artigo 4º);
> 3 [...] as exigências de cada instituição de ensino nos termos de seu projeto pedagógico (Inciso III do artigo 4º);
> 4 [...] a organização curricular por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (Inciso I do artigo 2º);
> 5 [...] a articulação dos esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia (inciso II do artigo 2º).

No caso de adoção da forma integrada para a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio, torna-se necessário "[...] 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" (BRASIL, 2008a, p. 152).

Este parecer também indica que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico continuam válidas, mesmo depois da edição do Decreto n. 5.154/2004. Apenas os pontos divergentes herdados do Decreto n. 2.208/97 serão ajustados. A manutenção dessas diretrizes curriculares separadas para o atendimento da forma integrada mantém a dúvida a respeito da definição da integração curricular.

O documento reforça ainda que a prática da articulação na forma integrada encontrada no Decreto n. 5.154/2004 é caracterizada pelo percurso conjunto na mesma instituição, pela matrícula única para os dois cursos, pela simultaneidade e pela ampliação da carga horária para abranger o conteúdo e o cumprimento das finalidades dos dois percursos separadamente.

> Na hipótese do estabelecimento de ensino utilizar a forma integrada, o mesmo deverá "assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas" (§ 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004), deverá observar tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio pelo Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 3/98, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, pelo Parecer CNE/CEB 16/99 e Resolução CNE/CEB 4/99, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para a Educação de
> Jovens e Adultos, pelo Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, (BRASIL, 2008a, p.154).

Ao apresentar a forma integrada, o parecer revela sempre o devido cuidado de não confundi-la com a experiência do passado: "[...] a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei n. 5.692/71" (Ibid., p. 154).

Com base no parecer, a simultaneidade prevista é a "garantia" de que as formações não serão concentradas separadamente, representando um reforço à dicotomia entre conhecimentos, uma indesejada secção entre teoria e prática. No referido documento, há uma ênfase na idéia de que, na forma integrada, não são dois cursos ofertados:

> É importante deixar claro que, na adoção da forma integrada, o estabelecimento de ensino não estará ofertando dois cursos à sua clientela. Trata-se de um único curso, com projeto pedagógico único, com proposta curricular única e com matrícula única. A duração do

> curso, obviamente, deverá ter a sua "carga horária total do curso" ampliada, de forma a assegurar, nos termos do § 2º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, o cumprimento simultâneo das finalidades estabelecidas, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio quanto para o Ensino Médio, como etapa de conclusão da Educação Básica (BRASIL, 2008a, p.155).

Apesar dessa declaração, os termos usados para indicar esta unidade são:

> "[...] paralelamente [...] simultaneamente [...] um curso único, realizado de forma integrada e interdependente [...] Não são dois cursos em um, com certificações independentes. Trata-se de um único curso, cumprindo duas finalidades complementares, de forma simultânea e integrada [...]" (BRASIL, 2008a, p.155).

Essa postura fica mantida em todo o parecer, possivelmente indicando uma aparente indefinição a respeito da integração proposta.

Quanto à duração do curso integrado, será definida contemplando as cargas horárias mínimas para o ensino médio e para a educação profissional, o que pode ser interpretado como justaposição de componentes curriculares.

Ainda citando o Decreto n. 5.154/2004, o parecer refere-se à diversidade entre os conhecimentos pertinentes à formação geral e à formação profissional, residindo nesse particular a manutenção da individualidade de objetivos:

> [...] um não pode tomar o lugar do outro. São de natureza diversa. Um atende a objetivos de consolidação da Educação Básica, em termos de "formação geral do educando para o trabalho" e outro objetiva a preparação "para o exercício de profissões técnicas". Neste sentido, são intercomplementares e devem ser tratados de forma integrada, "relacionando teoria e prática no ensino de cada disciplina (Inciso IV do Artigo 35) (Ibid., p.156).

O mesmo documento determina que o sincronismo parta do currículo integrado produzido na instituição de ensino nos termos do projeto pedagógico. Por isso é imprescindível que a integração proposta não deixe dúvidas que resultem em equívocos:

> O curso de Educação Profissional Técnica de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deve ser considerado como um curso único desde a sua concepção plenamente integrada e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro dia de aula até o último. Todos os seus componentes curriculares devem receber tratamento integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino. Por isso mesmo, essa nova circunstância e esse novo arranjo curricular pode possibilitar uma economia na carga horária mínima exigida, uma vez que o necessário desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais pode ser facilitado, exatamente por essa integração curricular (Ibid., p.157).

Porém, apesar das tentativas de esclarecimento da integração curricular, o curso encerra com um diploma que demonstra a diversificação de objetivos numa proposição formativa que deveria estar integrada.

> Aqueles diplomas que corresponderem a cursos desenvolvidos de acordo com a forma integrada de organização curricular, prevista no Inciso I do Artigo 4º do Decreto 5.154/2004, atestarão tanto a conclusão do Ensino Médio, para fins de continuidade de estudos no nível da Educação Superior, quanto a correspondente habilitação profissional de técnico de nível médio [...] (BRASIL, 2008a, p.159).

O fato de o diploma ter que atestar duas formas de conclusão, sendo que o ensino médio oferece condições propedêuticas e o técnico habilita para a vida profissional, revela uma revitalização da antiga dicotomia entre formação profissional e educação geral, claramente temida neste documento sob a nomenclatura de integração.

O processo de articulação tratado no parecer remete-se também à educação de jovens e adultos:

> Essa integração e simultaneidade, por outro lado, poderá ocorrer na Educação Profissional Técnica de nível médio, tanto com o Ensino Médio regular, quanto com a Educação de Jovens e Adultos, obedecidos os limites mínimos, em termos de cargas horárias, tanto para a Educação Profissional Técnica de nível médio, quanto para o Ensino Médio regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA de Ensino Médio) (Ibid., p.156).

E, ao tratar do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, especificamente, parte-se para a análise do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que instituiu o programa em substituição do Decreto n. 5.478/2005.

No § 2º do artigo 1º está a indicação de que os cursos e programas do Proeja poderão ser articulados. O termo “articulação” aparece novamente, conforme se observa, como modo de relacionamento, sendo que, desta vez, apresentando a maneira como poderão ser articulados os cursos e programas do Proeja ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, segundo explicitado no § 2º e inciso II do artigo 1º, para atendimento da modalidade de educação de jovens e adultos em suas respectivas peculiaridades. É articulação tal como apresentada no Decreto n. 5.154/2004 e explicitado no Parecer CNE/CEB n.39/2004.

O Projeto Pedagógico deverá ser único e construído previamente, para então serem ofertados os cursos, conforme § 4º do art. 1º

> Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais (BRASIL, 2008a, p.90).

Outro elemento prescrito a ser observado diz respeito à carga horária mínima, em referência à imposição de limites: mínimo para a formação geral e mínima de acordo com a habilitação profissional, conforme incisos I e II do art. 4º, como segue:

> Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:
> I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
> II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica [...] (Ibid., p.91).

Sendo integrado o curso, a divisão não condiz com esse processo. O estabelecimento de cargas horárias específicas para a formação geral e habilitação profissional significa admitir a separação concreta entre as formações, desmontando a integração prevista e assumindo a dualidade.

Como observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 7), que formulam críticas quando do início desse programa, que diz adotar o currículo integrado, mas, na carga horária, fragmenta os conhecimentos.

Para esses autores, nessa base, não procede delimitar o quanto se destina à formação geral e à específica, pois as formações são indissociáveis.

Quanto à regulação do mínimo obrigatório, deve-se considerar o que é culturalmente válido para todos (SACRISTÁN, 2000), garantindo qualidade educacional e igualdade de oportunidade.

Este autor diz que “a definição de mínimos para o ensino obrigatório não é, pois, um problema puramente técnico ou de regulação burocrática do currículo, mas sim adquire uma profunda significação cultural e social, expressando uma importante opção política, da qual é preciso examinar todas as consequências” (Ibid., p. 112).

Para o Proeja, a definição da carga horária mínima representa uma sensível alteração que merece ser considerada nas suas intenções e consequências.

A carga horária mínima no ensino médio regular para a formação geral é de 2.400 horas, enquanto o Proeja reduz para 1.200 horas, ou seja, à metade do que se cumpre norrmalmente, mas mantém a mesma carga horária da habilitação profissional.

Referindo-se à educação de jovens e adultos, o mínimo está sendo definido a fim de cumprir um programa para atendimento de um contingente populacional heterogêneo, que é o caso dos estudantes do Proeja, culturalmente defasado, sob o discurso de aproveitamento dos saberes vivenciados.

Resta questionar as intenções e consequências desse fator mínimo. A carga horária reduzida produz uma formação aligeirada, podendo denotar a intenção de satisfazer estatísticas governamentais. A consequência disso pode ser o prejuízo no atendimento, comprometendo a igualdade de oportunidades para a formação pretendida com vistas ao exercício pleno da cidadania.

Esse decreto assegura as prescrições já estabelecidas para que os currículos cumulativamente sejam construídos de acordo com o preconizado pelo Conselho Nacional de Educação, conforme inciso III do art. 4º:

> III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008a, p.91).

Se o Proeja afirma a integração da educação profissional com a educação básica como centro da ação para a modalidade de educação de jovens e adultos, é imprescindível a construção de diretrizes específicas para orientar essa concepção, não cabendo mais seguir diretrizes desmembradas, descaracterizando a integração anunciada.

Ressalta-se que a observância das diretrizes curriculares como está prescrito nesse decreto é cabível apenas como orientação indireta, pois, segundo Sacristán (2000, p.121): “As orientações ou exigências curriculares contidas no formato de currículo que a administração prescreve não podem orientar ou prescrever de forma direta a prática de professores e de alunos nas aulas, senão por via indireta”.

O documento também se refere ao diploma como se representasse duas formações independentes entre si, restabelecendo a dicotomia entre o intelectual e o manual.

> Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior (BRASIL, 2008a, p.91).

Integrar sugere unidade, e não separação como está posto no referido artigo.

Para orientar o Proeja, é editado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação o Documento Base do Proeja (2007). Este documento explicita concepções e princípios e, logo na apresentação, declara que o programa:

> [...] tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p.5).

Nas concepções para o Proeja, o documento declara o rompimento com a dualidade a fim de que o programa seja compreendido como política educacional de direito:

> Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (Ibid., p.35).

Segundo o mesmo documento, uma das finalidades mais significativas do processo de integração como política pública é a condição de oferecer educação básica consistente vinculada à formação profissional, proporcionando uma formação que compreende tanto o mundo do trabalho quanto a continuidade dos estudos, visando à cidadania.

> [...] a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (Ibid., p.35).

Ao apresentar o que trata a respeito do projeto político-pedagógico integrado, esse documento expressa que tem como prioridade a integração entre o ensino médio e a educação técnica de nível médio, cuja persecução depende da construção de tal projeto.

O documento, ao tratar do currículo integrado, revela o que se pretende para o 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. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (BRASIL, 2007, p.41).

A integração curricular denota inovação pedagógica para o ensino médio caracterizada pela mudança de foco do mercado de trabalho para a formação integral dos sujeitos.

> Portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (Ibid., p.43).

Pretende ainda "[...] romper, de uma vez por todas, com a visão exclusivamente propedêutica dessa etapa de ensino" (Ibid., p.45), no caso, o ensino médio.

Ainda conforme o referido documento, "[...] há necessidade da ruptura paradigmática dos modelos de ensino médio bastante centrados nos conteúdos específicos e nas disciplinas" (Ibid., p. 45).

Quanto à organização curricular, considera-a um processo coletivo, envolvendo todos os participantes do programa: "A organização curricular não está dada *a priori*. Essa é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do Programa" (Ibid., p. 48).

Considera, para a educação de jovens e adultos, a superação dos modelos curriculares tradicionais, no caso o disciplinar linear, em prol da valorização dos saberes e o respeito à diversidade.

> A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes

> adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (BRASIL, 2007, p.48).

Esse documento registra um avanço pela visão de contextualização e ressignificação frente à realidade dos sujeitos alcançados pelo Proeja, permitindo a abordagem de conteúdos e práticas interdisciplinares orientada pelo diálogo constante com a realidade.

Após as devidas considerações, encontra-se como está definido o currículo nesse documento:

> Define-se, então, o currículo como um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve (Ibid., p.49).

O currículo integrado é, portanto, fruto de construção permanente com base no diálogo, na socialização de experiências, no diagnóstico das realidades e demandas locais, na existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. “[...] essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma política de formação docente; também a produção de um material educativo que seja de referência, mas de forma alguma, prescritivo” (Ibid., p. 52).

Quanto à estrutura do currículo, pode corresponder à estratégia metodológica coletivamente construída, variando a abordagem.

É importante ressaltar que esse modelo não indica que o Proeja ficará a mercê de um currículo aleatório, mas, para que essa inovação se torne praticável, é necessária uma mudança na cultura escolar que envolva seus diversos setores.

4.3 O currículo concebido no Cefet-PA

Depois de identificada a integração no currículo prescrito, desvela-se de que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração.

Esta etapa da pesquisa constou da análise do Plano do Curso de Mecânica do Proeja no Cefet-PA e das entrevistas feitas com os gestores que participaram como interlocutores da pesquisa.

4.3.1 O relato dos gestores e análise do Plano de Curso

As bases legais do currículo concebido como mostra o Plano do Curso de Mecânica do Proeja do Cefet-PA firmam-se nos documentos oficiais produzidos para definir e orientar a educação integrada e, em particular, no que se refere à educação de jovens e adultos: “Este Plano de Curso tem como fundamento legal a legislação conjunta consubstanciada na LDB n. 9.394/96” (CEFET-PA, 2007, p.2).

Conforme o que foi captado nas entrevistas com os gestores, todos confirmam a informação a respeito da concepção de acordo com as bases legais e da apropriação dos documentos para este fim: “[...] foram seguidas todas as diretrizes dos documentos oficiais, os decretos que norteiam o curso, pelo que eu sei foi, foram adotados os documentos, os decretos oficiais” (GESTOR A). Outro gestor ressalta a importância do Documento Base como norteador do processo:

> Os documentos disponíveis a respeito do PROEJA são vários. Mas os que subsidiaram de forma decisiva a concepção do currículo para elaborar tanto as concepções dos princípios de formação como a própria matriz, a forma de organização desse currículo no PROEJA aqui no CEFET foi o Decreto nº 5.840/2006 e o Documento Base que veio quase um ano depois, mas foi de suma importância. Porque o Decreto enquanto instrumento criador do PROEJA não dava todos os pontos norteadores que a gente tem no Documento Base. Então eu acredito que ele tenha sido até mais importante do que o próprio Decreto no sentido de garantir que a Instituição atue da forma como o Governo espera atender aos jovens e adultos [...] (GESTOR C).

O Proeja passou a ser ofertado no Cefet-PA a partir do ano de 2007. Os gestores comentam a respeito dessa implantação: “[...] foi um passo importante. Veio uma política do MEC, mas que se tentou colocar isso numa discussão mais ampla pra comunidade” (GESTOR B).

As providências para a implantação do Proeja no Cefet-PA ficou sob a responsabilidade da Coordenação de Programas da Diretoria de Ensino da instituição, promovendo as discussões e fazendo os devidos acompanhamentos do processo de implantação dos cursos no intuito de garantir as possibilidades de efetivação dessa modalidade de educação.

A implementação partiu da exigência constante do decreto e do processo de convencimento da necessidade de atender a população de jovens e adultos que interromperam os estudos, segundo relato de um dos gestores:

> [...] a implementação foi se dando dessa forma: É uma política que veio pensada a partir do MEC pra tentar suprir uma necessidade que é histórica, que é de muito tempo, mas que foi uma preocupação válida, eu vejo assim, que muitos profissionais do CEFET se envolveram no primeiro momento de fazer a especialização, de conhecer essa nova política, essa direção [...] (GESTOR B).

O grande desafio da implementação do Proeja é a característica de inclusão, que é a essência do programa, como revela um dos gestores:

> O objetivo do governo usando esse programa, ou seja, o PROEJA para jovens e adultos, o objetivo maior é a inclusão no CEFET. Essa implantação foi cuidadosa, criteriosa, observando as necessidades da comunidade, possibilitando a essa comunidade cursos para facilitar sua inclusão no mundo do trabalho. Observância maior é o aspecto humanitário dessa comunidade [...] (GESTOR D).

O processo de implementação em primeira instância cumpriu rigorosamente o que fora determinado nos decretos, como comenta um dos gestores:

> [...] se a implantação foi determinada através de um Decreto, quer dizer a gente espera que essa seja uma forma de implantação que já foi estudada pelo MEC, e se isso está feito através de um Decreto, a gente acredita que seja a forma correta (GESTOR E).

O tempo para a preparação pareceu escasso diante de tantas decisões para a execução de tamanha tarefa. Isso exigiu providências de natureza emergencial, partindo da preparação de professores por meio de curso de especialização, adequação de espaço físico, salas e laboratórios, reorganização do horário dos professores, contratação de pessoal, como expressa um dos gestores:

> [...] de visualização foi em dois mil e seis, a partir do documento que veio via MEC-SETEC e no caso aqui CEFET-PA. Quando se começou a questão de um incentivo que é formação da Especialização seria um primeiro passo pra gente conhecer o que era o PROEJA, como o PROEJA era pensado, articulado em nível de Educação Federal e como isso poderia ser trabalhado aqui no CEFET-PA [...] (GESTOR B).

O Curso de Mecânica do Proeja, implantado no primeiro semestre letivo de 2007, destinou-se a jovens e adultos que tivessem concluído o ensino fundamental ou 1º grau com idade de dezoito anos ou mais.

A duração do curso é de três anos e meio com uma carga horária de 2.400 horas, tal como prescrito no decreto. Foram ofertadas 35 vagas para o ingresso da primeira

turma, por meio de sorteio público definido em edital, como confirma um dos gestores: “[...] até mesmo a seleção dos candidatos foi feita através de um sorteio” (GESTOR A).

Um dos gestores relata que eles partiram da experiência que o Cefet-PA já possuía por intermédio do ensino integrado oferecido na instituição:

> [...] o CEFET já tinha o conhecimento da integração através do próprio Ensino Integrado e o que o CEFET fez foi usar o conhecimento que já tinha sobre o Ensino Integrado para o PROEJA, isso é o que foi feito aqui, usando, adaptando o que se encontrava no Decreto com o conhecimento que ele tinha já do Ensino Integrado (GESTOR E).

Os preparativos para a implementação aconteceram com base em estudos dos documentos legais. Os professores, em reuniões periódicas, decidiam paulatinamente o currículo que seria aplicado, como esclarece um dos gestores:

> [...] foi aos poucos, nem tudo isso que é colocado pela Lei foi apresentado dentro do Currículo, mas a gente foi pensando. Tiveram reuniões que a gente chamava os professores que estavam envolvidos com os cursos e aí onde a gente foi sentando pra ver como cada professor pensava em relação à prática do curso dentro do CEFET [...] (GESTOR B).

Nem todas as orientações do Documento Base foram acatadas na íntegra para a construção do plano de curso, como expresso por um dos gestores, explicando os motivos:

> [...] as orientações que vieram a partir do Documento Base não foram todas postas no currículo aqui. [...] eu vejo aquele Documento Base como sendo o ideal. É ali que se quer chegar. E como ideal não está elaborado, delimitado da forma como as instituições vão fazê-lo acontecer, então, os processos a gente precisa ir construindo, a gente precisa ir caminhando [...] (GESTOR C).

Embora a novidade do Proeja fosse a integração, as orientações recebidas não foram determinantes e dependeram de muitas reuniões e debates, como relata um dos gestores:

> [...] foi sendo construída. Foram várias reuniões mesmo pra gente construir, pensar na questão da Integração, como integrar a área técnica com a área da educação do ensino médio, tentar estar trabalhando isso de uma forma articulada realmente dentro a partir de eixos, de temáticas que poderiam ser abordadas por todas as disciplinas do curso tanto na mecânica, em edificações como na eletrotécnica (GESTOR B).

O processo de integração acontece de forma bem prática, como declara um dos gestores: “[...] há um intercâmbio entre os profissionais do ensino profissional com os profissionais das disciplinas do ensino médio” (GESTOR A).

Este gestor diz, em seu relato, que os professores chegam a sugerir entre si os pontos a serem reforçados sempre que detectam alguma dificuldade de compreensão por parte dos estudantes e mais especificamente daquilo que interessa à habilitação profissional: “[...] eu vejo os professores sempre quando eles detectam alguma coisa, algum problema eles sempre avisam pra que possa haver esse acompanhamento por parte das disciplinas do médio” (GESTOR A).

Segundo o Plano de Curso, a integração proposta para os cursos do Proeja no Cefet-PA está estruturada na formação de uma visão de mundo não fragmentada evidenciada na prática da interdisciplinaridade e pela aprendizagem baseada na postura crítico-reflexiva em relação ao contexto em que está inserido.

> Dessa forma, o currículo integrado possui como núcleo básico: trabalho, ciência e cultura, a partir dos quais se organiza como recortes da realidade, que deve se articular com os diversos componentes curriculares cujos objetivos, conteúdos: conhecimentos (factuais e conceituais), habilidades (teórico-práticos), valores e métodos se convergem numa perspectiva global e interdisciplinar [...] (CEFET-PA, 2007, p.14).

Metodologicamente essa relação se expressa pela elaboração de projetos integradores, compreendendo a essência do conhecimento construído cujo conteúdo será formado abordando as temáticas desenvolvidas durante o curso, como explica um dos gestores:

> Esse processo de integração como eu falei a pouco que a gente começou com essas reuniões propostas de temas, a princípio o primeiro módulo mesmo, assim foi pensado isso, foram criados eixos temáticos que pudessem, a partir de áreas de conhecimento, área da linguagem, área das ciências humanas, área da matemática e suas tecnologias e a parte específica, para estar articulando esses conhecimentos, então foi uma coisa assim. Essa integração está acontecendo de uma forma bem mais prática, mais de projetos. Mais de teorias, mais de papéis, e a gente está fazendo não sei se o inverso ou o correto, mas primeiro a gente está experimentando como essa integração pode realmente estar acontecendo realmente na sala de aula para depois ir trazendo isso da sala de aula para o Plano de Curso, para uma proposta já mais bem elaborada (GESTOR B).

Nesse propósito, a organização curricular no Plano do Curso de Mecânica expressa a prática pedagógica fundamentada na formação integrada, pelo envolvimento

contextualizado e interdisciplinar, relacionando teoria e prática, como mostra um dos gestores:

> [...] o processo de Integração ocorre muito semelhante com o Ensino Integrado que já vinha sendo adotado pelo CEFET. A Educação Profissional usa os conhecimentos do Ensino Médio para desenvolver o seu estudo e vice-versa. As disciplinas tanto do Ensino Médio como do Ensino Técnico são encaixadas dentro do currículo de forma que exista uma integração entre elas, mais ou menos isso (GESTOR E).

Acredita-se ser essa uma das maneiras usadas para a prática da interdisciplinaridade.

Mas a transição para o currículo integrado não é um processo simples. É uma mudança de conceitos que exige esforço e muito tato de todos os envolvidos, como reconhece um dos gestores:

> Essa integração de imediato, ela é complexa, é difícil, tem que ser conquistada através do diálogo entre os professores envolvidos, entre a comunidade que também está envolvida [...] até por que esses professores tiveram uma formação diferente do que ocorre efetivamente hoje dentro do processo de integração (GESTOR D).

Os comentários dos gestores são indicativos de práticas no Proeja do Cefet-PA relacionadas à integração, mas existem críticas que demonstram desencontros permeando esse processo, como observa um dos gestores:

> [...] e o que eu fico assim espantada é que algumas vezes esses professores não se dão conta que isso já está acontecendo, então essas reuniões que eu vou, em que os professores dizem que os alunos do PROEJA não estão no nível dos alunos do CEFET, como se estivéssemos assim um... então me espanta... isso quer dizer ainda está vivendo uma educação que é da dicotomia [...] (GESTOR C).

Essa pode ser uma demonstração prática até inconsciente da separação entre o ensino médio e a educação técnica, com a ênfase propedêutica e com a ênfase profissional, respectivamente, apesar das tentativas de mudança.

Essa foi uma situação levantada por um dos gestores a respeito do curso de especialização ministrado para professores e servidores nos preparativos para implantação do Proeja no Cefet-PA. Este esperava que fosse dado o esclarecimento devido para que houvesse a compreensão a respeito da concepção da integração, a fim de que professores e servidores participantes do curso se apropriassem da referida concepção:

> [...] a minha visão é que a especialização, eu vou ser muito sincera, ela não dá conta ainda de mostrar o que é o PROEJA, enquanto a gente está no âmbito da EJA. Enquanto estão sendo discutidas essas experiências, do que é o PROEJA, de uma metodologia, como é que esse professor vai trabalhar de fato o aluno para pegar o eixo o trabalho, a natureza e homem, e fazer isso acontecer em sala de aula, então não é uma especialização que consiga de fato subsidiar também o professor. Então fica difícil mudar a minha concepção se eu não tenho nada que me instigue que me estimule à mudança, que me faça refletir na necessidade de mudar de me transformar e transformar minhas práticas do assunto (GESTOR C).

Conforme o Plano do Curso de Mecânica do Proeja, que, segundo os gestores, ainda passa por ajustes, a concepção de formação para a construção do Proeja no Cefet-PA como base na formação integrada, tem o trabalho como princípio educativo:

> A concepção para a construção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada com o Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos ofertada pelo CEFET-PA tem como base a formação integrada do educando, onde se assume o trabalho como princípio educativo [...] (CEFET-PA, 2007, p.2).

Ciavatta (2005) refere-se à intenção da educação tradicional em fornecer para uns o conhecimento da natureza e para outros as tarefas de execução, separando os dirigentes dos produtores.

A autora comenta o fato de a indústria moderna, em seu aparato científico-tecnológico, colocar o trabalhador como simples operador da máquina, distante de compreender a complexidade do processo pelo conhecimento parcelado e fragmentado a serviço da produção e, diante da permanente atualização desse conhecimento, a preparação técnica do trabalhador encontra-se em permanente obsolência. “É a preparação técnica, unilateral, parcial do trabalhador, a qual se opõe a uma visão do trabalho como princípio educativo [...]” (Ibid., p. 128).

Segundo Ciavatta (2005, p. 128), o trabalho como princípio educativo é um processo social complexo que está além da execução, mas perpassa a decisão das finalidades e organização da produção. “É, pois, nessa relação entre política e educação ou sociedade e educação, entre produtores e dirigentes, entre trabalho e educação ou entre trabalho e conhecimento que deve ser estabelecido o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo”.

O trabalho produtivo alcança uma dimensão intelectual e se torna a concretização dessa concepção pelo desenvolvimento das forças produtivas, fazendo do sujeito um ser político e produtor.

Assumir o trabalho como princípio educativo, segundo o Plano do Curso de Mecânica do Proeja do Cefet-PA (CEFET-PA, 2007, p.2-3) implica considerar o trabalho como elemento central do processo de produção da existência humana, tomar o processo formativo na via de superação do dualismo histórico da educação entre o conhecimento escolar e o mundo do trabalho, ressignificar a dimensão do trabalho, de seu sentido desumanizador em vista do seu potencial criador e humanizador.

No referido Plano de Curso, revela-se a prática pedagógica da educação profissional não discriminatória aliada às possibilidades políticas e pedagógicas no âmbito da educação geral.

> Ao tratar da educação de Jovens e Adultos o princípio educativo do trabalho ganha relevância ainda maior, posto se tratar da educação da classe trabalhadora, com os anseios e necessidades que gravitam em torno do mundo do trabalho e suas configurações atuais. A educação escolar, nessa perspectiva, é a mediação pela qual os homens em processo de interação social socializam a cultura produzida pela humanidade, por meio do trabalho e produzem novos conhecimentos (CEFET-PA, 2007, p.2).

Os gestores compreendem que a prática educacional nessa concepção tem seu aspecto particular de abordagem. Segundo um dos gestores, as atividades disciplinares precisam ter envolvimento com a vida:

> [...] esse aluno nessa concepção Integrada, eu percebo que é procurado fazer uma integração um pouco mais abrangente dele para que dentro das disciplinas possa envolver algumas atividades de cunho não simplesmente técnico, mas seja forçado esse aluno a desenvolver atividades que desenvolvam outras qualidades que ele tem [...] (GESTOR A).

O Plano do Curso de Mecânica do Proeja do Cefet-PA (2007, p. 4-6) tem como norteadores os seguintes pressupostos: epistemológico, firmado na unidade do saber, pela integração dentro do processo educacional geral e técnico; ontológico, que tem o trabalho como princípio educativo a partir da relação entre homem e natureza; e pedagógicos, cujos conteúdos de aprendizagem se inserem de forma globalizada e interdisciplinar.

Um dos gestores relata ser essa concepção positiva para a educação e, para ele, lidar com integração exige mudança de mentalidade:

> [...] eu vejo que o currículo integrado ele é melhor pra educação, pra essa formação. Agora a gente sabe que para trabalhar o currículo integrado a gente precisa abrir mão de determinadas coisas, de determinados hábitos, valores, costumes que já estão arraigados na nossa tradição de educação. (GESTOR B).

Os princípios da formação dos sujeitos têm, em seu conteúdo, a assunção do trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento e para a compreensão, articulação de saberes e experiências gerais e locais, visão crítica das questões discriminatórias relativas ao gênero e à etnia, contribuição para o desenvolvimento sustentável da região, vivência de formas de gestão democrática, compromisso social e ético do profissional (CEFET-PA, 2007, p. 7).

Os referidos princípios condizem com o que consta no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007, p. 35) a respeito da formação de cidadãos capazes de compreender a realidade para nela inserir-se de forma substantiva.

Tais princípios pressupõem a adoção de uma concepção de educação cuja finalidade seja a formação integrada do educando, que, assim pensada, contribui para a sua integração social, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, bem como a continuidade de estudos. É o que um dos gestores expõe a respeito da sua compreensão da concepção curricular integrada:

> [...] a integração é uma proposta nova, que realmente tenta complementar. Porque não só a integração na questão dos conteúdos, mas essa integração entre o homem e o estudante, o homem e o trabalho, o homem que é o cidadão. Então essa concepção bem maior de integração que não é só a concepção dos conteúdos, mas isso requer que os profissionais, que os professores, principalmente que são esses que estão na linha de frente, que estão lá com os alunos, eles abram mão realmente de algumas posições, porque é realmente uma mudança, é um romper, é você romper com aquilo que já foi [...] (GESTOR B).

Do ponto de vista formativo, compreende-se o trabalho como fundamento das relações sociais. Estar sempre atento para o fato de esses jovens e adultos terem experiência no âmbito do trabalho deve estreitar e oportunizar ainda mais a formação integrada.

Outro gestor comenta a respeito das outras concepções, que não a integrada: “[...] as outras concepções, elas formam o técnico, em que eles vêm lá de fora já com uma formação e acaba recebendo aqui especificamente a formação técnica” (GESTOR A).

Partindo desse prisma, a formação integrada deverá articular um processo formativo que contemple a unidade entre formação geral e formação para o mundo do trabalho, sem atrelar-se de forma imediatista a este.

> [...] o que basicamente eu aprendi nesses dois anos e pouco aqui de Coordenação é que o currículo integrado está pautado na certeza de que a gente pode ter um conhecimento uno embora tenhamos disciplinas específicas, e que essas disciplinas todas vão formar o nosso egresso. Se tiver essa noção de que o aluno que entrar aqui vai passar por várias disciplinas, vários níveis de conhecimento e que esse conhecimento diz respeito tanto ao Ensino Profissionalizante quanto ao Ensino Médio e de alguma forma mostrar para ele que essas disciplinas se complementam, não divergem, a gente tem o currículo integrado acontecendo. E parece que há um tempo isso não acontecia nem como perspectiva, nem na formalidade nem na realidade. Em algum momento essa educação já foi bastante divergente, não existia essa preocupação de formar o cidadão pra que ele atue no mundo do trabalho, que pra mim é o que diferencia o currículo integrado dos outros currículos [...] (GESTOR C).

A intenção do Proeja no Cefet-PA, segundo o Plano de Curso, é formar profissionais competentes técnica e politicamente, capazes de atuar no mundo do trabalho como cidadãos responsáveis com direito e garantia do acesso ao saber. É o que revela um dos gestores em seu discurso: “[...] essa concepção do currículo integrado é muito melhor do que as outras concepções, porque a gente consegue fazer essa articulação entre as várias áreas do conhecimento e a gente vê que é possível [...]” (GESTOR B).

A inserção da educação integrada veio aguçar os sentimentos e a compreensão sobre as características e possibilidades dos sujeitos da aprendizagem.

> [...] no Ensino Técnico era específico pra determinado caminho. Não se preocupava com o conhecimento mais geral, tinha um conhecimento específico. A mesma coisa é o Ensino Médio. Ele também tem um caminho que não leva em consideração o conhecimento técnico, o conhecimento profissional. E a integração tem uma concepção que une esses dois caminhos, dando uma qualidade melhor para o aluno. Ele passa a ter uma visão mais ampla, tanto para o caminho profissional como para o conhecimento geral, conhecimento mais amplo (GESTOR E).

A forma como a instituição tem estabelecido o Plano de Curso para essa modalidade de ensino é um estímulo a repensar princípios e maneiras de realizar processos educativos para o alcance dessas pessoas e o acesso aos cursos ofertados. Isso está no discurso de um dos gestores que mostra, em sua fala, que a integração é um processo que valoriza a individualidade dos sujeitos:

> [...] a gente tem que estar criando mecanismos, formas de interagir esse aluno com a disciplina com o conteúdo, e incentivar mesmo. [...] não que eles sejam menos que os outros, que eles não aprendam, não, mas eles têm uma forma de construir que é diferente de um adolescente. São adultos, são pessoas mais maduras, pessoas que tem toda uma experiência pra colocar pra gente [...] (GESTOR B)

O processo ensino-aprendizagem nessa concepção se constitui mediante a relação entre os conhecimentos, habilidades e valores já adquiridos e os novos a serem construídos pelos estudantes. E, em se tratando da educação de jovens e adultos, é imprescindível que tal conhecimento tenha um significado associado à prática.

Nesse aspecto fundamental de ressignificação educacional que considera o ser humano como sujeito, reside uma das suas maiores contribuições, como expressa um dos gestores:

> [...] quando a gente permite que um homem, um aluno saia dessa condição de sujeição, da relação professor aluno e passamos a vê-lo como um sujeito, como um indivíduo capaz de ser autônomo, como um indivíduo capaz de pensar a sociedade em que está inserido, pode pensar as condições de trabalho em que vive, pode almejar ser algo melhor, então eu só posso acreditar que é um benefício (GESTOR C).

Na fala de um dos gestores, ele considera a iniciativa do Proeja um resgate com expectativa de mudança:

> [...] eu acho que é um benefício agora, em primeiro lugar você está resgatando uma pessoa que estava parada no ensino, sem estudar, está dando uma chance pra ela. Tem todo um lado social e também tem um lado da pessoa de repente descobrir uma aptidão que ela muitas vezes não sabia que ela tinha além de você inserir essa pessoa no mercado de trabalho novamente [...] (GESTOR A).

Na base de posicionamento do gestor, é observada a importância do Proeja e sua implementação no Cefet-PA por seu interesse em atender, concretamente, a formação dos sujeitos, promovendo uma educação de direito do cidadão.

A respeito desse olhar voltado para a cidadania, Arroyo (2005) apresenta indicadores que apontam a configuração da educação de jovens e adultos como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, sendo uma das posturas do momento presente, no sentido de garantia de direitos de cidadania em contraposição ao trato passado:

> A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser

> superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas da juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam (ARROYO, 2005, p.21).

Este autor afirma que a preocupação é generalizada e atinge os mais diversos setores da sociedade, cujo compromisso não mais se conforma com campanhas e ações assistencialistas.

A integração não se estabeleceu no Cefet-PA a partir do Proeja. O ensino médio integrado, como existe nesta instituição desde 2005, que consiste na formação profissional e geral em um único percurso, é uma experiência acumulada que deveria atuar na nova implementação como precursora, contribuindo com a visão integradora. No entanto ainda é possível observar, conforme se capta na fala de um dos gestores, que a instituição como um todo não se encontra com a visão total nesse sentido e que ainda prevalece na mentalidade de alguns a manutenção da cultura dualista:

> [...] a gente ainda não consegue, por tudo o que eu tenho colocado assim, é bem sincero mesmo, a gente ainda não consegue romper com essa dualidade. A gente tem ainda um conflito muito grande. Existem aqueles profissionais que conseguem perceber bem essa relação de educação profissional que não é só um mercado de trabalho, que pode dar continuidade a esse estudo, que pode dar condições pra esse aluno concorrer no mesmo nível dentro da questão de vestibular tudo isso [...] (GESTOR B).

A herança da dualidade, em termos de visualização da integração tanto no modelo anteriormente adotado no Cefet-PA como no adotado no Proeja, dificulta a compreensão dessa integração que ainda desvincula os conhecimentos, como mostra o comentário do gestor:

> Enquanto concepção, ainda existe essa separação, dessa dualidade que às vezes a preocupação mesmo só de formar um técnico sem perceber que esse técnico que é um homem, é um sujeito que é político, que é cultural, que é econômico, que é social, que é biológico, e às vezes não conseguem fazer ainda essa leitura de uma forma maior. Então a gente tenta, a gente está lutando realmente pra isso, mas é complicado a gente mudar [...] (GESTOR B).

O que se discute em termos de integração é que todos, principalmente os professores, possam compartilhar a unidade de compreensão para poder caminhar juntos, em um mesmo patamar de interesse nessa construção, como revela este gestor:

> [...] eu gosto do trabalho da integração. O ideal seria que todos os professores pudessem compartilhar dessa idéia realmente, ter esse tempo de discutir, de sentar, de apresentar os trabalhos, dizer: olha como é que a gente vai fazer isso pra esse bimestre agora, o que é que a gente vai desenvolver, qual é a temática, como é que a gente vai fechar [...] (GESTOR B).

Esse relacionamento aberto entre os educadores é um procedimento que demonstra a flexibilidade necessária para o relacionamento interdisciplinar, que é uma característica fundamental do currículo integrado.

A esse respeito, Bernstein (1988, p.78) aponta o procedimento como uma maneira de minimizar o isolamento entre as disciplinas: “Também poderíamos esperar que a organização de grupos de ensino experimentasse uma troca e mostre uma considerável flexibilidade em comparação com a rigidez do currículo coleção” (tradução nossa).

Compreender esse processo ainda continua sendo o maior desafio para o estabelecimento concreto da concepção e, segundo relato de um dos gestores, é uma questão de mudança de conceito, de mentalidade:

> Da parte deles, [dos professores] eu não sei dizer se eles mudaram a mentalidade o que eles esperam do curso, e talvez alguns já tenham se apercebido, talvez outros não, mas o que eu acho importante não é quantificar, saber quem vai, quem já percebeu, quem ainda não percebeu [...] (GESTOR C).

Na opinião de um dos gestores, o currículo integrado visa, acima de tudo, à elevação da condição humana:

> [...] não existe essa relação linear: eu vou estudar, eu vou ter um emprego, vou ganhar mais e melhorar a minha vida, mas essa perspectiva de entrar em contato com aquilo que ele vê todo dia é familiar a esse aluno, mas que ele pode ter outro olhar sobre as coisas, sobre as relações, sobre as pessoas isso, pra mim é mais importante do que esse aluno ingressar ou não no mundo do trabalho. Alguns certamente vão ingressar, provavelmente até os mais novos vão conseguir ingressar, mas quando eu penso nesse currículo, quando coloco lá os pressupostos ontológicos, os pressupostos... é de condição humana que o currículo precisa pra chegar a ter esse aluno de forma inteira e integrada. Eu não estou pensando num modo formal, eu estou pensando naquilo que a escola nunca foi pra esse aluno, um espaço de reflexão, um espaço de debate e de construção de identidade, de outra imagem que seja positiva (GESTOR C).

Outro gestor comenta os efeitos significativos do currículo integrado para a vida profissional dos estudantes:

> “[...] quando acontece essa integração esse profissional tem uma visão geral do mundo do trabalho, consegue ter sobre ele um domínio, alguma coisa que vai se somar uniformemente onde ele tem proveitos significativos no seu processo em si na sua aprendizagem” (GESTOR D).

A condição que acompanha a integração de abarcar ambas as vertentes, tanto da possibilidade de inserção no mercado de trabalho quanto da continuidade dos estudos, é descrita por um dos gestores:

> Ele tem uma formação mais ampla e em função disso ele pode dar seqüência no estudo, se ele quiser ele pode se inserir num trabalho, permanecer um determinado tempo e depois até voltar e dar seqüência na vida acadêmica para ter uma melhoria no futuro [...] (GESTOR E).

Apesar dos desencontros relacionados à trajetória da integração no Proeja, essa concepção, conforme o que foi captado na fala dos gestores, é considerada um benefício para a formação geral e profissional dos estudantes.

O Plano do Curso de Mecânica do Proeja no Cefet-PA, como parte do processo em construção, foi ajustado e encontra-se organizado conforme o que está prescrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos sob o eixo tecnológico denominado Controle e Processos Industriais, que “compreende tecnologias associadas aos processos mecânicos, eletro-eletrônicos e físico-químicos” (BRASIL, 2008c, p.46).

A instituição adota, na organização curricular constante do referido Plano de Curso, o propósito de formação de um profissional que, além de dominar as técnicas de trabalho, compreende o contexto para nele inserir-se e transformar. Isso está de acordo com o que se configura no referido catálogo acerca desse segmento, que aborda sistematicamente a gestão da qualidade e produtividade, trata as questões éticas e ambientais, de sustentabilidade e viabilidade técnico-econômica, além de permanente atualização e investigação tecnológica, o que o catálogo identifica como “traços marcantes deste eixo” (BRASIL, 2008c, p. 46).

O currículo do curso contempla processos, produtos e serviços conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança, além da atuação no campo da pesquisa, suprindo a formação que proporcione ao estudante condições de interferir substantivamente nos diversos setores relacionados como cidadãos conscientes, preparados não somente para a produção, mas para a vida.

Diante do referido Plano de Curso, fez-se sua análise a fim de considerar como se dá a relação entre os componentes curriculares.

Questionou-se até que ponto esses componentes encontram-se separados uns dos outros e, de acordo com Bernstein (1988, p. 75), consideraram-se as relações entre os referidos componentes. O autor afirma que, “se os diferentes conteúdos estão isolados, direi que os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada. Se há um isolamento reduzido, direi que os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta” (tradução nossa).

Este autor afirma que um currículo se compreende a partir das relações entre conteúdos: 1) pela quantidade de tempo dedicado a cada um; 2) pelos que são obrigatórios ou opcionais.

A partir desse ponto de vista, o autor apresenta uma definição de currículo, afirmando que “[...] qualquer currículo implica um princípio ou princípios, pelo que de todos os possíveis conteúdos de tempo a alguns se dá um status especial e entram em uma relação entre si aberta ou fechada” (Ibid., p. 76, tradução nossa).

Quando os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, apresentando uma separação clara, fortemente delimitada, o autor chama de currículo do tipo coleção. E um currículo em que seus diversos conteúdos são pouco delimitados, “um currículo em que os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta será chamado integrado” (Ibid., p. 76, tradução nossa).

Mas existem diferentes graus de integração. Ele explica que os extremos seriam um currículo coleção total, em que não há conteúdos abertos e todos os períodos de tempo estariam firmemente prefixados, enquanto, em um currículo totalmente integrado, não existem períodos fixos de tempo.

Na integração, os conteúdos diminuem o isolamento e fazem parte de um todo. O plano de estudos de um conteúdo está subordinado a uma idéia geral sujeita a trocas. O professor pode atuar livremente dentro dos limites prescritos (Ibid., p. 75).

Com base nos conceitos de Bernstein (1988), vê-se o Plano do Curso de Mecânica do Cefet-PA a fim de entender se o tipo de currículo nele praticado possibilita a integração.

A matriz curricular do Curso de Mecânica do Proeja (Anexo I e II) expressa os componentes curriculares, bem como a relação entre eles, distribuídos anualmente, observando a simultaneidade entre as disciplinas teóricas e práticas, com sua devida carga horária e tempos, formatado para ser executado em três anos e meio.

A primeira impressão é que se trata de um currículo do tipo coleção. No entanto está posto no Plano de Curso que o desenvolvimento do currículo acontecerá por meio de trabalho coletivo e interdisciplinar. “Trata-se de construção de parcerias e interações

dialógicas entre professores que possibilitam conformar objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, visando à convergência interdisciplinar" (CEFET-PA, 2007, p.15), sugerindo, portanto, uma abertura para a interdisciplinaridade em resposta à integração proposta.

A relação teoria-prática que transcorrerá durante todo o percurso de formação estará presente nas diversas atividades educacionais.

> Refere-se aos diversos modos pelos quais os educandos estabelecerão, ao longo do curso, relações de aproximação e inserção por meio de estudos, pesquisas, projetos e vivências com atividades relacionadas ao exercício da cidadania e as atividades específicas da habilitação, considerando as potencialidades e necessidades do mundo do trabalho no sentido de compreendê-los em seus diferentes aspectos, dimensões e relações de forma crítica (CEFET-PA, 2007, p.15).

A definição metodológica no Plano do Curso corresponde ao desafio de visualizar a integração:

> Metodologicamente podemos expressar essa relação entre teoria-prática, através da elaboração de projetos que envolvam em sua essência todo o conhecimento construído ao longo do percurso realizado pelo educando nas séries do ensino integrado. Ao mesmo tempo, os componentes curriculares estarão embutidos de uma forma integrada as temáticas abordadas (ou desenvolvidas) por professores e alunos, levando-nos a perceber a construção integrada do conhecimento por parte dos alunos envolvidos no processo (Ibid., p.16).

Segundo informação fornecida por um dos gestores, encontra-se em discussão a construção de projetos integradores no sentido de estreitar esta inter-relação necessária para promover essa concepção.

> [...] no primeiro ano, realizando projetos dentro de cada área da formação geral; no segundo ano, projetos a serem desenvolvidos inter-relacionando as áreas inclusive da habilitação profissional; no terceiro ano, projeto da habilitação profissional inter-relacionando com as áreas da formação geral (GESTOR B).

Nesse sentido, verifica-se a intenção de promover a interdisciplinaridade em que os estudantes podem inter-relacionar os conhecimentos construídos, dando sentido à aprendizagem.

A idéia de construção de projetos integradores tem em vista a consolidação da concepção integrada. Torres Santomé (1998, p.191) defende os projetos curriculares pela liberdade de ação e reflexão promovida naturalmente por essa forma de abordagem

curricular. Ele afirma que “os projetos curriculares são uma maneira de estruturar as diferentes áreas do conhecimento e experiência ou disciplinas, para tornar realidade outras concepções educacionais”. O autor ressalta, nos projetos curriculares, a característica de estímulo à renovação e inovação pedagógica.

Consta ainda no Plano de Curso a busca por promover o diálogo entre os conteúdos curriculares pela forma de organização disciplinar que coloca a formação geral ministrada em simultaneidade com a habilitação profissional. Também revela a preocupação de que os conteúdos interajam entre si o máximo possível, pela disposição das disciplinas por afinidade para o período letivo, por cruzamento dos assuntos dos componentes e também pelo acordo entre os professores ministrantes.

Esse currículo se declara como interdisciplinar e trata-se de um currículo que tem abertura tanto para o livre trânsito entre os componentes quanto para o diálogo entre os professores, estando, portanto, na dimensão de uma proposta com possibilidade de integração.

A prática profissional é também componente curricular do Proeja no Cefet-PA com o fim de proporcionar ao educando uma vivência em situação real de vida e trabalho. Essa prática poderá acontecer por intermédio de estágio curricular.

Os gestores responsáveis pela elaboração do Plano de Curso tecem outros comentários a respeito do processo de integração que se julgou importante acrescentar neste trabalho. Um deles acrescenta vantagens que cercam a educação integrada:

> [...] além da inserção dessa pessoa no mercado, é eu acho que você resgata muito a auto-estima desse cidadão. E você tem também muito forte o lado social, eu diria, nesse Programa, nessa questão do PROEJA, além de despertar nessas pessoas a aptidão dela pra outras capacitações que ela pode vir a ter (GESTOR A).

O processo de construção da integração no Proeja, reconhecem os gestores, está em andamento e sujeito a alterações. Eles não consideram o processo concluído, como mostra o relato de um deles:

> [...] a integração não é algo acabado, pronto. Não estou atrás de nenhuma fórmula, porque eu acredito que fórmulas não cabem quando a gente fala de educação [...] não tomei conhecimento ainda, pelo menos, de um currículo integrado que não tivesse as suas dificuldades [...] (GESTOR C)

Os gestores também foram interpelados para avaliar a elaboração e implementação do Proeja no Cefet-PA.

Por se tratar de um processo recente, mesmo os gestores ainda não respondem com total segurança a respeito dos acontecimentos, como expressa este gestor:

> O programa ainda é muito recente no CEFET, então com certeza o CEFET ainda se encontra num processo de desenvolvimento desse programa e a tendência é que a cada nova turma o programa vai ter melhorias (GESTOR E).

Apesar disso, estão confiantes no sucesso do programa e reagem positivamente em suas expectativas a respeito da integração curricular:

> "[...] a integração, complexa como ela é, embora saibamos que os cursos necessitam de ajustes para facilitar essa integração, mas a longo prazo nós vamos ter um processo ensino aprendizagem bastante proveitoso para esses profissionais que trafegam e caminham nesse projeto" (GESTOR D).

A reflexão precisa ser o forte da implementação, conforme este gestor: "[...] são ações que devem ser bastante refletidas para que não ocorram erros com as turmas que virão" (GESTOR A).

Mas a construção do processo de ensino e aprendizagem desses estudantes ainda é um desafio para o coletivo de professores do curso, como reconhece este gestor:

> [...] eu lembro as três primeiras reuniões que a gente fez com os professores que iriam atuar no primeiro e no segundo bloco do PROEJA e as três reuniões os professores ficaram falando mal do período do Integrado, e o Integrado foi implantado na Escola e aí são ressentimentos, são descasos, são relatos, de situações que aconteceram, então essa própria vivência democrática que você hoje exige da Escola parece ser algo em certa medida novo, embora não seja novo na medida do tempo, mas que é novo no sentido de se encarar como fato (GESTOR C).

O currículo integrado, que é o centro do Proeja, precisa claramente ser explicitado, discutido, avaliado, confrontado na expectativa de que esse processo seja internalizado, compreendido na sua inteireza, até mesmo para que o programa seja adequado ao Cefet-PA e à população atendida. Mas, em seu relato, um dos gestores revela acreditar que o próprio órgão governamental que expediu o decreto se vê em fase de maturação nesse particular:

> [...] eu acho que é isso, que esse currículo não está posto em lugar nenhum. Eu acredito até que o Governo entende isso, que quando ele tem o Decreto do PROEJA e quase um ano depois ele lança mão do Documento Base, é porque ele também, o Governo, o MEC sentiu a

> necessidade de orientar melhor, depois do Documento Base do PROEJA eu vi o Documento Base do Integrado. Então para mim sinaliza o quê? Não basta hoje em dia os Gestores em Brasília, as pessoas que estão à frente desses programas entendem, que não basta você legislar, você precisa orientar, você precisa dizer aquilo que você quer e aí a nossa escola tem que abraçar e ver a melhor forma de equacionar as dificuldades (GESTOR C).

É necessária a atualização dos profissionais como um caminho para a superação paulatina das dificuldades em lidar com as particularidades do novo desafio, como relata um dos gestores:

> [...] isso é uma proposta inovadora, uma proposta que requer realmente que o professor, principalmente o professor se disponha a assumir que ele precisa mudar, precisa ter outra forma de trabalhar, que não é mais o modelo a estrutura estabelecida e nem sempre esse processo de mudança ele é aceito por todo mundo. Porque é muito mais cômodo pra maioria dos professores é, assim, eu tenho um programa, eu tenho um conteúdo, eu trabalho dessa forma, e agora vem outra coisa que eu tenho que transformar isso aqui tudinho para poder conseguir. Está melhorando. Eu vejo assim: teve pontos positivos nesse sentido, a gente tentou levar, democratizar a discussão, colocar propostas, mas quando a gente esbarra nessa questão da mudança, do assumir, de fazer realmente... [...] (GESTOR B).

Na concepção do currículo integrado, os gestores entrevistados não somente afirmam, mas demonstram empenho no cumprimento das atribuições relativas ao Proeja, seguindo as orientações emanadas dos documentos oficiais no firme propósito de ver a concepção concretizada.

Verificou-se que o Plano do Curso foi construído *a priori,* seguindo detalhadamente tais orientações e não perdendo de vista essas bases.

4.4 O currículo percebido por professores e estudantes

O currículo percebido é o que está sendo executado. Os professores e estudantes do Proeja são os participantes ativos do processo e, por isso, foram os interlocutores evocados neste momento da pesquisa.

O currículo percebido está relacionado à vivência dos educadores e educandos. Como eles percebem essa integração curricular no Proeja do Cefet-PA: o professor na sua prática pedagógica e o estudante no seu cotidiano escolar.

Gimeno Sacristán (2000), refletindo a respeito da prática curricular nas escolas, parte da tentativa de alcançar um conceito de currículo, o que admite ser uma tarefa complexa devido à própria complexidade que envolve o universo escolar. O autor aborda

o currículo prescrito como instrumento da política curricular, mas ressalta que “o professor [...] tem, de fato, importantes margens de autonomia na modelação do que será o currículo na realidade”. (Ibid., p. 147).

Torres Santomé (1998, p. 29), apresentando alguns modelos de propostas curriculares, esclarece que a aplicação de cada uma deve atender a propósitos específicos: “A finalidade de uma proposta curricular não se encerra em si mesma; sua validade é dada pela medida em que puder servir ou não aos propósitos que se exigem da educação institucionalizada em uma sociedade democrática”.

Assim sendo, o autor defende que a tarefa educacional está em selecionar, organizar, analisar criticamente e reconstruir os conhecimentos, crenças, valores, destrezas e hábitos, que são consequência do desenvolvimento sócio-histórico, construídos e aceitos como valores determinados. A esse respeito, ele declara que:

> [...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. [...] Em cada instituição escolar será efetuada uma reinterpretação peculiar desse legado cultural, em função das experiências prévias, conhecimentos, expectativas dos professores e dos estudantes que interagem nas salas de aula e no centro escolar, bem como dos recursos aos quais têm acesso, das condições de trabalho e da formação do corpo docente. A instituição educacional precisa proporcionar um conhecimento reflexivo e crítico da arte, da ciência, da tecnologia e da história cultural, não só como produtos do desenvolvimento alcançado pela humanidade em seu devir sócio-histórico, mas principalmente como instrumentos, procedimentos de análises, de transformação e criação de uma realidade natural e sócio-concreta (TORRES SANTOMÉ, 1998, p.95).

Na visão de Torres Santomé (1998, p.124), “nesta sociedade da informação em que vivemos, as maiores dificuldades não estão relacionadas com a obtenção de informação, mas em saber integrá-la e analisá-la criticamente”.

Baseadas nessa característica da atualidade, as instituições educacionais, com vistas à contextualização da educação, buscam fornecer formação de caráter crítico e reflexivo aliado à maior quantidade possível de informação. Porém a exigência recai, com maior frequência, sobre a capacidade interpretativa que aponta um conhecimento, além de abrangente, prático, cabendo essa tarefa aos professores.

4.4.1 A percepção dos professores

Dos professores que lecionam nos cursos do Proeja do Cefet-PA, alguns participaram de um curso de especialização *lato sensu* com o objetivo de obter a capacitação necessária a respeito da integração, visando à implementação do programa.

A respeito dessa preparação, um dos professores comenta: “[...] o Cefet foi muito feliz em proporcionar a nós que estamos no Proeja na grande maioria dos professores um treinamento específico nos capacitando a fazer esse trabalho [...]”.

Visto o Proeja ser um programa recente, bem como a questão da integração curricular, é compreensível que esta não seja ainda suficientemente percebida: “[...] essa questão da integração curricular ficará mais fácil de ser percebida à medida que a gente for avançando”.

Sendo esta a primeira turma do Proeja que se encontra em andamento, a integração permanece em fase experimental para os professores e igualmente a percepção dela: “[...] nós não podemos ainda falar com muita propriedade se está havendo uma integração [...]”.

Os professores apresentam a integração, conforme seus relatos, como uma maneira de estimular os estudantes ao retorno da busca pela formação tanto para o trabalho quanto para o prosseguimento dos estudos: “[...] foi uma oportunidade que deram a eles para fazerem um curso técnico e continuar os seus estudos no ensino médio [...]”.

Mas se observou, na fala dos professores, que a integração no Proeja tem enfoque diversificado na sua percepção.

A integração, por um momento, é entendida como bom relacionamento entre professores e estudantes: “[...] o primeiro dia que eu tive contato com eles e pedi que todos se pronunciassem, abertamente, sem esconder nada, que aquilo seria para a nossa convivência e para a nossa até integração”.

Mas, na maioria das vezes, é entendida como integração entre as disciplinas, a prática da interdisciplinaridade: “[...] uma visão da matemática relacionada às outras culturas, não uma visão apenas no foco, mas abrindo um leque de conhecimento para ele [...] é relacionar o conhecimento das outras disciplinas com a matemática”. Esse ponto de vista, conforme este relato, parece explicar a globalização do conhecimento: “Não a globalização no sentido do capital, mas com o conhecimento no sentido global.”

A interdisciplinaridade como integração entre disciplinas está na intenção, no discurso e na prática, segundo um dos professores: “[...] a Física está ligada com as

demais ciências, está ligada no corpo humano, a gente falou como se conduzem os impulsos elétricos dentro do corpo humano, está ligada com a mecânica [...]".

A sugestão de construção de um Plano de Curso interdisciplinar esclarece que a visão de integração está fortemente relacionada à unidade entre as disciplinas: "[...] deveria reunir todos os professores e a Direção com a Coordenação para que fizéssemos um projeto pedagógico interligando todas as disciplinas para que a gente pudesse fazer uma formação da cidadania desses alunos".

Existe a visão de que, para haver integração, é necessário o envolvimento de todos os participantes da instituição: "[...] a integração que houve é escola, aluno, professores, corpo técnico, gerentes, a diretoria toda em geral [...]". Para que ela aconteça, é necessário que todos estejam cientes do que a integração significa: "[...] não só todo professor, mas toda a clientela do Cefet, todos os trabalhadores, todos os servidores do Cefet estejam esclarecidos disso", desde que haja um percurso definido e todos possam ter o pensamento e linguagem unificados.

O entendimento de integração perpassa uma amplitude de visão da formação do ser humano, envolvendo seu contexto, como expressa um dos professores: "[...] é impossível analisar um educando como um elemento só para receber, como se fosse um objeto, sem que pudesse integralizá-lo no contexto geral".

A vida escolar está envolvida no referido contexto, cujo esforço o docente compreende ser seu papel na integração: "[...] a gente procura fazer o desenvolvimento de atividades matemáticas nesse sentido, de forma que a gente possa integrar tanto na sua vida cotidiana como na sua vida dentro da escola". A integração nesse caso é feita pelo professor como uma estratégia inserida no planejamento: "[...] esse processo de integração curricular é feito primeiro quando nós estamos preparando o nosso plano de aula [...]".

Os professores também entendem integração como a unidade dos conhecimentos: "[...] a gente procura, de determinadas maneiras, integrar esse conhecimento [...]". Conhecimento profissional, social, científico e tecnológico, o mundo do trabalho, valorização pessoal, o envolvimento com os colegas, superação das dificuldades, todos importantes para a vida, é o que se capta na fala dos professores: "[...] eles procuraram se integrar realmente com o mundo do trabalho que está hoje aí correndo velozmente, o avanço da tecnologia, a ciência disparando e eles buscando a todo custo".

Um dos professores também aponta a integração como reinserção do estudante: “[...] não perder de vista o objetivo maior do Proeja que é a integração exatamente do jovem e do adulto que está fora de sala de aula há algum tempo”.

Também a vêem como inserção nas diversas esferas da sociedade e no mundo do trabalho: “[...] pra que eles possam se integrar à sociedade como profissionais [...], temos objetivo de melhor prepará-los para que eles tenham realmente alcançado essa perspectiva”.

O esforço, segundo o relato dos professores, é pelo direito que esses estudantes têm de conquista, diante de sua satisfação pessoal, familiar, profissional e educacional, do êxito como cidadãos. Essa distinção norteou também o conteúdo curricular do Proeja, visto que, conforme o dizer de um dos professores: “o nosso ensino tradicional prepara para o vestibular e no caso deles percebi que não é isso [...] esqueci os números, vi que os números não seriam o forte deles [...]. E a partir daí nós fomos construindo toda a parte de eletricidade [...]”.

Os professores usam a informação como estratégia de assimilação da integração por parte dos estudantes: “[...] fazemos o possível pra que haja essa integração, falando ao aluno onde ele vai usar o conteúdo que precisa ter para atender a necessidade daquela disciplina”. Nesse caso, o entendimento é da integração de aplicação de conteúdos das disciplinas.

Outro professor fala do seu esforço para alcançar o estudante com o ensino e dar significado à sua aplicação no seu cotidiano: “[...] a gente procura fazer com que as atividades do ensino de matemática que são ministradas em sala de aula tenham uma comunicação mais palpável para o aluno no seu dia a dia [...]”.

Um deles declara que procura renovar suas estratégias: “[...] a gente pede para o aluno trazer uma conta de luz e vai explicando como é esse processo, o aluno começa a se integrar melhor na sua vida cotidiana [...] aquela lição a gente levava para a nossa vivência, para o nosso dia a dia”, procurando abrir espaço para a criatividade e participação: “[...] fiz com que eles acompanhassem de perto o processo de usinagem no torno, na fresa, na ajustagem, vinculando o dia a dia deles na sala de aula com Metrologia, a prática do dia a dia deles no laboratório e lá fora dentro de uma empresa, de uma indústria”.

Uma dificuldade sempre mencionada por professores é a lacuna formada pelo período que os estudantes passaram fora da escola: “[...] a bagagem que esses alunos estão trazendo, e que devido estarem afastados há muito tempo da escola, houve certa dificuldade, a instituição sensibilizou-se com essa nova turma, já está tomando outras

providências". Outro professor comenta o fato: "[...] se há dificuldade nesse processo é na questão do preparo dos alunos pela dificuldade, pela distância da vida acadêmica da maioria deles [...]". Mas os próprios professores declaram compreender a defasagem como parte do perfil desses estudantes: "[...] é fundamental que nós possamos discutir o perfil do aluno, a meu ver tudo começa daí [...]".

A preocupação dos professores com esses estudantes demonstra que eles apresentam peculiaridades que exigem ações específicas: "[...] na faixa etária de trinta anos para cima, trabalha oito horas por dia e vem à noite para procurar conhecimento [...] tem que considerar esses alunos especiais mesmo e dar um preparo a eles diferenciado [...]".

Embora tendo passado por uma preparação inicial, os professores admitem que, para cumprimento dessa tarefa, eles ainda se sentem com pouco preparo: "[...] os professores deveriam ter uma preparação melhor para tratar esses alunos, que, quer a gente queira ou não, têm de ter uma atenção especial [...]".

Um dos professores ainda comenta a existência de uma defasagem real entre os estudantes e o desnível entre eles é agravado pela distância entre as faixas etárias e conforme o tempo fora da escola: "[...] nós precisaríamos repensar a questão do nivelamento no acesso do aluno ao Proeja, estudar uma forma de prepará-los melhor para iniciar nessa carreira acadêmica, para que eles sintam menos distanciamento [...]".

A trajetória desses jovens e adultos, em contraposição à linearidade da trajetória escolar, é vista como uma situação problemática. Segundo Arroyo (2005, p. 36): "Quaisquer alunos (as) que não seguirem essa linearidade serão catalogados como alunos com problemas de aprendizagem, de ritmos lentos, de progressão descontínua, desacelerada".

Este autor comenta que a maioria desses jovens e adultos já tentou articular sua trajetória de vida com a escola, mas, devido às dificuldades impostas pela própria necessidade de sobrevivência e pela rigidez da estrutura do sistema escolar, teve suas tentativas frustradas.

São, portanto, considerados vítimas de um sistema escolar "pouco público", segundo este autor, e só será considerado público quando for adaptado às condições de vida daqueles que, por direito, possam usufruir dele: "Enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará longe de ser público" (ARROYO, 2005, p. 48).

De acordo com o que consta nos documentos oficiais, uma característica desse programa é o aproveitamento dos saberes que fazem parte da vida dos que dele fazem parte. Os professores demonstram não só estar cientes dessa exigência, como de acordo com a proposta: “[...] na questão do Proeja, então, isso é fundamental, tentar resgatar aquilo que eles trazem de bom na cultura, na vida, no dia a dia deles, porque muitos deles têm já uma experiência vivenciada lá fora”.

Arroyo (2005) entende que essa trajetória fragmentada dos jovens e adultos permite uma experiência de vida que não pode ser ignorada, criando pessoas questionadoras da vida, cujas questões são transportadas para os saberes escolares, as didáticas e a docência. “Esses jovens-adultos populares criam personagens densos, interrogantes sobre os valores, os preconceitos, as crenças, os significados da vida” (Ibid., p. 38).

O processo que visa a educação destes jovens e adultos precisa estar preparada para dar-lhes formação, não somente ensino despido de flexibilidade, desconexo com o cotidiano.

Segundo o relato de um dos professores, conhecendo o sistema integrado que é praticado pelo Cefet-PA no curso regular desde o ano de 2005, ele acredita que não será difícil a prática da integração nessa outra modalidade: “Mas, de modo geral, nós acreditamos que não vai ser difícil essa integração, haja vista a experiência que o grupo tem aqui no sistema regular”.

A formação integrada é também entendida pelos professores como um conjunto de aprendizado cuja aplicação redundará na valorização da cidadania dos sujeitos que aprendem.

Portanto, segundo um dos professores, o seu empenho visa à cidadania desses estudantes: “[...] o preparo da cidadania, da vivência e do dia a dia é muito mais importante do que umas formuletas [...]”. Outro professor ainda reforça tal ponto de vista: “[...] eu vejo o aluno como uma pessoa, eu não concordo muito com a idéia do mercado de trabalho [...]”. Segundo eles, o estudante deve ser visto como um todo. Conforme relata o professor, o estudante está sendo preparado para a vida: “[...] ele precisa ficar pronto para solucionar questões, e procuramos dar caminhos, inclusive exortá-los a que sempre se preocupem com o porquê das coisas”.

Um deles ainda informa que a integração promovida no Proeja traz a preocupação de inter-relacionar os conhecimentos, papel desenvolvido pelos professores de modo geral: “[...] na geografia, se tiver noção de escala, ele vai entender o mapa, ele vai compreender o que aquilo significa na língua portuguesa [...]”.

Os professores demonstram otimismo com as possibilidades de integração dos professores entre as diversas disciplinas: “[...] quando tiver uma visita técnica, que não vá só o professor da área técnica, mas vá o professor de língua portuguesa, de história, de geografia [...]”.

Conforme o relato de um dos professores, no processo de integração, os estudantes são sempre lembrados de que, durante o percurso da aprendizagem, existe uma linguagem, normas, desenhos e muitos conhecimentos vinculados até a execução de um projeto.

Olhando por esse prisma, entende-se que o conhecimento não pode ser trabalhado de forma fragmentada. As disciplinas permanecem, os conhecimentos se inter-relacionam e o resultado se concretiza. Por intermédio dos relatos dos professores, percebe-se que a integração toma forma de cooperação entre os conhecimentos e respectivos profissionais em prol de um objetivo comum.

Demonstram também a preocupação de formar os estudantes como sujeitos crítico-reflexivos: “[...] é o crescimento do ser humano como um todo, a valorização do homem [...]”. Os professores entendem que existe “[...] chance de sucesso se houver essa integração [...]”.

Apesar da intenção e do discurso em direção à integração, a mentalidade de dicotomia na formação ainda se faz presente: “[...] não só voltando à sala de aula para tirar o ensino médio, mas sair daqui com uma profissão”.

A dicotomia entre a educação geral e a profissional ainda é preocupante, como demonstra um dos professores em sua fala: “[...] é preciso primeiro acabar com essa questão cultura técnica e cultura geral [...]; o professor de matemática, o professor de língua portuguesa precisa sentir isso, mas é preciso também que a instituição provoque situações que cheguem a esse resultado positivo”.

Observa-se ainda que os professores entendem que o problema da integração ainda reside na falta do devido esclarecimento a respeito dessa importante questão, fato que culminaria na unificação da linguagem e, consequentemente, dos objetivos e ações de todos: “[...] é preciso que cada um de nós saiba o que devemos fazer e que os papéis fiquem muito claros, bem definidos e fica bem mais fácil atingirmos o objetivo”.

Mas os próprios professores se sentem estimulados a participar da educação dos estudantes, apesar das limitações que lhes são peculiares, como confirma este professor: “[...] as respostas das pessoas já de idade madura, dizendo, eles estão aqui porque querem aprender, é uma oportunidade que está sendo dada e todos querem aprender, isso estimula muito o professor [...]”.

Todos os professores são unânimes em reconhecer o desafio que representa o retorno aos estudos para tais estudantes. É também uma experiência desafiadora para os professores, que respondem sendo estratégicos, pacientes e persistentes e, conforme um dos relatos, é uma experiência estimulante e renovadora: “[...] a capacidade de concentração, com aquela manifestação de alegria que esses alunos têm, a motivação, o querer mesmo terminar e até ajudar o professor [...]”.

Nesse caso, o Proeja entra como uma possibilidade de reversão desse quadro e a Rede Federal, como referência na execução dessa política pública, que, inclusive, já passa a constar nas atuais mudanças implementadas na LDB.

Observa-se, na fala dos professores, que a integração no Proeja tem enfoque diversificado na sua percepção.

De acordo com os relatos, a interdisciplinaridade está sendo promovida pela participação ativa dos estudantes e professores, interferindo no decorrer das disciplinas, envolvendo-as entre si e agindo com sensibilidade em prol do resultado educacional que é a formação para a cidadania.

Nas falas, ainda se identifica que existe, por parte dos professores, um esforço de promover a integração por meio do relacionamento aberto, pelo diálogo entre eles e suas respectivas disciplinas e com os estudantes, mas apresentam dificuldade de clareza conceitual sobre a integração e sobre o estabelecimento de um projeto mais interligado. Existem práticas, mas não percebem algo consolidado que represente tal integração.

Esse elemento captado de inter-relacionamento aberto de resolução de problemas e de adequação dos conhecimentos revela um caminho que pode levar à concretização da integração, porém os professores expressam a necessidade da continuidade dos debates visando à sistematização do processo.

4.4.2 A voz dos estudantes

Conforme os relatos dos estudantes colhidos quando da realização do grupo focal, verificou-se o que eles percebem em termos da integração implementada para o Proeja do Cefet-PA.

O Proeja oferece formação integrada entre a educação básica e educação profissional, mas ainda, para os estudantes, pairam dúvidas acerca da integração anunciada: “[...] eu acho que essa integração existe sim [...]”.

Alguns comentaram que, no início, achavam que o curso seria apenas profissionalizante: “[...] espero sair daqui como grande profissional, ter capacidade de lá

fora conseguir desempenhar uma atividade como profissional, poder crescer [...]". Esses estudantes vêem, na educação profissional, a possibilidade de recuperação da autonomia pelo acesso ao trabalho.

Os comentários remetem a Willis (1991), em sua pesquisa sobre a transição da escola para o trabalho de jovens do sexo masculino e de classe operária que cursavam um currículo secundário. Este autor capta dos seus interlocutores o interesse pelo trabalho que não exige ampliação da subjetividade, sendo esta a lógica da modernidade. E ele afirma que "é a escola quem faz surgir um acerta resistência ao trabalho mental e uma inclinação para o trabalho manual. O trabalho manual, no mínimo, está fora do domínio da escola e carrega com ele – embora não de forma intrínseca – a aura do mundo adulto real" (Ibid., p. 133).

Outros vêem a vantagem de, por meio dessa oportunidade, poder completar a educação básica: "[...] vai ajudar a gente a concluir o ensino médio [...]".

Essa visão desvinculada entre a educação básica e a educação profissional é recorrente no discurso dos estudantes, dando a entender que ainda se compreende o Proeja como dois cursos e duas formações paralelas.

Os estudantes demonstram não entender bem a trajetória a que estão submetidos, talvez por não compreenderem ainda que terão uma formação única: "[...] eu sabia que eu ia entrar para estudar o ensino técnico em mecânica, e não o médio, mas isso está sendo de suma importância para nós, com certeza isso vai valer muito no nosso currículo".

Pertencentes a uma faixa etária acima de dezoito anos, insistem em esclarecer os motivos determinantes do seu atraso na carreira educacional, que envolvem a própria displicência pela imaturidade "[...] há trinta anos, eu fui aluno da Escola Técnica, eu abandonei com quinze dias [...]". Mas também é fato que muitos enfrentaram dificuldades das mais diversas para o acesso às oportunidades educacionais: "[...] outra irmã minha formou há vinte anos aqui, [...] eu não tive a oportunidade porque eu também tinha que trabalhar para ajudá-la [...]".

Conforme o que foi captado nos discursos, o que eles entendem como integração ainda é bastante indefinido e expressam como sendo a junção entre os dois cursos, médio e técnico, um percurso proveitoso de economia de tempo, que é algo que eles não pretendem mais desperdiçar: "[...] eu ia entrar para estudar o ensino técnico em mecânica, ia me qualificar [...] eu não sabia que a gente ia estudar o médio [...] agora se chama integrado [...]".

Integração no Proeja ganha o tom de novidade e significa uma oportunidade de crescimento: “[...] o Proeja, ora, foi uma integração, foi algo que nós não tivemos a oportunidade há trinta, quarenta anos, que eu não tive e estou tendo agora, não só pensar no resultado econômico, mas no resultado do conhecimento [...]”.

Integração é também tratada como teoria e prática aliadas e absorvidas pelo estudante com o propósito de utilização do conhecimento no seu cotidiano: “[...] eu não estou aprendendo só o mecanismo do conceito, eu aprendo da utilidade da minha vida, os pensamentos, da maneira de raciocinar, o que eu absorvo aqui dentro, ao sair daqui, eu preciso disso, então, eu uno o que os professores falam [...]”.

A integração é vista por eles ainda como uma bifurcação de trajetórias entre teoria e prática, capacitando o sujeito, suprindo suas necessidades e atendendo seus interesses: “[...] quem quiser fazer um concurso público, vai ser apto a fazer esse concurso público, porque muitas pessoas aqui não querem só aprender a parte prática profissional, ele também pensa em estender esse conhecimento, mais adiante para outras coisas [...] vestibular [...]”.

A integração toma corpo também sendo a confluência entre as disciplinas pertinentes ao curso, um processo que inter-relaciona as disciplinas afins que fazem parte daquela etapa: “[...] eu falei da importância da filosofia, da geografia, da história e da sociologia, mas agora eu vou falar assim, da ligação direta de outras matérias com a mecânica que é a química, a física, a eletrônica, a elementos de eletrotécnica e agora o AutoCAD”.

Nesse outro caso, a integração ocorreu devido à relação entre os assuntos tratados no período: “[...] a geografia vem provar para o próprio mecânico que ele não pode jogar algo no meio ambiente que não seja biodegradável, por exemplo, isso vem me mostrar que cada matéria tem um conceito [...]”.

Entendem-na também como colaboração entre as disciplinas, de maneira que se tornam dependentes entre si: “[...] acho que todas elas englobadas são dependentes uma da outra, elas interagem”.

Segundo os estudantes, houve casos em que o próprio professor da disciplina, durante as aulas, preocupava-se em relacioná-la com outras, mesmo com as que se apresentariam em etapas posteriores: “[...] a matemática o professor sempre explicou relacionando dentro da matéria, citando um futuro da nossa aplicação, isso em outra matéria [...]”. A integração, portanto, nesse caso, é promovida pelo professor da disciplina: “[...] o professor de desenho está dizendo o todo tempo: esse desenho que eu

estou fazendo na prática aqui quando vocês chegarem lá no AutoCAD, vocês já vão conhecer [...]".

Outra situação relatada foi acerca de professores que, por meio de um encontro, entraram em acordo para que as suas disciplinas andassem juntas: "[...] o de física e ele se sentou com o outro professor, aí um dava a teoria o outro dava a prática [...] era física, eletrônica e eletroeletrônica, os três estão seguindo a mesma matéria". Nesse caso, a integração conta com a iniciativa dos professores para promovê-la, inter-relacionando os conhecimentos.

Em outro momento, a integração para eles toma forma de um acordo entre os professores para ajudar os estudantes: "[...] essa é a questão que está em pauta, eu acho, tem que ter diálogo entre os professores para que possam ajudar a gente [...].

E há casos em que as disciplinas interagiram mesmo sem intenção, segundo este relato: "[...] um abriu o espaço para o outro por mais que não tivesse a reunião [...]".

Desta vez, a integração é entre professor e estudantes, uma amizade entre eles, como resultado de uma estratégia de ensino usada pelo professor envolvendo nas aulas estudantes experientes na prática profissional: "Eu acho que foi uma integração, até um professor, ele se tornou amigo nosso, foi bom [...] porque tem pessoas aqui com certa idade que já têm um conhecimento de mineração [...]". Nos seus relatos, os estudantes, geralmente por emissão de juízo de valor, tentam definir o que não parece definido para eles em termos de integração.

Identifica-se que a abrangência da faixa etária abre portas para um resgate de uma lacuna no percurso educacional vivida por estes estudantes: "[...] o Proeja veio para eu realizar um sonho de adolescente, eu não tive oportunidade de ingressar na antiga Escola Técnica há uns quinze anos [...]". Hoje se consideram privilegiados em poder retomar os estudos no Proeja do Cefet-PA, apesar da idade avançada: "[...] ele não exclui por idade".

Alguns dos estudantes declaram o propósito de continuar os estudos: "Eu quero fazer cursinho e curso superior, não quero parar por aqui".

É característica desses jovens-adultos o trabalho para o autossustento e de sua família: "[...] eu fui mecânico já profissional, fui mecânico montador na área da Mercedes Bens". E, segundo eles, têm como motivo primordial a "melhoria na qualificação profissional". São sujeitos com tempo escasso para manutenção dos estudos e comparam suas possibilidades com os jovens: "[...] pelo nível das pessoas que tentam ingressar hoje aqui, são pessoas jovens que têm o tempo todo para estudar durante o

dia, e eu não tenho esse tempo todo”. Vislumbram um futuro promissor a partir dessa oportunidade: “[...] eu quero um futuro melhor pra mim com estabilidade [...]”.

São sujeitos que trazem conhecimentos adquiridos no trabalho e na sua vivência: “[...] tive umas aulas com um técnico da Mercedes Bens, trabalhei mais de três anos lá montando motor [...]”, cujas experiências certamente vão somar ao aprendizado educacional, facilitando o aprendizado teórico, bem como a sistematização da sua prática: “[...] isso aqui só veio para somar nas minhas atividades, para somar no meu conhecimento, que tudo o que eu fazia era a grosso modo, porém ordenado, na minha mente era”.

A história de vida destas pessoas esclarece a importância de uma trajetória educacional que traga conhecimentos não apenas da habilitação, mas do seu comportamento como trabalhador, conhecedor dos seus direitos e deveres de cidadão: “[...] quando a empresa foi à falência eu fiquei desempregado [...] aonde eu chegava eles queriam maior qualificação profissional”. A busca pelo emprego determinada pela necessidade de sustento é agravada pela perda de espaço não só no mercado de trabalho, mas pela noção de cidadania encurtada, afetando o equilíbrio no plano econômico e social desses cidadãos. Justifica-se, portanto, a necessidade de uma educação que contemple todas essas dimensões.

Considerando o fato de que grande parte desses estudantes há algum tempo está distante de sala de aula, a assimilação se torna mais lenta, ficando a queixa de dificuldade de compreensão do que está sendo ensinado: “[...] eu já mexia com informática e não estou tendo tanta dificuldade no AutoCAD, mas o meu amigo está tendo [...]”. Queixam-se também da ausência de alguns professores e falta de paciência revelada no aligeiramento do conteúdo, desconsiderando o descompasso de alguns estudantes, e da discriminação sofrida em relação ao curso regular.

Alguns conflitos entre estudantes e professores devem-se à falta de explicação ou de compreensão dos procedimentos para o decorrer do curso, como, por exemplo, na maneira de avaliar: “[...] alguns professores sobrecarregam os alunos de muitos trabalhos, não passam prova, então são pequenos detalhes que eu acho que devem ser vistos pela organização [...]”. Os estudantes esperam ser avaliados por provas periódicas, enquanto os professores avaliam por meio de trabalho, situação que pode ser resolvida pelo simples compartilhar com os estudantes da estratégia aplicada pelo professor, bem como dos seus objetivos.

Esses estudantes se revelam conscientes de seu papel social pela postura intencional que expressam: “[...] eu tenho certeza de que, quando sair, depois que

concluir esse curso, eu serei útil à sociedade, não só com o meu trabalho, mas também como um elemento multiplicador dos conhecimentos que daqui eu levarei". Essa expressão parece denotar um sentimento de alcance do direito que deveria ser sempre o objetivo da educação.

A postura dicotomizada e muitas vezes resistente ao trabalho mental que, segundo Willis (1991), é aprendida na escola demonstra que a educação tem como papel fundamental sua função de consciência social de direito. Este autor afirma que "a conjunção específica, no capitalismo contemporâneo, entre o antagonismo de classe e o paradigma educacional transforma a educação em controle, a resistência de classe (social) numa recusa educacional e a diferença humana em divisão de classe" (Ibid., p. 133). Apesar de ter efeito social, essa mentalidade é produzida pela escolarização.

Os relatos apresentados revelam sujeitos dispostos a alterar o *status quo*. Essa disposição funciona como força propulsora de suas ações e reações, porque, assim como na pesquisa de Willis (1991, p. 141), eles "ainda acreditam [...] na rubrica da igualdade, do avanço através do mérito e do individualismo, que a escola, de uma forma mais ou menos não-problemática passou para eles". Eles esperam encontrar satisfação plena e realização pessoal em seu trabalho e possibilidade de avanço a partir dele.

Nos relatos, percebe-se que tanto gestores como professores e estudantes entendem que a escola deve cumprir o seu papel educacional e social por intermédio da integração do conhecimento para que os egressos sejam partícipes de uma sociedade que não explore a força de trabalho, mas respeitando e sendo respeitados nos seus direitos de humanidade.

Portanto a formação integrada precisa ser um instrumento que lhes garanta a construção de uma base sólida de conhecimentos inter-relacionados, com significado, que seja significante, não se limitando à possibilidade unilateral da busca por um emprego nem somente à continuidade dos estudos, mas na dimensão total da cidadania.

5. REFLETINDO ACERCA DA INTEGRAÇÃO

Esta pesquisa evidenciou a necessidade de reflexão a respeito da integração prevista para o Proeja.

A análise da relação entre o currículo prescrito, o concebido e o percebido para o Proeja do Cefet-PA demonstrou, de maneira inequívoca, que a integração curricular entre ensino médio e profissionalização dos jovens e adultos é um dos caminhos possíveis para a desmistificação da divisão do conhecimento entranhada no sistema educacional que historicamente se estabeleceu e continua arraigada.

Kuenzer (2006, p.17) aponta a proposta de integração, sendo a novidade desse programa "a proposta de integração, institucionalizada, em um único percurso pedagógico, de formação básica e educação profissional [...]".

Porém, segundo esta autora, a vinculação existente neste como em outros programas não ultrapassa o nível formal: "[...] essa vinculação não se constitui em integração entre educação básica e profissional [...]" (Ibid., p. 18), colocando, portanto, a integração sob questão. Na opinião da autora, a respeito da integração, o Decreto n. 5.154/2004, "longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a por meio de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora [...]" (Ibid., p. 24).

Em consonância com o que revela Kuenzer (2006), encontra-se, na integração entre a educação básica e a educação profissional, o caminho possível para a desconstrução da dualidade histórica entre o ensino propedêutico e o profissional. Mas, para que isso ocorra de modo concreto, é fundamental que esta seja assumida pela esfera governamental como política pública a ser praticada nas instituições de ensino.

Na discussão nacional a respeito do currículo integrado, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b, p.11) criticam que ele tem apenas aparência de novo e de diferente o que o governo propõe nesse processo formativo.

> A imensa desigualdade educacional ganha compreensão neste contexto como expressão de forma de constituição de nossa formação histórica, de modernização conservadora, de interdependência e dependência associada ao grande capital, de democracia restrita e de processos de revolução passiva e de transformismo.

No entanto os referidos autores declaram que "[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a 'travessia' para uma nova realidade" (Ibid., p. 43).

Entende-se que a integração possível indica a inter-relação entre as disciplinas de formação geral e técnica, bem como a integração entre os participantes do processo, seus conceitos, referenciais e práticas.

Na prescrição, a palavra chave que denota caminhos para a integração é “articulação”. Mesmo no Decreto n. 5.154/2004, pode-se conferir que o termo integração se encontra citado apenas uma vez, enquanto a articulação em suas variáveis, seis vezes.

Isso levou à constatação de que a maneira como se expressa a integração nesses documentos deixa dúvidas a respeito do seu significado.

A clareza na prescrição é fundamental para que todos tenham a mesma linguagem e defendam os mesmos interesses e, em vez disso, nota-se que ainda restam dúvidas a respeito da integração curricular entre a educação profissional e a educação básica.

A compreensão difusa torna-se o fundamento para a desintegração e abertura da diversidade de rumos e práticas, inclusive para a manutenção da dualidade. Mais que isso, é preciso que a prescrição, em diferentes instâncias de poder, contenha o pensamento de seus participantes.

Observa-se que a base conceitual começa a ser esboçada, contudo com pouco amadurecimento estabelecido, necessitando ainda de debates envolvendo as instâncias governamentais, as instituições com seus gestores, professores, técnicos, estudantes e a sociedade de um modo geral.

Tais ações de construção do currículo visando à integração serão um avanço no sentido de dirimir inseguranças por parte dos executores nas escolas em que essa concepção é aplicada e os estudantes poderão obter maior aproveitamento no seu percurso de formação.

Esta pesquisa revelou que as orientações provenientes dos documentos oficiais foram seguidas e nortearam a construção do Plano de Curso na instituição. Mas foi também considerada a experiência de integração já praticada no Cefet-PA nas turmas dos cursos integrados no ensino médio regular, iniciados no ano de 2005.

No desvelar da relação entre a prescrição e a concepção da integração curricular no Proeja do Cefet-PA, constatou-se que a concepção do Plano de Curso foi coerente com o que estava prescrito. No entanto, notou-se um avanço no sentido do referido Plano do Curso, no qual estão definidos os pressupostos que o norteiam: pressuposto epistemológico, ontológico e pedagógico, apontando, de forma mais clara, a formação pretendida visando à cidadania.

Conforme se percebeu pela análise do Plano de Curso da instituição, os cursos do Proeja possuem uma concepção, uma infra-estrutura e uma forma avaliativa que atendem especificamente à sua população alvo de jovens e adultos.

A captação da percepção dos professores e estudantes corroborou com a constatação de que ainda restam dúvidas a respeito da integração curricular prevista para o Proeja. A integração no Proeja tem se dado geralmente em decorrência de diálogo entre professores e suas respectivas disciplinas.

Constatou-se também que, apesar do esforço e dos avanços em relação à integração entre educação básica e profissional para a modalidade de educação de jovens e adultos, há professores que reconhecem seu ainda despreparo e alunos inseguros frente a essa maneira de fazer educação. Percebeu-se a necessidade da formação continuada de professores, comunicação e informação para corrigir essa dificuldade.

Nesse sentido, a formação continuada de professores deve ser feita numa estreita relação com a prática pedagógica cotidiana, com acompanhamento sistemático, para que se possam garantir avanços no trabalho efetivo em sala de aula.

Foi identificada, na voz dos estudantes, certa resistência por parte de alguns professores, talvez decorrente de preconceito em relação à educação de jovens e adultos, às vezes por eles mesmos considerada como uma modalidade de educação de cunho pontual, desenvolvida de forma pragmática e rápida, sem lançar mão de um processo avaliativo confiável.

Referindo-se à maneira como os governos procuram fazer frente à complexidade da estrutura social, Rummert (2007, p.38) expressa que “as frações mais frágeis e vulneráveis da classe trabalhadora são alvo de políticas focais do mesmo modo frágeis e passíveis de rápida descontinuidade”. E que essas iniciativas, além de atender apenas a pequenos contingentes populacionais, são medidas que oferecem possibilidades de elevação da escolaridade com caráter precário e aligeirado, sob a bandeira da inclusão. “As ações governamentais restringem-se [...] a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa” (Ibid., p. 40).

Conforme apanhado estatístico feito no decorrer desta pesquisa, a quantidade de jovens e adultos atendidos por essa modalidade de educação é ínfima diante da necessidade, principalmente em se tratando de educação básica integrada à educação profissional, não cabendo medidas de cunho focal, como observa Rummert (2007):

> Qualquer iniciativa que se pretenda construtora de concretas possibilidades de superação ou, mesmo, de redução sensível de desigualdades, [...] não poderá advir de propostas que se afastam, de forma tão clara, da universalização da educação. Não podemos nutrir a ilusão de que medidas restritas e "focalizadas" irão alterar, minimamente, o quadro de dualidade que marca a educação brasileira, como expressão cruzada de nossas históricas contradições internas e da globalização do capital (RUMMERT,2007, p. 46).

Para que uma iniciativa possa ser reconhecida como política pública, é necessário reunir recursos para implementação e manutenção, partindo de fonte orçamentária pública; estar comprometida com o todo social, fundada em igualdade na diversidade; estar articulada a outras políticas como de trabalho e renda, desenvolvimento social e educacional, para que sua contribuição seja relevante (BRASIL, 2008b).

As providências tomadas em termos de educação profissional integrada com a educação básica para a população de jovens e adultos encontram-se ainda em falta no que se refere à universalização concreta de uma efetiva educação de qualidade para o atendimento do contingente ainda não alcançado por esse direito, podendo servir *a priori* para satisfazer as estatísticas governamentais.

Os jovens e adultos devem ser vistos além da ótica das carências de toda natureza e das lacunas no percurso escolar e ser reconhecidos como jovens e adultos em seus percursos sociais de direitos humanos. "As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens" (ARROYO, 2005, p. 25).

Portanto, a integração entre educação básica e profissional precisa considerar todo o contexto que envolve a população de jovens e adultos a ser alcançada pelo Proeja. Desde suas características, suas experiências e histórias de vida, o contexto social local e regional, sua cultura, valores, limitações, individualidade; o respeito aos ritmos e horários de cada um, as peculiaridades, o aproveitamento de saberes adquiridos na escola ou no trabalho; nas estratégias de ensino e avaliação, o uso da forma metodológica apropriada e de princípios educacionais voltados para a diversidade, flexibilidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, garantindo a valorização do cidadão.

Finalmente, nesta pesquisa feita a respeito da integração no Proeja, identificou-se que, de um modo geral, a integração está prevista, porém seu estabelecimento ainda deixa a desejar em termos de clareza conceitual por parte das instâncias

governamentais, tornando a integração um tanto indefinida e, talvez por esse fator, não totalmente consolidada.

A integração da educação básica e profissional atinge um número tão limitado de jovens e adultos que só é significativo por se tratar de indivíduos atendidos, mas se se considerar o percentual carente dessa oportunidade, é um número constrangedor, o que exige urgência de um posicionamento. Significativo, também, por ser esse o começo de um esforço que, espera-se, renda muitos frutos pela universalização da integração, alcançando os diversos níveis de ensino, proporcionando oportunidade para todos.

Considera-se que a universalização da educação integrada depende de preparação consistente, infraestrutura adequada e recursos disponíveis para que não se transforme em apenas mais um movimento, mas seja uma política pública do Estado brasileiro, com oferta universal, de qualidade, autêntica e transformadora, tanto para o ingresso e permanência do estudante quanto para a inserção do egresso.

As mudanças devem ser acompanhadas de autonomia escolar, currículo flexível e contextualizado, debates permanentes sobre as propostas pedagógicas, e os estudantes devem ter condições de compreende o processo e nele interagir. Quando as mudanças ocorrem de forma fragmentada, seu efeito conjunto não alcança uma modificação substantiva nas práticas tradicionais.

Apesar das ocorrências detectadas nesta trajetória, há mudança no tratamento aos estudantes, não mais vistos como meros instrumentos para suprir mão de obra qualificada para o mercado, mas como donos do seu próprio trabalho, buscando elevação de formação.

O Proeja, como proposta pedagógica, revela-se inovador, de caráter emancipatório, fundamentado numa concepção que avalia processual e continuamente o estudante e, por se tratar de uma contribuição relevante para a sociedade, merece ser universalizada.

Não deixa de apresentar-se com uma tentativa de dirimir a dicotomia entre teoria e prática e uma iniciativa de rompimento com a antiga dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, em nome da cidadania.

Deve-se, sobretudo, ressaltar que o Proeja resgata uma dívida social histórica, na medida em que oportuniza a inserção social e produtiva de sujeitos até então excluídos.

O sistema educacional precisa estar preparado para oferecer uma referência com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto à continuidade dos estudos.

A educação como direito de todos deve ser acessível em todos os aspectos, oferecendo condições de ingresso e permanência na escola, que seja abrangente no atendimento às necessidades do ser humano.

Os resultados alcançados nesta pesquisa, embora relevantes, não são um fim em si mesmos. A continuidade destes estudos é significativa para a compreender esse processo de formação, bem como para revelar a situação desses estudantes após a conclusão do curso do Proeja no Cefet-PA. Um estudo que analise a inserção dos egressos, envolvendo o Governo, representantes dos trabalhadores e representantes dos empregadores, a fim de verificar o valor do Proeja para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: Diálogos na educação de jovens e adultos. SOARES, Leôncio et all (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BASTOS, Péricles Antonio Barra. **A Escola Técnica Federal do Pará e o desenvolvimento do ensino industrial: um estudo histórico, 1909/87**. Belém-Pará: Gráfica Santo Antonio, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **Clases, codigos y control: II hacia uma teoria de las transmisiones educativas**. Ediciones Akal, S.A., 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 11.741**. Altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. 16 de julho 2008.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: Documento Base**. Brasília: MEC, 2007.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Educação Profissional e Tecnológica**. Legislação Básica – Técnico de Nível Médio. 7ª edição. Brasília: MEC, 2008a.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e Diretrizes**. Brasília: MEC, 2008b.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Catálogo Nacional dos Curso Técnicos**. Brasília: MEC, 2008c.

_____. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos: **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: MPOG, 2003. Disponível em:< http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portal_ppa/41_(menspresanexo).pdf>. Acesso em 3 de jul. de 2008.

_____. Tribunal de Contas da União: **Relatório de Auditória Operacional e de Legalidade**. TC – 004.550/2004-0. TCU, 27 de abril de 2005.

CEFET-PA. **Plano do Curso de Mecânica do PROEJA**. (em construção). Belém, PA: 2007.

CIAVATTA, Maria. **Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica**. In: LOMBARDI, J. Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 119-138. (Coleção Educação Contemporânea).

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2000(a).

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000(b), 67p. Disponível em: <http://flacso.org.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=127&Itemid=133> Acesso em: 10 ago. 2007

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; 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. Ensino médio integrado: concepção e contradições**.** São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido.** Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, 2005(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. 2007.

_____. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo, SP: Cortez, 2005(b)

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. RS: Artmed Editora, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Attílio Brunetta; 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** Instituto de Psicologia, UnB.1999. Disponível em http://www.ftp.unb.br. Acesso em 14 jan. 2008.

IBGE, Síntese de Indicadores Sociais. **Estudos & Pesquisas: Informações Demográficas e Socioeconômicas.** Rio de Janeiro, 2006

INEP, Resultados do Censo Escolar 2007 – Educacenso. Disponível em http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2007.asp?metodo=1&ano=2007&UF=PAR%C1&MUNICIPIO=&Submit=Consultar. Acesso em 11 nov. 2008

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. Claudinei, SAVIANI, Demerval, SANFELICE, José Luís. (orgs.). Capitalismo, trabalho e educação. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 77-95. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão.** Educ. Soc. , Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 nov. de 2007.

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

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

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

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo, SP: Cortez 2003.

RUMMERT, Sonia Maria (2007). **A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O "novo" que reitera antiga destituição de direitos**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº 2, pp. 35-50. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0203.pdf>. Acesso em: Acesso 18 de maio 2008.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A trajetória da educação profissional**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. et al (org.). 500 Anos de Educação no Brasil. – 3ª ed., - Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Trad. Cláudia Schilling; Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 1998.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

APÊNDICES E ANEXOS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE I - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

O Proeja tem em seu fundamento a Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se relacionam o currículo prescrito, concebido e percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração.

Esta análise documental pretende identificar como está estabelecida a integração no currículo prescrito para o Proeja;

1. Identificação do documento:

   Tipo de documento:

   Local e Data:

   Referências:

2. Resumo:
3. Contexto analisado:
4. Situações concretas destacadas relacionadas à concepção curricular integrada fundamentada para o Proeja.
5. Conceitos apresentados relacionados ao Currículo Integrado do Proeja.
6. Referências feitas à Integração Curricular no Proeja.
7. Obras referenciadas ou explicitação de fontes de consulta referentes à integração curricular estabelecida para o Proeja.
8. Outras observações relevantes referentes à integração curricular fundamentada para o Proeja.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezados gestor, professor ou estudante

O Proeja tem em seu fundamento a Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se relacionam o currículo prescrito, concebido e percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração.

Sua participação nesta entrevista é muito importante e para tanto solicitamos sua permissão. O anonimato dos participantes será preservado pelo uso de pseudônimos.

Não há obrigatoriedade em responder todas as questões, mas é necessário fidelidade nas que forem respondidas para o bom andamento da pesquisa. Os dados e resultados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou dano à pessoa entrevistada.

A pesquisa está sob a responsabilidade de Manoel Antonio Quaresma Rodrigues, mestrando Curso de Pós-Graduação "*stricto sensu*", do Programa de Pós-graduação em Educação no Curso de Mestrado Acadêmico (Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Comprometemo-nos a prestar devida e adequadamente quaisquer esclarecimentos que porventura se fizer necessário relacionado à aplicação deste instrumento nesta pesquisa no momento ou posteriormente.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecidas todas as minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar desta entrevista.

Belém, _____/_____/2008

_____
Assinatura do Participante

_____
Pesquisador (091) 3235-0616
ou 99824725

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE III - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM GESTORES

Prezado Gestor

O Proeja tem em seu fundamento a Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se relacionam o currículo prescrito, concebido e percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração.

O objetivo desta entrevista é descobrir de que maneira o currículo concebido para o Proeja no Cefet-PA se relaciona com o currículo prescrito do ponto de vista da integração.

O registro será feito por gravação em áudio, além da observação livre que acompanha esse método.

1. Quais documentos oficiais foram utilizados para a implantação do Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - Proeja?
2. Qual sua visão a respeito da forma de implantação do Proeja no Cefet-PA?
3. Como foram incluídas as orientações dos documentos oficiais no currículo integrado concebido para o Proeja no Cefet-PA?
4. Como ocorre o processo de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio no Proeja do Cefet-PA?
5. Como você distingue a concepção curricular integrada de outras concepções curriculares?
6. Você entende essa integração como um benefício para a formação geral e profissional dos estudantes do Proeja no Cefet-PA? Por quê?
7. Que outras observações relevantes você poderia destacar acerca deste processo de integração?
8. Qual é a avaliação que você faz deste processo de elaboração e implantação do curso?

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE IV - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Prezado (a) Professor (a)

O Proeja tem em seu fundamento a Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se relacionam o currículo prescrito, concebido e percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração.

O objetivo desta entrevista é compreender como professores percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA.

1. Como você percebe o processo de Integração curricular no Curso Técnico de Mecânica do Proeja no Cefet-PA?
2. Na sua prática pedagógica você segue rigidamente o que está estabelecido no Plano do Curso ou você procura realizar novas práticas considerando elementos da cultura, experiências vivenciadas, visando à formação dos estudantes como cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos?
3. Na sua prática pedagógica existe preocupação em relacionar os conhecimentos da sua disciplina com outros em consideração à individualidade do estudante, à interdisciplinaridade e globalização do conhecimento? Comente.
4. Você poderia citar algumas práticas em que se percebe essa integração?
5. Você percebe que os estudantes compreendem a integração na sua formação? Como?
6. Você entende essa integração como um benefício para a formação geral e profissional dos estudantes do Proeja no Cefet-PA? Por quê?
7. Você poderia citar aspectos positivos e negativos que indiquem como você se sente diante desse processo de integração?
8. Que outras observações relevantes você poderia destacar acerca deste processo de integração?

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE V - GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES DO CURSO DE MECÂNICA DO PROEJA DO CEFET-PA.

Prezado(a) estudante

O Proeja tem em seu fundamento a Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e o objetivo geral desta pesquisa é analisar como se relacionam o currículo prescrito, concebido e percebido no Proeja do Cefet-PA, na perspectiva da integração.

O grupo focal é um instrumento eficiente para colher informações e dar vazão às vozes. Este grupo está reunido para discutir e comentar da sua percepção a partir da sua experiência pessoal. O registro deste encontro será feito por gravação em áudio e registros escritos, além da observação livre que acompanha esse método.

O objetivo deste grupo focal é compreender como estudantes percebem a integração na prática curricular do Proeja no Cefet-PA.

1. Que concepção vocês tinham a respeito da integração curricular quando do ingresso no Proeja do Cefet-PA e que concepção vocês têm hoje?
2. De que maneira vocês percebem a integração entre as disciplinas no Curso Técnico de Mecânica Integrado com o Ensino Médio?
3. Vocês poderiam citar algumas práticas em que vocês percebem essa integração?
4. Vocês percebem na prática dos professores interesse em relacionar os conhecimentos da sua disciplina com outros? Exemplifiquem.
5. Vocês percebem que no decorrer da realização deste curso existe espaço para a sua expressividade, criatividade e originalidade? Comente.
6. Vocês poderiam citar aspectos positivos e negativos que indiquem como vocês se sentem diante desse processo de integração?
7. Que outras observações relevantes vocês poderiam destacar acerca deste processo de integração?

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO I - MATRIZ DO CURSO DE MECÂNICA DO PROEJA DO CEFET-PA.

CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO - PROEJA											
COMPONENTES CURRICULARES	NIVELAMENTO (11 SEMANAS)	1ª Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		TOTAL	
		1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	AULAS	HORAS
Língua Portuguesa	10	2	2							186	155,00
Língua Estrangeira		1	1							38	31,67
Artes		1	1							38	31,67
Filosofia		1	1							38	31,67
Sociologia		1	1							38	31,67
Geografia		1	1							38	31,67
Biologia		1	1							38	31,67
História		1	1							38	31,67
Química		1	1							38	31,67
Física		2	2							76	63,33
Matemática	10	2	2							186	155,00
Higiene e Segurança no Trabalho		2								38	31,67
Organização e Normas do Trabalho		2								38	31,67
Gestão da Qualidade		2								38	31,67
Eletroeletrônica			3							57	47,50
Informática Básica			3							57	47,50
TOTAL											816,67
Língua Portuguesa				1	1					38	31,67
Língua Estrangeira				1	1					38	31,67
Filosofia				1	1					38	31,67
Sociologia				1	1					38	31,67
Geografia				1	1					38	31,67
Biologia				1	1					38	31,67
História				1	1					38	31,67
Química				1	1					38	31,67
Física				1	1					38	31,67
Matemática				1	1					38	31,67
Desenho Técnico Mecânico				3	3					114	95,00
Metrologia				2						38	31,67
Ciência dos Materiais				2						38	31,67
Mecânica dos Fluidos e Máquinas Hidráulicas				3						57	47,50
Fundamentos Térmicos Aplicados					2					38	31,67
Mecânica Técnica					3					57	47,50
Processos de Soldagem					2					38	31,67
TOTAL											633,33
Total de Aulas por Semana	20	20	20	20	20						

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANEXO II - MATRIZ DO CURSO DE MECÂNICA DO PROEJA DO CEFET-PA.

CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA INTEGRADO COM O ENSINO MÉDIO - PROEJA											
COMPONENTES CURRICULARES		1ª Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		TOTAL	
		1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S	2º S	AULAS	HORAS
Língua Portuguesa						1	1			38	31,67
Filosofia						1	1			38	31,67
Sociologia						1	1			38	31,67
Química						1	1			38	31,67
Física						1	1			38	31,67
Matemática						1	1			38	31,67
Processos de Usinagem I						3				57	47,50
Processos de Usinagem II						3				57	47,50
Processos de Usinagem III							3			57	47,50
Processos de Usinagem IV							3			57	47,50
Técnicas de Soldagem							4			76	63,33
Resistência dos Materiais						3				57	47,50
Caldeiraria						2				38	31,67
Pneumática/Eletropneumática						3				57	47,50
Empreendedorismo							1			19	15,83
Hidráulica/Eletrohidráulica							3			57	47,50
TOTAL											633,33
Língua Portuguesa								1		19	15,83
Filosofia								1		19	15,83
Sociologia								1		19	15,83
Matemática								1		19	15,83
Motores de Combustão Interna								4		76	63,33
Refrigeração e Climatização								4		76	63,33
Metalurgia da Soldagem								2		38	31,67
Manutenção								3		57	47,50
Elementos de Máquinas								3		57	47,50
TOTAL											317
Total de Aulas por Semana						20	20	20	0		
Total de Aulas / Horas										2880	2400
Prática Profissional (Horas)						240					
TOTAL GERAL DE HORAS											2640