

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSELY MARIA CONRADO

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA NO IFPE CAMPUS RECIFE:
concepções de professores do curso de Eletrotécnica (2006/2010)**

**MACEIÓ
2011**

ROSELY MARIA CONRADO

**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA NO IFPE CAMPUS RECIFE:
concepções de professores do curso de Eletrotécnica (2006/2010)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Brasileira, na linha de História e Política da Educação, da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Georgia Sobreira dos Santos Cêa.

Maceió

2011

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

C754o Conrado, Rosely Maria.
 Organização curricular do PROEJA no IFPE campus Recife : concepções de
 professores do curso de eletrotécnica (2006/2010) / Rosely Maria Conrado. –
 2011.
 146 f. : il., graf. e tab.

 Orientador: Georgia Sobreira dos Santos Cêa.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de
 Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação
 Brasileira. Maceió, 2012.

 Bibliografia: f. 131-139.
 Inclui apêndices e anexos.

 1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículo integrado. 3. Ensino técnico.
 4. Concepções curriculares. 5. Institutos Federais. I. Título.

CDU: 374.71:372.8

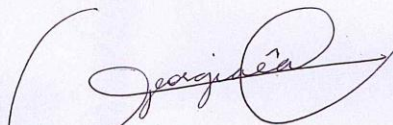
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Organização curricular do PROEJA no IFPE campus Recife: concepções de professores do curso de Eletrotécnica (2006/2010).

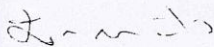
ROSELY MARIA CONRADO

Dissertação submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de dezembro de 2011.

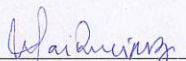
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Georgia Sobreira dos Santos Cêa
(Orientadora – CEDU-UFAL)



Profa. Dra. Edaguimar Orquiza Viriato (Unioeste)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Marinaide de Lima Queiroz Freitas (CEDU-UFAL)
(Examinadora Interna)

Dedico este trabalho a uma mulher guerreira, exemplo de força e de superação, que muito lutou para que eu tivesse um futuro melhor: minha querida mãe.

Dedico, ainda, ao meu companheiro, bálsamo nos momentos difíceis, que me ensinou o sentido de conviver com as diferenças e a diversidade.

AGRADECIMENTOS

Neste momento, são muitos os que merecem os meus agradecimentos. Aqueles que por ventura eu venha a esquecer, sintam-se, desde já, reconhecidos. Assim, agradeço:

A Deus, pela inspiração, força e sabedoria a mim concedidas, para a condução deste trabalho.

À minha mãe, Hilda Conrado da Silva, por não me deixar esmorecer, pelo cuidado, por tanto amor, por estar compartilhando comigo cada etapa deste momento precioso.

Ao meu companheiro, Austrino Germano Bezerra Filho, pela compreensão durante as minhas ausências, pelo companheirismo e atenção demonstrados em vários momentos dessa trajetória.

À minha orientadora, Georgia Sobreira dos Santos Cêa, pela paciência, confiança em mim depositada, dedicação incansável com alto rigor metodológico, pelo compromisso apresentado, pela parceria e pela oportunidade de crescimento acadêmico que me proporcionou.

Aos membros da banca, professoras Marinaide Lima de Queiroz Freitas e Edaguimar Orquizas Viriato, pelas contribuições tão pontuais e valiosas.

Ao IFPE, pela oportunidade e pelo apoio na impressão do texto final da dissertação.

À UFAL, pela receptividade calorosa.

À Secretaria de Educação de Camaragibe, pelo investimento em minha formação.

À CAPES, pelos recursos aplicados.

Aos docentes que ministraram as disciplinas no mestrado, por ter contribuído com a ampliação dos meus conhecimentos.

Aos docentes pesquisados, pela acolhida e valiosa participação, sem vocês, essa pesquisa não seria possível.

Ao professor Sérgio Paulino Abranches, pela revisão.

À Denise Silva Barbosa, pelo auxílio na tradução para o inglês.

Aos amigos do Mestrado, pela caminhada que trilhamos juntos com muito coleguismo e muita união. Agradeço em especial, por motivos diversos, a Ruth Malafaia Pereira, Wilson Soares de Lima, Severino Felisberto do Nascimento Neto (*in memoriam*).

À amiga Ana Alice Freire Agostinho, pelo incentivo ainda na fase do projeto de pesquisa.

À amiga Christiane Maria Ribeiro de Oliveira, pelo apoio ao dedicar um pouco do seu tempo à leitura deste trabalho.

Ao amigo Moacir Martins Machado, pela força em alguns momentos.

Obrigada, muito obrigada!

“[...] é da maior importância que a escola se fortaleça, resista, e elabore o seu currículo, dialogando criticamente com as orientações e cobranças, tendo como referência básica a realidade concreta em que se encontra, fazendo opções e assumindo seus compromissos” (VASCONCELOS C., 2007, p. 134).

RESUMO

Este texto é o resultado final da pesquisa de mestrado que teve como tema a organização curricular no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado-PROEJA, ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife, foi o lócus analisado. A pesquisa teve como objetivo geral investigar as concepções dos docentes que atuaram entre 2006/2010 no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado-PROEJA, ofertado no IFPE, *Campus* Recife, acerca da organização curricular do referido curso e identificar em que medida os docentes concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para o curso. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que incluiu estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. Analisaram-se a legislação em vigor e os documentos institucionais, como a Proposta Curricular de implantação do PROEJA no IFPE e o Projeto de Curso de Eletrotécnica PROEJA. Os principais referenciais para a discussão teórica sobre a EJA foram V. Paiva (1987); Ribeiro (2001); J. Paiva, Machado, Ireland (2007); Oliveira (2008); Rummert, Ventura (2009). Com relação ao currículo integrado e ao ensino médio e profissional as principais referências foram Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005a); Ciavatta (2005); Kuenzer (2005); Fernandes et al. (2006); Cêa (2007) e Regattieri e Castro (2009). Para tratar das especificidades dos Institutos Federais, as referências utilizadas foram Guimarães (2008); Almeida (2009); Lopes (2009); Corso (2009); R. Costa (2009); M. Costa (2010) e Galindo (2010). A coleta de dados deu-se através de aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas junto a docentes do Curso técnico de Eletrotécnica integrado - PROEJA. Constatou-se que as concepções dos docentes entrevistados acerca da identidade da organização curricular caracterizam uma compreensão tecnicista e funcional de formação para os estudantes. Nesta perspectiva, os achados da pesquisa confirmaram o pressuposto de que não há um currículo próprio e coletivo para o PROEJA, mas que em certa medida os professores realizam adaptações curriculares, visando atender especificidades do programa. Além disso, os docentes indicam que o ensino de nível médio integrado não é o mais adequado para a oferta de cursos de PROEJA e propõem a oferta de cursos que exijam conhecimentos profissionais prévios dos estudantes e que o curso analisado seja reestruturado com ênfase em determinadas áreas de atuação do ramo da Eletrotécnica, a exemplo da formação em Eletricista Predial. As evidências deste estudo poderão contribuir para possíveis reestruturações curriculares que respeitem uma construção coletiva, considerando o envolvimento dos docentes e a especificidade dos educandos do programa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo Integrado. Ensino Técnico. Concepções curriculares. Institutos Federais.

ABSTRACT

This text is the final result of the Master's research whose theme was the curriculum organization in the National Program for the Integration of Vocational Education with Basic Education in the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA). This work was performed in the Integrated Technical Course of Eletrotecnics -PROEJA, which is offered by Pernambuco Federal Institute of Education, Science and Technology (IFPE), Recife Campus. This study aimed to investigate the teachers' conceptions about the curriculum of this course who worked between 2006/2010 in the Integrated Technical Course of Eletrotecnics - PROEJA at IFPE, Recife Campus. It concerned on its curriculum organization and to identify the extent to which teachers conceive the need of building a curriculum for the course itself. This was a qualitative research that included literature review, document analysis and field research. We analyzed the current legislation and institutional documents, such as the implementation of the Curriculum Proposal at IFPE PROEJA and course design for Electrotechnics PROEJA. The main references for the theoretical discussion on the Youth and Adult Education were V. Paiva (1987); Ribeiro (2001); J. Paiva, Machado, Ireland (2007); Oliveira (2008); Rummert and Ventura (2009). Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005a); Ciavatta (2005); Kuenzer (2005); Fernandes et al. (2006); Cêa (2007) and Regattieri and Castro (2009) analyzed the relationship on the integrated curriculum, school and work. In Order to meet the specific needs of the Federal Institutes, we used the conceptions of: Guimarães (2008); Almeida (2009); Lopes (2009); Corso (2009); R. Costa (2009); M. Costa (2010) e Galindo (2010). Data collection was done through questionnaires and semi-structured interviews. The results showed that teachers' conceptions of the Integrated Technical Course of Eletrotecnics -PROEJA about the identity of the Curriculum Organization features an understanding of technical and functional training for students. In this perspective, our findings confirmed the assumption that there is not a suitable and collective curriculum for PROEJA, but to some extent, teachers perform curriculum adaptations, in order to meet the specific program. Moreover, the results indicate that the integrated high school is not the most suitable for the provision of PROEJA courses and they propose to offer courses that require prior professional knowledge of students and that the analyzed course must be restructured with emphasis on certain areas related to Electrical performance, as for instance, the Technical course in Building Electrician. The evidence from this study may contribute to possible restructuring curriculum to meet a collective construction, considering the involvement of teachers and students' specificity in this program.

Keywords: Youth and Adult Education. Integrated Curriculum. Technical Teaching. Curricular Conceptions. Federal Institutes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de vagas no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA <i>Campus Recife</i> – 2006 a 2010	29
Quadro 2 – Alunos Matriculados no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA 2006 a 2010 <i>Campus Recife</i>	29
Quadro 3 – Formação docente	37
Quadro 4 – Programas para jovens e adultos envolvendo alfabetização, qualificação profissional e elevação da escolaridade na Educação Básica – Período de 2003 a 2009	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Área de atuação no Curso de Eletrotécnica / PROEJA	35
Gráfico 2 – Forma de contratação	35
Gráfico 3 – Ano de ingresso no IFPE	36
Gráfico 4 – Regime de trabalho	36
Gráfico 5 – Titulação máxima	37
Gráfico 6 – Carga horária dos docentes em disciplinas no segundo semestre de 2010.....	38
Gráfico 7 – Formação recebida para trabalhar com o PROEJA.....	97
Gráfico 8 – Participação no processo de elaboração da Proposta de implantação do PROEJA do IFPE.....	98
Gráfico 9 – Participação no processo de elaboração do Projeto do Curso de Eletrotécnica do PROEJA	99
Gráfico 10 – Participação na elaboração do programa da disciplina que o docente leciona.....	101
Gráfico 11 – Adequação do programa da disciplina que os docentes lecionam no Curso de Eletrotécnica	106
Gráfico 12 – Sobre a dificuldade sentida pelos docentes para trabalhar o programa da disciplina no Curso de Eletrotécnica PROEJA.....	104
Gráfico 13 – Adaptações curriculares na disciplina realizadas pelo docente.....	114

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET-ES – Centro Federal de Educação Tecnológica de Espírito Santo
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CELPE – Companhia Energética de Pernambuco
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEA– Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER– Campanha Nacional de Educação Rural
CONCEFET– Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
Cruzada ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã
DAFG – Departamento Acadêmico de Cultura Geral, Formação de Professores e Gestão
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EDA – Educação de Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ETFPE – Escola Técnica Federal de Pernambuco
ETFs– Escolas Técnicas Federais
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
GD – Direção Geral
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco,
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA – Movimentos de Alfabetização

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PE – Pernambuco

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada integrada com o ensino fundamental

Programa CERTIFIC – Programa Interinstitucional de Certificação e Formação Inicial e Continuada

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

RFEPCT– Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Web – Rede Mundial de Computadores

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
1.1 Referenciais teórico-metodológicos e procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados.....	22
1.2 Caracterização do campo empírico	26
1.3 Caracterização do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA	28
1.3.1 A proposta de implantação do PROEJA no IFPE	30
1.3.2 Critérios de seleção e matriz curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA	33
1.4 Caracterização dos docentes do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA	34
2 GÊNESE DO PROEJA E A SUA IMPLANTAÇÃO NO IFPE <i>CAMPUS</i> RECIFE	39
2.1 A EJA e a educação profissional	41
2.2 PROEJA: mudanças para a educação profissional a cargo dos institutos federais ...	54
2.3 Instituição do PROEJA no IFPE	60
3 O NOVO ARRANJO EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA NO IFPE <i>CAMPUS</i> RECIFE	64
3.1 Legado da teoria curricular e o currículo integrado na proposta do PROEJA	64
3.2 Organização curricular do curso de Eletrotécnica PROEJA do IFPE	77
4 CONCEPÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA: ENTRE O LEGAL E O REAL	79
4.1 Compreensão sobre o currículo.....	79
4.2 A identidade da organização curricular no PROEJA do IFPE	85
4.2.1 Implantação e implementação do PROEJA no IFPE	96
4.2.2 Em busca de um currículo próprio para o PROEJA.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	140
Apêndice A	141
Apêndice B	144
ANEXO.....	146

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro, no que se refere às políticas públicas de Estado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), vem apresentando iniciativas isoladas e ineficazes para atender a essa população específica. No entanto, cresce a demanda social por decisões governamentais que elevem a escolaridade com profissionalização e que busquem a qualificação profissional (dimensão técnica) e social (dimensão sociolaboral) de jovens e adultos (BRASIL, 2006).

Nessa perspectiva, após uma longa luta dos movimentos sociais, considerando a necessidade da continuidade dos estudos dos sujeitos da EJA, o governo federal está ofertando o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa visa à formação integral do cidadão e abrange os cursos e os programas de educação profissional presentes no Decreto nº 5.840/06, art. 1º, §1º e §2º, assim apresentados:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004 (BRASIL, 2006).

O PROEJA foi regulamentado inicialmente pelo decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, posteriormente substituído pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Este último trouxe mudanças referentes à nomenclatura, à carga horária, às instituições proponentes, à abrangência do programa e à forma de oferta.

Inicialmente, o PROEJA “[...] expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos” (BRASIL, 2007a, p. 12). Este programa trouxe para os Institutos Federais “[...] diversos desafios políticos e pedagógicos, entre eles, como construir um

currículo integrado, considerando as especificidades do público da EJA” (LOPES, 2009, p. 32).

Com relação ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, *Campus Recife* (IFPE)¹, há um histórico de mudanças de nomenclatura e de ordem didático-pedagógica, conforme será visto no capítulo 1, que se iniciou com a escola de artífices e contra-mestres. Além disso, não há experiência anterior com essa população de jovens e adultos. Aliado a isto, a determinação de implantação através de um decreto pode ter colaborado para a falta de envolvimento dos professores, conforme argumentos que eles compartilham nos depoimentos dados durante as entrevistas. Partiu-se dos projetos de cursos “regulares” então existentes para a referida construção, preservando-se a estrutura curricular estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio². Esse panorama pode ter comprometido uma identidade própria e coletiva para os cursos nos moldes PROEJA que passaram a ser ofertados no IFPE.

Essa construção da identidade é salientada porque, no Documento Base do PROEJA, a EJA é tratada como uma área de conhecimento específica, com suas peculiaridades e lógicas de aprendizagens (BRASIL, 2006). A EJA, entendida assim, requer um currículo que respeite essas necessidades e diferenças. Neste ponto Ciavatta entende que

[...] a reforma do ensino médio e profissional dos últimos anos certamente trouxe implicações para as identidades das escolas. Por ter sido um processo no qual as escolas tiveram que se inserir, sem a opção do contrário, suas identidades foram afrontadas por um projeto não construído por elas próprias, mas por sujeitos externos. A contradição vivida esteve na obrigação de apropriarem-se desse projeto como seu. Nisto, novas identidades foram também se tecendo. Cabe saber até que ponto as comunidades escolares têm consciência disso, qual a memória que preservam e qual a história que constroem sobre si próprias (2005, p. 98).

No Instituto Federal de Pernambuco, dados da pesquisa de Guimarães (2008) revelam que

[...] os efeitos da política nas práticas curriculares produziram uma identidade institucional relacionada a procedimentos de projeção que estão diretamente ligados às instrumentalidades do mercado, a qual parece confrontar a ordem simbólica das “identidades retrospectivas” dos professores, levando a uma crise de identidade, que conduz os professores a desenvolverem táticas de contestação às orientações da política, na tentativa de fixar suas práticas curriculares conservadoras, as quais

¹ Nos termos da Lei 11.892, de 29/12/2008, art. 5º, inciso XXII, fica criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (Unidade Recife, Pesqueira e Ipojuca) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Barreiros, de Belo Jardim e de Vitória de Santo Antão. De acordo com o art. 9º, cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi (BRASIL, 2008a). Atualmente novos Campi compõem o IFPE: Campus de Caruaru, Campus de Garanhuns e Campus de Afogados da Ingazeira.

² Parecer nº CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98, atualizada pela Resolução CNE/CEB de nº 01/2005.

conservam o antigo, mas trazem alguns elementos novos, resultantes da recontextualização parcial das orientações da política no território do cotidiano escolar (2008, p. 396).

Considerando essas e várias questões suscitadas com o início da implantação dos cursos vinculados ao PROEJA no IFPE, o interesse por investigar tal realidade foi motivado por três fatores principais.

O primeiro, diz respeito ao fato de a pesquisadora atuar como pedagoga do IFPE, *Campus Recife*, desde 2006, quando ingressou nesta instituição, ano em que as primeiras turmas de PROEJA haviam iniciado nos cursos de Mecânica, Refrigeração e Ar Condicionado e Eletrotécnica, de acordo com a proposta de implantação do referido programa elaborada pelo IFPE. Embora a pesquisadora não tenha acompanhado o processo de elaboração da proposta pedagógica do IFPE para a implantação dos primeiros cursos ligados ao PROEJA, percebeu-se a fragilidade do programa diante das colocações verbais de professores e estudantes envolvidos.

O segundo fator motivador deste estudo deveu-se ao início de uma nova experiência da pesquisadora como docente na modalidade EJA, a partir de 2006, no município de Camaragibe/PE, enriquecendo a sua experiência docente, visto que desde 1998 ministrava aulas nas séries iniciais do ensino fundamental durante o dia. Este município possibilitou, através das iniciativas de formação do seu professorado, o engajamento da pesquisadora em eventos realizados pelo Fórum EJA³ de Pernambuco, desde 2007.

O terceiro fator foi a participação da pesquisadora no Curso de Especialização em Gestão Pública, iniciado em 2006 e concluído em 2008, ofertado pelo IFPE. Uma das exigências para a conclusão do referido curso foi a elaboração de uma monografia, ao final do curso, que tratasse de uma problemática relacionada à realidade da instituição.

Na ocasião, a atuação profissional numa instituição que passou a ofertar cursos ligados ao PROEJA, o conhecimento das especificidades da modalidade EJA, como professora, e, ainda, a percepção da escassez de debates sobre a articulação entre o universo da EJA, da Educação Básica e da Educação Profissional através do PROEJA, mesmo nos espaços de discussão do Fórum EJA, foram fatores que estimularam a realização de uma monografia sobre a prática pedagógica nos cursos do programa ofertados no IFPE⁴.

³ O Fórum EJA de Pernambuco, criado em 1990, na época denominado Articulação Pernambucana “[...] é um organismo de participação social em rede, com a finalidade de criar um espaço democrático e plural de discussão, formação, informação e intercâmbio de experiências, agindo também no âmbito das políticas públicas de EJA, no sentido de efetivação das mesmas” (LIMA, 2008, p. 3).

⁴ A referida monografia, intitulada “Prática docente no PROEJA: caminhos e descaminhos no CEFETPE”, concluída em 2008, tratou da prática docente do professor que atua no Programa de Integração da Educação

Os resultados obtidos na monografia⁵, que teve como problemática a forma como o docente do PROEJA percebia e realizava a sua prática na sala de aula, apontaram para outros fatores que, além da prática pedagógica, podiam estar interferindo na oferta desta modalidade; dentre eles, destacou-se a organização curricular.

Durante a investigação da prática pedagógica no PROEJA, cujo objetivo geral buscou investigar as práticas docentes dos professores atuantes no programa, foi questionado a esses professores, através da aplicação de questionários, que dificuldades e limitações eram enfrentadas por eles ministrando aulas no PROEJA. Entre as respostas, 58,4% delas referiram-se a questões estruturais, organizacionais e curriculares; 17,6% das respostas indicaram dificuldades de escolarização prévia (“falta de base” escolar) dos estudantes; por fim, 24% dos professores não percebiam naquele momento nenhuma dificuldade ou limitação.

As questões Estruturais referiram-se à falta de equipamentos, materiais e recursos didáticos, além das condições das salas de aulas; as questões Organizacionais referiram-se aos horários inadequados para reuniões, ocorrendo em turno contrário àquele em que o docente leciona a disciplina; as Curriculares englobaram percentual de carga horária; falta de interdisciplinaridade; inadequação das ementas; aulas separadas; trabalho isolado; as questões de Escolaridade remetem a um possível déficit de aprendizagem desse público, composto por estudantes oriundos de escola pública, que talvez obtiveram uma formação insuficiente nas áreas de Português e Matemática (CONRADO, 2008, p. 40).

Numa questão aberta sobre o que mais gostariam de falar sobre o PROEJA, o tema “currículo” ressurgiu em cerca de 5,9% das respostas. Estas, em geral, apontavam a necessidade de uma proposta curricular adequada à realidade da população típica da EJA (CONRADO, 2008).

O tema do currículo também apareceu no momento das entrevistas. O depoimento de um dos entrevistados é emblemático nesse sentido: “A gente precisa dar uma formatação diferente. Mexer no currículo, mexer no tempo, otimizar a cadeira” (Professor “D” – Área Técnica) (CONRADO, 2008, p. 45).

Durante a observação de aulas dos professores, foi possível perceber a existência de dificuldades relativas à interdisciplinaridade e à contextualização dos conteúdos, que são princípios importantes apresentados no Documento Base do PROEJA.

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no CEFETPE, *Campus* Recife, hoje denominado IFPE. A monografia foi orientada pela professora Dra. Anália Keila Rodrigues Ribeiro (IFPE).

⁵ A coleta e a análise dos dados foram feitas através da pesquisa qualitativa, numa perspectiva etnográfica. Para isso, foram utilizados questionários, entrevistas e observações de aulas de professores de formação geral e da área profissional.

A breve apresentação de aspectos do estudo desenvolvido em forma de monografia, feita até aqui, objetivou mostrar que, embora a investigação tratasse da prática pedagógica dos docentes de cursos do PROEJA, diversas questões referentes ao currículo foram surgindo.

No entanto, o limite de uma monografia em nível de especialização impossibilitou tecer maiores considerações a respeito desse campo de estudos. Merece destaque a apreciação da banca avaliadora do trabalho, que sentiu falta da discussão curricular e sugeriu que a temática fosse desenvolvida através de uma dissertação de mestrado.

Sabe-se que toda prática pedagógica está orientada por uma concepção de currículo. O que os professores pensam sobre o processo de ensino e aprendizagem, bem como a forma como organizam a sua metodologia de ensino influenciará a elaboração de uma proposta curricular. Sendo assim, em decorrência deste estudo anterior foi premente uma dissertação que tivesse como objeto de análise a organização curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, dentre os demais ofertados no IFPE⁶.

A delimitação do campo de investigação visou uma melhor análise, visto que houve a participação de professores desse curso na Especialização PROEJA, ofertada pela instituição pesquisada, o que pode ter contribuído para uma apropriação teórica sobre o programa por parte dos docentes. Além disso, o acesso às informações quanto aos professores que atuaram nos cursos de PROEJA desde sua implantação mostrou-se mais fidedigno em relação a este curso; dizendo de outra forma, na ausência de um banco de dados na instituição, foi possível ter um melhor acesso às informações sobre os professores que atuaram no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, visto que tais informações estavam disponíveis nos horários impressos de cada semestre no período de 2006 a 2010.

Isto posto, a compreensão de aspectos referentes à implementação de um dos cursos vinculados ao PROEJA, quanto às questões curriculares, diante do que foi destacado até o momento, tornou-se uma necessidade teórica e institucional, visto que o PROEJA insere-se no conjunto de políticas inclusivas⁷ definidas pelo Estado brasileiro na última década. Alia-se a

⁶ Cursos de ensino médio integrado vinculados ao PROEJA e ofertados pelo IFPE: Curso Técnico de Mecânica Integrado - PROEJA, Curso Técnico de Refrigeração e Ar Condicionado Integrado - PROEJA e Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA.

⁷ As políticas inclusivas “[...] podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições” (CURY, 2005, p. 15).

isso, a importância atual assumida pelo currículo no meio político, devido à crescente preocupação com a sua normatização para um melhor acompanhamento dos processos de formação no ambiente escolar. Nesse sentido, Arroyo (2011, p. 15-16) argumenta que:

[...] o currículo tem sido o espaço de mais constantes diretrizes e políticas, normas e controles. Não apenas pela sua condição de núcleo-síntese da função social e política que se espera ou deseja da escola, mas também porque é o referente de identidade dos profissionais do conhecimento.

Dessa forma, as instituições de ensino que ofertam cursos do PROEJA devem buscar a garantia de acesso, permanência e educação de boa qualidade para os estudantes jovens e adultos. Nessa busca, a efetivação de um currículo que tenha significado para os jovens e adultos e que atenda as suas especificidades se torna algo desafiador e complexo, já que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre eles o IFPE, são principiantes na modalidade de EJA, e ainda, devido às tensas relações historicamente existentes entre educação, sociedade e trabalho.

Nesta linha, apresenta-se o problema norteador da investigação: que concepções os professores que atuam no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA ofertado pelo IFPE têm acerca da organização curricular e em que medida eles concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para esses cursos?

A problemática apresentada desencadeou as seguintes questões iniciais da investigação: a organização curricular do Curso de Eletrotécnica PROEJA reflete apenas uma adaptação dos currículos dos cursos regulares ou existem diferenças entre eles? Os professores tomam ou não o currículo dos cursos regulares como referência para pensar o Curso de Eletrotécnica PROEJA? Os professores que atuam nos cursos do PROEJA percebem a necessidade de construção de um currículo próprio para a implementação do Curso de Eletrotécnica PROEJA? Essas questões visaram analisar e entender a organização curricular do curso em estudo no que tange à compreensão docente quanto a sua implantação e implementação.

Com base no questionamento da pesquisa, este estudo parte de dois pressupostos: um refere-se a fato de que os currículos do PROEJA, em várias experiências no país, não estão integrados, conforme atestam vários estudos (GUIMARÃES, 2008; ALMEIDA, 2009; LOPES, 2009; CORSO, 2009; COSTA R., 2009; COSTA M., 2010; GALINDO, 2010). No caso específico do IFPE, *Campus* Recife, a organização curricular desses cursos considerou a experiência pregressa da instituição nos cursos técnicos e de ensino médio, materializada

numa matriz curricular com algumas alterações com relação aos cursos já oferecidos (GALINDO, 2010).

O segundo pressuposto sustenta o argumento que esse contexto de implementação, através de um decreto, sem uma apropriação conceitual aprofundada sobre a Educação Básica Integrada à Educação Profissional e ao campo da EJA, parece ter contribuído para a manutenção de um currículo caracterizado pela justaposição de componentes curriculares e não pela integração curricular nos moldes previstos no PROEJA. Algo perceptível devido à estrutura curricular que concentra a base comum e diversificada⁸ nos primeiros períodos do curso. Aparentemente, a construção da proposta curricular, por imposição de um decreto, refletiu em uma falta de engajamento dos professores, ocorrendo poucos encontros iniciais durante a implantação do programa. Como já foi afirmado anteriormente, talvez isso tenha comprometido uma identidade própria e coletiva para esses cursos de PROEJA.

Soma-se a isso o fato de que os professores responsáveis pela concepção e condução de uma proposta de educação de jovens e adultos, de nível médio, que pretende qualificar o sujeito profissionalmente, em um espaço educativo como o IFPE, necessitam ter clareza de que

[...] um programa [...] de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007a, p. 36).

Em decorrência dessa orientação, a formação profissional que está atrelada ao PROEJA traz em seu bojo a necessidade de discussão sobre o novo arranjo educacional possibilitado pelo Decreto nº 5154/04, o qual surgiu da necessidade de proporcionar ao estudante uma formação integral, e que buscou romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil (FERNANDES et al., 2006). Para Ciavatta (2005), integrar o currículo significa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual

⁸ De acordo com o artigo 26 da LDBEN 9.394/1996, cada sistema de ensino e estabelecimento escolar organizará os currículos do ensino fundamental e médio com uma “[...] base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. A base nacional comum dos currículos abrange “[...] o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996).

ao trabalho produtivo, ou seja, isso significa entender o trabalho como princípio educativo, algo presente nas orientações do Documento Base, orientador do programa.

Nesse sentido, o PROEJA é proposto através de um currículo integrado que atenda às necessidades dos sujeitos da EJA. Para isso, torna-se imprescindível entender que currículo é esse e o que pensam os sujeitos responsáveis pela sua proposição e efetivação. Para tanto, não se pode perder de vista o caráter contraditório embutido nesta questão, visto que, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, a constituição do ensino médio e profissional no Brasil buscou atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2005).

Nesse sentido, para efeito de discussão dos temas tratados no estudo, o texto da dissertação está estruturado da seguinte forma: introdução, quatro capítulos e as considerações finais.

Na introdução foram apresentadas questões gerais sobre o PROEJA, além das características teóricas e metodológicas da investigação. O primeiro capítulo apresenta o aporte teórico metodológico: locus da pesquisa, curso investigado, perfil dos docentes pesquisados. O segundo capítulo trata da gênese do PROEJA e da sua implantação no IFPE *Campus* Recife, apresentando uma visão de como se deu o processo de surgimento do PROEJA e o seu desdobramento no IFPE *Campus* Recife. O terceiro capítulo aborda uma discussão geral sobre as concepções curriculares, além de ser apresentada uma síntese sobre a categoria identidade e suas manifestações no currículo do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA por meio da contextualização e da interdisciplinaridade. O quarto e último capítulo apresenta e analisa as concepções dos professores sobre a proposta curricular do referido curso, em paralelo com a concepção dos documentos orientadores do PROEJA. A dissertação se encerra com as considerações mais importantes do estudo.

1 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo são apresentados o percurso teórico metodológico desenvolvido para a coleta e o tratamento dos dados. Inicialmente, são apresentados os referenciais teórico-metodológicos e os procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados. Em seguida, serão expostas a caracterização do lócus, do curso e do perfil docente.

1.1 Referenciais teórico-metodológicos e procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados

Este estudo tem como objetivo geral investigar as concepções dos docentes que atuam no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, ofertado no IFPE, *Campus* Recife, acerca da organização curricular do referido curso e em que medida os docentes concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para o curso.

Vale ressaltar que as nossas concepções nos permitem compreender o mundo e nos posicionarmos sobre ele, embora também atuem como inibidoras na hora de enxergarmos novas realidades. Nesta perspectiva, Ponte (2011) argumenta que:

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão (PONTE, 2011, p. 1).

Para o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Realizar estudo sobre currículo e currículo integrado, com base em documentos do MEC e do IFPE, destacando a categoria identidade e as suas manifestações por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, assumidas como pressupostos da organização curricular de cursos do PROEJA.
- Identificar as concepções dos professores do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA quanto à necessidade ou não de construção de um currículo próprio para o referido curso.
- Analisar as concepções dos professores do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, especialmente quanto aos pressupostos curriculares definidos na proposta curricular do curso (identidade, contextualização e interdisciplinaridade).

O problema fundante dessa pesquisa foi sintetizado no seguinte questionamento: que concepções os professores que atuam nos cursos do PROEJA têm acerca da organização curricular e em que medida eles concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para esses cursos?

Do ponto de vista metodológico, o estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Minayo,

[...] é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. O estudo qualitativo pretende apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade (MINAYO, 1992, p. 10).

A metodologia utilizada incluiu a análise documental, o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo.

A análise documental de textos oficiais sobre o PROEJA foi um procedimento metodológico adotado visto que ela “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY, 1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Foram analisados documentos que tratam dos fundamentos, princípios, pressupostos, regulamentação e diretrizes referentes à educação básica, ao ensino profissional, à educação de jovens e adultos (EJA) e ao PROEJA tais como: Decretos nº 5.154/2004 e nº 5.840/2006; Pareceres CNE/CEB nº 11/2000; Documento Base do PROEJA (nas versões de 2006 e 2007); Proposta Curricular de Implantação dos Cursos PROEJA no IFPE, *Campus Recife*, e Projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA daquela mesma instituição.

O estudo teórico iniciou-se a partir de levantamento documental de textos legais e institucionais, de livros, artigos e dissertações sobre o currículo integrado e o PROEJA. A partir desses materiais, realizou-se uma revisão da produção acadêmica relacionada ao tema em estudo, priorizando dissertações que apresentavam resultados empíricos sobre a implantação e a implementação do PROEJA. Para localizar as publicações foi utilizada a *web*, acessando o *site* de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), GT18, *site* do Ministério da Educação (MEC), onde foi encontrada a legislação pertinente ao PROEJA, e o *site* do banco de teses e dissertações da Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes). A partir deste *site*, especialmente, foram selecionados e lidos os resumos de 23 dissertações que trataram de especificidades de institutos federais que ofertam cursos

vinculados ao PROEJA; destas, cinco foram buscadas e analisadas na íntegra: Lopes (2009), Almeida (2009), Corso (2009), R. Costa (2009), M. Costa (2010). Com o andamento da pesquisa, novas dissertações e teses foram consultadas e duas delas foram analisadas (GUIMARÃES, 2008; GALINDO, 2010), visto que trataram especificamente da realidade de cursos integrados regulares e do PROEJA no IFPE. Tais contribuições acadêmicas subsidiaram as análises sobre a realidade investigada, no sentido de possibilitar refletir em que medida o cenário de outras instituições se distancia ou se aproxima do IFPE, *Campus Recife*, no que se refere à compreensão da organização curricular no formato integrado. No conjunto, essas pesquisas revelaram, entre outras coisas, que as instituições investigadas (institutos federais) partiram da organização dos cursos “regulares” para elaborar os projetos de cursos de PROEJA, algo semelhante ao que ocorreu no IFPE, *Campus Recife*.

Como referenciais para a discussão teórica sobre o currículo integrado e o ensino médio e profissional foram utilizados autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), Ciavatta (2005), Kuenzer (2005), Fernandes et al. (2006), Cêa (2007), Regattieri (2009).

Além da análise documental e do estudo bibliográfico, a coleta de dados foi complementada pela realização de pesquisa de campo, que se deu através da aplicação de questionários a partir de questões semiestruturadas (perguntas abertas e fechadas) (Apêndice A) e de realização de entrevistas (Apêndice B), visto que nestas “[...] não há a imposição rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (MENGA; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

Devido à falta de informações sistematizadas sobre o quantitativo e os dados pessoais de professores que haviam lecionado no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, no intervalo de 2006 a 2010, só foi possível contatar, dentro do período previsto no cronograma de pesquisa, 21 professores, sendo 11 da formação específica e 10 da formação geral, os quais constituem a amostra da pesquisa.

Mesmo considerando a dispersão de dados da instituição sobre o corpo docente atuante no curso investigado, neste haviam lecionado cerca de 98 (100%) professores, 30 (31%) da formação específica e 68 (69%) da formação geral, entre 2006 e 2010. Salienta-se que o levantamento foi realizado através dos horários de aulas dos semestres.

Na tentativa da dificuldade de contatar os professores não interferir na qualidade dos dados investigados, entre os professores que responderam ao questionário da pesquisa garantiu-se praticamente um representante de cada componente curricular da área de

formação geral e quase 50% de representantes da formação específica, o que torna a amostra representativa.

Dos 21 professores que constituem a amostra da pesquisa, 4 (quatro) foram escolhidos para serem entrevistados.

Os critérios utilizados para a escolha dos professores a serem entrevistados incluíram: a) a declaração explícita nos questionários de participação em algum processo de formação para trabalhar com o PROEJA e b) o fornecimento de respostas que demonstrassem maior entendimento sobre o PROEJA nas questões abertas dos questionários. Inicialmente havia sido previsto entrevistar docentes que tivessem participado do processo de elaboração da proposta ou do projeto do referido curso. No entanto, os poucos professores que participaram dessa etapa apenas elaboraram a ementa da disciplina, ou seja, não se debruçaram sobre os fundamentos do curso.

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos respondentes⁹, e realizadas de forma individual, em horário e local marcado com cada professor¹⁰. As informações coletadas a partir dos questionários que foram tabulados e das entrevistas que foram transcritas serviram de fontes para a apreensão das concepções dos sujeitos estudados, visando relacionar o que está posto nos documentos referentes à organização curricular com o pensamento daqueles que organizaram e estão implementando a proposta curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA no IFPE, *Campus Recife*. A amostra viabilizou a investigação do nível de envolvimento e apropriação desses atores sociais com relação à organização curricular do PROEJA.

Antes da definição dos instrumentos utilizados nos questionários e nas entrevistas, propriamente ditos, foram aplicados modelos exploratórios (constitutivos do pré-teste) que permitiram adequar os instrumentos às necessidades da investigação, permitindo a revisão e a reformulação de questões.

Para a análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que “[...] trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682). Devido à abordagem qualitativa do trabalho, foi considerada a “[...] presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

⁹ Todos os professores que responderam aos questionários e foram entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme exige o Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL.

¹⁰ O equipamento utilizado nas gravações foi um MP3.

Esse tipo de análise requer um conjunto de categorias analíticas sob as quais “[...] os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido irão se organizar” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 76). Tal procedimento pode se dar através do modelo misto, em que “[...] as categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 76).

Nesse sentido, foi escolhido inicialmente um conjunto de categorias descritivas a priori, a saber: identidade, contextualização e interdisciplinaridade, denominados pressupostos do currículo, partindo-se do referencial teórico do estudo, com base na análise documental. No decorrer da análise dos questionários e entrevistas, apenas o termo identidade foi assumido como categoria e os demais passaram a representar manifestações dessa identidade. Para melhor entender essa categoria de análise, destacaram-se os pressupostos curriculares presentes nos documentos que são os principais referenciais da implantação e implementação do PROEJA no IFPE, já anteriormente citados, e prosseguiu-se com a análise do conteúdo dos questionários e entrevistas realizados.

1.2 Caracterização do campo empírico

O presente estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus* Recife, considerando, especificamente, o Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA.

Ao longo de mais de 100 anos de história a instituição sofreu mudanças relacionadas à sua denominação, ao seu espaço físico e à sua organização didático-pedagógica. O início de seu funcionamento deu-se em 16 de fevereiro de 1910, tendo passado por três bairros centrais da cidade do Recife, antes de funcionar na atual sede, fato que ocorreu em janeiro de 1983. Neste novo endereço, atualmente, funciona apenas o *Campus* Recife (BRASIL, 2009).

Quando o IFPE iniciou suas atividades em 1910, a matrícula realizada foi de 70 estudantes, com idades entre 10 e 16 anos, dos quais somente 46 frequentaram. Esta instituição, em seus primórdios, compôs o projeto do presidente Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, quando criou em todas as capitais do Brasil as Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse período, essas escolas eram destinadas a formar operários e contramestres, por meio do ensino profissional primário, ministrando ensino prático e conhecimentos técnicos, preferencialmente aos menores que pretendessem aprender um ofício (ETFPE, 1995). Eram ofertados cursos de artífice, 1º ciclo, substituído depois pelo ginásio.

Os cursos desse nível de ensino eram Manutenção de Máquinas; Serralharia; Pintura; Tipografia e encadernação; Marcenaria.

Segundo documentos da própria instituição, o nível escolar dos que se apresentavam a essas escolas era tão insuficiente que se tornou impossível a formação de contramestres, objetivo inicial do plano do presidente da época (ETFPE, 1995).

Em 25 de outubro de 1911, através do Decreto nº 9.070, do presidente Hermes da Fonseca, houve uma pequena modificação na estrutura e no regime didático das escolas. Alterou-se também a idade de ingresso para idades entre 13 e 16 anos e o quantitativo de estudantes por turma: as aulas teóricas teriam 50 estudantes e as oficinas 30 estudantes (ETFPE, 1995).

Em 1937, a Lei nº 378, de 13 de janeiro, alterou a nomenclatura das Escolas de Aprendizes Artífices para Liceus Industriais (BRASIL, 2009).

Em 30 de janeiro de 1942, com o Decreto-lei nº 4.073, chamado de Lei Orgânica do Ensino Industrial, ocorreram grandes mudanças: os Liceus Industriais passaram a oferecer o ensino médio e aos poucos foram se integrando como instituições abertas a todas as classes sociais (IFPE, 2009).

Ainda em 1942, com o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro, os Liceus Industriais passam a ser Escolas Industriais Técnicas, e o Liceu Industrial de Pernambuco é transformado em Escola Técnica do Recife (IFPE, 2009).

Em 1952, com a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, é criada uma nova organização administrativa e escolar para os estabelecimentos de ensino industriais. Em 1959, ainda sob a regência desta lei e com o Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1952, a instituição passa ao *status* de autarquia e recebe o nome de Escola Técnica Federal de Pernambuco (ETFPE), passando a ter autonomia didática e de gestão, subordinada ao Ministério da Educação (ETFPE, 1995). Seguindo a orientação legal, os currículos da antiga ETFPE “[...] foram adaptados às necessidades do mercado de trabalho da região. As escolas passaram a preparar os jovens para o exercício de atividades especializadas de nível médio, tornando-os aptos a prosseguir os estudos em nível superior” (ETFPE, 1995, p. 5).

Em 1961, as escolas técnicas federais adaptaram seus cursos e regimes didáticos à Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (ETFPE, 1995).

Em 1971, ocorreu a reforma de ensino de 1º e 2º graus com a Lei nº 5692, de 11 de agosto, que transformou os antigos cursos em habilitações profissionais e a escola passou a receber estudantes de outras instituições educacionais em regime de intercomplementaridade

(ETFPE, 1995). De acordo com esta lei, o ensino de primeiro grau visava à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, enquanto o de 2º grau teria por objetivo a habilitação profissional compulsória (BRASIL, 1971).

Na vigência da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou a Lei nº 5692/1971, o ensino profissional torna-se opcional no âmbito do 2º grau (ETFPE, 1995).

Em 1993 é construída a Unidade de Pesqueira, ampliando a estrutura do IFPE. No ano seguinte, a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transformou, gradativamente, as Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 1999, já na vigência da nova LDBEN nº 9.394/1996, a Escola Técnica Federal de Pernambuco torna-se Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (IFPE, 2009). Com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a instituição transforma-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco.

A instituição já ofereceu cursos em regime regular, destinados, na ocasião, a estudantes com o 1º grau completo, e em regime especial, destinados a estudantes de 2º grau completo; também já ofertou o ensino médio desvinculado do ensino profissional. Atualmente oferece cursos técnicos subsequentes, cursos de nível médio integrado nas modalidades regular e em EJA, cursos técnicos e superiores a distância, além de cursos superiores presenciais (bacharelado, tecnológico e licenciatura). Também oferece cursos de pós-graduação em nível de especialização, além de cursos de mestrado e de doutorado em regime de parceria com outras instituições de ensino superior.

Os cursos técnicos na modalidade integrada foram criados pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Mais adiante, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, revogado pelo Decreto nº 5.840/2006, institui o PROEJA nos Institutos Federais de Educação Tecnológica.

1.3 Caracterização do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA

O Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA originou-se do Curso de Eletrotécnica regular já existente no IFPE. Os primeiros registros encontrados no IFPE¹¹ a respeito de cursos na área de Eletrotécnica datam de 1962, período sob a vigência da Lei nº 4.024/1961.

Nesse período, os cursos eram estruturados em 1º ciclo ginásial e 2º ciclo colegial. O Curso de Eletrotécnica era ofertado no segundo ciclo. Atualmente, no *Campus* Recife, o

¹¹ Dados do livro de diplomas do registro escolar do IFPE, *Campus* Recife.

Curso de Eletrotécnica é ofertado no formato subsequente, para estudantes que já tenham o ensino médio, e no formato PROEJA, para estudantes com o ensino fundamental completo ou o ensino médio incompleto, apenas no curso noturno, como os demais cursos ligados ao PROEJA e ofertados no IFPE.

Ao todo há 163¹² docentes de formação geral que atuam nos cursos do PROEJA, de forma rotativa, e 19 docentes de formação técnica ligados ao Departamento do Curso de Eletrotécnica. O corpo técnico de professores é composto praticamente de engenheiros e técnicos. Vale salientar que de 2006 a 2010 passaram pelo curso 98 professores.

Nos quadros 1 e 2 são apresentados dados referentes ao número de vagas que foram ofertadas entre 2006 e 2010, bem como o número de matrículas efetivadas.

Quadro 1 – Número de vagas no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA
Campus Recife – 2006 a 2010

Ano	2006	2007	2008	2009	2010
Nº de vagas	35	36	40	40	40

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Relatório de Gestão do IFPE 2008 e de editais de seleção 2009/2010.

Quadro 2 – Estudantes matriculados no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA
Campus Recife – 2006 a 2010¹³

2006		2007		2008		2009		2010	
1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
35	31	70	69	93	79	118	103	135	153

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Relatório de Gestão do IFPE 2008 e do Sistema Acadêmico (período 2009/2010).

Sobre dados relacionados à aprovação, à reprovação, à evasão e à conclusão do curso, o depoimento de um docente dá uma pista.

[...] nós já formamos duas turmas do PROEJA 2009.1, 2010.1, iremos formar a terceira turma do PROEJA 2011.1. Na primeira turma do PROEJA entraram trinta e quatro alunos. Somente cinco estão com diploma, ou seja, terminaram o curso – todas as disciplinas e fizeram estágio. E cinco. Pelo o que eu levantei já trabalhavam na área. Na turma que se formou em 2010.1 apenas três concluíram todas as disciplinas da escola, mas nenhum deles ainda fez o estágio. Na turma que vai fazer o sétimo período agora em 2011.1, apenas cinco têm possibilidades de concluir toda a parte das disciplinas da escola [...]. Então [...] se for ver somente pra essa finalidade, o fim, a gente não... o curso PROEJA não tá alcançando o seu objetivo porque se você ver aí já formaram praticamente oitenta alunos... poderiam

¹² Dado do DAFG.

¹³ Ressalta-se que, a cada ano, depois de 2006, o quantitativo de alunos vai sendo cumulativo, considerando-se, em cada semestre, os alunos matriculados nos semestres anteriores, as novas entradas de alunos e as reprovações.

se formar oitenta alunos e nós só temos cinco formados, não dá nem 10% isso. Os outros ainda estão matriculados rodando por aqui dentro do instituto ou estão na parte de evasão, isso dá uma estatística bonita se conseguir levantar esses pontos aí todos (PFT 1¹⁴).

De acordo com esse levantamento preliminar informado pelo docente, é possível caracterizar o PROEJA da seguinte forma: ele apresenta uma organização que não está atingindo a sua finalidade em termos de acesso, permanência e formação com qualidade. Ao que parece, vêm ocorrendo sucessivas reprovações ou evasões no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, comprometendo a conclusão do curso da grande maioria dos que se matriculam. A título de esclarecimento, tentou-se, para esta pesquisa, obter informações junto ao registro escolar que subsidiassem o confronto com essas informações trazidas pelo docente. As tentativas não tiveram êxito, o que demanda pesquisas futuras.

As informações apresentadas até aqui permitem uma aproximação com as características do curso no formato PROEJA, escolhido nesse estudo, para melhor entender-se a problemática pesquisada. A seguir, serão apresentados os dados que tratam da implantação e implementação do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA.

1.3.1 A proposta de implantação do PROEJA no IFPE

A proposta de implantação do PROEJA no IFPE não nasceu de uma vontade institucional e não havia experiências pregressas envolvendo o campo da EJA na referida instituição. Ao que parece, o programa foi visto como um grande problema e recebido como uma imposição. A visão de um dos docentes expressa bem isso, conforme depoimento a seguir:

[...] foram lançados três cursos de PROEJA: Eletrotécnica, Refrigeração e Mecânica... Foi “enfiado goela a baixo”, nenhum dos outros admitem a possibilidade de fazer um PROEJA. Você pode chegar em qualquer outro curso: Eletrônica, Telecomunicações, Edificações, Saneamento, Química, Segurança do Trabalho... Eles arrumam “n” motivos pra dizer que não pode ter um curso de PROEJA para eles. É porque aqui o profissional, quando sair, vai tá muito velho, o pessoal quer outro perfil pra indústria, ou seja, eles se livraram, na realidade, pra não quererem pegar o “abacaxi”. Disseram: “O ‘abacaxi’ é de Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração. Se ‘virem’ vocês. Foram ‘bestas’ de colocar, agora o ‘abacaxi’ é de vocês” (PFT 1).

¹⁴ Os quatro professores entrevistados serão identificados pela área (FG: formação geral; FT: formação técnica) e pelo número (de 1 a 4), sendo assim apresentados ao longo do trabalho: PFT 1 (professor de formação técnica 1); PFG 2 (professor de formação geral 2); PFT 3 (professor de formação técnica 3) e PFG 4 (professor de formação geral 4). Tal indicação objetiva preservar a identidade dos entrevistados.

O depoimento reforça que o contexto de implementação respondeu, meramente, a uma imposição legal de um decreto. Faltou aos profissionais apropriarem-se previamente e de forma aprofundada de questões do campo da Educação Básica, da Educação Profissional e do campo da EJA. Dessa forma, os estudantes foram inseridos em um espaço escolar que não foi planejado para eles, sendo vistos como uma ameaça à organização escolar posta e consolidada por tantos anos.

Sendo assim, a instituição do PROEJA no IFPE visou atender a um programa inclusivo advindo da SETEC/MEC sem, contudo, preocupar-se com a forma de inserção do referido programa em meio a uma cultura institucional, imersa em um modelo de sociedade seletiva.

Os encaminhamentos para a implantação do PROEJA no IFPE foram dados por uma pedagoga e psicóloga do CEFET-ES. Foi através da representante do CEFET-ES que o IFPE recebeu noções de EJA e de andragogia. Quanto ao diretor da época, apenas acatou a proposta, assim como outros diretores da rede federal.

Para a elaboração da proposta de implantação, foi instituída uma comissão pela portaria nº 345/2005-GD, de 8 de setembro de 2005, composta por sete professores e uma pedagoga, todos profissionais do IFPE. Em 2006, os trabalhos desta comissão foram concluídos (VASCONCELOS E, 2010). Os cursos técnicos de nível médio integrado vinculados ao PROEJA previstos para a oferta de vagas foram os seguintes: Curso Técnico de Mecânica Integrado – PROEJA, Curso Técnico de Refrigeração e Ar Condicionado Integrado PROEJA e Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA.

Entre os encaminhamentos para a implantação da proposta no IFPE, a direção de ensino, da época, apresentou à comunidade em geral e a algumas coordenações o aparato legal em vigor no período, por meio de reuniões, que tratava tanto sobre os estudantes da EJA, quanto sobre a educação profissional. O critério para a oferta dos cursos nas modalidades escolhidas baseou-se em áreas que o estudante pudesse se tornar um empreendedor, caso não conseguisse ingressar no mercado de trabalho.

Foi o seguinte, alguém achou que esses três cursos tinham uma probabilidade muito grande de o cara trabalhar no terceiro setor, no setor de serviços, sendo um empreendedor. Só que hoje a gente sabe que qualquer curso desses nossos os “caras” pode ser empreendedor [sic], não tem nenhum curso que você não possa ser empreendedor, que você só vai trabalhar no emprego formal, numa empresa, mas [...] primeiramente eles olharam os três que tinham algo mais industrial que chamasse atenção e escolheram esses três. Eletrotécnica o cara pode ir fazer instalação de casas, ganhar um dinheirinho ali, consertar um eletrodoméstico; em Mecânica, a mesma coisa, qualquer coisa o cara pode desenvolver ali; Refrigeração, consertar um motor, certo... fazer uma peça; refrigeração, consertar geladeira (PFT 1).

A formação para os responsáveis pela elaboração da proposta do PROEJA no IFPE foi mínima, insuficiente para preparar aqueles que iriam atuar junto aos cursos criados na instituição. O resultado desse formato de implantação foi a inadequação da proposta elaborada para os estudantes que seriam atendidos e a consequente dificuldade de sua implementação pelos professores.

Desse modo, no caso específico do IFPE, tornou-se difícil a tarefa de atender ao previsto na proposta oficial do PROEJA: uma estrutura curricular que se baseie na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral; que respeite e articule os saberes da experiência com os saberes escolares, e que não fragmente o conhecimento por meio de uma lógica disciplinar; por fim, que de fato se assegure o direito à educação negada historicamente e, dessa forma, se resgate uma dívida social (BRASIL, 2007b).

Durante a implementação da proposta foi possível inicialmente escolher, para ministrar as aulas nessas turmas, entre os professores da formação geral, aqueles que apresentavam uma metodologia diferenciada, ou seja, mais sensíveis às necessidades dos estudantes que seriam recebidos, de acordo com a análise da comissão responsável, por meio de observações realizadas. Antes do início das aulas, houve encontros sistemáticos entre os elaboradores da proposta e o corpo docente envolvido para acompanhamento pedagógico do conteúdo e para orientação no campo didático. Após o início das aulas, ainda foi encaminhado o acompanhamento dos estudantes.

Com a saída da principal articuladora dos trabalhos – a pedagoga e psicóloga advinda de outra instituição, conforme anteriormente comentado –, os professores ficaram à deriva, principalmente aqueles das disciplinas da formação técnica, visto que não havia mais nenhum tipo de orientação e qualquer professor poderia lecionar no PROEJA.

Para a abertura das turmas dos cursos ligados ao PROEJA, a comissão estabeleceu o acesso aos cursos através de seleção, com os seguintes requisitos: idade mínima de 18 anos¹⁵; ter concluído o ensino fundamental; ser aprovado no exame de seleção institucional; ser oriundo de escola pública.

A seleção incluiu um processo seletivo com base numa prova:

[...] eu participei da elaboração da prova do concurso pra entrar no PROEJA e eu até indaguei se é uma prova de seleção, então acredito que vai passar quem seja melhor preparado, os mais jovens, que tenham acabado de sair da escola, ou os que já tenham terminado realmente o ensino médio e queiram fazer um curso técnico. Quando da primeira turma eu participei, eles perguntaram pela prova, alguns acharam muito difícil a prova e outros acharam fácil, porque já eram alunos que

¹⁵ Com a entrada em vigor do Decreto nº 5.840/2006, a idade mínima alterou-se para 18 anos; antes a idade mínima era de 21 anos.

tinham terminado o ensino médio mas não declaravam isso no momento da inscrição no PROEJA, ou já estavam no ensino médio e voltou tudo pra começar esse curso. Então eu acho que... é... o planejamento foi feito, não digo de forma... não digo aleatória, mas a gente não conseguia imaginar quem vinha pra escola, então o professor prontificou-se a fazer, e nesse momento eu fiquei de fora porque ele passou a minha frente e pediu pra fazer [...] (PFG 4).

Outro dado importante, obtido no levantamento empírico, revela que no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA lecionaram 98 docentes, do primeiro semestre de 2006, quando o curso teve início, até o primeiro semestre de 2010¹⁶. Tal situação indica uma alta rotatividade de docentes no curso, dificultando a criação de uma dinâmica pedagógica que confira solidez, unidade e identidade dos docentes com o referido curso. A rotatividade dos que lecionam nos cursos do PROEJA atrela-se à forma descontinuada de atuação deles durante os semestres, o que gera dificuldades, porque o professor não cria vínculo com o programa. Essa relação temporária estabelecida desfavorece a elaboração e a publicação de materiais educativos que apoiem a ação pedagógica.

1.3.2 Critérios de seleção e matriz curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA

Com base em informações presentes no projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, destaca-se que ele está organizado no formato presencial, em períodos semestrais, com integralização em três anos e meio e sem previsão de saídas intermediárias. Em seus requisitos de acesso constam: ter idade mínima de 18 anos¹⁷, ser oriundo de escola pública, ter concluído o ensino fundamental, ser aprovado no exame de seleção institucional, ser transferido de outras instituições federais de ensino profissional, mediante a existência de vagas, salvo nos casos determinados por lei, respeitando-se as competências adquiridas na Unidade de origem.

A matriz curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA é organizada em: formação geral (base comum nacional equivalente às áreas de conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ciências Humanas e suas Tecnologias/Ciências da natureza, matemática e suas Tecnologias); formação diversificada (área de conhecimento de formação complementar através de disciplinas profissionalizantes comuns), e a formação

¹⁶ Dados retirados dos horários de aulas do sistema acadêmico do IFPE, período de 2006 a 2010.

¹⁷ Alteração na idade acarretada devido à revogação do Decreto nº 5.478/2005 que implantou o PROEJA.

técnica, que é composta de base tecnológica (área de conhecimento de formação técnica) e prática profissional (estágio supervisionado).

A distribuição da carga horária por área de conhecimento ocorre da seguinte forma: base comum nacional com 1093,5 horas; formação diversificada com 162 horas e a formação técnica, que apresenta 1107 horas da base tecnológica mais 420 do estágio supervisionado, o que totaliza uma carga horária de 2782,5 horas¹⁸.

A matriz curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA apresenta critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores, de acordo com o que determina a Organização Didática de 2008¹⁹ do IFPE. Apresenta, também, os critérios de avaliação da aprendizagem, tais como: predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos; avaliação processual, contínua, sistemática e somativa, com a utilização de instrumentos como a elaboração e/ou intervenção de projetos, resolução de situações-problema, socialização de atividades, trabalho de campo e/ou atividades práticas, observações com roteiros e registros, relatórios, avaliação escrita e/ou oral, autoavaliação.

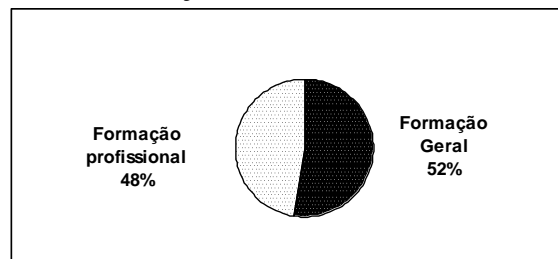
1.4 Caracterização dos docentes do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado –PROEJA

O perfil aqui apresentado foi traçado a partir das respostas fornecidas por 21 professores que lecionaram no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, do IFPE, *Campus* Recife, entre o primeiro semestre de 2006 até o primeiro semestre 2010, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado (apêndice 1).

Nota-se que 52% dos respondentes (11 docentes) lecionavam disciplinas de formação geral e o restante, 48% dos respondentes (10 docentes), eram responsáveis por disciplinas específicas (voltadas diretamente para a formação profissional).

¹⁸ Esse percentual de carga horária foi determinado ainda sob o Decreto nº 5.478/2005 que implantou o PROEJA.

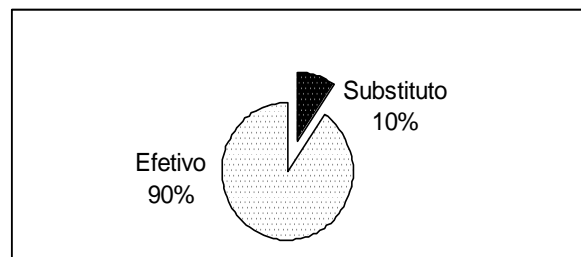
¹⁹ Atualmente, há uma Organização Acadêmica de 2010 em substituição à Organização Didática de 2008, tendo sido mantidos os critérios de aproveitamento de estudos anteriores.

Gráfico 1 – Área de atuação no Curso de Eletrotécnica / PROEJA²⁰

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

Nos gráficos e quadro abaixo encontra-se o perfil dos docentes pesquisados no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA. Os dados estão organizados segundo os seguintes temas: forma de contratação, ano de ingresso no IFPE, regime de trabalho, titulação máxima, área de atuação.

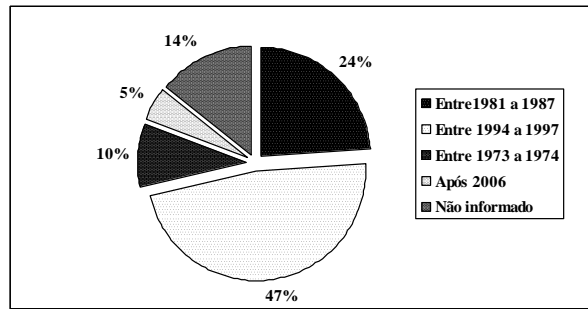
Dos docentes que responderam aos questionários, 90% pertencem ao quadro efetivo da instituição (19 docentes) e apenas 2 (10%) eram professores substitutos.

Gráfico 2 – Forma de contratação

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

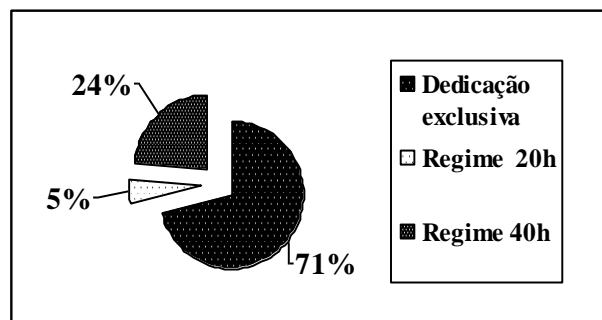
Considerando o ano de ingresso dos docentes no IFPE, verifica-se que apenas 1 deles (5%) era recentemente contratado pela instituição. A quase totalidade dos docentes (95%) do Curso de Eletrotécnica PROEJA trabalha na instituição entre 37 e 23 anos, conforme se vê no gráfico 3.

²⁰ As respostas dos professores dadas ao questionário (Apêndice A) foram a fonte dos dados que servirão de base para os gráficos e as tabelas apresentados nesta parte do texto.

Gráfico 3 – Ano de ingresso no IFPE

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

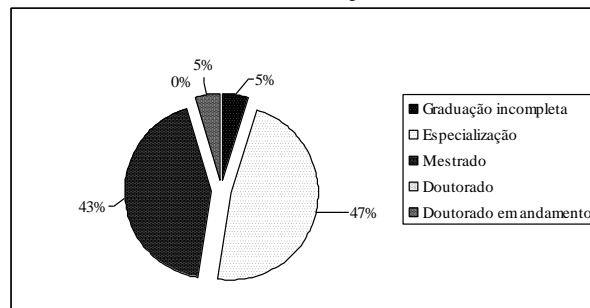
Com relação ao regime de trabalho, 71% dos docentes (15) são regidos pelo sistema de dedicação exclusiva, 24% em regime de 40h (5 docentes) e 5% dos docentes em regime de 20h (1 docente), conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Regime de trabalho

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

Com relação à titulação máxima dos docentes, a maioria informou ter nível de Especialização, o que apareceu em 47% das respostas (10 docentes). 43% têm Mestrado (9 docentes), 1 docente informou ter curso de graduação incompleto²¹ (5%) e outro estar com formação em andamento, referente a curso de doutorado (5%). O gráfico 5 ilustra esta distribuição.

²¹ Este professor faz parte de um grupo que possui apenas formação técnica de nível médio e que ingressou na instituição em uma época em que se podia atuar sem o nível superior de ensino. Os ingressantes nessa condição, após a contratação, participavam de Cursos de Esquema I e Esquema II (Portaria Ministerial 339/70), os quais tinham um caráter de formação emergencial de professores. Os Cursos de Esquema I e Esquema II foram possibilitados com a LDBEN nº 4024/1961, art. 59, regulamentados posteriormente em 1967 (Parecer CFE nº 12/1967) e em 1968 (Portaria Ministerial nº 111/68). Tais cursos eram uma espécie de formação por meio de cursos especiais de educação técnica que habilitavam para disciplinas do ensino técnico “[...] Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico” (MACHADO L., 2008, p. 12).

Gráfico 5 – Titulação máxima

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A)²².

O quadro a seguir apresenta a especificidade da formação de cada docente.

Quadro 3 – Formação docente

Docentes	Área de formação
01	Especialização em PROEJA
02	Mestrado em Microbiologia Molecular
03	Especialização em Práticas Pedagógicas no PROEJA
04	Especialização em Educação de Jovens e Adultos na modalidade PROEJA
05	Mestrado em Biometria
06	Doutorado em andamento em Ciências Interdisciplinares
07	Especialização*
08	Mestrado em Administração-Gestão Empresarial
09	Graduação em Eletrotécnica incompleto ²³
10	Mestrado em Educação
11	Mestrado em Fontes Alternativas de Energia
12	Mestrado em Saúde Pública
13	Especialização em Processamento de Energia / Sistema de Potência
14	Especialização em Pedagogia
15	Especialização em PROEJA
16	Especialização em Capacitação Pedagógica
17	Especialização em Supervisão Educacional
18	Mestrado em Energia Solar
19	Especialização em PROEJA
20	Especialização em Ensino da Matemática
21	Mestrado em Tecnologia Ambiental

* O docente não especificou a sua área de formação.

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A)

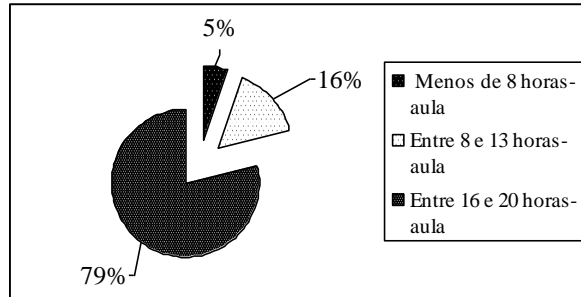
No tocante à carga horária de horas-aula trabalhadas, 71% dos docentes (15), no primeiro semestre de 2010, trabalharam entre 16 e 20 horas-aula; 14% dos docentes (3)

²² Embora tenha sido solicitada a titulação máxima, alguns docentes preferiram colocar a formação que está em andamento.

²³ Técnico em Eletrotécnica licenciado em disciplinas profissionalizantes do 2º Grau Esquema II.

trabalharam entre 8 e 13 horas-aula; 5% (1 docente), mais de 20 horas-aula; 5% (1 docente) alegou trabalhar menos de 8 horas-aula²⁴ e outro docente não respondeu (5%).

Gráfico 6 – Carga horária dos docentes em disciplinas no segundo semestre de 2010



Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

Sintetizando o perfil dos docentes que atuam no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, com base nas informações presentes nos gráficos apresentados anteriormente e no quadro 3, é possível afirmar que, na sua maioria, são docentes concursados, com vasta experiência em cursos de formação profissional, que trabalham exclusivamente na instituição, possuem formação em pós-graduação, inclusive 4 deles com Especialização em PROEJA, e despendem considerável parte de sua carga horária em sala de aula.

Isso demonstra que a instituição possui um grupo estável de docentes, com ampla experiência na formação profissional e com uma boa formação acadêmica, o que é algo positivo. Porém, o fato de os docentes terem bastante experiência na educação profissional e quase nenhuma na EJA dificulta pensar a organização curricular em novos moldes. Além disso, para um universo tão grande de docentes, o quantitativo com qualificação acadêmica no PROEJA é inexpressivo e a carga horária precisa ser redistribuída, com a previsão de momentos de troca de experiências entre os docentes, visando à interdisciplinaridade, e não apenas destinada à sala de aula.

A seguir a dissertação tratará do surgimento do PROEJA, no IFPE, *Campus Recife*:

²⁴ Os docentes com a carga horária menor do que 8 horas-aula ou entre 8 e 13 horas-aula encontravam-se licenciados ou exercendo função gratificada.

2 GÊNESE DO PROEJA E A SUA IMPLANTAÇÃO NO IFPE *CAMPUS RECIFE*

Este capítulo apresenta antecedentes que concorreram para a oferta do PROEJA nos Institutos Federais, inicialmente abordando a EJA²⁵ e a Educação Profissional e em seguida tratando das mudanças na educação profissional em decorrência do PROEJA e da instituição deste programa no IFPE. Desta forma, busca-se entender melhor as políticas atuais voltadas para essa modalidade de ensino.

Sobre essas políticas atuais, o documento final do encontro brasileiro preparatório para a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA)²⁶, assim afirma: “De acordo com a legislação, o papel do governo federal é, principalmente, de orientador e indutor de políticas, visando a corrigir desigualdades com garantia de um padrão mínimo de qualidade de ensino” (BRASIL, 2009, p. 20).

Nessa perspectiva, nesse texto as políticas públicas estão sendo entendidas como aquelas implementadas pelo Estado como “[...] instância fundamental capaz de mediar um processo redistributivo que assegure ao cidadão as condições básicas de sobrevivência e imponha limites ao processo de exclusão” (WESTPHAL; ZIGLIO, 1999, p. 111).

Nesse sentido, é interessante estabelecer uma distinção entre Estado e governo, no sentido de compreender

Estado como o conjunto de instituições permanentes como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 30).

²⁵ Termo empregado na LDBEN nº 9.394/96, Art.37, conforme apresentado a seguir: “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”. Antes a LDBEN nº 5.692/71, Art. 24, a), denominava de ensino supletivo, como pode ser observado: “O ensino supletivo terá por finalidade: suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” e a LDBEN nº 4024/61, se quer mencionava a Educação de Adultos (EDA), nomenclatura empregada antes das mobilizações em prol da redemocratização do país.

²⁶ Trata-se do Encontro Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), realizado em maio de 2008 em Brasília, sob a coordenação do MEC. O evento reuniu “[...] 300 participantes, vindos como delegados de cada um dos estados brasileiros e do Distrito Federal e das representações do GT IntraMEC (que reúne as várias secretarias/órgãos envolvidos na construção da política de EJA), do GT Interministerial, do Conselho Nacional de Educação e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA” (BRASIL, 2009, p. 10).

Desse modo, a diferença entre políticas públicas de Estado e políticas públicas de governo refere-se ao fato de que as primeiras caracterizam-se pela continuidade das ações e por sua perenidade, ao contrário das segundas, as quais não sobrevivem à alternância de governo.

Esse destaque relaciona-se com o fato de que a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade de ensino articulada com os níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas (BRASIL, 2006). As políticas com esse direcionamento têm acarretado a não permanência e o insucesso de jovens no ensino fundamental e conseqüentemente a sua exclusão do sistema educacional.

Devido a essa realidade, têm crescido as demandas sociais por decisões governamentais que, além de elevarem a escolaridade, ofereçam profissionalização (id., 2006). Embora o sucesso ou insucesso escolar não tenham implicações diretas nas desigualdades socioeconômicas ou, dito de outra forma, mesmo entendendo que a qualificação profissional não garantirá a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social, entende-se que cabe ao poder público possibilitar:

[...] a formação humana, que entre outros aspectos considera o mundo do trabalho, [o que] implica também [n]a compreensão de elementos da macro-economia [sic] – como a estabilização e a retomada do crescimento em curso – mediatizados pelos índices de desenvolvimento humano alcançados e a alcançar. A formação humana aqui tratada impõe produzir um arcabouço reflexivo que não atrele mecanicamente educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (BRASIL, 2007a, p. 14).

O PROEJA traz o mérito de tentar articular a aprendizagem escolar com a formação para o trabalho. Além do mais, une o pensar, tradicionalmente vinculado à formação propedêutica, com o fazer, contrariando a ideia de um saber relegado apenas aos saberes da experiência.

Sendo assim, com o intuito de atender a essa lógica formativa, o PROEJA é um programa direcionado aos sujeitos de EJA com pretensões de transforma-se em política pública de Estado. Ressalta-se que essa compreensão, nem sempre acompanhou as ações que foram implementadas no âmbito das políticas públicas no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a EJA, conforme será visto a seguir.

2.1 A EJA e a educação profissional

Em função das mudanças econômicas e políticas que ocorreram no Brasil a partir dos anos 1990, a educação foi alvo de diferentes reformas. Uma delas o Decreto nº 2.208/97 afetou diretamente a configuração e a articulação do ensino médio com a formação profissional, questões sempre marcadas pela tensão na história da educação brasileira.

No país, até o século XIX, o que existia era uma educação propedêutica para as elites. Os primeiros indícios da educação profissional, que datam de 1809, ocorreram sob moldes assistencialistas. Esse tipo de educação era destinado a ensinar as primeiras letras e um ofício a crianças pobres, órfãs e abandonadas (BRASIL, 2007b).

A partir do século XX, com a instituição da República, começou a haver um esforço público para organizar o ensino profissional, mudando-se a perspectiva assistencialista de atendimento para uma preocupação em preparar operários para o exercício profissional. Isso ocorreu com o decreto do presidente Nilo Peçanha, em 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices (BRASIL, 2007b).

Com o aprofundamento do processo de industrialização, a partir da década de 1930, desenvolve-se um novo enfoque educacional referente à escolarização e sua articulação com a formação profissional. Chega-se às décadas de 1930 e de 1940 com uma nova organização na educação nacional através de um conjunto de medidas: a reforma Francisco Campos, realizada em 1931, que “[...] regulamentou e organizou o ensino secundário bem como o ensino profissional comercial” (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 20), e as Leis Orgânicas da Educação Nacional, denominadas de Reforma Capanema, com início em 1942, a saber:

[...] Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº. 4.244/1942) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº. 4.073/1942); 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº.6.141/1943); 1946, Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto-Lei nº. 8.529/1946), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº. 9.613/1946) (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 20).

Essa conjuntura se deu devido a um novo contexto brasileiro em que ocorria o fortalecimento de uma burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras. Era um momento de industrialização e modernização das relações de produção (BRASIL, 2007b), o que demandava mudanças na estrutura escolar.

[...] após a Reforma Capanema, a educação brasileira denominada regular, fica estruturada em dois níveis, a educação básica e a superior. A educação básica dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginasial e

colegial. [...] A vertente profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior (BRASIL, 2007b, p. 12).

Nesse novo desenho da estrutura escolar, ressalta-se que a formação profissional, pela via da escolarização, não era a única alternativa para a formação da força de trabalho. Muitos trabalhadores recebiam formação profissional sem vínculo com a escolarização, por via de cursos oferecidos pelos próprios empresários, em instituições como o SENAI e o SENAC. É relevante o fato de que essas duas instituições foram criadas por decreto do governo federal, fazendo parte da chamada Reforma Capanema.

Em 1942, teve lugar a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e foi estabelecido o conceito de “aprendiz” para efeito da legislação trabalhista. A colaboração das empresas e dos sindicatos econômicos, prescrita pela Constituição, propiciou a criação dos dois primeiros serviços nacionais de aprendizagem, o Industrial (Senai), em 1942, e o Comercial (Senac), em 1946. No mesmo período as antigas escolas de aprendizes artífices foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (REGATTIERI; CASTRO, 2009, p. 21).

Essa divisão na formação acarretava para os jovens que conseguiram se escolarizar uma dualidade educacional, da seguinte forma: os que cursavam o secundário tinham como interesse o acesso ao ensino superior; os que frequentavam os cursos técnicos estavam impedidos de ascenderem ao ensino superior e seu destino, ao final do curso, seria o mercado de trabalho. Porém, a dualidade não acaba aí. Muitos jovens e adultos recebiam apenas a formação profissional, sem vínculo com a escolarização e com o objetivo meramente adaptativo ao trabalho industrial e comercial, por via dos cursos ofertados pelo SENAI e pelo SENAC.

Disto conclui-se que grandes contingentes da força de trabalho – jovens e adultos – tinham seu direito à escolarização negado, embora continuassem servindo como força de trabalho, bastando, para isso, que recebessem alguma formação profissional básica. Observa-se que com propósitos distintos passaram a coexistir como alternativa de formação profissional as escolas técnicas das redes federais e estaduais e os estabelecimentos privados.

O fato é que no período apresentado anteriormente, com relação ao ensino regular, ainda não havia a equivalência entre o ensino secundário propedêutico e o ensino técnico profissional, situação alterada em 1950 quando, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), os estudantes concluintes do colegial técnico puderam ingressar em cursos superiores técnicos.

Paralelamente, a educação de adultos, entre 1930 e 1950, não recebia o mesmo tratamento do poder público. O mote dos programas era assistencialista e aligeirado, por meio de uma formação profissional sem muito aprofundamento de conhecimentos e de aquisição das primeiras letras. No entanto, o tema do analfabetismo foi alvo de muitos debates e algumas medidas começaram a se efetivar no país, voltadas para a educação de jovens e adultos.

Foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação de jovens e adultos voltam [sic] a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi fundado em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregado na educação de adolescentes e adultos (STRELOW, 2010, p. 52).

Tais medidas, além de outras, contribuíram para que a educação básica de adultos começasse “[...] a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país” (RIBEIRO, 2001, p. 19).

Dessa forma, o conjunto de medidas encaminhadas pelo governo federal focou sempre o combate ao analfabetismo ou a oferta do ensino supletivo, não havendo maiores preocupações com a continuidade de estudos e a profissionalização. Com esse viés foram sendo elaboradas todas as ações nesse campo de educação.

Entre as décadas de 1940 e 1950 definiu-se a identidade da educação de adultos. Destaca-se a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, realizada em 1947. A instauração dessa campanha deu lugar à

[...] conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no país. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural no país (RIBEIRO, 2001, p. 20).

Essa visão política modificou-se durante a própria campanha, com a adesão de pessoas que “[...] superavam esse preconceito, reconhecendo o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas” (RIBEIRO, 2001, p. 21).

Foi ainda na década de 1950 que os críticos combateram o aprendizado aligeirado para EJA e vislumbraram um novo modelo teórico e pedagógico embasado nas ideias de Paulo Freire.

Outro momento significativo data de 1961, quando a LDB aprovada nesse ano passa a permitir a equivalência entre o ensino secundário e o ensino técnico, permitindo que a saída de qualquer uma das duas alternativas de formação possibilitasse o ingresso em qualquer curso superior. No tocante à EDA, a referida lei não apresentou nenhum capítulo ou seção específica sobre a garantia de ensino para aqueles que historicamente não tiveram acesso à escolarização, ou seja, a EDA. A única referência era a do capítulo II, artigo 27, do ensino primário.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

No entanto, vale ressaltar a antiga luta da sociedade civil para garantir a educação a essa população de excluídos, pois a década de 60, com base na pedagogia freireana, foi rica em várias mobilizações sociais como: “‘Movimento de Educação de Base’ (1961-CNBB), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura (UNE), Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (Prefeitura de Natal)” (STRELHOW, 2010, p. 54). Essas ações, devido ao embasamento teórico que as sustentava, ocorriam de forma contextualizada, interdisciplinar e respeitando as identidades dos sujeitos, através de um processo conscientizador que visava estimular os sujeitos à ação, na busca de se amenizar as disparidades sociais existentes. Inclusive, foi conquistada junto ao poder público a aprovação de um Plano Nacional de Alfabetização que englobava as ações em andamento no país nesse campo.

Sendo assim, as iniciativas populares focavam na articulação entre educação de adultos e a realidade social, incluindo o trabalho, mas de forma ampla, com objetivos maiores que treinar o trabalhador para atuar em postos de trabalho ou conseguir uma vaga no ensino superior. Esse enfoque tinha um caráter marcadamente político, por isso as experiências populares foram desarticuladas no período ditatorial.

Devido à ditadura militar vivenciada no Brasil a partir de 1964, ocorreu uma ruptura com as ideias de Freire, o Plano Nacional de Alfabetização é suspenso e o governo passa a assumir toda a responsabilidade de programas de alfabetização de adultos lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de caráter meramente assistencialista e acrítico (RIBEIRO, 2001, p. 21). Este programa ministerial foi substituído em 1985 pela

Fundação Educar, que passou a apoiar “[...] financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas” (RIBEIRO, 2001, p. 28).

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, em pleno período ditatorial, a LDBEN 4.024/61 é alterada, criando o 1º e o 2º graus. Este último, tornado compulsoriamente profissionalizante, atendia ao argumento de que havia a necessidade de habilitar profissionalmente os jovens que não conseguiram ingressar nas universidades, embora as intenções fossem além disso, diante da ligação das reformas educacionais com o projeto desenvolvimentista da economia. No entendimento de Cabral (2006, p. 30):

Tratava-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar à educação a [sic] produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2.º grau deveria ter um caráter terminal [...]

A Lei nº 5692/71 apontava duas vertentes de formação por meio do ensino supletivo. Em seu art. 24, o ensino supletivo deveria suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não seguiram ou concluíram na “idade própria” os estudos.

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- 1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

A mesma Lei, em seus art. 25 e 27, trata do caráter profissionalizante praticado por meio do mesmo tipo de ensino:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

[...]

Art. 27. Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou ao de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

A lógica da Lei nº 5692/71 para a organização do ensino era devida aos argumentos ligados à direção desenvolvimentista da economia, visto que o processo de industrialização ganhava novo impulso. Para Arroyo (2007, p. 24),

[...] a Lei no. 5692/71 via as crianças, adolescentes e jovens: candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Esta visão reducionista marcou

as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional.

A reforma promovida pela Lei nº 5692/71 trouxe uma profissionalização compulsória, só extinta com a promulgação da Lei nº 7.044/82. A concepção reducionista da Lei nº 5692/71 fez parte de uma redefinição da política educacional brasileira em atendimento a acordos com organismos internacionais. Estes organismos exigiam uma reorganização do ensino fundamental com vistas à crescente expansão econômica. A preocupação deles era meramente ofertar uma base mínima de formação fundamental aliada a um treinamento profissionalizante, o suficiente para o indivíduo ser inserido no processo produtivo sem maiores entendimentos sobre o seu trabalho ou possibilidades de galgar melhores postos de emprego e de reivindicação de melhores salários.

Desta forma, se por um lado havia toda uma mobilização da sociedade civil em busca da extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino inclusive no âmbito da educação de adultos (EDA), por outro, as medidas legais não contribuíram plenamente para a superação da problemática de uma EDA relegada a um segundo plano, entendida na área governamental de forma restrita, nos moldes do ensino supletivo. Contudo, de acordo com M. Freitas (2010) e Di Pierro (2005), o final da década de 1970 e o início da década de 1980, em meio a um processo de abertura política, configuraram-se como um momento favorável para a mobilização dos movimentos sociais que exigiam o cumprimento das conquistas na área da educação. Estabelecia-se junto ao poder público uma nova institucionalidade para a EJA que favoreceu o reconhecimento de direitos sociais na constituição de 1988, conforme é referendado a seguir:

A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei 5692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. O direito, mais amplo, à educação básica, só seria estendido aos jovens e adultos na Constituição Federal de 1988, como resultado do envolvimento no processo constituinte de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 63).

Devido ao movimento em torno da defesa da educação pública e gratuita, com a Constituição Federal aprovada em 1988, a oferta do ensino fundamental obrigatório e

gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a esse ensino na idade “apropriada”, passou a ser considerada como dever do Estado, ampliando-se assim o atendimento escolar aos jovens e aos adultos (RIBEIRO, 2001). Esse ordenamento legal, nos termos do documento base de 2007, possibilitou, ainda, pensar a EJA como um direito:

No que se refere à EJA, podemos afirmar que a Constituição de 1988 representou um avanço, na medida em que, pelo seu Artigo 208, Parágrafo 1º, o ensino fundamental foi consagrado como direito público subjetivo, fazendo a inflexão da perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito (BRASIL, 2007a, p. 86).

Na época, já fazia parte das reivindicações da sociedade civil organizada um caráter mais abrangente de educação, embora ainda não incorporado no aparato legal. Defendia-se um tratamento unitário para a educação básica que contemplasse desde a educação infantil até o ensino médio. Este era visto como aquele que deveria “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35), uma compreensão que traz em sua essência o conceito de politecnicidade, ou seja, busca superar a separação entre a educação básica e técnica; além do mais, define uma concepção educacional direcionada a ultrapassar a “barreira” da divisão social do trabalho imposta por uma sociedade dividida em classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Estas mesmas ideias estiveram presentes durante a mobilização nacional pela construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que ocorria em meio a disputas ideológicas entre o governo e os representantes da sociedade civil.

Com a aprovação da atual LDBEN nº 9394/96, a EJA aparece como uma das dimensões do dever do Estado com a educação, podendo ser cobrada pela sociedade civil, conforme se vê nos artigos 4º e 5º, presentes no Título III (Do direito à educação e do dever de educar) da referida lei:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivo mediante a garantia de:

[...]

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

[...]

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Além disso, na mesma lei, a EJA recebe um tratamento específico, sendo tema da seção V do Capítulo II, que trata da educação básica, com dois artigos, apresentados abaixo:

Art. 37. 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.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Percebe-se que mesmo com a alteração sofrida pela LDBEN, em 2008, prevendo a relação da EJA com a educação profissional, o currículo integrado não é almejado, fala-se apenas em articulação. Ademais, embora a lei recomende oportunidades educacionais apropriadas ao perfil do sujeito educando, restringe sua efetivação a cursos e exames. Destaca-se, porém, o compromisso firmado pelo poder público em viabilizar ações integradas e complementares entre si, visando o acesso e a permanência do educando trabalhador.

Essa legislação, a lei 9394/96, no que tange à educação de jovens e adultos, reflete avanços e retrocessos. Ela demarca um importante avanço, na medida em que traz um significativo ganho à educação de adultos, pela institucionalização desta modalidade de ensino no Brasil; antes a denominação era ensino supletivo (RUMMERT; VENTURA, 2007). Por outro lado,

[...] a LDB de 1996 apresenta um retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA, fundamentalmente, como “cursos e exames supletivos”, retomando, assim, a ênfase na perspectiva compensatória (BRASIL, 2007a, p. 86).

Ainda na década de 1990, uma “nova” identidade da EJA foi se delineando, conduzida de forma

[...] dispersa em diferentes órgãos governamentais, realizada sob a forma dos mais variados programas e projetos [...]. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente

marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital, e não com a emancipação da classe trabalhadora (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33).

Durante as duas gestões de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre 1995-2002, a estrutura político-pedagógica para a EJA era restrita, pois o foco da política do Ministério da Educação (MEC) deteve-se ao ensino fundamental “regular”. No período, a ação de maior destaque, pertencente a uma ONG voltada para o atendimento a jovens e adultos, foi o Programa Alfabetização Solidária (PAS)²⁷, criado em 1997 (RUMMERT; VENTURA, 2007). No final do governo FHC, em 2001, foi criado o Programa Recomeço²⁸ – Supletivo de qualidade.

Sobre os programas, Rummert e Ventura (2007) tecem comentários a respeito do Programa Recomeço, que também objetivava reduzir o analfabetismo, porém persistia a desobrigação do Estado com a aplicação dos recursos necessários para a EJA. Outras autoras, como M. Machado (2011) e Barreyro (2010) apresentam reflexões sobre o afastamento do poder público no período FHC e identificam sinais do discurso neoliberal para a indefinição e a falta de implementação de políticas para a EJA. Estas autoras apresentam os resultados do Programa Alfabetização Solidária (PAS), que se propunha reduzir os índices de analfabetismo por meio da parceria entre o poder público e as empresas, com uma concepção que resultava em menor custo, empregabilidade temporária e ação filantrópica.

Semelhante às campanhas desenvolvidas nas décadas de 1940 e 1950 pelo governo federal, os programas PAS e Recomeço não lograram êxito na solução para a erradicação do analfabetismo, persistindo uma lógica compensatória, assistencialista, aligeirada, descontínua e com baixo investimento na preparação dos alfabetizadores.

Quanto ao contexto mais geral da educação profissional, durante o primeiro governo de FHC promulgou-se o Decreto nº 2.208/97, que promoveu uma cisão entre o ensino médio e o ensino técnico. Esse episódio marcou profundamente os encaminhamentos dados à educação no país, representando a retomada do dualismo historicamente construído. Frigotto,

²⁷ “De acordo com os documentos que apresentam o programa, a prioridade dele é levar alfabetização aos municípios que possuem os maiores índices de analfabetismo, situados nas regiões Norte e Nordeste do país, para que os mesmos cheguem pelo menos à média nacional” (MACHADO M., 2011, p. 6).

²⁸ “[...] o Programa Recomeço tinha duração prevista de 2001 a 2003 e consistia na transferência de recursos financeiros aos estados e municípios selecionados. O objetivo deste programa era contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade dos bolsões de pobreza do país. Também cabe considerar que o Recomeço integrou o Projeto Alvorada, responsável por articular programas sociais, de infraestrutura e desenvolvimento focados na redução das desigualdades regionais e melhoria das condições de vida nos locais mais pobres do Brasil, identificados a partir do seu IDH [...]” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 38).

Ciavatta e Ramos (2005a) argumentam que, além de ser vetada a formação integrada, qual seja, formação geral aliada à formação profissional, o Decreto nº 2.208/97 ainda regulamentou os processos formativos de curta duração na perspectiva do ditame do mercado.

Mais adiante, já no comando do primeiro mandato do governo Lula, tenta-se restaurar a unidade perdida entre a formação geral e o ensino profissional com o Decreto nº 2.208/97. Cêa (2007) comenta que essa mudança ocorreu contrariando interesses de determinados grupos e que não promoveu mudanças estruturais, mantendo resquícios do decreto anterior.

Embora com o panorama posto, “[...] o período compreendido entre 2003 e 2006 do governo Lula trouxe para a EJA um maior destaque do que o obtido nos governos anteriores” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 33). Há a inserção da modalidade EJA integrada à educação profissional, visando elevar a escolaridade com profissionalização. De fato, diversas medidas voltadas para o atendimento educacional para jovens e adultos tiveram início nesse período. O quadro a seguir apresenta programas implantados a partir de 2003 e que permaneceram até 2009 ou ainda estão em vigor.

Quadro 4 – Programas para jovens e adultos envolvendo alfabetização, qualificação profissional e elevação da escolaridade na Educação Básica – Período de 2003 a 2009

Nome do Programa	Objetivo	Público	Órgão responsável	Vigência/Situação	Auxílio
Fazendo Escola	Apoiar os sistemas de ensino no atendimento à educação de jovens e adultos. Foi uma reformulação do Programa Recomeço	Jovens e adultos	Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC)	2003/ Em andamento.	
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928	Jovens, adultos e idosos	Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secad/MEC)	2003/ Em andamento.	

	municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste (BRASIL, 2009)				
Programa Integrado de Juventude (Projovem)	Ampliar o atendimento aos jovens excluídos da escola e da formação profissional. Criado a partir da integração de seis programas já existentes (Agente Jovem, Saberes da Terra, ProJovem, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica)	Jovens de 15 a 29 anos	Secretaria Nacional de Juventude ProJovem Adolescente (MDS) ProJovem Urbano (SE) ProJovem Campo (Secad) e ProJovem Trabalhador - Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)	2005 / Em andamento.	Bolsa de R\$ 150,00 mensais
Saberes da Terra (integrou-se ao Projovem)	Ofertar capacitação profissional e escolarização a jovens agricultores que não concluíram o ensino fundamental.	Jovens de 18 a 29 anos	Ministério da Educação - Secad	2005 a 2007	Bolsa mensal de R\$ 100,00
Escola de Fábrica (incorporou-se ao Projovem Urbano)	Oferta formação profissional inicial e continuada a jovens de baixa renda.	Jovens de 16 a 24 anos	Ministério da Educação - Setec	2005 a 2008	Bolsa mensal de R\$ 150,00
Proeja Técnico	Elevar a	A partir	Ministério da	A partir de	Auxílio ao

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja FIC)	escolaridade em nível fundamental integrado à qualificação profissional e elevar a escolaridade em nível médio e formação profissional de nível médio.	idade para o ensino da EJA	Educação – Setec	2005. Em andamento.	estudante carente da Educação Profissional e Tecnológica EPT no valor mensal de R\$100,00
Programa Interinstitucional de Certificação e Formação Inicial e Continuada – Programa CERTIFIC	Reconhecer e certificar os saberes adquiridos pelos trabalhadores, jovens ou adultos, durante sua trajetória de vida. O processo associa trabalho à elevação da escolaridade.	Jovens e adultos	Estratégia desenvolvida em parceria entre Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego.	A partir de 2009. Em andamento.	

Fonte: Adaptado de V. Silva (2010, p. 178).

Apesar de nos últimos anos o Estado brasileiro elaborar diferentes programas voltados para a aprendizagem e a educação de adultos, conforme exposto no quadro 4, diversas críticas foram dirigidas aos mesmos. De acordo com Rummert e Ventura (2007), os novos e recentes programas implementados pelo MEC, voltados para a EJA, mantêm os arranjos do pensamento hegemônico, com propostas que continuam a atender aos interesses do capital, e servem de instrumentos amenizadores das tensões sociais, sem muito retorno efetivo para a classe trabalhadora.

Em função dessa fragilidade, foram ganhando força no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, reivindicações feitas pelos movimentos de luta pela EJA referentes à oferta de políticas públicas que promovessem o aumento da escolaridade com profissionalização. Isso se deveu, entre outros, à pouca efetividade dos programas em curso, à baixa expectativa de inclusão do público de EJA entre os atendidos pelo sistema público de educação e ao contexto

socioeconômico agravado perante o aumento das exigências de escolarização pelo mercado de trabalho.

Em razão disso, destaca-se a criação dos fóruns EJA no Brasil a partir de 1996, que decorreu das reuniões preparatórias para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) ocorrida em 1997.

No Brasil, esta mobilização deu início a um processo – o movimento dos Fóruns estaduais de educação de jovens e adultos e dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA's) – que vem crescendo desde 1996, e, na ausência de uma política governamental consistente, forjou um espaço plural para uma articulação entre os diversos atores sociais envolvidos no campo da educação de jovens e adultos (IRELAND, 2007, p. 23).

Além disso, uma valiosa contribuição da V CONFINTEA remete à noção de educação ao longo da vida, que implica

[...] repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idiomas, culturas e disparidades econômicas. Engloba todo processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (BRASIL, 1999, p. 19).

Anos depois, em 2009, é construído um relatório da Conferência Regional Preparatória para a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos no qual consta que esta inserção da EJA respondeu à reivindicação dos movimentos sociais de que a alfabetização se integrasse a políticas de educação básica (BRASIL, 2009).

Durante VI CONFINTEA, a ideia da educação ao longo da vida permaneceu na pauta do evento. No relatório deste encontro, compreende-se que

[...] aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos. Aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (BRASIL, 2009, p. 7).

Nesse contexto, a perspectiva de ampliação do processo de escolaridade do jovem e adulto, focado em conteúdos que envolvem várias dimensões do indivíduo, presente nas discussões da V CONFINTEA, bem como o enfoque de formação inclusiva, posto no texto da VI CONFINTEA, exaltam novas preocupações educacionais. Entendimentos que concorreram para a constituição do PROEJA, que é um programa que pretende se inscrever

no processo de construção “[...] de um projeto possível de sociedade mais igualitária” (MOURA, 2006, p. 3), proposta atual das políticas de educação profissional, traduzido em um currículo integrado.

A seguir, trataremos do contexto de criação do PROEJA e as implicações deste programa para os institutos federais de educação, destacando os desafios que estes têm enfrentado.

2.2 PROEJA: mudanças para a educação profissional a cargo dos institutos federais

Com a aprovação da LDB nº 9.394/96 e, no ano seguinte, com a promulgação do Decreto nº 2.208/97, mudanças no panorama do ensino médio e da educação profissional vão afetar o papel desempenhado até então pelas escolas técnicas federais. Estas vão sofrer alterações sucessivas que abrirão caminho para fazer da EJA uma das possibilidades de ação dessas instituições, conforme veremos adiante.

Durante o tempo de vigência do Decreto nº 2.208/97, as possibilidades formativas que articulavam a elevação da escolaridade com a formação profissional, especialmente no ensino médio, se tornaram praticamente inexistentes no Brasil. Conforme Cêa (2007, p. 161),

O período compreendido entre 1997 e 2004 já integra, certamente, um dos mais polêmicos da educação no Brasil quanto aos rumos impostos à formação para o trabalho, no âmbito do sistema educacional. Parte dessa importância deve-se ao significado assumido pelo decreto 2.208/97 no contexto da reforma da educação profissional, contribuindo para a imposição do fim (temporário) da vinculação entre qualificação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade.

No texto do Decreto nº 2.208/97, marco regulatório da reforma da educação profissional, embora o ensino médio e a educação profissional tivessem como centralidade comum o mundo do trabalho, o primeiro deveria desenvolver competências mais cognitivas, da ordem do pensar, enquanto à educação profissional caberia uma função mais prática, da ordem do fazer, sendo que essas funções deveriam ser pensadas de maneira complementar, não integradas (FERNANDES et al., 2006).

Essa situação provocou a reação de inúmeras associações de educadores, em especial aquelas que reuniam pesquisadores da área de trabalho e educação. Assim, com a primeira eleição do governo Lula, diferentes articulações políticas se deram, visando à revogação do Decreto nº 2.208/97 e à aprovação de outro, que retomasse a articulação entre elevação da escolarização e educação profissional.

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino, mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1090).

Em meio às articulações políticas, o governo Lula promoveu uma mudança na política educacional com a revogação e substituição do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/04, que trouxe como uma possibilidade de organização curricular, na educação básica, a educação profissional técnica de nível médio, além da formação inicial e continuada de trabalhadores; no ensino superior, este decreto prevê a educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, conforme seu artigo 1º (BRASIL, 2004).

Além disso, o art. 4º do referido decreto determina que a educação profissional técnica de nível médio deve se articular com o ensino médio e prevê o seguinte no §1º e incisos:

§ 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

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Com efeito, superado o arranjo educacional do Decreto nº 2.208/97, que separava o ensino propedêutico do ensino profissional, a regência do novo Decreto nº 5.154/04 possibilitou a retomada da articulação entre elevação dos níveis de escolaridade e formação para o trabalho, sendo o ensino médio integrado a forma de articulação mais significativa.

Diante dessa possibilidade e em função das mobilizações em torno da ampliação e da melhoria das oportunidades formativas para a EJA, foi instituído o Programa de Integração da

Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originado pela portaria nº 2080, de 13 de junho de 2005, a qual estabelecia diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio na modalidade EJA, a serem oferecidos: nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Após amplas discussões com envolvidos na oferta de educação profissional, EJA e educação básica, o governo federal instituiu o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, por meio do qual o PROEJA torna-se um programa, inicialmente instituída a sua obrigatoriedade apenas na rede federal de educação.

Durante a vigência do Decreto nº 5.478/05, o PROEJA recebeu várias críticas de instituições da rede federal que já desenvolviam experiências de educação profissional com jovens e adultos e de outros envolvidos com os temas contemplados com o decreto. Com isto, o programa foi ampliado e seus princípios epistemológicos foram aprofundados (LOPES, 2009).

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, revogou o anterior e promoveu mudanças no PROEJA relacionadas à abrangência do programa, sua nomenclatura, forma de oferta e carga horária, além de alterações no Documento Base, que havia sido elaborado para orientar o programa. Também foram realizadas ações de consolidação do programa, destacando-se: o incentivo à formação em nível de pós-graduação *lato sensu* de docentes e gestores; promoção de cursos de extensão e organização de núcleos de pesquisa (BRASIL, 2007a).

Além de manter a obrigatoriedade da oferta do PROEJA na rede federal de educação tecnológica, o Decreto nº 5.840/2006 ampliou a possibilidade da adoção de cursos PROEJA em instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e em entidades nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical, bem como a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA (BRASIL, 2006). Assim, o PROEJA passa a representar uma forma de “[...] ampliação dos espaços públicos da educação profissional para os adultos e uma estratégia que contribui para a universalização da educação básica” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1097). Em função deste caráter, alterou-se a nomenclatura do PROEJA para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

No caso da rede federal de educação, o Decreto nº 5.840/2006

[...] obrigou as instituições da rede federal de educação técnica e tecnológica a destinar, em 2006, o correspondente a 10% das vagas oferecidas em 2005 para o ensino médio integrado à educação profissional destinado a jovens acima de 18 anos e adultos que tenham cursado apenas o ensino fundamental. O percentual de vagas a ser aplicado nos anos posteriores será definido por ato do MEC (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1097).

A obrigatoriedade dos institutos federais ofertarem cursos de PROEJA, especialmente a partir das mudanças promovidas pelos decretos anteriormente apresentados, indica mudanças no percurso histórico dessas instituições, visto a falta de experiência anterior das mesmas com o público da EJA. Entretanto, tornar os jovens e adultos que não se escolarizaram na idade própria um dos alvos dos institutos federais não é uma meta que se resume ao que os decretos postulam. Isto também é reforçado pelas determinações da LDB nº 9.394/96 referentes à educação profissional e tecnológica e à EJA, especialmente após a aprovação da Lei nº 11.741, de 2008. Esta alterou artigos da LDB, objetivando “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Dessa forma, o artigo nº 39 da LDB passou a prever o seguinte:

Art. 39 A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996).

A inclusão do termo “tecnológica”, no artigo citado, inclui, necessariamente, as instituições federais de educação.

Independentemente do instrumento legal ao qual se faça referência, pode-se afirmar que a exigência legal de oferta de cursos de nível médio integrados à educação profissional na modalidade de EJA trouxe para os institutos federais “[...] diversos desafios políticos e pedagógicos, entre eles, como construir um currículo integrado, considerando as especificidades do público da EJA” (LOPES, 2009, p. 32).

[...] os sujeitos da EJA trazem consigo um conjunto de características próprias, como discontinuidades de estudos, reprovações, lacunas cognitivas, necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar ou para manter a própria família, entre outras amplamente conhecidas na literatura específica da EJA, que os diferencia fortemente dos demais (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 100).

Em observância aos decretos citados, em 2006 iniciaram-se no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *Campus Recife*, os Cursos Técnicos

Integrados PROEJA de Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração e Ar Condicionado. Para a organização curricular dos mesmos, a instituição considerou a sua experiência pregressa nos cursos técnicos e de ensino médio, materializando uma matriz curricular com algumas alterações em relação aos cursos já oferecidos. Tal procedimento marcou a implementação de cursos do PROEJA em várias outras instituições federais, conforme atestam alguns estudos.

Lopes (2009) investigou as condições objetivas em que o PROEJA foi implantado e implementado, destacando como o currículo integrado foi materializado no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O autor destaca em seu estudo problemas que são alusivos ao IFPE, *Campus Recife*, como, por exemplo, falta de preparo dos professores para trabalhar com o currículo integrado e com a população de EJA e pouco envolvimento dos professores durante a implantação do programa. Embora reconhecendo a boa vontade dos professores com a implantação e desenvolvimento do programa, o autor destaca que “[...] as relações entre a EJA e o sistema escolar sempre foram tensas ao longo da história. Tentar adequar a educação de jovens e adultos às modalidades de ensino do sistema escolar não será fácil” (LOPES, 2009, p. 170).

Almeida (2009) analisou a eficiência política e social do programa, bem como as possíveis condições de efetividade a partir das especificidades da população alvo do PROEJA, no estado do Paraná. Esta pesquisadora apresenta as condições que comprometem a eficácia política do PROEJA, bem como as condições para a sua efetividade social, quais sejam: “[...] a restrição orçamentária, a falta de condições infraestruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes e a pouca efetividade da formação continuada” (ALMEIDA, 2009, p. 105).

Outras questões que rebatem na construção curricular de cursos de PROEJA estão presentes no ambiente do IFPE, *Campus Recife*. Corso (2009), analisando como é compreendida e/ou representada pelos professores que atuam no PROEJA a proposição do trabalho como princípio educativo, tomando como referência os cursos ofertados pela rede pública estadual do Paraná, aponta que

[...] as discussões conceituais e epistemológicas de um ensino médio integrado que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores têm defendido a articulação entre ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes da organização curricular. No entanto, os depoimentos dos professores revelam as suas dificuldades em discutir e concretizar esta forma de organização curricular (CORSO, 2009, p. 99).

A compreensão do trabalho como princípio educativo é importante porque o mesmo está diretamente relacionado com a identidade da população de EJA, que tem no trabalho a sua referência de vida.

R. Costa (2009) analisou a implantação do curso técnico de Administração vinculado ao PROEJA no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, *Campus* Charqueadas, focando como os professores e demais profissionais implicados na implementação de uma política têm papel ativo no processo, incluindo a interpretação e a reinterpretação da política.

R. Costa (2009) pressupõe que a não experiência e o pouco conhecimento das características da educação de jovens e adultos e, em contrapartida, a forte ligação do corpo docente e da equipe diretiva com a educação profissional, levaram à construção de um curso com mais características de técnico tão somente do que de um curso técnico na modalidade EJA.

M. Costa (2010) buscou compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG, identificando as concepções que expressam e fundamentam este programa.

No estudo de M. Costa (2010) são apresentadas as percepções de professores e estudantes sobre vários aspectos do programa, inclusive sobre a integração curricular dos conteúdos disciplinares. Em sua análise, esta autora entende que a forma departamentalizada de organização institucional (Departamentos, Coordenações de Cursos e de Áreas) pode estar comprometendo a integração. O estudo destaca a importância da gestão das instituições, apresentando as dificuldades e as possibilidades para a organização e o desenvolvimento do currículo integrado.

Além disso, M. Costa (2010) constatou que o currículo não está organizado ante as especificidades culturais apresentadas pelos jovens e adultos que frequentam os cursos do PROEJA pesquisados no CEFET-MG, que os docentes desconhecem o projeto e o quadro disciplinar do programa e do curso, que há limites no diálogo entre as áreas de conhecimento afins, sobretudo entre a formação geral e a formação específica, e, por fim, que existe equivalência parcial entre a proposta formativa pedagógica do PROEJA e a proposta do curso integrado diurno da instituição.

As reflexões de Lopes (2009), Almeida (2009), Corso (2009), R. Costa (2009) e M. Costa (2010) fazem pensar sobre a realidade investigada neste estudo, no sentido de refletir em que medida o cenário de outras instituições se distancia ou se aproxima do IFPE, *Campus* Recife, no que tange à compreensão da organização curricular no formato integrado. Essas pesquisas revelam que as instituições investigadas partiram da organização dos cursos

“regulares” para elaborar os projetos dos cursos do PROEJA, algo semelhante ao que ocorreu no IFPE, *Campus Recife*. Acerca disso, o estudo de Galindo (2010, p. 94) é taxativo:

[...] ficou constatada na organização curricular [do IFPE] a adoção de um ensino voltado para as habilidades e competências, as quais educam o indivíduo de forma mecanizada para servir ao capitalismo. [...] Em todas as escolas analisadas, os cursos são concomitantes travestidos de integrados.

Dessa realidade de organização curricular apresentada por Galindo (2010), destaca-se que as dificuldades de integração não são unicamente problemas técnico-pedagógicos de um curso específico. Todavia, os impedimentos encontrados estão permeados por uma cultura institucional e possuem uma forte ligação com uma estrutura de sociedade cindida em classes sociais e que sustenta uma formação a serviço do sistema capitalista.

Nesse sentido, os estudos citados nesta parte do texto reforçaram a necessidade de conhecimento e de análise de como os professores compreendem o currículo integrado proposto pelo PROEJA e se/como pensam a necessidade de construção de um currículo próprio para estes cursos. Além disso, tais estudos permitem que se parta do pressuposto de que no IFPE, *campus Recife*, os cursos do PROEJA apresentam um currículo caracterizado pela justaposição de componentes curriculares e não pela integração curricular nos moldes previstos no PROEJA. Este aspecto, além de outros, é o que se abordará a seguir.

2.3 Instituição do PROEJA no IFPE

O início da oferta de cursos do PROEJA pelo IFPE, *Campus Recife*, compôs um cenário que passou a constituir um sério desafio para a instituição, cujo enfrentamento não pode prescindir de uma compreensão profunda e sistemática sobre o currículo e os pressupostos que devem fundamentar sua organização e implementação, especialmente quando se busca articular a educação geral com a educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos. A falta desta compreensão pode resultar no quadro que Guimarães (2008, p. 398) apresenta:

[...] quanto ao “texto privilegiante” da “formação integral” presente nas orientações da política dos anos 2000 e que está incorporado nas estratégias institucionais, principalmente no que se refere à integração curricular do ensino técnico com o ensino médio, não registramos temas ou projetos e práticas integradoras que promovam à integração entre conhecimentos gerais e específicos, caracterizando apenas o desenvolvimento de um currículo justaposto entre essas duas modalidades de ensino, como resultado das táticas de contestação às decisões da gestão escolar, indicando que os professores desenvolvem suas práticas curriculares de forma alheia às orientações da política como reação às estratégias institucionais, fabricando as

práticas docentes no território do cotidiano de forma empirista e indutiva, enfraquecendo os efeitos da política como provocadores de mudanças.

A respeito dos cursos integrados regulares, Guimarães (2008), durante pesquisa desenvolvida no IFPE sobre as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar, argumenta:

[...] no processo compreensivo de como são consideradas as práticas curriculares vivenciadas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica na formulação das estratégias da política curricular dos anos 2000, identificamos a necessidade de que os atores do contexto da produção e texto realizem uma leitura das práticas cotidianas, como forma de se apropriarem desse saber escolar, visando a promoção de um diálogo democrático entre a formulação das estratégias da política e as experiências dos professores em suas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar, aproximando o campo recontextualizador oficial do campo recontextualizador local na (re)constituição do discurso pedagógico oficial e institucional (2008, p. 397).

Sobre o PROEJA no IFPE, *Campus Recife*, a diretora de ensino na época da implementação dos primeiros cursos argumenta que “[...] na sua implantação não houve um processo de discussão, mas que após a sua entrada na direção um processo de discussão foi iniciado visando à redefinição das estratégias implementadas” (depoimento extraído de GUIMARÃES, 2008, p. 287).

Apesar desse depoimento, o estudo de Galindo (2010), que também teve como campo o IFPE, demonstra a permanência da dificuldade institucional de discussão coletiva acerca do PROEJA:

O que se pode constatar é que antes e depois da implantação do PROEJA, os professores continuam sem assistência pedagógica específica. Desta forma, constata-se à falta de articulação dos professores para planejarem coletivamente e 63% da equipe pedagógica justificaram que os professores não planejam juntos porque as reuniões são inconstantes. Também, alguns membros da equipe pedagógica frisaram a falta de capacitação para os que coordenam o programa, pois o PROEJA é novo para professores e equipe pedagógica (GALINDO, 2010, p. 72).

Quanto aos resultados constatados por Galindo (2010), em síntese os dados revelaram que há uma visão restrita sobre o PROEJA; que não houve qualificação específica para os professores, resultando em uma transposição inadequada do modelo de ensino aplicado nos cursos regulares para os cursos de PROEJA; que alguns professores não se identificam com o programa, estão contrariados com as dificuldades encontradas e com a falta de apoio pedagógico. Também se constatou que os projetos de cursos não estão organizados com base nos princípios da integração; não há uma organização curricular diferenciada e inovadora e

não houve um movimento coletivo durante a participação no processo de construção da proposta de implantação. Enfim, o estudo indica que “Os planos de cursos do PROEJA pertencentes aos quatro *campi* são cópias dos cursos do ensino regular e não estão apropriados às especificidades do público da EJA, além de não estarem integrados” (GALINDO, 2010, p. 95).

O panorama apresentado por Galindo (2010) permitiu inferir sobre os motivos que favoreceram uma organização curricular não integrada:

[...] a rotatividade de professores (professores com contrato temporário e a forma de organização da vivência das disciplinas), falta de investimento em capacitação dos profissionais envolvidos, ausências de espaços e tempos para discussões e debates, objetivando apropriar-se de conhecimento acerca da EJA e do currículo integrado, bem como pensar sobre a própria prática e trocar experiências (GALINDO, 2010, p. 95).

Galindo (2010) investigou, por meio de suas questões norteadoras, se os currículos dos cursos do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco foram concebidos na perspectiva da integração, além de verificar em que medida a integração estava presente na vivência concreta desses currículos nas escolas (GALINDO, 2010, p. 58). O conjunto de indicações apresentados por ela reforçaram a necessidade de se tratar mais de perto a questão curricular, a partir da apreensão da compreensão dos professores de um curso específico do IFPE. Neste sentido partiu-se do pressuposto que não havia uma identidade própria e coletiva para os cursos de PROEJA.

A questão curricular do PROEJA é um tema central no documento orientador do Programa (BRASIL, 2007a). Nesse sentido, Guimarães (2008, p. 310) ressalta que

[...] a implantação de um projeto curricular que não seja resultado de um processo de construção coletiva, o qual envolva todos os professores nas decisões relacionadas às escolhas de princípios e concepções pedagógicas, além de envolver os professores na elaboração das estratégias de implementação, tende a fracassar, por não haver a adesão dos atores que fazem as práticas curriculares.

Sendo assim, analisar a organização curricular de um dos cursos de PROEJA significa refletir sobre questões políticas e pedagógicas, pois o currículo precisa ser visto, como dizem Fernandes et al. (2006), como um processo em constante reformulação, profundamente condicionado por questões intra e extraescolares.

Esta pesquisa avança ao identificar que o projeto curricular proposto para a formação no PROEJA exige a superação do modelo curricular atual, devido à distância presente entre as concepções dos professores, marcadamente rígida e disciplinar, e as concepções legais que

regem o ensino técnico integrado, balizado em princípios políticos e pedagógicos flexíveis e inovadores. A seguir será tratado sobre o novo arranjo educacional possibilitado pelo PROEJA.

3 O NOVO ARRANJO EDUCACIONAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROEJA NO IFPE *CAMPUS RECIFE*

O PROEJA traz um novo arranjo educacional configurado em uma proposta de integração implementada por meio de um currículo integrado. O fato é que esse arranjo possui uma identidade peculiar e exprime-se de determinado modo. Assim, neste capítulo, o leitor é situado sobre questões gerais inerentes a concepções curriculares, além de ser apresentada uma síntese sobre a categoria identidade e suas manifestações no currículo por meio da contextualização e da interdisciplinaridade, presente nos documentos orientadores do programa, a saber: Documento Base, Proposta Pedagógica de Implantação do PROEJA no IFPE e Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA.

3.1 Legado da teoria curricular e o currículo integrado na proposta do PROEJA

O que se conhece hoje por currículo está atrelado a uma construção teórica e a mudanças históricas. Datam da década de 1920, com origem nos Estados Unidos, os primeiros estudos específicos sobre este objeto de análise (SILVA T., 2009).

Ainda segundo T. Silva (2009, p. 17), as teorias curriculares podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. No entanto, interessa-nos nesta pesquisa a teoria crítica, tendo em vista que “[...] as teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder [...]”, diferentemente das teorias tradicionais, que privilegiam meramente questões técnicas do currículo²⁹ e que são predominantes no ambiente escolar. Nesse sentido, Oliveira (2008) esclarece:

[...] a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

Para T. Silva (2009), as teorias tradicionais pretendem ser neutras, preocupando-se com questões técnicas da organização curricular (o que e como ensinar, por exemplo),

²⁹ “Os princípios lógicos de planejamento curricular foram elaborados precisamente por Tyler (1950), determinando-se os fins educacionais e os objetivos de ensino, dirigidos e controlados mediante a seleção de conteúdos e metodologias baseados em funções sociais e profissionais, seguidos de avaliação” (RAMOS, 2005, p. 110).

reivindicando assim o estatuto científico do currículo. Contrapondo-se a essa tendência, as teorias críticas e pós-críticas se preocupam com aspectos qualitativos do currículo.

As teorias críticas privilegiam discussões sobre o conhecimento no contexto das relações de poder (econômicas, políticas e culturais) do capitalismo, tratando de temas como, por exemplo, o papel da educação na reprodução das desigualdades e injustiças sociais, na manutenção do *status quo* e na legitimação do discurso oficial. Para os teóricos dessa linha, a ideologia dominante é transmitida pela escola, tendo em vista que o currículo é uma construção social.

Quanto às teorias pós-críticas, embora aceitem que o currículo não pode ser compreendido fora de uma análise das relações de poder, o poder está espalhado na rede social, o conhecimento faz parte do poder. “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA T., 2009, p. 149).

Tomando-se o Documento Base do PROEJA como referência, é possível identificar a influência das teorias críticas e pós-críticas quando se trata do currículo, entendido como “[...] um processo de seleção e de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e de significados (cultura)” (BRASIL, 2007a, p. 49). Isso significa que a construção do currículo do PROEJA requer atenção aos processos educativos mais amplos e não apenas aos conteúdos, além do respeito à realidade social e à experiência educativa e profissional dos jovens e adultos, princípios que podem apoiar a concepção do currículo de PROEJA nas instituições escolares, numa perspectiva de superação de um legado eficientista de currículo, conforme defendem Moura e Pinheiro (2009, p. 95):

[...] a formulação do currículo, para a ação integrada e integral, precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisa promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de trabalho, de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Este teor meramente técnico atribuído ao currículo acarretou na sua uniformidade e padronização, conforme reforça Oliveira (2008, p. 14):

Os sucessivos programas de alfabetização de adultos propostos pelos governos militares, e mesmo pelos que lhes sucederam a partir de 1985, além das dificuldades que apresentaram na adequação das propostas curriculares e metodológicas à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos, tenderam quase sempre à

apresentação de propostas únicas para todo o país, desconsiderando as nossas múltiplas regionais [sic].

Buscando superar as propostas reducionistas de currículo, o PROEJA faz parte de um novo arranjo educacional possibilitado pelo decreto nº 5154/04, visando a atender a uma faixa etária e a um perfil específicos e ainda superar uma homogeneização curricular imposta de longa data. Como já dissemos no capítulo 2, o novo arranjo surgiu da necessidade de proporcionar ao estudante uma formação integral, rompendo com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil (FERNANDES et al., 2006).

A educação integral não é um discurso novo, conforme salienta C. Freitas (2009). Segundo este autor, a preocupação com a formação integral advém do período clássico (greco-romano), quando a educação era reservada à aristocracia. Encontram-se também propostas de educação integral em teóricos liberais e socialistas, por ocasião da consolidação do capitalismo. Apesar dos antagonismos entre estes teóricos,

[...] a educação integral está articulada à perspectiva de que a cultura propicie uma formação que integre a cultura com a sua utilidade prática, esta entendida a partir dos desafios enfrentados pelo capitalismo no período, dentre eles, a ausência de instituições democráticas (FREITAS C., 2009, p. 5).

A perspectiva liberal, com destaque para Dewey (1859-1952)³⁰, representante da 2ª fase do liberalismo econômico, mentor de uma economia burguesa e expoente máximo da pedagogia da escola nova, de cunho conservador, “[...] se contrapunha à dimensão contemplativa da escola tradicional, propunha que a educação integrasse a escola à vida social” (FREITAS C., 2009, p. 51). Contudo, essa integração significava atender às necessidades de desenvolvimento capitalista.

Por outro lado, a educação integral de origem marxista é uma linha de caráter essencialmente crítico, para a qual

[...] o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, uma formação omnilateral, em contraponto à formação unilateral, somente poderiam se efetivar numa sociedade em que o pleno desenvolvimento humano estivesse à frente dos

³⁰ “Primeiramente, as elaborações desse autor expressaram as preocupações enfrentadas pelo liberalismo desde os fins do século XIX e início do século XX. Os problemas causados pela divisão de classes, a pobreza, o desemprego, etc., são atribuídos pelo liberalismo à falta de igualdade de direitos e de oportunidades, na sociedade, para que todos, através de sua competência e esforço, pudessem vencer. Assim, a escola passou a assumir, a partir do início do século XX, com maior intensidade, a idéia de que proporcionaria essa igualdade de competição” (FREITAS C., 2009, p. 61) e, para isso, precisaria estar articulada com os ideais liberais; tarefa esta que o movimento escolanovista assumiu. A concepção de educação de Dewey fundamenta-se na tendência filosófica do pragmatismo.

interesses da reprodução e da acumulação capitalista; a sociedade comunista (FREITAS C., 2009, p. 13).

Com relação à educação integrada, em Dewey, “[...] vinculava-se ao conceito de experiência” (FREITAS C., 2009, p. 54), articulando “educação/escola/sociedade” (FREITAS C., 2009, p. 54). Ele “salientava [...] que a escola não deveria ser um prolongamento da empresa” e a “concebia em correlação com a revolução industrial que alterou essencialmente o trabalho” (FAVORETO, 2008, p. 52 apud FREITAS C., 2009, p. 57).

Esse filósofo combatia o rigor e a disciplina tradicional que, do seu ponto de vista, dificultariam o desenvolvimento tanto da liberdade, quanto da individualidade. Sua proposta educacional pressupunha princípios da liberdade e esforço individual do liberalismo ao propor os métodos ativos em educação, que possibilitavam uma maior participação dos estudantes na escolha dos assuntos estudados. Considerava que a principal atitude a ser desenvolvida no estudante é a vontade de seguir querendo aprender (FREITAS C., 2009).

As demandas sociais que Dewey considerava que a escola deveria responder incluíam a preocupação com uma “[...] educação que familiarizasse os operários com os fundamentos e alcance científicos e sociais de sua atividade [...]” (DEWEY, 1979a, p. 347 apud FREITAS C., 2009, p. 58). Nesse ponto, de acordo com C. Freitas (2009), há uma aproximação de Dewey com os valores socialistas. Por outro lado, há um contraponto entre Dewey e a preocupação socialista no que tange ao modo como o trabalho deveria ser visto pela escola. Para aquele a preocupação era com o trabalho enquanto atividade; para o socialismo, com base nas ideias de Marx, o trabalho é produtivo e a educação deveria possibilitar ao trabalhador controlar o processo produtivo. A perspectiva socialista propõe a transformação das relações sociais de produção capitalistas, almeja uma sociedade futura sob outras bases econômico-sociais (FREITAS C., 2009).

O modelo curricular de Dewey é progressivista, de base psicológica, sem pretensões de articular a formação humana com os movimentos sociais mais amplos de contestação social, ao contrário da perspectiva socialista, que assinala o sentido de uma formação integral que contribua para que os trabalhadores, como classe social, controlem o processo de produção a seu favor.

É possível encontrar, também, aproximações e distanciamentos entre o pensamento de Dewey e Freire, como indica Gadotti (2000):

Como John Dewey [...] Paulo Freire insiste no conhecimento da vida e da comunidade local. Porém podemos encontrar uma diferença na noção de cultura. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que, em

Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno. O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de "aprender fazendo", o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos (GADOTTI, 2000, p. 12).

A compreensão entre distâncias e aproximações das teorias tratadas até o presente momento é primordial neste estudo, visto que elas partem de princípios filosóficos distintos. Ao serem analisadas as concepções presentes na proposta curricular do Curso técnico de Eletrotécnica integrado – PROEJA, ofertado pelo IFPE, *campus* Recife, foram encontradas duas referências filosóficas: a freireana – “[...] nossas ações pedagógicas devem nessa pedagogia se inspirar de forma crítica e progressista” (CEFETPE, 2006a, p. 13) –, cujas bases sofreram influência marxista, além da teoria de aprendizagem chamada de andragogia, cujas premissas aproximam-se do pensamento educacional desenvolvido por Dewey.

Adultos precisam saber **porque** têm de aprender algo.
 Adultos tratam o aprendizado basicamente como **resoluções de problemas**.
 Adultos precisam aprender **fazendo**.
 Adultos vão à escola em busca de instrumentalizar-se **para viver no mundo da informação e tecnologia, da autonomia intelectual, do empreender**.
 Disso depende o desenvolvimento da sua auto-estima e sua empregabilidade (CEFETPE, 2006a, p. 14).

Nota-se que as ideias andragógicas presentes nos documentos do IFPE e que partem das premissas de Dewey aproximam-se das orientações curriculares para a EJA presentes no Documento Base, ao encaminhar a aprendizagem baseada na autonomia dos estudantes, em suas necessidades educacionais, em suas experiências de vida e com base na resolução de problemas.

O termo andragogia é utilizado para definir a aprendizagem voltada para o adulto. Ao ser pregado após a 1ª guerra mundial, o termo representou uma tentativa de unificação de estudos nessa área. Este referencial teórico e prático de aprendizagem assenta-se no contexto histórico-filosófico da educação de adultos. Autores como Vogt e Alves (2005), apoiados em Dominicé e Finger (1990), a caracterizam no contexto das tendências educacionais de tradição humanista, ou como uma versão da pedagogia liberal, na sua vertente renovada não-diretiva, de acordo com a nomenclatura utilizada por Libâneo (1985).

O vínculo filosófico apresentado para a andragogia desconsidera a relação estreita entre as desigualdades educacionais e as desigualdades sociais mais amplas, ou, dito de outra forma, omite a presença das diferenças de classe ao estabelecer como função da escola o

desenvolvimento da cultura individual. Esse entendimento desencadeia críticas a essa compreensão de aprendizagem do jovem e adulto.

[...] a especificidade da tendência humanista reside no fato de que ela leva a pensar a formação exclusivamente a partir do desenvolvimento pessoal, não a partir de um projeto sociopolítico; mas, para as relações interpessoais [...]. Esta formação está muito presente nos Estados Unidos, dando lugar ao conceito de *self-directed learning* [aprendizagem autodirigida], admitida largamente no campo de educação de adultos na sociedade americana; e Malcolm Knowles adotou o termo andragogia para esta aproximação teórica (DOMINICÉ; FINGER, 1990 apud VOGT; ALVES, 2005, p. 7).

Por outro lado, a aproximação teórica do Documento Base é com a tradição crítica do currículo, que para Libâneo (1985) refere-se à pedagogia progressista, a qual pressupõe uma leitura crítica das realidades sociais e tem se manifestado em três tendências:

[...] a **libertadora**, mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire; a **libertária**, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a **crítico-social** dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

[...]

As versões libertadora e libertária têm em comum o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia [*sic*] da autogestão pedagógica. Em função disso, dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal [...] (LIBÂNEO, 1985, p. 20).

Além do mais, autores como Dominicé e Finger (1990 apud VOGT; ALVES, 2005) apontam o caráter emancipatório e político da tradição crítica do currículo e ancoram essa tradição “[...] na corrente marxista que se assenta na tomada de consciência da transformação social” [...] (VOGT; ALVES, 2005, p. 8).

Essas diferenças filosóficas e sociopolíticas distanciam a pedagogia não-diretiva – representada pela ideia de andragogia – da pedagogia progressista presente na orientação da política curricular do Documento Base.

Assim, diante das tendências filosóficas apresentadas, a andragogia, como sinônimo de Educação de Adultos, pode ser praticada de forma funcionalista ou emancipatória. Com base em Perez (2006) e em Aranha (2011), quando a andragogia assume um referencial funcionalista adestrará o trabalhador que será expropriado pelo capitalismo, acatando o discurso da empregabilidade, ou seja, o discurso que atribui a ele a culpa pela sua desqualificação para o setor produtivo. Por outro lado, caso seja assumida por aqueles que adotam uma compreensão emancipatória, estes tomarão a andragogia como um mecanismo de resistência contra a opressão capitalista.

No caso do PROEJA, o Documento Base o insere numa função emancipatória, conforme trecho destacado:

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 (BRASIL, 2007a, p. 32).

Consequentemente, as concepções filosóficas, políticas e pedagógicas trazem implicações importantes para a educação integrada, apresentada, no campo político, como um modelo mais apropriado para atender as necessidades de escolarização da população desfavorecida economicamente, ou seja, da população de EJA. Essa compreensão é necessária devido a um desfavorecimento que ocorreu por meio de um processo histórico, político e social e que não é alvo das preocupações andragógicas.

No Documento Base, a concepção de educação é “[...] integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos” (BRASIL, 2007a, p. 49). Ela materializa-se por meio de um currículo integrado. Esse currículo, na concepção do referido documento, comunga com os entendimentos de Ciavatta (2005), para quem integrar o currículo significa focar o trabalho como princípio educativo em busca da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Além disso,

[...] o tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a minoria, supostamente, mais apta ao conhecimento? A uns e a outros que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade? (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Segundo Kuenzer (2005), desde o surgimento da primeira iniciativa estatal na área profissional, a constituição do ensino médio e profissional no Brasil buscou atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

Em busca da superação dessa divisão histórica entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, resgatou-se uma perspectiva de ensino integrado, que anseia uma formação mais ampla, tornando-se necessário entender a educação para o trabalho, tomando o conceito do trabalho como práxis humana, ou seja, como o conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, como indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência (KUENZER, 2005).

É essa compreensão acima que norteia a proposta do PROEJA sustentada no Documento Base do programa, conforme pode ser observado a seguir:

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007a, p. 38).

Entretanto, essa mesma compreensão não é consolidada no curso em estudo, considerando que estão ausentes no documento do IFPE os princípios que conduzem nessa direção, conforme afirmado por Galindo (2010, p. 91):

[...] os princípios que fundamentam os currículos dos Campi de Belo Jardim, Pesqueira, Recife e Vitória de Santo Antão, apresentam uma grande semelhança com o curso oferecido para o ensino regular. Apesar de as escolas assumirem que os cursos são integrados, apenas o do Campus Belo Jardim, tenta fundamentar-se nos eixos da Ciência, Trabalho e Cultura, tanto o do PROEJA, como o do curso do Ensino Regular. Porém não há integração, porque os conteúdos não estão articulados entre si.

Percebe-se um distanciamento entre a proposta de implantação do PROEJA do IFPE e o Documento Base do MEC, pela ausência no projeto do curso dos eixos que deveriam estruturar o currículo. Há de se considerar que nos documentos referenciais do PROEJA o eixo trabalho é compreendido como princípio educativo, algo importante porque se relaciona diretamente com a identidade da população de EJA, que tem no trabalho a sua referência de vida.

Perante estas questões, antes de se pensar na organização curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre que projeto de sociedade e de educação é defendido na Proposta Pedagógica de implantação destes cursos no IFPE e por cada sujeito do processo educacional, para que seja construída a identidade do Programa e do curso no IFPE. Isso porque, na instituição,

[...] os professores são desprovidos de conhecimentos que podem embasar uma vivência de fato, de uma formação integrada. Percebe-se a ausência de discussões de conteúdos específicos de EJA, pois falta uma política de educação continuada e sistematizada, pois nas declarações dos docentes é óbvia a falta de uma articulação sólida entre as concepções que dão sustentação teórica sobre currículo integrado, das especificidades da EJA e dos pressupostos ideopolíticos do PROEJA (GALINDO, 2010, p. 88).

Nesse contexto, o PROEJA traz o desafio de incorporação do universo da EJA a uma proposta de currículo integrado. Isso ocorre devido à modalidade de EJA ser considerada

como um campo de conhecimento específico, com suas peculiaridades e lógicas de aprendizagem, de acordo com o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Ainda é afirmado no parecer que,

A rigor, as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000, p. 35).

Estas diretrizes reconhecem a dualidade presente na identidade brasileira que relegou a EJA a um segundo plano. Novamente nota-se, embora não explicitamente, por meio de expressões do tipo “aprender a aprender”, uma ligação com o teórico Dewey. Com relação a Freire, ele é lembrado devido a campanhas que foram implementadas para a EJA, mas ele não é assumido como referencial adotado.

Com relação aos documentos do IFPE, eles aproximam-se do Documento Base ao declarar seu posicionamento político emancipatório, democrático, cidadão, ou seja, preceitos progressistas, e afastam-se quando adotam posicionamentos filosóficos liberais, os quais remetem ao discurso das competências, pressupõem que as desigualdades de condições educacionais são apenas o reflexo da falta de esforço individual e reforçam a concepção da seletividade dos mais aptos. Nessa direção,

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007a, p. 8).

Vieira (2003) chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre as mudanças decorrentes dessa lógica de organização curricular que altera os tempos, os espaços, as hierarquias e os campos de poder. Com a implantação do PROEJA surge a necessidade de se voltar a refletir sobre o currículo, pensando na tecnocracia que historicamente domina o meio educativo e que dificulta a discussão sobre o valor e o significado dos conteúdos curriculares.

[...] Logo, as indagações sobre os Currículos não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos, espaços. Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos [...] (ARROYO, 2007, p. 22).

As colocações de Arroyo (2007) servem de um alerta ao docente, para que ele, durante o exercício da docência, preocupe-se com questões que vão além do conteúdo a ser ensinado, mas que envolvem a forma como esse conteúdo será tratado pedagogicamente antes de chegar até o estudante. Desse modo, a organização curricular determina o profissional que se espera formar.

Nesse sentido, Oliveira (2008) também alerta para que o professor evite o “saber enciclopédico” por considerar que isso não significa “minimização” dos saberes a serem ensinados. Para ela, “[...] não se trata de reduzir conteúdos para ‘facilitar’, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida” (OLIVEIRA, 2008, p. 28). Complementa a pesquisadora argumentando que

Mesmo considerando as disciplinas escolares derivadas das disciplinas científicas, caso em que parece haver um critério científico de seleção, vê-se que, na realidade, tal critério é também um juízo de valor, na medida em que algumas ciências são aceitas como disciplinas escolares e outras não. Sabe-se, por exemplo, que em determinados momentos da história da educação brasileira disciplinas científicas como a sociologia ficaram de fora do currículo escolar e outras, como a antropologia e a geologia, ainda hoje não estão inseridas nos currículos oficiais. [...] questionar o caráter supostamente científico da organização curricular tradicional envolve não apenas integrar conteúdos de áreas diversas, mas repensar a própria seleção de conteúdos e a disciplinarização à qual são submetidos os saberes que integram essas propostas (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

A disciplinarização escolar, em sua essência, segue a lógica do conhecimento em árvore. A perspectiva do currículo em árvore justifica “[...] uma base comum no início do curso e disciplinas especializadas mais para o final” (MOREIRA, 2001, p. 43). Sendo assim:

[...] a idéia da construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da ‘construção’ de conhecimentos (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Entre as possibilidades de organização curricular sob novos padrões orientadores, têm-se o currículo organizado em redes de saberes, o currículo organizado nos princípios da interdisciplinaridade e contextualização e o currículo por competências.

Na perspectiva curricular em rede de saberes, o paradigma de construção do conhecimento passa a ser aquele em que

[...] o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem (OLIVEIRA, 2008, p. 15).

Ainda sobre essa perspectiva,

[...] as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a construir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 16).

Com relação à interdisciplinaridade, esta assume muitos sentidos:

[...] para alguns, surgiu da necessidade de reunificar o conhecimento; para outros, como um fenômeno capaz de corrigir os problemas procedentes dessa fragmentação; outros ainda a consideram uma prática pedagógica (TRINDADE, 2008, p. 73).

No Documento Base (2007), a interdisciplinaridade é apontada como princípio a ser considerado na estrutura curricular em oposição a um conhecimento fragmentado. Assim, pode-se inferir que:

A prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o "eu" convive com o "outro" sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes ante o conhecimento (TRINDADE, 2008, p. 82).

Neste caso, a organização curricular irá buscar, por meio da interdisciplinaridade, a plenitude do ser humano, a troca, a partilha e o diálogo, em prol de uma aprendizagem que possibilite ousar didaticamente, desconstruindo antigos dogmas a respeito da construção do conhecimento.

Quanto à contextualização, tanto o Documento Base quanto os documentos do IFPE chegam a citar Freire como referencial. Este teórico advoga uma pedagogia libertadora,

pertencente ao campo crítico do currículo e por essa razão ele entende a educação como um ato político e defende a contextualização, quando em sua filosofia e prática educacional propõe partir da realidade do educando e de suas experiências de vida, e critica a concepção “bancária”, para a qual “[...] a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1987, p. 34) e os seres humanos são vistos como “[...] seres da adaptação e do ajustamento” (FREIRE, 1987, p. 34).

Já o currículo por competência, de acordo com Duarte (2001), é baseado na pedagogia das competências, uma concepção pedagógica da corrente educacional contemporânea do “aprender a aprender”, a qual, segundo o autor, está no mesmo rol dos métodos ativos que são referendados nas ideias pedagógicas escolanovistas. O aprender a aprender equipara-se a um aprender fazendo advindo da formulação da pedagogia de Dewey (DUARTE, 2001).

Essas marcas da pedagogia liberal renovada não-diretiva na proposta do IFPE, expressas por meio dos princípios andragógicos, demonstram um hibridismo na identidade curricular por meio de uma proposta de implantação mista em seus entendimentos formativos. Há uma tentativa de aproximar concepções emancipadoras – a exemplo daquelas presentes em Freire – de outras meramente funcionais, como pode ser identificado em Dewey, o que gera contradições. Esse entendimento torna-se importante porque, embora não se negue a necessidade de valorização das experiências dos educandos, bem como a concordância com uma metodologia ativa cujo lema é que o educando aprenda fazendo, uma outra dimensão não pode ser desconsiderada, segundo a crítica de Duarte, pois, para esse autor, o “aprender a aprender” “[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p. 38).

Ainda se faz presente

[...] nos debates envolvendo a formação para o trabalho, uma clara tensão ideológica entre aqueles que aceitam a noção de competência como uma noção mediadora do currículo e da formação e aqueles que defendem a orientação dessa formação pautada na perspectiva da qualificação. Sabe-se que essa perspectiva está vinculada a uma educação pelo conhecimento e à configuração do mundo do trabalho e sua dinâmica de inserção, em meio aos processos contraditórios capital-trabalho. Enquanto a perspectiva das competências desloca a atenção para as capacidades das pessoas em termos sociocognitivos, procurando desenvolver, a partir da formação, os instrumentos cognitivo-intelectuais capazes de responder a um mundo da produção profundamente marcado pela incerteza, pela necessidade de uma atuação flexível e autônoma (MACEDO, 2009, p. 94).

Portanto, a reflexão sobre concepções de organização curricular pode contribuir para possíveis reestruturações do atual formato dos currículos dos cursos integrados PROEJA do

IFPE, *Campus Recife*, particularmente do Curso de Eletrotécnica, visto que, de modo geral, de acordo com Galindo, esses currículos são

[...] tecnicistas, centrados na fragmentação disciplinar e na abordagem transmissiva de conteúdos. As disciplinas escolares, como conjunto dos conteúdos de ensino são isoladas entre si e divorciadas da realidade concreta que impossibilita compreender as relações sociais (GALINDO, 2010, p. 92).

No caso do PROEJA, é importante que o currículo considere as características e o contexto social, cultural e histórico vivido pelos Institutos Federais, antigos CEFET's, especialmente o IFPE, tomado como campo deste estudo, visto que todos os campi da instituição

[...] passaram por uma profunda reforma educacional nos anos 1990, modificando suas práticas político-pedagógicas nas quais predominam o modelo empresarial. Consequentemente, a organização curricular não atende aos princípios da integração que é a busca da superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, conforme defendem Frigotto, Ciavatta, Ramos, Saviani, entre outros e nem estão consoantes com as especificidades da EJA na forma como está disposto na literatura (GALINDO, 2010, p. 91).

As mudanças político-pedagógicas vivenciadas pelo IFPE demandam que os professores avancem na redefinição de suas identidades e concebam novas perspectivas curriculares, assumindo um novo posicionamento frente ao seu papel como educador. Isto ganha maior sentido, se considerada a realidade do IFPE, tendo em vista que

[...] alguns professores assumiram não compreender ainda, o que é currículo integrado; outros apresentaram noções vagas e confusas; alguns expressam opiniões coerentes com os pressupostos de uma formação integrada; um professor declarou que quando o aluno tem uma dificuldade na parte técnica, ele não percebe que essa dificuldade é da base. Mas, a questão da integração precisa ser vista de forma mais ampla. E isso só é possível com a formação de um quadro docente que entenda a perspectiva integrada do currículo, ou seja, a lógica tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo. O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio a partir do trabalho coletivo de professores e equipes pedagógicas, os quais buscarão construir um currículo que ajude os alunos jovens e adultos a entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos, articulados aos conhecimentos profissionais (GALINDO, 2010, p. 79).

Essas linhas teóricas, anteriormente apresentadas, demonstram uma tentativa de diálogo entre ideias conservadoras e progressistas, em meio a um bombardeio de mudanças que o ambiente institucional já sofreu com sucessivas reformas educacionais.

Sendo assim, analisar as concepções docentes a respeito da organização curricular de um dos cursos de PROEJA ofertado pelo IFPE, *campus Recife*, significa refletir sobre

questões políticas e pedagógicas, comungando com outros investigadores do PROEJA. Além do mais, dado o grau de sua importância, influência e os novos níveis de exigências para a sua organização, diante das reformas educacionais, não é à-toa que o seu significado e função necessitem ser repensados.

3.2 Organização curricular do Curso de Eletrotécnica PROEJA do IFPE

Todas as questões discutidas acima trazem implicações diretas sobre a identidade dos sujeitos que se pretende formar pelo programa proposto, diante de uma política em que as orientações para a organização curricular são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007a, p. 47).

Coadunando-se parcialmente com o Documento Base do PROEJA, o foco da Proposta Pedagógica de implantação do programa no IFPE é de inclusão social e de resgate da cidadania, do pleno desenvolvimento do sujeito/educando e de sua valorização pessoal. A materialidade desse ideário é prevista na Proposta Pedagógica do IFPE por meio de conceitos andragógicos, freireanos, interdisciplinares e contextualizadores.

Desta forma, o valor dado pelo Documento Base à “[...] integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007a, p. 7), não é devidamente explorada no documento do IFPE, ou seja, a organização curricular não apresenta todas essas dimensões. Isso porque em seus fundamentos em nenhum momento o trabalho é assumido como princípio educativo. Além disso, os seus princípios pedagógicos são os que mais expressam a autonomia por parte do sistema de ensino, ao assumir a andragogia como referencial pedagógico, o que é admitido pelo próprio Documento Base, quando proclama a autonomia e a ousadia das instituições envolvidas.

Além disso, os princípios pedagógicos expostos nos documentos do IFPE são situados no campo progressista, com o discurso da qualificação, e no campo liberal, ao tratar sobre competência. Observa-se que não foram apenas os docentes que apresentaram limites na

compreensão das orientações presentes no Documento Base, constatam-se também dificuldades de assimilação dessas orientações pelos responsáveis diretos pela implantação do programa no IFPE.

Com relação ao Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado em PROEJA, ele é uma síntese da Proposta de Implantação do PROEJA no IFPE e expressa os seus valores, mas há desencontros em sua configuração, diante de sua organização em disciplinas, embora seus pressupostos apontem para uma organização com base em princípios interdisciplinares e de modo contextualizado. Em termos políticos e pedagógicos, o projeto prima, como os demais documentos analisados, pela responsabilidade social do programa. Por isso, em um dos seus trechos consta que “[...] um Plano de Curso de tamanha especificidade e responsabilidade social e pessoal, exigirá metodologias, formas de avaliação, práxis educativa adequadas e fundamentadas pedagogicamente” (CEFETPE, 2006, p. 8).

Em síntese, o projeto do curso pretende saldar uma dívida com uma parcela da sociedade que não concluiu os estudos em idade regular, em consonância com as novas exigências educativas e as tendências do mundo do trabalho, por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas, embora com muitos desencontros entre os seus pressupostos e os principais elementos que o compõem: objetivos, disciplinas, programas, metodologia, critérios de avaliação, perfil de formação. Isso devido a sua organização seguir os moldes dos demais cursos integrados regulares, que também são justapostos e fragmentados.

Com base nessa discussão, a seguir serão apresentadas as concepções de organização curricular dos docentes que atuaram no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA no IFPE, *Campus Recife*, entre 2006 e 2010, em diálogo com os documentos orientadores do programa.

4 CONCEPÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO PROEJA: ENTRE O LEGAL E O REAL

Este capítulo trata da categoria de análise do estudo, a saber: identidade. Para tanto, apresenta duas seções: Compreensão sobre o currículo e identidade da organização curricular no PROEJA do IFPE. A primeira seção indicada trata da visão dos docentes sobre a definição de currículo e a organização curricular do curso. Na seção 5.2 são apresentados distanciamentos e aproximações entre as orientações dos documentos legais e as concepções docentes a respeito da identidade da organização curricular do curso. Esta seção contará com as subseções como: 5.2.1 Implantação e Implementação do PROEJA no IFPE e 5.2.2 Em busca de um currículo próprio para o PROEJA. Com relação à subseção 5.2.1, apresenta-se a forma como foram organizados os conteúdos escolares e encaminhada a formação dos estudantes. Por fim, conclui-se com a subseção 5.2.2, onde consta a perspectiva docente de organização curricular para o curso pesquisado,

A perspectiva de currículo assumida nesse estudo “[...] refere-se tanto à proposta feita pela instituição, quanto ao caminho, ao trajeto que o discente percorre no período de sua formação escolar” (VASCONCELOS C., 2007, p. 131). Isso significa dizer que o currículo é um conjunto de fundamentos, princípios, diretrizes e formas de desenvolvimento dos processos pedagógicos, por esse motivo, entende-se que “[...] a prática educativa escolar dependerá, em grande medida, da concepção de currículo que se tem” (VASCONCELOS C., 2007, p. 131), ou seja, uma não pode ser dissociada da outra. Diante desse entendimento, há de se esperar, então, que o currículo traduza a visão e as necessidades de quem dele participa.

Por isso, saber como os docentes concebem o currículo ajudará a encaminhar processos que melhor atendam às necessidades do grupo envolvido.

4.1 Compreensão sobre o currículo

Nesta seção serão tratadas as concepções docentes a respeito de currículo e da organização curricular do curso em estudo.

Constatou-se que as concepções dos docentes do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA acerca do currículo são marcadas por uma visão tecnicista e funcional de formação, pois ele é considerado como um organizador de assuntos ou uma sequência/conjunto de conteúdos. A organização curricular presente nos documentos orientadores do IFPE e nas falas docentes revela uma compreensão de currículo tradicional:

padronizado, disciplinar, rígido, justaposto e parcelar. Ele é pensado como um conjunto de conteúdos que direcionam as disciplinas. Nessa concepção curricular, a aprendizagem do adulto é vista como um repasse de informações ou de aplicação de uma técnica, o que gera entraves na condução de currículos mais sensíveis à realidade dos sujeitos que estão sendo formados, porque isso demanda lidar com as experiências anteriores, seus modos de vida e suas dificuldades relacionadas aos conteúdos disciplinares.

Vejamos algumas definições de currículo expressas pelos quatro docentes entrevistados:

Currículo é uma forma que você tem como organizar os assuntos para que você consiga passar pra os alunos as disciplinas e com isso consiga com que eles adquiram habilidades, competências (PFT 1).

Currículo é a sequência de conteúdos, é a estrutura que vai dar andamento ao curso (PFG 2).

O currículo é um conjunto de conteúdos, tá certo? Para atender o mercado de trabalho, as empresas citam as suas necessidades, nós adaptamos e montamos um currículo dentro das necessidades da empresa (PFT 3).

Essa palavra currículo é... Eu acredito que tá relacionado a conteúdo curricular, não é? Seria um rol de disciplinas né, conteúdos é... Para ser utilizados no caso do PROEJA né, nos cursos de PROEJA [...] (PFG 4).

Sendo assim, os quatro docentes entrevistados demonstram em suas falas o entendimento de que o currículo do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA está relacionado com questões técnicas, contrariando a compreensão de currículo defendida no Documento Base. Neste documento sugere-se um currículo flexível, ou seja, integrado, contextualizado, interdisciplinar, baseado no trabalho como princípio educativo e que seja resultado de um processo coletivo de construção. Isto porque, segundo o Documento Base,

*[...] 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 (BRASIL, 2007a, p. 43).*

Além disso, o modelo de aprendizagem proposto no aparato legal do IFPE baseia-se em um modelo andragógico de educação, relacionado a ideias de respeito às experiências anteriores do aprendiz, pedagogia centrada no estudante, aprendizagem para a aplicação prática na vida diária e baseada na resolução de problemas. Apesar dessas preocupações

pedagógicas estarem presentes na proposta de implantação do curso no IFPE, as mesmas não encontram respaldo no discurso docente e, além disso, partem de um referencial teórico filosófico que não corresponde aos fundamentos político-pedagógicos assumidos pelo MEC para a organização curricular. Mas, por outro lado, o IFPE, ao fazer essa escolha quanto ao referencial adotado, usou da prerrogativa de sua autonomia prevista no próprio Documento Base em um dos seus fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular, anteriormente apresentado no capítulo 3.

Quanto à concepção dos docentes investigados a respeito da função do currículo, persiste a visão técnica, ou seja, ele é visto como um organizador do conhecimento, um preparatório para o estudante atuar no mercado de trabalho ou uma estratégia para formar o estudante, como pode ser conferido nas falas de alguns docentes:

[...] a função do currículo é justamente isso, auxiliar, lhe dar um caminho daquilo que você precisa administrar, certo? Se não tivesse currículo cada pessoa ia querer fazer aquele assunto que lhe fosse mais conveniente. Quando você tem um currículo você coloca os conhecimentos em ordem, inclusive de forma que seja mais acessível pra você passar esses conhecimentos para os alunos, para que você possa fazer isso de maneira gradual, de uma maneira organizada (PFT 1).

O currículo é para montar uma estratégia para implantar uma formação (PFT 3).

Bem, acredito que como a gente vai elaborar um rol de conteúdos, o currículo tem a função é... de corresponder à expectativa do curso. Então, a gente vai montar o currículo baseado no que a gente quer do curso. Então, a função do currículo seria, é... vamos dizer assim, preparar o aluno do curso, no caso Eletrotécnica que se refere, certo? Aí vai embasar esse aluno pra quando ele sair pra o mercado de trabalho é... corresponder à expectativa do mercado (PFG 4).

Mais uma vez, a condição de trabalhadores como constitutiva das identidades desses sujeitos apresenta-se como o único aspecto da formação a ser considerado na organização curricular. Entretanto, o Documento Base indica a necessidade da consideração das “[...] condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais” (BRASIL, 2006, p. 38), entre outros aspectos da vida deles a serem observados. Por esse motivo, uma organização curricular para esses sujeitos/educandos não pode preocupar-se apenas com uma habilitação profissional, levando em consideração que

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Nesse sentido, a discussão acerca da identidade “trabalhador” precisa ser matizada por outros aspectos da vida, aspectos constituintes e constitutivos dos sujeitos jovens e adultos como a religiosidade, a família e a participação social e política nos mais diversos grupos culturais (BRASIL, 2007a, p. 14).

Essa visão de totalidade do ser humano e, conseqüentemente, mais abrangente de formação, de teor emancipador, justifica a proposição de um ensino integrado no PROEJA, ainda que não garanta a inserção no mundo do trabalho.

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007a, p. 36).

Apenas um docente entrevistado apresentou uma concepção a respeito do currículo que alia a questão técnica à questão social, aproximando-se um pouco do Documento Base, diante de sua preocupação com a cidadania. Vejamos a fala abaixo:

[...] a função do currículo pra mim é encaminhar o educando, o aluno, a ter no final do curso o conhecimento adequado para poder ministrar né... suas atividades, no caso de Eletrotécnica né... ser um bom técnico em Eletrotécnica, além de o currículo né... ter a função também de formar o cidadão, as disciplinas é... vamos dizer... que não fazem parte da área técnica, elas dão também esse suporte pra que o aluno, ele também né... possa exercer a sua atividade como cidadão além de técnico (PFG 2).

O depoimento acima, ao colocar que a função do currículo articula-se à formação do cidadão, está convergindo com os documentos norteadores do programa visto que

[...] 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 (BRASIL, 2007a, p. 41).

Essa compreensão de currículo é imprescindível para subsidiar encaminhamentos de construção ou reconstrução da organização curricular. Tendo em vista que a proximidade do IFPE com a tradição técnica do currículo, cujo objetivo maior era a formação de técnicos, sem preocupação com outras dimensões de formação que se exige hoje em dia, ainda persiste, nas falas dos docentes, uma concepção da organização curricular com preocupações meramente do campo da educação profissional, prevalecendo os objetivos instrucionais:

[...] a organização curricular que eu realmente acho importante é que eles saiam da escola com uma formação técnica profissional [...] não é simplesmente fazer com que ele tenha um currículo diferente, porque ele passa a ser um técnico, a proposta é que ele seja um técnico de nível médio. Então eu não posso formar dois tipos de nível técnico, dois alunos de técnico com cursos diferentes, tá certo... e dar a mesma

certificação com conhecimentos diferentes. Então, porque o aluno é carente disso... é carente de português, carente de matemática, ele tem uma certa dificuldade em física aí eu vou facilitar pra ele poder receber o seu diploma? Isso vai prejudicar, então não deve acontecer dessa forma.

[...]

Eu sou contra até a formação do diploma, a entrega deveria ser um certificado, é... vamos dizer assim... de um nível profissional, mas que não fosse um técnico, porque ele não tá saindo daqui capacitado como um técnico; na minha ótica, ele não tá saindo como um técnico. Tanto é que ele vai pra uma empresa e a empresa tá rejeitando porque ele não tá saindo preparado, ele não está... (PFT 3).

As falas acima reforçam a necessidade de um novo arranjo de organização curricular que insira o estudante com um histórico de descontinuidade de estudos no processo de formação técnica profissional, de forma satisfatória. Será necessário um currículo diferente, próprio para o PROEJA, que consiga inserir o estudante atendido pelo programa no mundo do trabalho, em condições igualitárias com os demais estudantes de outros cursos oferecidos no IFPE. O atual formato do Curso Técnico Industrial de nível médio Integrado em Eletrotécnica – PROEJA mantém muita semelhança com a estrutura dos cursos na modalidade integrado regular. Os cursos do PROEJA são desenvolvidos em três anos e meio e os demais cursos integrados em quatro anos, embora os conteúdos de ambos sejam os mesmos.

Outro aspecto destacado por um docente, em sua fala, apresenta como pressuposto para essa organização curricular que os docentes questionem-se sobre o tipo de qualificação que objetivam e a partir desse pressuposto façam as mudanças necessárias quanto à forma de ingresso, a reformulação das ementas das disciplinas e a carga horária das disciplinas básicas:

[...] primeiro nós temos que repensar a formação que devemos ter. Partindo desse pressuposto nós teremos que ver o meio de ingresso e a reformulação da ementa da grade curricular e que provavelmente nós vamos precisar inserir mais tempo de disciplinas básicas, para fazer uma espécie de nivelamento [...](PFT 1).

Há também uma compreensão que rebate na reelaboração do currículo e em uma nova postura pedagógica do docente:

Primeiro fazer realmente o currículo, esse currículo ele tem que ser trabalhado, bem trabalhado, e o outro, seria trabalhar os professores: conscientizar, principalmente, tá certo? Aqui os professores, na minha opinião, devem ser educadores, eles não são “dador” de aula, que é diferente de ser educadores; e usar os laboratórios, que é o que tá faltando...[...](PFT 3).

Outros ainda abordam a necessidade de considerar as opiniões de estudantes atendidos e dos docentes que participam do programa.

[...] bem, eu acho que ferramenta hoje tem, a gente não tinha quando começou, a gente não conhecia a nossa clientela, hoje a gente conhece, então o principal recurso tá nos alunos que já estão aqui e que já saíram [...] consultar os professores que trabalham com eles pra saber o que tá acontecendo, se tá tudo bem, se precisa mudar. Então eu acho que a ferramenta a gente tem, alunos e professores que passaram pelo PROEJA, e essa opinião deles vai ser importante né... porque é daí que vai... que a gente vai poder organizar e atender a maioria [...] (PFG 4).

[...] olha, a primeira turma que eu ensinei do PROEJA, que foi a primeira turma que chegou aqui, só cinco alunos foram aprovados sem ter nenhuma dependência, só cinco. Hoje eu tenho aluno da primeira turma assistindo aula... da primeira turma eu tenho aluno ainda aqui assistindo aula, não é um só não, são vários, que eles ficam com pendências, “capengando”, tentando chegar, “driblando” uma coisa, driblando outra, vai pagando uma matéria por semestre pra poder chegar, isso é um despreparo, não é um despreparo só do professor, tá certo, a gente tem que assumir alguma parte desse processo, porque nós não fomos preparados pra isso, esse que é um grande problema, a escola jogou um pacote: “Toma, abre esse pacote e resolve esse problema aí!”. E o aluno chegou aqui sem saber... ele tava perdido como “cego em tiroeio”, também sem saber o que veio fazer aqui (PFT 3).

Essa última fala reforça o despreparo docente para trabalhar com turmas de PROEJA e a urgência de um currículo próprio para implementar a filosofia do programa. De acordo com o depoimento acima, essa forma de implantação acarretou em evasão ou em sucessivas reprovações destes estudantes. Esse quadro comprometeu a formação deles e a conclusão do seu curso.

Ainda sobre a organização curricular, nas duas falas expostas abaixo se verifica que os entrevistados consideram que o currículo não atende às necessidades deles e dos estudantes. As justificativas para as dificuldades enfrentadas referem-se à quantidade de conteúdos curriculares não aplicáveis ao cotidiano do estudante ou a uma proposta de currículo com a qual o docente não sabe trabalhar.

[...] como eu falei agora, dos problemas do currículo né... que tem coisas que eles não vão utilizar [...] (PFG 4).

[O currículo] precisa ser revisto, o professor está despreparado, ele não está treinado [...]; na coordenação de Eletrotécnica, nós estamos só com quatro professores que fizeram especialização, um aposentou, agora tem dois na porta da saída e só vai ficar um exatamente... continua porque ele não tem tempo pra se aposentar. Então eu acredito que isso deveria se trabalhar maciçamente, certo? E um curso voltado a realmente nos ajudar a saber como conduzir este processo (PFT 3).

Apenas um dos entrevistados considera que o currículo atende às necessidades dos estudantes, embora saliente a falta de conhecimentos prévios deles:

A organização curricular, ela atende às necessidades, o que talvez falta é que para o PROEJA o nível que tem que ser mantido dessa organização curricular vai impor uma certa dificuldade a esses alunos de acompanharem o ritmo, e gera dificuldades para o professor[...] (PFT 1).

A compreensão docente a respeito de currículo traz implicações importantes para a definição de uma identidade política e pedagógica para a organização curricular do curso em questão, que trave um diálogo entre o legal e o real.

Isso porque o tempo todo, durante as falas, são perceptíveis a influência e a importância de uma organização curricular própria para o PROEJA, pois há muitos indicativos de que ela não valida os anseios daqueles que a vivenciam. De alguma forma, o fato da organização da proposta pedagógica do curso não ter sido realizada por meio de um novo desenho curricular colaborou para que ele não atendesse nem a docentes, tampouco a discentes. A seguir será tratado sobre a identidade da organização curricular no PROEJA do IFPE.

4.2 A identidade da organização curricular no PROEJA do IFPE

A grande questão discutida aqui na categoria identidade da organização curricular é como ela é concebida nos documentos orientadores e pelos docentes. Serão apresentados trechos dos documentos orientadores do programa, tais como: Documento Base e a Proposta Curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, composta pela Proposta Pedagógica de Implantação do PROEJA no IFPE e pelo Projeto Pedagógico do Curso, bem como trechos dos depoimentos dos docentes.

Dessa maneira será observado como a formação do educando trabalhador de EJA é pensada pelos docentes, se na perspectiva emancipatória – aproximando-os da concepção assumida pela política ministerial e documentos institucionais – ou se por meio de concepções que caracterizam uma identidade funcional. Nesse momento se buscará identificar a necessidade ou não de construção de um currículo próprio para o referido curso.

Além disso, também serão observados os entendimentos sobre como essa identidade pode ser manifestada de acordo com novos pressupostos curriculares, quais sejam: contextualização e interdisciplinaridade.

De acordo com o Documento Base, o programa anseia uma formação que promova a inclusão das classes menos favorecidas por meio do acesso à educação básica de qualidade, principalmente no que tange ao ensino médio. É um programa que busca oportunizar a todos os cidadãos o direito à educação, independente do lugar que eles ocupem na sociedade. A identidade do PROEJA afirmada no Documento Base é constituída por valores que defendem uma formação integral, ou seja, “[...] uma educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional” (BRASIL, 2006, p. 32). Recomenda o documento que tal formação

seja vista como um desafio político e pedagógico por todos aqueles que desejam transformar o país em que vivemos dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. Pressupõe-se que a formação direcionada aos jovens e adultos atendidos pelo sistema federal de ensino necessitará ser orientada a formar cidadãos-profissionais (BRASIL, 2006).

Isso representa um novo posicionamento político, que requer uma tomada de consciência docente, como bem frisa um deles.

[...] uma instituição que vem [pausa] – bem dizer aqui é uma centena de anos, em que o pensamento era totalmente diferente desse. Pra se adaptar não é de um dia pra noite se não houver um trabalho muito grande de conscientização [...] (PFT 1).

Certamente a tomada de consciência dos docentes é imprescindível, pois, de acordo com o Documento Base do PROEJA, acolher os sujeitos/educandos implica “[...] resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos” (BRASIL, 2006, p. 3), significa formar para o “[...] exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos” (BRASIL, 2006, p. 39). Mas dois docentes entrevistados apresentam suas inquietações para alcançar essa meta:

Como o próprio documento fala... é, nisso..., o próprio documento base do projeto do MEC, que é resgatar uma parte das pessoas que não conseguiram na idade regular concluir o ensino médio, por diversos motivos foram excluídos desse processo. Quando volta, esse aluno ele vem, normalmente, [...] com uma autoestima baixa e sentindo-se diferente. Infelizmente, essa identidade, aqui no IFPE, a gente trabalha muito com a identidade do aluno que é PROEJA, não trabalha a identidade que o aluno é um aluno do curso técnico, então isso aí eu já sinto que ele nota, faz uma identidade do aluno em que já faz que ele exclua o aluno [...] a identidade do aluno PROEJA ainda tá muito associada a um aluno coitadinho – certo? – que precisa ser ajudado na identidade dele (PFT 1).

Como na minha ótica a maioria dos professores não estão [sic] capacitados para poder trabalhar com esse pessoal, então ele foge muito da ótica – tá certo? – de atender os alunos com uma certa deficiência, comparando com os alunos regulares da escola (PFT 3).

Paralelamente, a Proposta Pedagógica do PROEJA no IFPE apresenta em seu discurso as ideias das orientações legais, entre elas, aquelas presentes no Documento Base, quando propõe um trabalho pedagógico “coletivo e solidário” (CEFETPE, 2006a, p. 13) que possibilite “[...] o aprendizado de respeito à pessoa humana e à cultura do outro” (CEFETPE, 2006a, p. 13). Neste projeto educativo, o conhecimento é entendido como uma construção social que envolve a participação de “aprendizes” e “ensinantes”.

Ainda na Proposta Pedagógica do PROEJA no IFPE está presente em sua justificativa que o Decreto nº 5458/2005 “[...] resgatará o direito à cidadania, a inclusão social, num espaço institucional justo e relevante” (CEFETPE, 2006a, p. 7).

A concepção de identidade presente na proposta do IFPE inspira-se “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua preparação e qualificação para o trabalho” (CEFETPE, 2006a, p. 12).

Quanto à aproximação entre o Projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, o Documento Base e a Proposta de Implantação do PROEJA do IFPE, observa-se que o projeto do curso comunga com os documentos norteadores da política com relação à ideia de resgate de uma dívida social, de forma não compensatória, no que tange à escolarização de jovens e adultos que não concluíram esse processo em idade regular (CEFETPE, 2006). Dessa forma, a questão da identidade do PROEJA é reafirmada.

O projeto do curso também se coaduna com os demais documentos que estão sendo apresentados ao apontar em seu objetivo geral para o curso que o currículo deve oportunizar o reconhecimento e a validação de habilidades e competências para a inclusão no processo educacional formal e no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a seguir é apresentada a compreensão de um dos docentes entrevistados sobre identidade, cuja preocupação abrange mais de uma dimensão da formação do estudante, aquela que se preocupa com a questão técnica e a outra focada nos valores humanos e sociais, conforme presente no trecho a seguir:

[...] bom, primeiro lugar trabalhar a identidade da pessoa, né, do técnico, como é... esse técnico, ele se ver naquela sociedade. Ele construir a ideia que ele é um técnico e ele tem tantos afazeres técnicos, mais tantos compromissos sociais também. A partir do momento que ele tem essa identificação com ele mesmo, ele vai ser um bom profissional, bem na área que ele escolheu [...] (PFG 2).

Repare bem, eles são alunos vindos de grande distanciamento da última fase de que ele esteve estudando. Então ele precisa passar pelo processo de adaptação até a parte social, tá certo? Tem que ser envolvido o processo social dele, tem que ser envolvido o processo de relacionamento humano, também deve ser envolvido o processo de trabalho, de responsabilidade – tá certo? – e de repente ele entra na formação profissional [...] (PFT 3).

Os idealizadores da Proposta Pedagógica do PROEJA no IFPE também defendem uma filosofia educacional crítica que, entre outros entendimentos, visa: a permanente reflexão sobre a prática, o processo formativo de construção do saber-fazer pedagógico dos educadores no cotidiano social, a valorização da pessoa do educador e do educando, a interação

intersubjetiva com o outro, as pessoas e suas diversidades culturais, sociais e pessoais, as representações, as ideologias e os imaginários envolvidos na prática docente, a realização de atividades investigativas e de intervenção social (CEFETPE, 2006a, p. 12).

Os idealizadores da proposta de implantação dos cursos de PROEJA, no IFPE, entre eles o curso de Eletrotécnica, ainda entendem o programa como uma “[...] alternativa de recuperação de escolaridade, e conseqüentemente da cidadania, colaborando com a empregabilidade e/ou geração de trabalho e renda” (CEFETPE, 2006a, p. 6). Esses pontos são convergentes com relação ao Documento Base, diante da preocupação com o resgate da cidadania e de buscas alternativas de sobrevivência diante da diminuição dos postos de trabalho.

Eles ainda enfatizam que a proposta de implantação do PROEJA supera a concepção obsoleta de uma EJA compensatória e que recusa o assistencialismo. Suas bases pedagógicas consideram conceitos psicológicos/andragógicos que defendem a aquisição de saberes em qualquer faixa etária, além de uma pedagogia centrada na atividade do aluno e na dialogicidade freireana como fundamento do projeto pedagógico do curso.

Neste momento, as bases pedagógicas presentes no IFPE aproximam-se da identidade política presente no programa que é expressa, prioritariamente, por meio da proposição de um currículo integrado, cuja organização curricular não está dada a priori, ela deve ser uma “[...] construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do programa” (BRASIL, 2007a, p. 48). O Documento Base define 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 (BRASIL, 2007a., p. 48).

Nessa ótica, o reconhecimento de saberes informais é defendido (LDB, 1996, § 2º, art. 38 - BRASIL, 2007a). Além disso, ele é visto como “[...] um processo de seleção e de produção, de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e de significados, enfim, de culturas” (BRASIL, 2007a, p. 49). E, por esse motivo, a concepção presente no currículo recomenda considerar, entre outros, o homem como um ser histórico-social, integrado e de totalidade, as experiências anteriores dos educandos, os saberes informais e do mundo do trabalho dos educandos, o “[...] resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas emergentes dos docentes” (BRASIL, 2007a, p. 49), a “[...] implicação subjetiva dos sujeitos da aprendizagem” (BRASIL, 2007a, p. 49), a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade (BRASIL, 2007a).

Outra questão a ser refletida é que o projeto do referido curso ratifica os valores da proposta pedagógica de implantação do PROEJA no IFPE (CEFETPE, 2006a), ao afirmar que são defendidas teorias que entendem o conhecimento como algo socialmente construído pelos aprendizes e ensinantes, a exemplo da teoria de Paulo Freire, que tem na contextualização um de seus pilares, e outros pressupostos que norteiam as ações pedagógicas: conceitos andragógicos de aprendizagem, planejamento participativo, recusa à fragmentação curricular e o entendimento de que os componentes curriculares da formação geral deverão direcionar os seus conteúdos para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais que compõem o itinerário formativo da formação técnica, com foco na contextualização (CEFETPE, 2006).

Destaca-se que um dos pontos de distanciamento entre as bases pedagógicas dos Documentos do IFPE e o Documento Base nacional é a perspectiva de formação do indivíduo do ponto de vista das capacidades individuais, pois referencia conceitos andragógicos, desconsiderando questões políticas e sociais que dificultam o acesso e a formação escolar com qualidade.

Por outro lado, a proposta do IFPE salienta que para o projeto educativo se consolidar é primordial ser considerada a heterogeneidade dos estudantes do PROEJA, seus interesses, identidades, necessidades, suas vivências. Segundo este documento apresentado, a educação é entendida no PROEJA do IFPE como um processo de humanização de homens e mulheres, problematizadora da realidade social, ação de comunicação entre os sujeitos, ação pedagógica de coparticipação e corresponsabilidade; um instrumento de desalienação e de libertação dos oprimidos, compromissada com a transformação social, com o sonho político de uma sociedade democrática (CEFETPE, 2006a, p. 7). Esse movimento teórico presente na proposta do IFPE apresenta concepções contraditórias; a primeira reforçando entendimentos liberais, a segunda apoiando os argumentos progressistas, conforme discussões travadas no capítulo 4.

Ademais, embora nos documentos do IFPE estejam postos os valores anteriormente apresentados, comprova-se que eles não são conhecidos ou não foram devidamente assimilados por aqueles que estão implementando a proposta curricular. Este fato é constatado porque nos depoimentos há sempre referência a dificuldades presentes referentes ao nível de escolaridade daqueles que ingressaram, ou uma preocupação com a perda de identidade do curso técnico, caso sejam enfocadas questões do campo da EJA, conforme pode ser conferido nas falas abaixo:

[...] então eles precisam ter uma... não é uma diferenciação no tratamento, mas ele deve ter uma preparação mais aprofundada por conta da defasagem que ele chega na escola (PFT 3).

Como na estrutura do curso técnico do PROEJA, o primeiro ano ele não tem contato com as disciplinas técnicas, o aluno só começa a procurar a coordenação do PROEJA e não a coordenação do curso de Eletrotécnica do curso integrado que também no primeiro ano não tem contato com disciplinas técnicas, mas quando eles precisam eles vão pra onde? Pra coordenação de Eletrotécnica. Existe uma coordenação de integrado regular... então o que é... começa a formatar essa identidade e quando o aluno chega aqui ele sente-se... Como ele começa com três aulas no terceiro período e sete no quarto período, ele ainda se sente muito tímido pra ir à coordenação do curso, e porque pra ele a coordenação dele é a coordenação do PROEJA. Eu acho que a gente tem que mudar um pouco esse aspecto da identidade [...] (PFT 1).

Nestes outros trechos de entrevistas, os entendimentos sobre identidade relacionam-se com o curso técnico e a área profissional.

[...] tem que ser feito um trabalho que o aluno se sinta desde o primeiro dia um aluno do curso e não um aluno do PROEJA [...] (PFT 1).

A identidade, na minha ótica, é o aluno se identificar [...] com o conteúdo que ele vai trabalhar pra sua nova profissão [...] o camarada que passa vendendo, sei lá, remédios a vida todinha... e o que ele tá fazendo aqui em eletricidade? Ele deveria estar em outra área, uma área de comércio... fica difícil (PFT 3).

Os alunos de Eletrotécnica normalmente... eles trabalharam em empresas, é... onde eles trabalham com bomba, alguns trabalham até na CELPE [Companhia energética de Pernambuco] mesmo, ou trabalham em empresas que tenham necessidade de uma pessoa que trabalhe com eletricidade. Então acredito que a identificação do aluno com o curso deve ser essa, ele ter afinidade ou trabalhar com o curso que ele escolheu. Então, nesse caso, eu tenho alunos que trabalham em empresas que necessitam de eletricitas, de técnico e também com alunos que fazem serviço na CELPE mesmo (PFG 4).

Na visão dos docentes acima, a identidade é compreendida como identidade profissional, com uma finalidade funcional. Esta compreensão contrapõe-se à concepção identitária presente no Documento Base que em síntese é uma educação integrada às várias áreas do conhecimento humano, que deve promover o acesso a um projeto educativo a todos os cidadãos, em qualquer época da vida, por meio de um currículo que dialogue continuamente com a realidade dos sujeitos envolvidos e com a possibilidade de ousar quanto à organização curricular, cujos pressupostos assumidos para essa organização são a contextualização e a interdisciplinaridade, apontadas como a melhor maneira de compor a organização curricular, pois se considera 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, 2007a, p. 48).

A proposta pedagógica do PROEJA no IFPE, em seus objetivos, aponta uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, sugerindo o desenvolvimento de experiências pedagógicas que priorizem o aprender a aprender, e, ainda, que possibilitem o domínio dos fundamentos tecnológicos e das habilidades técnicas de onde advêm as competências genéricas que, pressupõe-se, levam à autonomia, à crítica e à criatividade do sujeito, tais como: iniciativa, liderança, multifuncionalidade, capacidade do trabalho em equipe e espírito empreendedor (CEFETPE, 2006a, p. 9).

Na referida proposta, os componentes curriculares necessitarão ser organizados para desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais, priorizando a formação e enfatizando a compreensão, a interpretação, a construção e aplicação de conhecimentos, a “[...] integração entre os componentes curriculares, ressignificando-os e contextualizando-os” (CEFETPE, 2006a, p. 14). A vivência da integração entre os saberes e do processo de contextualização implica “[...] localizar o estudante e o professor no tempo, no espaço e na cultura na qual a instituição se insere” (CEFETPE, 2006a, p. 13). Destaca-se que essa ideia de competência não se faz presente no Documento Base. De modo geral, há entendimentos que precisam ser revisitados e socializados com todos os sujeitos que estão encaminhando o programa.

A concepção de contextualização presente nas falas dos docentes pode ser classificada em: visão integral do processo de aprendizagem, proximidade com um conhecimento prévio na área profissional, relação teoria e prática ou a uma concepção relacionada com o espaço e tempo do estudante, conforme será apresentado a seguir.

Quanto à contextualização como visão integral do processo de aprendizagem tem-se:

[...] hoje em dia você não pode mais trabalhar numa visão que não seja atual, ele tem que saber porque está fazendo isso e onde isso se aplica, não adianta eu dizer “Liga esse fiozinho” [...] se ele não souber o porquê de tudo isso (PFG 2).

Então tem que saber ser social... então ele tem que saber entrar e sair na empresa, tá certo? Então você tem um contexto de informações [...] que você vivencia todo dia; o relacionamento, é amizade [...]. Então é um conjunto de coisas, o estudo não é só aquilo que a gente vai estudar [...]. Então no contexto a gente tem que vivenciar várias situações (PFG 3).

Os docentes acima apresentam clareza sobre a contextualização dos conteúdos escolares, situando-os nas dimensões mais amplas do meio social. Já o docente a seguir

apresenta a contextualização de tal forma que se observa uma dificuldade em realizar a contextualização partindo dos pressupostos da EJA com relação ao espaço e tempo do estudante, conforme trecho do depoimento destacado:

[...] contextualização... de a gente tentar colocar nossos conhecimentos dentro do universo desse aluno do PROEJA. Isso tem uma grande dificuldade porque o pressuposto do PROEJA é que a gente conseguisse é... aproveitar os conhecimentos prévios que essa pessoa que já tem mais idade já tem da vida. Só que acontece a forma de admissão nossa e a gente não pede que esse aluno tenha experiências em eletricidade, mecânica ou refrigeração.

[...]

Eu vou falar de uma instalação elétrica, eu vou falar de tensão elétrica e essa pessoa tá igual aos outros, sem ter visto nada. Eu acho que pra ir foi puxado muito o lado do [sic] EJA, porque quando você tem um ensino do EJA, normalmente a estrutura do EJA, ele pega as pessoas de uma mesma comunidade que [...] coisas que acontecem com ela normalmente são comuns a todos. A gente aqui não, os nossos alunos são de “n” lugares diferentes, com “n” problemas diferentes e pra gente conseguir colocar no contexto de vida deles a parte de eletricidade, fica difícil (PFG 1).

Há ainda o entendimento sobre contextualização como proximidade com um conhecimento prévio na área profissional.

Uma coisa interessante é que quando normalmente nós temos alunos que já trabalham com eletricidade eles se dão melhor no PROEJA do que quem não sabe nada, ou seja, essa parte desse conhecimento prévio é muito importante, só que nós não estamos colocando no ato do vestibular que precisa ter esse conhecimento prévio em eletricidade (PFG 1).

Há, também, a contextualização que se aproxima da relação teoria-prática:

Bem, eu acho que contextualizar... eu procuro contextualizar. Não gosto de “Faça o exercício tal!”. Eu procuro questões contextualizadas, problemas pra que eles possam desenvolver. O principal problema nessas questões é que, é... muitas vezes, o aluno não consegue pegar o problema e transformá-lo numa sentença matemática pra que ele possa resolver. Então a contextualização é muito bom, mas quando a pessoa consegue dominar a ferramenta e a escrita matemática (PFG 4).

Como exemplo de contextualização relacionada à teoria-prática tem-se:

[...]. Então eu vou comparar... você vai no supermercado, compra uma laranja. Quando você corta a laranja em quatro partes você tá mostrando já matemática, física, tá certo? Há um processo químico que eu posso pegar na própria laranja, botar dois eletrodos, colocar um instrumento e gerar eletricidade, tá entendendo? Então, isso é um contexto geral, a vida no conjunto de informações que a gente tem que vivenciar naquele processo (PFG 3).

[...] Bem, contextualização na minha disciplina... como matemática não é uma matéria técnica, é uma matéria básica, o que a gente pode fazer no máximo é procurar é... exercícios, principalmente na área da física na parte de eletricidade, pra poder utilizar o conhecimento que nós estamos aplicando na sala de aula, estamos dando na aplicação deles na sua vida ou no seu curso (PFG 4).

Enfim, há vários entendimentos sobre o processo de contextualização que necessitam ser confrontados, em busca daquele que respeite as características comuns que aproximam os sujeitos de EJA. Essas características se relacionam com a realidade de vida deles, a qual é diversa e envolve a sua história de vida e/ou área profissional.

Com relação à interdisciplinaridade, na proposta pedagógica do PROEJA no IFPE constam: o estímulo às práticas interdisciplinares para estudos, a troca de experiências, a avaliação do processo e deliberações, com a presença de professores, coordenadores de cursos e pedagogos, via reuniões. Consta, ainda, a organização de um currículo por módulo com caráter interdisciplinar, com os componentes curriculares da formação geral, por meio dos seus conteúdos, suas habilidades e competências direcionadas ao itinerário formativo da formação técnica, algo ainda distante do vivenciado.

Salienta-se que a interdisciplinaridade, segundo documento do IFPE, é concebida das seguintes formas: relação de um assunto dado em uma disciplina com assuntos de outras disciplinas, abordagem que permite superar o modelo fragmentado de ensino, ou significando uma questão de atitude do educador.

Sobre a interdisciplinaridade significando atitude tem-se a seguinte colocação:

Então a interdisciplinaridade não é uma coisa instituída, é uma coisa de boa vontade dos professores. Uma parte faz, a outra parte não faz, infelizmente, porque aqui dentro da parte técnica a maioria dos professores não tiveram [sic] a parte de didática, a parte pedagógica do ensino (PFG 1).

Outro depoimento possibilita definir a interdisciplinaridade significando uma abordagem que permite superar o modelo fragmentado de ensino:

[...] visão interdisciplinar [...] ela dá ao aluno... não uma visão, vamos dizer... fragmentada de todo o processo [pausa]. Como eu digo a eles, às vezes eles me perguntavam por que tem que aprender biologia, aí eu sempre explicava a eles que o homem – e hoje o técnico – ele tem que ser integral, você não pode formar um técnico sem a visão, por exemplo, de ambiente, a visão de si mesmo, a visão social, porque tudo está atrelado ao trabalho, independentemente do resíduo que ele produz, mas ele tem que conhecer a biologia para poder lidar com o resíduos, lidar socialmente. A biologia também tem esse aspecto (PFG 2).

Tem-se, também, a interdisciplinaridade significando relação de um assunto dado em uma disciplina com outros assuntos de outras disciplinas:

[...] há interdisciplinaridade entre disciplinas técnicas. Há daqueles professores que conhecem quais são as outras disciplinas e aproveitam pra colocar a sua disciplina, ou pedindo o conhecimento da outra, ou fazendo... ou dizer com que a sua disciplina vai ser preciso pra quando eles forem estudar outra disciplina mais na frente (PFG 1).

A interdisciplinaridade é... também está voltada quase a parte de contextualização também, porque ele vai ter que estudar umas determinadas disciplinas [...] para entrelaçar essas disciplinas [...], um conhecimento entre outro. Então ele vai... exemplo: ele vai estudar matemática, mas a matemática que ele vai estudar está voltada... presa também à formação da física, do português, porque tem a interpretação e dentro dela a parte de eletricidade que eu vou mostrar. Então ele trabalha com física, matemática, português, é... línguas... idiomas, porque tem muitos termos técnicos. Então, isso ele tem uma interdisciplinaridade entre os conteúdos que ele vai ter que estudar (PFG 3).

[...] Eu acho que a contextualização passa pela interdisciplinaridade, porque é o seguinte: como eles são de Eletrotécnica eu não vou trabalhar química, não vou trabalhar biologia, não vou trabalhar mecânica, eu vou procurar sempre alguma coisa entre eletromagnetismo e eletricidade. Então no caso aí é matemática/física, já que eles são de Eletrotécnica. Se eu pego uma pessoa de mecânica eu vou procurar que ele também contextualize coisas junto à área de física/mecânica, porque eu já ouvi alguns disparates que quando começaram essa proposta da... de... interdisciplinaridade, de contextualização de tudo... e eu fiquei abismado quando pessoas queriam impressionar outras contando absurdos e eu falei: “Eu sou licenciado em ciências, então eu conheço muito bem biologia, porque foi a disciplina que eu mais me destaquei no ensino médio; conheço muita coisa de química; fiz engenharia mecânica até o sétimo período, então conheço bem física e sou de matemática. Então tem coisa que eu acho um absurdo quando você tenta relacionar um conteúdo de matemática com outro de História/ Geografia, que não tem nada a ver... talvez Geografia na parte de mapas, hoje tem muita coisa desses conhecimentos tecnológicos novos que a turma... o carro hoje já pode se guiar, né? Tem até o nome do instrumento que eles usam, né... pra guiar o carro, dizer pra onde está indo, né?, pra o sujeito não se perder na floresta. Antigamente era bússola [pausa]. Eu esqueci o nome no momento... “PG”, uma coisa assim. Então é o seguinte: eu só aceito como interdisciplinaridade disciplinas afins e eu acho que esse é o conceito e não você querer relacionar coisas que não tem nada a ver. Então, no meu caso, eu relaciono sempre a área do aluno com as questões de matemática (PFG 4).

Como exemplos para implementar a interdisciplinaridade, são tecidos os comentários a seguir:

Isso poderia ser feito através de uma formação de grupos, pra que pudesse ser discutido o que poderia ser usado em cada uma das disciplinas [...]. Começar fazer feito uma programação [...] não no plano de curso, mas no nosso aqui, na hora que você vai montar a sua aula... [...] relacionar aquele assunto que você tá dando com outros assuntos de outras disciplinas. Isso tem alguns problemas porque a maioria dos professores não conhece quais são as outras disciplinas do curso... todas. Eles tão mais conhecendo aquelas disciplinas que eles lecionam, mas se você perguntar à maioria dos professores quais são todas as disciplinas técnicas, poucos vão saber e poucos vão ter conhecimentos... (PFG 1).

[...] a ciência ela não é isolada [...] por exemplo, eles tem Física mas conceitos de física estão dentro de biologia por ex. [...] Fazer essas interligações [...] Eu penso que se fosse feito uma espécie de mapa conceitual onde os professores organizassem o currículo pensando nesses conceitos [...]. Quais são os conceitos que se interligam, né? Eu acho que seria uma forma interessante de montar a interdisciplinaridade e ao mesmo tempo fazer a contextualização e aí você teria um aluno com uma identidade é... vamos dizer, mais abrangente, não um cara limitado ao processo mecânico do curso técnico [...]. A idéia técnica é mais essa coisa mecânica mesmo, pelo menos eu penso assim (PFG 2).

Resumindo, alguns trabalham a interdisciplinaridade significando atitude, iniciativa isolada de um ou outro docente; outros buscando conhecimentos das outras disciplinas que contribuam com o desenvolvimento da própria disciplina, ou demonstrando em que a sua disciplina é necessária para outra; há ainda um indicativo de abordagem que permite superar o modelo fragmentado de ensino, ao apresentar uma visão de totalidade. Um docente chega a apontar um tipo de interdisciplinaridade por meio de mapas conceituais, que ele acredita possibilitar a constituição de uma identidade mais abrangente. Percebe-se assim, que são vários entendimentos referentes aos pressupostos presentes no programa, o que impõe limites à sua implementação.

Outra questão a ser ponderada refere-se ao fato de o PROEJA inserir-se no contexto institucional através de um decreto que parece ter inviabilizado uma maior compreensão e um maior envolvimento da comunidade escolar com a proposta, se for considerado que não se muda de paradigma educacional com decretos. Aliás, a concepção de ensino médio integrado presente na organização curricular do programa exige que “[...] os eixos estruturantes se integrem, tendo como referencial a vivência dos sujeitos para a qual essa proposta educativa se direciona” (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

A construção curricular prevista no Documento Base “[...] 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” (BRASIL, 2007a, p. 52).

Desta forma, há um longo caminho para a mudança de crenças e valores, que se apresentam como imprescindíveis à nova proposta curricular, uma proposta curricular com uma organização própria para os sujeitos/educandos de EJA voltada para as reais necessidades deles, de forma plena e emancipatória.

A seguir será tratado sobre a forma de implantação e implementação do PROEJA no IFPE, no Curso de Eletrotécnica.

4.2.1 Implantação e implementação do PROEJA no IFPE

Com relação à implantação e à implementação da proposta pedagógica do curso, a compreensão docente é distante da identidade política e pedagógica do PROEJA. Ademais, apesar dos princípios defendidos na concepção do programa em nível ministerial e institucional convidarem para que sejam encaminhadas decisões coletivas, a organização curricular foi idealizada, no IFPE, por meio de uma comissão, assunto anteriormente comentado no capítulo 1.

O PROEJA ele começou aqui na escola [...] no susto. A gente não sabia o que é que tava acontecendo, aí veio uma pessoa e disse: “Olhe, tem que ser assim, é obrigatório pelo governo, tem que ver”. Aí fala logo de recursos, então dinheiro vem para montar os laboratórios, como se isso fosse a salvação.

[...]

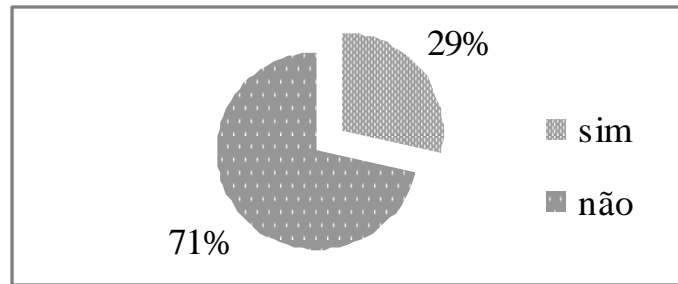
[...] a gente foi, como se diz, se adaptando, principalmente o condicionamento, porque se está errado – [...] na verdade, não sei se vai ser bem uma denúncia –, mas a gente não tem um acompanhamento [...] (PFG 3).

Sobre a implantação do PROEJA no IFPE, reflete Galindo:

[...] o que se percebeu foi uma resistência de muitos professores a essa modalidade de ensino, bem como o descaso da instituição que implantou o programa apenas para cumprir o Decreto 5.840/2006. Os planos de cursos do PROEJA pertencentes aos quatro campi são cópias dos cursos do ensino regular e não estão apropriados às especificidades do público da EJA, além de não estarem integrados. As condições de sua implantação ocorreram sem muito diálogo e discussões, visto que a maioria dos professores está no curso de forma abnegada, sem nenhuma afinidade ou preparação técnica para lidar com essa modalidade de ensino (GALINDO, 2010, p. 109).

Observa-se que a resistência, a falta de afinidade, o desinteresse ou o despreparo docente com o programa é o reflexo da forma como ele foi implantado. Entre os fatores que podem ter contribuído para isso é recorrente a falta de formação continuada e envolvimento dos professores com a elaboração da organização curricular.

No tocante à formação, presente na questão de número 7 (Você recebeu algum tipo de formação para trabalhar com o PROEJA?), tem-se 71% das respostas negativas (15 docentes), demonstrando a falta de preparação dos docentes para atuarem em uma modalidade tão peculiar como o PROEJA, conforme se visualiza no gráfico 7.

Gráfico 7 – Formação recebida para trabalhar com o PROEJA

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

O gráfico 7 demonstra que um número elevado de docentes não recebeu nenhum tipo de formação para trabalhar com o PROEJA. A parcela que recebeu algum tipo de formação referiu-se às palestras relacionadas à parte pedagógica do PROEJA realizadas em 2005, promovidas pela coordenação do PROEJA, ou à participação na Especialização em PROEJA, ofertada no IFPE após a implantação do programa.

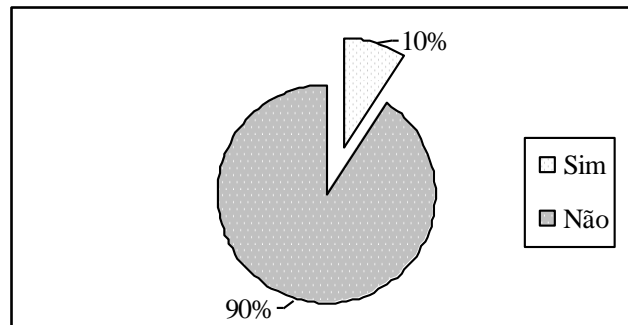
De acordo com dados de Guimarães (2008), houve uma tentativa de formação relacionada aos cursos integrados regulares, o que de certa forma contribuiria para ações envolvendo o PROEJA, considerando que o programa também é integrado:

[...] a ausência de um plano de capacitação docente para formação inicial e continuada tem dificultado o desenvolvimento das práticas curriculares relacionadas às orientações da política que promovam mudanças nas práticas docentes, também com base nas suas experiências cotidianas. No entanto, identificamos um movimento, ainda de forma inicial, promovido pela atual direção de ensino do CEFET-PE, que vislumbra a implementação de um plano de capacitação docente e a inserção de professores nos processos de diálogo promovidos pelos formuladores da política com as práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar³¹ (GUIMARÃES, 2008, p. 297).

Passados três anos desta indicação da realização de atividades de formação dos docentes, vê-se que isso não se concretizou de fato. Além da maioria dos docentes não ter recebido nenhuma formação para trabalhar com as especificidades do PROEJA, é também significativo o fato da grande maioria dos professores não ter participado do processo de elaboração da proposta curricular do PROEJA no IFPE, *Campus Recife*, conforme se vê no gráfico 8.

³¹ “Fazendo a leitura do curso técnico integrado como um todo, se sentiu a necessidade, tanto por parte da equipe de ensino, como por parte de alguns docentes, de reformular não só ementas, mas realmente ver a questão do currículo integrado e integral, de algumas disciplinas da parte profissional, incluindo isso já no segundo e terceiro períodos. Para isso, nós vamos fazer oficinas para rever as ementas com os docentes, tanto da formação geral como da parte técnica, promover encontro dos professores da formação geral e da área profissional do mesmo curso, pra poder efetivar essa integração que é um processo difícil, dentro dos CEFETs” (CEFET-PE Entrevista Diretora Ensino – outubro de 2007, apud GUIMARÃES, 2008, p. 283-284).

Gráfico 8 – Participação no processo de elaboração da Proposta de Implantação do PROEJA do IFPE



Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

No gráfico 8 constata-se que 90% dos docentes (19) não participaram da elaboração da proposta de implantação do PROEJA. Este é um dado importante, pois demonstra a falta de envolvimento dos docentes com a proposta inicial do IFPE para implantação do programa.

Esse dado compromete a identidade concebida na proposta pedagógica do PROEJA do IFPE. Ressalta-se que ela incorpora os valores legais do Documento Base, destacando sua defesa quanto à importância de considerar a heterogeneidade do público de EJA e “[...] sua conscientização através de seus interesses, identidades, necessidades e suas vivências” (BRASIL, 2006, p. 7-8). Defende que a especificidade dos sujeitos de EJA exige metodologias, formas de avaliação, práxis educativas fundamentadas pedagogicamente, a exemplo da dialogicidade de Freire e da teoria da aprendizagem andragógica.

Além de responderem sim ou não quanto à participação na elaboração da proposta de implantação do PROEJA no IFPE (questão nº 8), foi solicitado aos docentes que justificassem suas respostas.

Os 2 (dois) únicos docentes que alegaram ter participado desse processo (5%) informaram que o fizeram elaborando os programas das suas disciplinas.

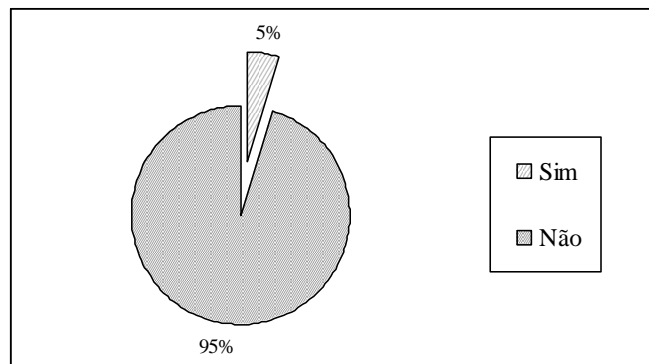
Os demais professores (19), representando 90% dos respondentes aos questionários, deram as seguintes respostas: não foram informados ou convidados (10 docentes, 53%³²); falta de disponibilidade de tempo devido a cursos de pós-graduação ou outros motivos não alegados (3 docentes, 16%). Outras respostas fornecidas foram as seguintes: não se encontrava ainda na instituição (1 docente, 5%); era recém chegado na instituição (1 docente, 5%); não soube e não teve interesse (1 docente, 5%); foi indicado outro docente em seu lugar (1 docente, 5%). Dois docentes não apresentaram justificativa para a não participação no processo de elaboração da proposta do PROEJA no IFPE (11%).

³² Os percentuais apresentados aqui se referem ao total de docentes que responderam negativamente à questão da participação na elaboração da proposta do PROEJA do IFPE.

As evidências quanto à formação preliminar e à participação na elaboração da proposta do curso indicam a dificuldade dos docentes de apresentarem uma compreensão fundamentada da proposta do PROEJA. Isso fica ainda mais evidente visto que na proposta pedagógica do PROEJA, elaborada pelo IFPE, são incorporados os valores legais do documento base do programa.

Considerando que a proposta do PROEJA no IFPE não esgota as possibilidades de participação dos docentes nas atividades do programa, também foi investigada a participação dos docentes durante o processo de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA. As respostas sobre a participação ou não participação estão sistematizadas no gráfico 9 (questão nº 9).

Gráfico 9 – Participação no processo de elaboração do Projeto do Curso de Eletrotécnica do PROEJA



Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

Novamente observa-se que um percentual elevado de docentes, 95% (20 docentes), não participou do processo de elaboração do projeto do curso em que lecionam disciplinas, ficando essa participação restrita a apenas 1 (um) respondente dos questionários (5%). Isso é preocupante diante não só dos pressupostos do Documento Base orientador do PROEJA, mas de qualquer projeto de curso, ainda mais se tratando de uma instituição pública, que deve seguir o princípio da gestão democrática, inserindo aí a participação docente na elaboração da proposta pedagógica, conforme define a LDB 9.394/1996:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...] (BRASIL, 1996).

A única resposta indicativa de participação na elaboração do projeto forneceu a justificativa de frequência às reuniões pedagógicas, junto com a coordenação do curso. Os

demais docentes (20; 95% dos respondentes) justificaram assim a sua não participação: não foi informado ou convidado (12 docentes; 60%³³); utilizou o projeto do curso regular de ensino médio integrado (3 docentes; 15%); outro colega foi indicado (1 docente; 5%); não soube e não teve interesse (1 docente; 5%); não se encontrava ainda na instituição (1 docente; 5%). Dois docentes (10%) não justificaram suas respostas.

A problemática apresentada quanto à não participação dos professores na elaboração da proposta e do projeto de curso também pode ser constatada nas falas de alguns respondentes:

Eu acredito que... nós não tivemos tempo nem fomos chamados pra elaborar esse currículo [...](PFG 4).

Na época que foram feitos esses documentos a consulta pra parte técnica [...] foi muito pouca, embora também não houve interesse dos professores da parte técnica de participar dessa consulta. Era uma coisa totalmente nova que ninguém sabia como era e foi algo que foi meio de cima pra baixo, tem que ser colocado. O curso de Eletrotécnica é um dos contemplados, é o que aconteceu, nós já tínhamos disciplinas técnicas pra o nosso curso, nós já dávamos [aulas nos cursos integrados "regulares" diurnos]. Como era o curso que ia sair com a mesma diplomação, só foi feita a adaptação das disciplinas pro PROEJA (PFT 1).

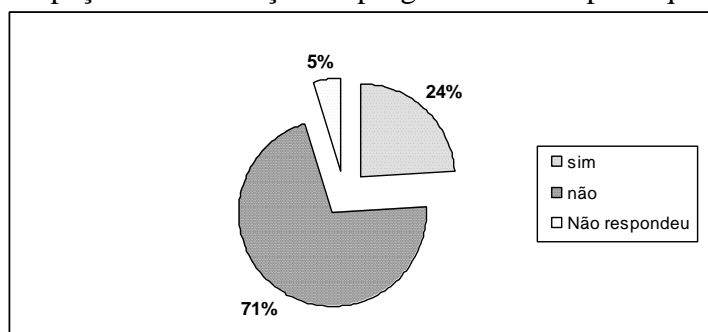
Eu senti que eles [os cursos] chegaram como uma forma de pacote, eles chegaram praticamente prontos e sentia até que havia uma possibilidade de cópia do ensino regular da escola, foi muito rápido, aconteceu muito rápido, em pouco tempo já estava tudo montado como se fosse adaptado pra poder se montar o curso do PROEJA (PFT 3).

Eu não participei até porque quando eu vim transferido pra cá [IFPE, Campus Recife] o curso já estava em andamento, então eu não tive nem acesso na verdade a esses documentos (PFG 2).

Nos depoimentos das entrevistas, todos foram unânimes em dizer que não participaram. Outro fato relevante nas falas destacadas acima é a semelhança nos argumentos, visto que afirmam que eles não foram devidamente envolvidos e que o PROEJA trata-se de uma adaptação do curso integrado regular.

Com relação à elaboração do programa da disciplina que os docentes lecionam, a situação é um pouco diferente, conforme se evidencia no gráfico 10.

³³ Os percentuais apresentados aqui se referem ao total de docentes que responderam negativamente à questão da participação na elaboração do projeto pedagógico do curso de eletrotécnica PROEJA.

Gráfico 10 – Participação na elaboração do programa da disciplina que o docente leciona

Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

Com relação à questão nº 10 (Você participou da elaboração do programa da disciplina que você leciona no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA?), identifica-se que apenas 5 docentes (24%) responderam afirmativamente, contra 16 (76%) que negaram alguma participação. Apesar do envolvimento dos professores ter aumentado em relação à Proposta do PROEJA no IFPE e à elaboração do Projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, ainda é pouco expressivo o protagonismo dos docentes, mesmo na construção do programa da disciplina que eles mesmos lecionam.

Os docentes que responderam afirmativamente à questão informaram que participaram das seguintes formas: indicando assuntos e atividades para o programa aplicado ao Curso de Eletrotécnica Subsequente ou elaborando o programa da disciplina (4 docentes; 19%) e participando no início do curso (1 docente; 5%).

Constata-se que, durante os processos coletivos referentes à elaboração da Proposta do PROEJA no IFPE (questão nº 8), do Projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica PROEJA (questão nº 9) e dos programas das disciplinas (questão nº 10), a abstinência foi altíssima e boa parte das justificativas, em maior grau, refere-se à ausência de convite por parte da coordenação ou à falta de ciência dos professores sobre tais processos. Essa evidência requer uma maior investigação sobre o que ocorre durante os processos que envolvem a elaboração desses documentos. A pesquisa de Guimarães (2008) apresenta alguns indicativos nesse sentido, colaborando para a compreensão dessa situação no IFPE.

O referido estudo abordou o movimento vivido no IFPE de reestruturação curricular dos cursos técnicos integrados “regulares”, no momento em que o catálogo nacional de cursos técnicos passou a vigorar, a partir de 2007, com exigências quanto à adequação dos cursos das Instituições Federais, no sentido de corrigir nomenclatura, carga horária e estrutura curricular. Segundo informações da diretora de ensino atuante naquela ocasião, fornecidas em entrevista

concedida a Guimarães (2008), são apreendidos alguns aspectos importantes daquele processo:

[...] nós estamos **formando comissões**, para o trabalho de **re-estruturação dos próprios cursos técnicos integrados**, tanto na modalidade regular, como PROEJA. Então, existem as comissões de docentes e de membros da Pedagogia trabalhando nas áreas técnicas e acreditamos que em 2008, possamos **oferecer um novo curso integrado**, até pela experiência dessa implantação inicial (GUIMARÃES, 2008, p. 283, grifos da autora).

Em sua tese, Guimarães (2008) comenta que as comissões para a reformulação dos planos de cursos integrados “regulares” objetivaram a revisão dos currículos que se encontravam justapostos. Por outro lado, são demonstradas as dificuldades já vivenciadas quanto à integração dos professores da formação geral com os da formação profissional, visando à promoção de discussões sobre o currículo integrado e a formação integral, conforme conteúdo da entrevista indicada anteriormente:

[...] algumas tentativas neste sentido foram iniciadas, com discussões entre a pedagoga, os docentes da área técnica e os docentes de formação geral, mas naquele momento não se obteve sucesso, essa integração foi difícil. Porém continuamos promovendo algumas reuniões, oficinas e discussões para avançarmos na reestruturação do currículo integrado. Aproveitando a experiência da implantação em atendimento aos prazos estabelecidos pelo MEC para reestruturar os cursos (GUIMARÃES, 2008, p. 284).

Naquele momento, no IFPE, se não houve avanços com relação aos cursos técnicos integrados regulares, com o PROEJA não foi diferente, conforme se identifica na exposição do então diretor geral da instituição, entrevistado por Guimarães (2008, p. 285):

[...] com o PROEJA, não houve discussões com a comunidade. Não houve uma discussão sobre a implantação. Não houve esse diálogo desses projetos com a comunidade, como também não houve na questão do médio integrado, porque isso também já foi uma revogação do Decreto 2.208/97. Essas políticas, normalmente, são definidas a partir do MEC/SETEC junto com CONCEFET [Conselho Nacional dos Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica].

Ainda sobre a mesma questão, um respondente assim expressa:

[O PROEJA] foi feito em nível de governo federal e a escola simplesmente acatou, ela nem se preparou pra isso. Quando nós é... fomos convidados pra reuniões já foi pra comunicar da implantação do curso do PROEJA, não foi pra elaborar ou dar opiniões e foi só pra é... é... comunicar da implantação do curso e gostaria que a gente participasse, mas não da implantação, mas participasse como professor integrante dessa comunidade que iria receber os novos alunos. E sobre o documento do Plano de Eletrotécnica, eu acredito que tenha ficado no nível de professores da área [técnica] e teve um de nossos professores que ele se prontificou, ele mesmo pediu pra participar de elaboração... elaboração do Plano de curso de

matemática. E então ele fez tudo, foi PROEJA e o integrado que a gente tem hoje de manhã, integrado para os jovens (PFG 4).

A contribuição do estudo de Guimarães (2008) e a fala do respondente são significativas para se identificar uma dupla naturalização: da imposição do MEC/SETEC e dos dirigentes dos institutos federais na definição dos cursos do IFPE e da reprodução dessa não participação no processo de elaboração dos projetos de cursos da própria instituição. Isso se expressa, entre outros, na própria relação dos professores com suas disciplinas, conforme será visto na secção em busca de um currículo próprio para o PROEJA.

4.2.2 Em busca de um currículo próprio para o PROEJA

Com relação à configuração do currículo, percebe-se um distanciamento entre a organização do currículo e os fundamentos do perfil de EJA, embora esta aproximação necessite ser uma constante.

Adianta-se que não se trata aqui de abandonar preocupações clássicas sobre o currículo, mas de ampliar a compreensão em torno dele.

Nesta medida é que entra em pauta a estruturação curricular, a questão da distribuição das experiências no tempo e no espaço. Insistindo: vamos abordar a estrutura do currículo não como uma simples questão técnica, mas como uma necessária condição para efetivar uma nova intencionalidade: a garantia do direito à educação de qualidade, a possibilidade de real aprendizagem (e desenvolvimento) de todos os alunos (VASCONCELOS C., 2007, p. 134-135).

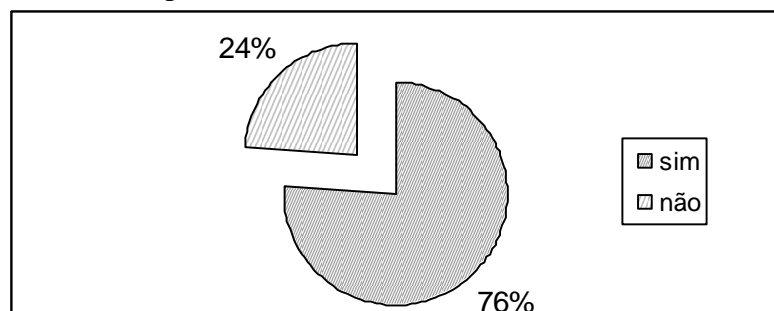
Além dos programas, fazem parte da configuração curricular os métodos, os materiais didáticos e os recursos utilizados pelo professor. Mas, articular essas dimensões em um projeto inovador, na busca de superação da fragmentação curricular, não é nada fácil, pois o professor se depara com alguns limites:

[...] o contrato de trabalho dos professores, a grade de horário das aulas, a carga horária exigida pela legislação, etc. (sem contar ainda o grave problema da falta de formação do professor para tal tipo de trabalho). Tudo isto faz parte da configuração do currículo. Portanto, pensar em alteração curricular implica que, no limite, também sejam pensadas alterações nestes domínios (VASCONCELOS C., 2007, p. 131).

Os limites antes apresentados têm reflexos no desenvolvimento das disciplinas do curso investigado. Perguntados se encontram dificuldades para trabalhar o programa das

disciplinas com os estudantes do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA, 76% dos professores responderam afirmativamente, conforme se vê no gráfico 11:

Gráfico 11 – Sobre a dificuldade sentida pelos docentes para trabalhar o programa da disciplina no Curso de Eletrotécnica PROEJA



Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

Aqueles que argumentam que não sentem dificuldades (24%; 5 professores) justificam que adequam o programa ao grupo, que têm experiência no trabalho com adultos, que os estudantes têm desejo de aprender ou que selecionam os tópicos mais importantes para o curso. Já entre os 76% (16 professores) que admitem que sentem dificuldades, a grande maioria, os argumentos são os seguintes: defasagem na aprendizagem dos estudantes (disciplinas básicas de formação geral – Português, Matemática, Física – e de informática) – com maior incidência de respostas –, inadequação do programa da disciplina para o grupo, faltas às aulas, heterogeneidade da turma, carga horária reduzida do currículo do PROEJA e distribuição dos conteúdos em relação ao tempo (carga horária) da disciplina e ao tempo dos próprios estudantes. Essas respostas se repetem nas falas dos professores. Verifica-se, dessa forma, que embora inicialmente os projetos de curso dos integrados regulares tenham servido como parâmetro, os professores sentem dificuldades para promover adequações visando atender ao novo grupo e, assim, desenvolver o projeto inicialmente estruturado. Vejamos:

[O alunos apresentam] uma dificuldade grande naquelas disciplinas de base [...] Física, Matemática e Química [...] Eletrotécnica é fundamentada nessas disciplinas e eles sentem [...] uma dificuldade grande. Às vezes eles até entendem o fenômeno que eu tô falando, mas na hora de fazer uma conta, na hora de ver o fenômeno físico, ou uma reação química, eles se perdem. E o profissional de Eletrotécnica ele vai precisar observar isto pra tirar as conclusões e resolver os problemas do dia a dia. O que eu sinto do pessoal do PROEJA... a impressão é essa e também senti que aquelas pessoas que já trabalham na área, que têm algum conhecimento prévio na área de eletricidade, elas conseguem se sair melhor, principalmente naquelas disciplinas que são mais práticas. Naquelas disciplinas que exigem mais teoria, o pessoal tem – como eu digo – se “dado mal” ou tão com bastante dificuldade. [...] um dos comprometimentos é que a gente tem que dar todo o assunto, porque ele vai precisar mais na frente (PFT 1).

Quanto à questão de dificuldades, tem toda essa questão do tempo, como eu falei até no questionário, mostrei no questionário. Há uma disparidade entre a distribuição dos conteúdos para o PROEJA em relação ao curso dito normal e isso dificulta. Outra questão é a atividade... a disponibilidade que o aluno tem de trabalhar em casa essa outra parte da atividade, vamos dizer da atividade que você passa: que ele vá buscar, que ele vá fazer tudo, tem que ser feito na sala, você coloca pra casa, aí a dificuldade vem (PFG 2).

As dificuldades são muitas. A pior dificuldade é o pré-requisito, então eu tenho muita dificuldade aqui no entendimento. Eu tive aluno aqui em sala de aula, por incrível que pareça... eu tirei xerox dessa prova... mas nunca mostrei a ninguém. Eu tenho pra mim que um dia eu iria precisar, o aluno não sabia escrever o seu nome, escreveu o nome na primeira prova... o nome dele errado, eu tirei a cópia... Na segunda prova ele fez de novo, escreveu o nome dele errado. Então, quer dizer, o aluno está despreparado, ele está com alta deficiência em entendimentos, a gente fala, escreve, você faz uma questão... elabora uma questão, ele vai ler e não entende o que tá escrito, mas você já traçou aquilo ali da melhor forma, ele não entende o que eu quero na questão, então ele tem dificuldade em português... em interpretação, ele tem dificuldade em matemática [pausa] gigantescas dificuldades em matemática, é terrível é... física, [...] processo químico menos, que a gente não abrange muito, mas a gente tem processo químico, eu falo de reação química, falo de materiais vernizes, isolante, reações químicas, formação de ácido nítrico que faz a perfuração de materiais isolantes, então isso tudo é um processo, quer dizer... essas são as dificuldades [...] (PFT 3).

Há muitas dificuldades, muitas... porque alunos que chegam às vezes tão sem trabalhar, sem estudar 20 anos, outros [...] cinco, né... E a gente que é da área de educação, a gente sabe que mudou muito a escolaridade dos alunos hoje, né... a escolaridade, não a qualidade dos nossos alunos hoje, porque boa parte deles é... no passado... eles eram muito cobrados, não é? Mas não tinham como então estudar, mas apesar deles serem cobrados não ofereciam uma oportunidade, então eles vêm de uma frustração total, eles chegam aqui já com a cabeça de que não vai aprender porque é difícil, ou porque faz muito tempo que não estudam, vai ser difícil. Então eles começam com idéia que não vão aprender, acho que os mais jovens são mais fáceis de trabalhar (PFG 4).

Um docente comenta a respeito da equalização realizada pela instituição e que indica semelhanças entre a matriz curricular dos cursos regulares e os cursos de PROEJA:

Fizeram uma equalização das disciplinas. Eu tenho aluno do curso regular pagando matéria que, quando fica em dependência com a turma do PROEJA, eu tenho dificuldade de atender os dois na sala porque um tem um entendimento rápido e o outro tem um entendimento muito lento – o raciocínio dele – por conta das deficiências que ele tem de português, de matemática de física, ele tem uma dificuldade muito grande. Então isso tem que ser visto de uma forma diferenciada, até não poderia, na minha opinião, juntar os dois casos, dar uma aula pra um e dar uma aula pra outro na mesma sala ao mesmo tempo (PFT 3).

Conclui-se que as dificuldades apresentadas pelos professores estão relacionadas à organização curricular: adaptação do espaço e tempo pedagógico, aceitação do perfil dos sujeitos de EJA, administração dos conhecimentos prévios dos sujeitos de EJA.

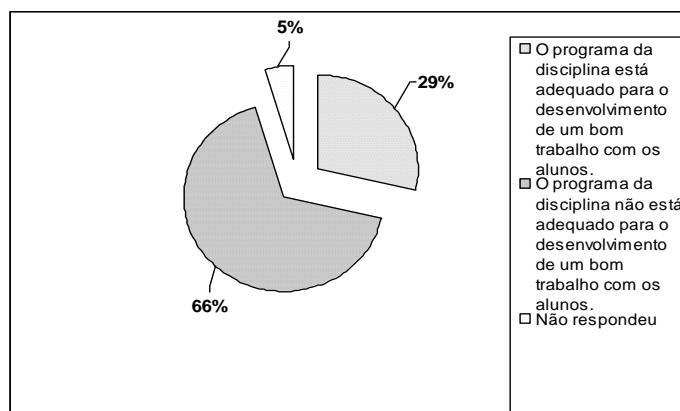
Algumas das respostas demonstram desconhecimento dos professores acerca de questões orientadoras do PROEJA, o que se agrava pelo fato dos mesmos desconsiderarem

documentos importantes do programa e do próprio curso, conforme se constata nas respostas sobre as fontes consultadas pelos docentes ao planejarem suas aulas (questão nº 13)³⁴: 86% (21 professores) consultam o livro didático para organizar suas aulas; 71% (15 professores) buscam o auxílio da internet; 48% (10 docentes) trocam experiências com outros professores do mesmo curso; outros 48% (10 docentes) alegaram elaborar apostilas nas suas disciplinas – o que é um dado importante, pois demonstra que o docente está preocupado com o perfil do sujeito atendido e provavelmente com a contextualização dos conteúdos – ou deram respostas nem sempre relacionadas ao material de apoio utilizado, mas também importantes, como por exemplo: utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes e preocupação com o nível de escolaridade dos estudantes.

É significativo o fato de que apenas o equivalente a 14% (3 docentes) afirmou consultar o Documento Base do PROEJA; 14% (3 docentes) consultam o Projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA e 5% (1 professor) a Proposta de implantação do PROEJA no IFPE. Somando-se esses dados, tem-se que apenas 33% dos respondentes (7 docentes) consultam os documentos do PROEJA; um baixo percentual, tendo em vista que são documentos que fundamentam o referido programa.

A respeito da adequação do programa da disciplina que os professores lecionam no Curso de Eletrotécnica do PROEJA (questão nº 11), 66% dos professores (14) consideram que o programa da disciplina não está adequado, 29% entendem que o programa está adequado (6 professores) e um professor não respondeu à questão (5%), conforme indica o gráfico 12.

Gráfico 12 – Adequação do programa da disciplina que os docentes lecionam no Curso de Eletrotécnica do PROEJA



Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

³⁴ Nesta questão os professores podiam marcar mais de uma alternativa.

Dos 6 (29%) docentes que consideraram que o programa da disciplina está adequado para o desenvolvimento de um bom trabalho com os estudantes, apenas 3 justificaram com as seguintes afirmações: “Os assuntos estão no patamar básico adequado”, “Trabalha conhecimentos importantes para a profissão”, “O que deve ser modificado é a metodologia de ensino”. Com relação aos 14 docentes (66%) que não o consideraram adequado, 9 deles argumentam: “[O curso] concentra muitos conteúdos no 1º período”, “Precisa contemplar novidades tecnológicas”, “Os alunos do PROEJA necessitam de um nivelamento para alcançar um conhecimento básico, antes de cursar a disciplina”, “Precisamos reavivar o conteúdo, adequando à nova realidade de hoje”; “O tempo e os pré-requisitos não se entendem”, “Falta material didático e salas climatizadas”, “Precisa de ter mais base para adequação da disciplina”, “Precisa de alguns ajustes com relação à carga horária e conteúdo”, “A minha disciplina oferece flexibilidade para adaptá-la ao interesse dos estudantes.” Os tópicos são amplos e em função disto podemos adequá-los ao tempo dos estudantes, sempre procurando mantê-los motivados”.

Ainda um depoimento assim expressa:

Eu acredito que esse conteúdo curricular também tenha sido uma coisa meio às pressas. Eu acredito que... nós não tivemos tempo nem fomos chamados pra elaborar esse currículo, pois... é... a gente não conhecia ainda os nossos alunos, não sabia quem é que vinha pra cá [...] (PFG 4).

Outro depoimento recai no despreparo docente:

Então o aluno do PROEJA, eu sinto assim: eles vêm pra cá com uma ansiedade violenta de ser alguém porque na verdade eles estão à deriva do processo, então ele vem com aquela ansiedade e quando ele chega aqui, ele sente um impacto. Qual é o impacto? O professor tá tratando a dificuldade dele com indiferença, mas não é porque tá tratando com indiferença, é porque o professor está despreparado, tá certo? Porque a maior parte dos professores aqui não tem curso pedagógico, são professores engenheiros (PFT 3).

A constatação da inadequação das disciplinas e do despreparo docente coloca em dúvida a pertinência das mesmas para o público do PROEJA. Isso reforça o fato de que as características desses sujeitos precisam ser consideradas. Segundo Santos (apud M. COSTA, 2010, p. 59), “[...] temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”. E para que isso aconteça será necessário que ocorram mudanças de entendimento político e pedagógico nas instituições federais, de forma coletiva e democrática, tendo em vista que,

[...] por não participarem das decisões que envolvem as estratégias institucionais, os professores demonstram não conhecer as orientações da política, fabricando as

práticas curriculares no território do cotidiano de forma empirista e indutiva, enfraquecendo os efeitos da política como provocadores de mudanças (GUIMARÃES, 2008, p. 396).

Reafirmando, a identidade do curso que prevalece relaciona-se com a tradição do currículo técnico, já consolidado na instituição, e distancia-se dos pressupostos do PROEJA. Outra observação refere-se ao fato de que embora os docentes tenham iniciado o trabalho com o PROEJA nas primeiras turmas desenvolveram um trabalho descontinuado.

A esse respeito, foi elaborada a seguinte pergunta no questionário aplicado aos docentes: “O PROEJA começou no IFPE em 2006. Em quais anos e semestres você lecionou no Curso de Eletrotécnica (questão nº 6)?” Vejamos os percentuais das respostas para se ter uma ideia da descontinuidade do trabalho docente em turmas do PROEJA.

As respostas à questão de nº 6 do questionário revelam que 62% dos docentes (13) atuaram por mais de um semestre, embora de forma alternada, como expressa um docente entrevistado: “Eu ministrei [...] em 2008 (os dois períodos) e 2010 o segundo semestre (PFG 2)”. Verifica-se, ainda, que 19% lecionaram dois semestres (4 docentes) e o restante, 19% (4 docentes), apenas em um semestre. Os depoimentos assim expressam:

Eu comecei com as primeiras turmas referentes à Eletrotécnica e Mecânica e nesse período eu tive que deixar a turma, aliás, no primeiro período, né..., deixar a turma pro segundo período com outro professor. Então eu ministrei só no primeiro período essas três turmas. A primeira turma, voltei já três períodos depois, peguei outra turma de PROEJA, então não continuamente, mas eu peguei a primeira turma desde 2006 (PFG 4).

Esta ausência de continuidade dos docentes que atuam nas turmas do PROEJA compromete a sistematização do trabalho pedagógico, o aprofundamento de conhecimentos a respeito do programa e o envolvimento com a proposta de EJA.

Outro fato distante das orientações legais é a escolha aleatória de docentes para a atuação no PROEJA, diferente do que propõe o Documento Base e do que foi contemplado na proposta de implantação do PROEJA: “*Nas disciplinas técnicas nós não conseguimos [...] separar o professor só pra disciplinas... só para modalidade do PROEJA*” (PFT 1).

Se a identidade do currículo é fragmentada, distante dos fundamentos do currículo integrado e da EJA e não há interdisciplinaridade, então cabe pensar sobre as possibilidades de sua organização, desconstruindo uma visão disciplinar naturalizada historicamente. Seria, então, conceber uma formação integrada,

[...] em que os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância

e de conteúdo, visando a uma formação integral do cidadão autônomo e emancipado (MOURA; PINHEIRO, 2009, p. 93).

Vale enfatizar que um dos limites do programa refere-se ao fato dos docentes terem concebido a proposta de implantação do curso com uma configuração curricular que recaiu nos moldes de outros cursos técnicos do IFPE.

A estrutura curricular, ela é bem parecida com as outras duas modalidades, como a sequencial³⁵ e como a integrado regular, e isto pra mim tem de ser porque todos os três vão formar o mesmo técnico, nós não podemos ter técnicos de formações diferenciadas, então a estrutura curricular do PROEJA, ela segue 90% a mesma ordem dos outros. O que pode acontecer – como os outros têm números de semestres diferentes – [é] alguma disciplina acontecer em momentos diferentes em relação ao integrado regular e em relação ao sequencial ou integrado PROEJA (PFT 1).

A estrutura curricular deles eu não cheguei a conhecer bem, mas eu vejo assim: [...] pelo menos na parte curricular é... de formação geral, ela deixa a desejar, porque se acumula muito conteúdo em pouco espaço de tempo, e até porque eu discuti com alguns professores da área e a gente chegou a mesma conclusão. Eu acho, eu vejo, que não é eficiente como deveria ser, pelo menos na área de formação geral; a parte técnica eu não tenho muito conhecimento não (PFG 2).

Ela [a estrutura curricular] foi uma adaptação do curso regular da escola [...] (PFT 3).

O conteúdo de matemática é um conteúdo, é... em sua base, igual ao conteúdo do curso integrado ao ensino médio do turno da manhã e da tarde feito [...] (PFG 4).

A respeito de alterações curriculares sofridas pelo curso desde sua implantação, são tecidos os seguintes comentários.

[...] continua ainda a mesma estrutura, sem nenhuma modificação (PFT 1).

[...] eu não tenho conhecimento de nenhuma modificação, ou pelo menos no período que eu trabalhei não houve nenhuma. [...] No plano de curso [...] de Biologia³⁶ houve uma tentativa de modificação, mas nós... eu fiquei responsável. Na verdade, tinha que fazer a modificação, mas aí é aquela questão... eu não posso fazer uma coisa sozinho, é algo que tem que ser feito em grupo, nem todos querem participar, aí então eu também abri mão, porque eu não vou fazer uma coisa que mais tarde alguém vai dizer: Olha isso foi feito por ele, e não é por aí, porque na verdade se nós somos um grupo de Biologia e estamos, vamos dizer, predispostos teoricamente a trabalhar em qualquer segmento da instituição ou qualquer área, seja ensino médio, seja PROEJA, que é um curso diferenciado, ou seja no curso superior, então eu tenho que me envolver com todos, não adianta eu fazer uma parte, até porque isso ia desfazer o que eu penso em relação a isso. Se estou fazendo algo, mudando a estrutura curricular, e os outros, o que é que pensam em relação a isso? Mas não houve também a colaboração das pessoas, dos professores envolvidos em relação a isso, então eu não quis fazer (PFG 2).

³⁵ Com o advento do Decreto nº 5154/04 a denominação passou a ser subsequente.

³⁶ O docente refere-se ao programa da disciplina de Biologia.

Nas falas, identificam-se sucessivos fracassos gerados pela desmotivação dos profissionais envolvidos. Há um desinteresse individual que gera uma desmotivação coletiva durante os encaminhamentos para alterar a estrutura curricular do curso.

Quanto ao nível de interesse em trabalhar com a proposta do PROEJA, os entrevistados têm diferentes posicionamentos. Dois deles associam o trabalho com turmas do PROEJA a uma atribuição profissional, com preocupações operacionais.

Olhe, não tem um nível de interesse, mas é uma turma que tem que ser atendida e dependendo da disciplina que precisa ser atendida, a gente atende, mas não é um interesse, não existe algo... uma discriminação... me interesse de dar aula no PROEJA ou dar aula no sequencial, a gente sabe que existem as diferenças, mas não existe um interesse [do tipo] “eu quero trabalhar só com o PROEJA”(PFT 1).

Bem, é uma formação profissional, eu sou educador, tá certo? Gosto de fazer o meu trabalho, independente do aluno que venha, tá entendendo? (PFT 3).

Além disso, o comentário de um docente demonstra o desinteresse de muitos docentes com o programa, os quais o consideram de menor valor em comparação com os demais cursos:

Eu acho que os professores não vêem o PROEJA como um ensino assim interessante, como eu poderia dizer..., em termos de é... de levantar a auto estima do professor. É como se o PROEJA fosse um Mobral. Estou dizendo assim porque é assim que eu penso, então os professores, alguns – não são todos –, eles acham que ensinar no PROEJA é diminuir, né... E na verdade é mais um desafio, né... O professor, se ele é professor, independentemente de onde ele tá, ele tem que se adaptar à nova realidade. Agora, talvez seja até porque muitas vezes, como o professor já está acostumado a um sistema de trabalho, tenha medo de enfrentar uma nova realidade. Também é um outro lado que pode ser visto. Mas eu acho que são poucos os professores que querem realmente fazer um trabalho legal e estão dispostos a isso, mas a escola precisa saber quem são eles (PFG 2).

Apenas um docente posicionou-se, demonstrando muito interesse em trabalhar com os estudantes do PROEJA. A fala dele defende o direito da garantia da formação a essa população atendida pelo programa.

Olha, o nível eu posso dizer que seria é... O meu interesse é muito grande, um nível alto de interesse porque eu, é... sempre tive na minha cabeça de dar o retorno em tudo que foi dado a mim. Eu fui de escola pública, e eu fui do colégio de aplicação, universidade federal, escolas estaduais, e meu interesse sempre é de pagar essa dívida com pessoas que realmente necessitem desse tipo de instrução (PFG 4).

Sobre as facilidades em ministrar aulas no PROEJA, foram destacadas nas respostas dos docentes: metodologia, nível sociocultural da turma de Eletrotécnica, vontade de aprender dos estudantes, disponibilidade de equipamentos didáticos, questões de relacionamento interpessoal.

Um dos entrevistados cita a aula prática como elemento facilitador no ensino de PROEJA, relacionada à metodologia:

Pra o PROEJA, o elemento que tem facilitado as aulas é quando você parte pra uma aula prática, ou uma aula demonstrativa, certo? Eles conseguem captar com mais facilidade, só que a aula prática ou uma aula demonstrativa ela consome um tempo grande e no nosso currículo as disciplinas são densas. Aí a gente bate naquela dualidade que até Paulo Freire dizia, que cada pessoa tem o seu tempo de aprender, né. Isso, o tempo. Só que a gente normalmente aqui não tem esse tempo pra deixar cada um aprender no seu tempo. A gente, como professor, tem de forçar para que ele tenha que aprender aquele assunto naquele tempo, naquele momento certo... Essa é a coisa, quando é aula prática ele desenvolve normalmente, eles têm uma destreza manual boa, certo? Quando é uma aula demonstrativa também, eles conseguem associar melhor, eles têm uma dificuldade muito grande quando você puxa mais para o intelecto, porque ele tem que imaginar principalmente que o curso de Eletrotécnica você não vê eletricidade, você não vê eletro, é um curso meio abstrato, então a pessoa tem que tá centrado pra conseguir é... visualizar esse abstrato, coisa que quando o cara tá mais velho ele quer ver o concreto, não quer ficar fazendo suposições, aí eles sentem uma dificuldade muito grande nessa área (PFT 1).

Em dado momento, os estudantes do curso de Eletrotécnica são apresentados como melhores para se trabalhar por parecerem possuir um melhor nível sociocultural.

Bem, Eletrotécnica foi um dos cursos melhores de se trabalhar, né... Eu não sei assim porque há uma diferença, no nível até social mesmo, entre os cursos de Eletrotécnica, Refrigeração e Mecânica. Em Eletrotécnica, assim, pelo que você percebe, eles parecem que têm um nível social melhor, então a facilidade é porque mesmo diante da dificuldade, você poderia (pode) né... puxar um pouco mais e pode fazer trabalho, atividades que eles correspondem melhor. É... quanto à questão de dificuldades tem toda essa questão do tempo, como eu falei até no questionário, mostrei no questionário. Há uma disparidade entre a distribuição dos conteúdos para o PROEJA em relação ao curso dito normal e isso dificulta. Outra questão é a atividade... a disponibilidade que o aluno tem de trabalhar em casa, essa outra parte da atividade, vamos dizer, da atividade que você passa: que ele vá buscar, que ele vá fazer tudo, tem que ser feito na sala, você coloca pra casa, aí a dificuldade vem (PFG 2).

Conforme destacado acima, há disparidades entre os grupos de sujeitos de cada curso, inclusive com relação à questão socioeconômica, algo que demanda investigações futuras mais detidas e pormenores com os estudantes que passaram pelo curso.

São apontadas facilidades na condução das aulas no PROEJA relacionadas à vontade de aprender dos estudantes.

Elementos que facilitam: a disponibilidade que eles têm pra aprender, quer dizer, não é a disponibilidade, é a vontade que eles têm para aprender, mas tem os entraves pelo tempo que eles passaram sem estudar. Mas, assim, é um facilitador de qualquer forma, e a atividade que você passa eles fazem, eles procuram se envolver no trabalho, isso é um facilitador (PFG 2).

Outro docente tratou de facilidades no PROEJA relacionadas à disponibilidade de equipamentos didáticos.

[...] tem vários elementos, nossos laboratórios, eles não são os melhores, mas nós temos uma boa quantidade de instrumental aqui que poderia se dar aula... show de aula [...]. Eu consigo fazer aqui umas boas aulas, tá entendendo? Porque o laboratório é assim: ele é meio mecanizado aqui [...], o laboratório é mais... uma sala de mecânica... mas ele aqui abre um motor, faz leitura, interpretação, levantamento de dados, projetos, ele faz bobinagem, tá certo? E faz no final o acabamento e o teste, quer dizer: ele passa por um processo completo de todo... toda operação dentro da minha proposta, porque a minha proposta é projetar e bobinar, então eu faço o projeto e faço bobinagem, então faço todo processo de leitura e interpretação de diagramas e aí ele conclui satisfeito (PFT 3).

Também foram apontadas facilidades no PROEJA envolvendo questões de relacionamento interpessoais.

Bem, meu relacionamento com o aluno é muito bom, então a gente conversa muito e eu gosto de trabalhar. Então eu posso dizer que eu tenho um bom relacionamento, porque eu me interesso pelo projeto do PROEJA. Quando ele fala em mercado de trabalho, em voltar o aluno... a pessoa voltar à escola pra ser melhor é... aceito no mercado de trabalho, então o que eu acho mas importante aí, o que dá prazer é a facilidade que a gente tem de se comunicar, é... de troca de idéias, a solidariedade entre os colegas. Eles são muito de um sempre tá tentando ajudar o outro, até encobrindo os erros dos outros, pra poder que o outro não pareça... não pareça assim [pausa] relapso, ou que não quer nada. A parte, o bom deles é que eles estão sempre dispostos a conversar, trocar ideias, não é?... se ajudarem... Então isso é importante, eu acho o trabalho com eles, a parte boa é a integração entre eles (PFG 4).

O elemento facilitador nesse caso seria o bom entendimento que a gente tem, o aluno com o professor, o professor com o aluno, tanto que eles têm, assim, é... uma repulsa àquele professor que toma a posição professor x aluno como se fossem coisas distantes, que ele não pode argumentar, que ele não pode é... questionar o conhecimento do professor [...]. Tem professor que ainda [...] tem aquela arrogância do passado, que quando ele faz uma coisa... ele não vai argumentar com o aluno porque ele não se deu bem, ou porque o aluno não entendeu a questão, ou o aluno acredita que ele não tenha sido bom na explicação, quer dizer, ele diz: “É assim e acabou-se”. Professores assim normalmente são repudiados por alunos do PROEJA (PFG 4).

Diante de toda a discussão travada até o momento, constata-se que há a necessidade de um currículo apropriado para o PROEJA, o qual necessitará contornar os aspectos negativos identificados no programa, por meio do questionamento da questão de nº 18.

Para efeitos de análise, as 32 respostas fornecidas foram sintetizadas em 8 conjuntos (divididos entre respostas referentes às características dos estudantes e à dinâmica do curso), seguidas da incidência de citações.

Observa-se que apenas 28% das respostas referiram-se a pontos negativos ligados à dinâmica do curso, incluindo aí questões curriculares. A grande maioria das respostas (72%

delas) remete às características dos estudantes do curso. Ou seja, embora os estudantes demonstrem interesse e se esforcem para frequentar o curso, o que pode tornar a experiência do PROEJA gratificante (conforme se observa nas respostas à questão nº 16), isso não tem sido suficiente para a superação das dificuldades de diversas ordens que eles apresentam.

Esse aspecto remete à desconsideração da necessidade dos cursos do PROEJA serem organizados de forma a respeitar a identidade da população jovem e adulta, conforme salienta o Documento Base do programa no que tange à adaptação do calendário escolar e ao funcionamento do curso (sazonalidade, alternância, turnos de trabalho, entre outras especificidades). Essas especificidades envolvem principalmente o tipo de ensino e aprendizagem que se pretende ministrar aos sujeitos da EJA, com base em currículos alternativos, discutidos no capítulo 4. Essas questões devem ser alvo de preocupação no projeto do curso, tendo em vista que

[...] a aprendizagem não ocorre de maneira imediata e instantânea e nem, apenas, pelo domínio de conhecimentos específicos ou informações técnicas; a aprendizagem requer um processo constante de envolvimento e aproximações sucessivas, amplas e integradas, fazendo com que o educando possa, a partir das reflexões sobre suas experiências e percepções iniciais, observar, reelaborar e sistematizar seu conhecimento acerca do objeto em estudo (BRASIL, 2007a, p. 53).

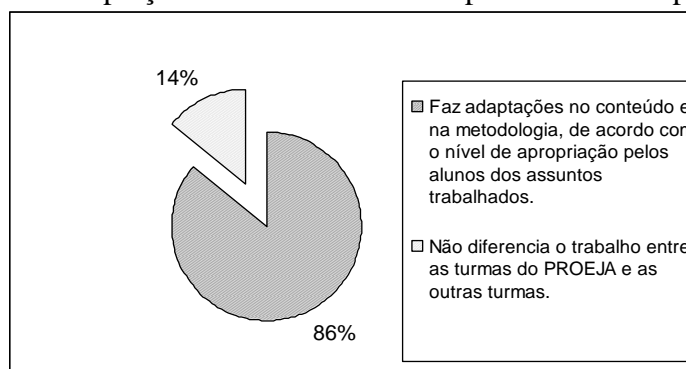
Apesar dos inúmeros problemas identificados nas respostas fornecidas pelos professores indicarem um distanciamento entre o que o PROEJA propõe e o que de fato tem sido vivenciado no curso investigado no IFPE, *Campus Recife*, pode-se destacar algumas atitudes e iniciativas que demonstram possibilidades de avanço no trabalho que vem sendo realizado: o esforço de alguns docentes para desenvolver atividades pedagógicas alternativas e mobilizadoras e o tipo de relação interpessoal entre discentes e entre discentes e docentes, indicadas como ponto forte da experiência com o PROEJA, podem servir de ponto de partida para que o curso seja reorientado na direção apontada pelo Documento Base do programa. Vejamos o relato de uma experiência didática:

Então eu tive na minha primeira turma de Refrigeração, não foi Eletrotécnica, teve um aluno um dos mais velhos que ele simplesmente [disse:] “Não vou copiar nada do quadro”. Eu disse: “Por que não?” – “Porque o senhor não resolveu no quadro”. O que tinha acontecido? Eu coloquei algumas questões no quadro e pedi pra cada um... cada um resolver do jeito que eles achavam que era, cada um expressava a sua forma de resolver, então cada um tinha o seu método, quer dizer, as pessoas que eram mais próximas [...] do ensino médio ou ensino fundamental, que eles tinham vindo a pouco tempo da escola, eles usavam muita álgebra, né? Então os outros usavam muito a cabeça; aritmética, basicamente. E ele nada, calado [...]. Depois que eu perguntei porque ele não tava copiando; ele disse: “Não vou copiar não porque eles fizeram, o senhor não fez ainda. Só quero, só vou copiar quando o senhor ensinar a fazer”. Eu digo: “-Mas não tá certo”. Ele fez, sim, mas

cadê a fórmula? – Mas por que precisa de fórmula pra resolver algumas questões simples? [O aluno respondeu] – Porque tem que ter fórmulas – E foi difícil trabalhar com esse aluno porque ele realmente não aceitava, ele tava naquele método tradicional de copiar fórmula, jogar na fórmula ele... não... achava que você pensar e procurar uma meio de resolver era uma forma adequada (PFG 4).

O relato de experiência anteriormente apresentado demonstra que há casos de docentes que realizam um trabalho diferenciado, preocupando-se com as adaptações curriculares necessárias. Nesta direção, observa-se no gráfico 13 (referente à questão fechada de nº 14), que 86% dos professores (18 docentes) que ministram disciplinas no curso de Eletrotécnica do PROEJA alegaram realizar adaptações curriculares, contra 14% (3 docentes) que negaram proceder desta forma, indicando que não diferenciam o trabalho entre as turmas do PROEJA e as demais.

Gráfico 13 – Adaptações curriculares na disciplina realizadas pelo docente



Fonte: Dados do questionário (Apêndice A).

De acordo com as respostas da questão de número 15 sobre as atividades facilitadoras da aprendizagem no PROEJA, pode ser inferido que aqueles que alegam realizar adaptações curriculares o fazem partindo do seguinte entendimento: devem incentivar a permanência do sujeito/educando para o término do curso, respeitar os conhecimentos prévios desses sujeitos, contextualizar os assuntos com a realidade vivenciada, procurar entender o grau de dificuldade da modalidade EJA, esforçar-se para concentrar-se no educando que tem dificuldades, mas quer aprender, demonstrar um tratamento diferenciado ou, dito de outra forma, ter preocupação com o perfil do grupo atendido.

Tem aula aqui que eu chego dez e meia e o aluno não quer sair da sala de aula, porque ele quer mecanicamente fazer aquilo, pegar na peça... sentir a sensação de que está aprendendo e não aquela aula teórica que fica chata porque o camarada fica somente falando, falando e quando o camarada mexe assim do lado, o camarada dá um “esporro” nele, porque ele mexeu, olhou de lado... Se ele fala, então...

[...]

Eletrotécnica mesmo... O curso da gente tem treze laboratórios, nós temos experiências fantásticas aqui [...]; você tenta repassar pra ele numa exposição de quadro e giz, ele passaria duas horas. Você faria isso em meia hora com uma exposição teórica mostrando no laboratório o conjunto e tornar-se-ia mais interessante o apresentando e ele vai aceitar com mais gosto.

[...]

[...] tornar aquela exposição mais expositiva, quer dizer, mostrando elementos, mostrando instrumentos, mostrando exemplos, trazendo algum material expositivo e fazendo experiências, porque nós estamos numa escola que ela tem vários laboratórios (PFT 3).

Os 21 docentes entrevistados, ao discorrerem na questão de nº 15 sobre as atividades pedagógicas que facilitam a aprendizagem dos estudantes no curso de Eletrotécnica PROEJA, puderam citar três atividades. Ao todo foram citadas 57 atividades. No entanto, as respostas nem sempre se referiram a atividades em si, sendo denominadas de facilitadores pedagógicos. Desta forma, optou-se, para efeito de análise, por classificar as respostas da seguinte forma: metodologia, recursos didáticos e filosofia de trabalho. Em relação à metodologia (31 incidências; 54% das atividades citadas), foram elencados: acompanhamento de soluções dos exercícios em sala, discussão de casos práticos relacionados com o dia a dia do aluno, leitura de jornais e revistas, produção de pesquisas e textos diversos, apresentação de uma “motivação” antes de trabalhar o assunto, palestras com profissionais externos, visita técnica, prática de campo, pesquisa (em sala, em casa, via internet), trabalho em grupo, trabalho com círculos de discussões, dramatizações, apresentações de trabalho, resolução de questionários junto com os estudantes, aulas práticas, aulas demonstrativas, utilização de *sites* de busca, atividades em sala de aula, seminários, avaliação em equipe. No caso dos recursos didáticos (17 incidências; 30%) foram citados: uso do dicionário, filmes, uso da calculadora científica, utilização de livro, aplicação de listas de problemas, utilização de simuladores, apostilas, uso de slides, uso de projetor de multimídia, diagramas com animação, fichas de exercícios. Quanto à filosofia de trabalho (9 incidências; 16%), os elementos citados foram: incentivo à permanência e à importância dos estudantes para o término do curso, respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes, contextualização com a realidade vivenciada, nivelamento da turma quando possível, busca de entendimento do grau de dificuldade dos estudantes, esforço concentrado no aluno que tem dificuldades mas quer aprender.

Considerando as respostas apresentadas pelos docentes, verificou-se que não surgiu nenhum exemplo que apontasse para uma tentativa de interdisciplinar os conteúdos dados nas disciplinas. Com relação ao processo de contextualização das atividades, ao que parece, algumas respostas contemplaram esse pressuposto no que tange à relação teoria e prática,

tendo em vista que os exemplos de atividades apresentados permitem aplicar, praticar, utilizar, discutir, debater ou visualizar os assuntos e trocar experiências.

Com relação à identidade do curso, as atividades não apontam um diferencial daquelas que podem ser desenvolvidas em qualquer outra modalidade de ensino. No entanto, há indícios de atitudes docentes que apontam para um tratamento diferenciado. Em algumas respostas constam o incentivo à permanência do estudante no curso e o entendimento da importância dos educandos para o término do curso, também o respeito aos conhecimentos prévios destes educandos, a busca da contextualização com a realidade vivenciada por eles, a busca de entendimento quanto ao grau de dificuldade desses sujeitos atendidos e a concentração de esforços no estudante que tem dificuldades. Essas colocações são indícios de uma aproximação com a identidade de um curso voltado para a EJA.

A minha maior preocupação é saber que o aluno tá conseguindo me entender, então eu tenho que fazer... normalmente eu não começo uma aula assim [pausa] ...tocando o conteúdo de frente, primeiro eu tenho que fazer uma preparação; é curta, mas é uma preparação espiritual pra até assistir a aula, porque o camarada vem com seus problemas lá de fora, tá certo? Ele entra na sala, chega cansado, vem no impressado danado no ônibus, então a gente tem que deixar relaxar um pouco pra poder ele começar sentir o conteúdo, aí a gente começa... Eu começo a me preocupar em como é que eu vou abordar aquele conteúdo pra fazer com que ele sinta que eu quero mostrar o conteúdo da aula, aquele conjunto de informações que torna-se interessante... tornar interessante aquele conjunto e que não venha bater de frente, porque se não ele rejeita [...]. Ele rejeita aquele conteúdo porque ele diz: "Professor, eu não tô entendendo nada". Não é porque não tá entendendo, é porque a mente está fechada. Então você tem que começar a procurar os caminhos mais fáceis, tá certo?, mostrar alguns exemplos para fazer com que ele comece a sentir que o conteúdo está sendo fácil, tá certo?, e se adaptar exatamente a sala, daqui a pouco você está com o conteúdo... (PFT 3).

No tocante à pergunta sobre três aspectos positivos da experiência docente com turmas do PROEJA, as respostas dadas na questão aberta de nº 16 foram analisadas separadamente. Considerando-se a frequência com que cada item repetiu-se, os mesmos foram classificados e agrupados em aspectos interpessoais, curriculares e sociais do programa.

Durante a análise identificou-se que em cerca de 73% das respostas surgiram aspectos considerados positivos que se relacionaram a questões interpessoais; aproximadamente 14% das respostas se referiram a aspectos curriculares; o mesmo índice foi verificado no que se refere a aspectos sociais do programa.

Os aspectos interpessoais englobaram: o interesse, a motivação, a vontade, a determinação e o desejo de aprender dos estudantes, a concentração dos estudantes, a disciplina, o esforço, a disposição de alguns estudantes para aprender, a troca de experiências, o respeito, o carinho e a consideração dos estudantes pelo professor, o prazer em ensinar, o

acompanhamento da evolução de aprendizagem dos estudantes, a existência de estudantes acima de 50 anos se destacando na turma pelo seu desempenho, o “clima bom” para ensinar, a possibilidade de estimular os estudantes, a participação dos estudantes nas discussões em sala de aula, a satisfação de trabalhar com adultos.

Os aspectos curriculares trataram de: possibilidades de mudanças, busca de estratégias de ensino que possam conduzir os estudantes à realidade contextual, adequação dos temas abordados na disciplina ao nível de compreensão dos estudantes do PROEJA.

Os aspectos sociais envolveram: o trabalho gratificante, a possibilidade de vivenciar aspectos socioculturais, a constatação da necessidade de fazer alguma coisa, a concepção de que o aluno acredita na escola e no curso, a convivência com a comunidade carente na modalidade de EJA.

Os posicionamentos dos docentes demonstram que os sujeitos docentes precisam ser ouvidos e suas falas consideradas, aproximadas da proposta legal e das reais necessidades dos discentes. Não adianta querer apenas que o docente assimile uma determinada proposta, será necessário ouvir as suas inquietações, respeitar as suas limitações, partir do ponto em que estão para que a proposta se consolide de fato e de direito. Na sequência do estudo aqui apresentado, o conteúdo das entrevistas lança luz sobre este aspecto.

Com relação às preocupações docentes ao elaborarem suas atividades pedagógicas diárias, de modo geral não se percebe nenhuma alusão a projetos pedagógicos interdisciplinares. Na fala de um dos docentes, apresentada a seguir, o tipo de organização curricular citada remete ao caráter tecnicista, em que os conteúdos são ministrados parceladamente e em seguida é verificado se os objetivos propostos foram atingidos.

E sempre essa disciplina... ela se enquadra na turma que eu vou dar, cada turma é diferente; cada turma, mesmo com a mesma abordagem, as reações são diferentes. No ensino é aquele poder da... você tem de... você planeja, você executa, só que você tem que controlar e aferir, você tem um sistema fechado em que você faça o ajuste, você não espera pra fazer o ajuste no outro semestre, você tem que fazer o ajuste no decorrer das aulas [...] Só que você precisa ter em mente, algo que a gente tem sempre, qual ponto eu tenho que chegar naquela aula? Se eu não chegar naquela aula, eu tenho que montar uma estratégia pra que na outra eu consiga.

[...]

O que eu considero importante é... eu saber no início do semestre... a gente já pegar pela programação... pelo plano de curso. Já existe a distribuição, mais ou menos, dos assuntos que devem ser dados. Em cima desses assuntos, como eu já tô aqui há bastante tempo, eu já tenho o material prévio em que eu vou fazer a adequação desse material, colocando algumas coisas novas [...] Então, a prática pedagógica normalmente vê isso, você no início do semestre já faz uma distribuição geral e no diário você vai fazendo aqueles ajustes em relação ao que você vai precisar dar para os alunos (PFT 1).

Já nas falas abaixo, o tipo de preocupação presente durante a organização das aulas demonstra uma aproximação com o perfil de EJA, visto que são indicadas formas diferenciadas de se conduzir o trabalho pedagógico em turmas de PROEJA.

Eu considero mais importante a estrutura dos alunos que eu tenho, a disponibilidade que eles têm, que é um grande problema no PROEJA, né... Você tem alunos que saem do trabalho, chegam cansados, né... Você não pode passar uma atividade pra casa porque dificilmente eles fazem e quando fazem é copiando um dos outros. Então eu penso em atividades que sejam feitas, que possam ser aproveitados esses momentos que ele esteja na sala e onde eles possam discutir, possam analisar cada atividade e possam fazer ali, porque se levar pra casa dificilmente ele vai trazer; se ele trouxer, vai ser copiado de outro. Pelo menos é a experiência que eu tenho (PFG 2).

Então a gente tem que saber lidar, tem que passar trabalhos, tem que ponderar a questão do tempo de entrega dos trabalhos, porque muitas vezes ele é um braçal, tá certo?, não é um camarada que fica sentado no seu birô, faz uma atividade do seu dia a dia e daqui a pouco ele encosta pra lá, pega o seu livro, fica estudando, fazendo os seus deveres da escola. Não, ele é um cabra braçal, ele não tem tempo nem de tomar um copo de água dentro da empresa.

[...]

O objetivo é esse fazer com que ele aprenda com prazer, tá certo? Não é a expressão da palavra não, mas é bom que ele sinta que tá aprendendo, essa é a minha preocupação.

[...]

A política da aula: aprender fazendo, pra mim é a melhor política, ele tem que fazer (PFT 3).

O fato do princípio pedagógico do aprender fazendo estar presente em um dos trechos das entrevistas demonstra que o docente conhece a proposta curricular do curso, a qual aproxima Dewey de Freire, muito embora isso indique um conflito com os princípios filosóficos do PROEJA presentes no Documento Base.

Outro depoimento, embora com uma preocupação não restrita às turmas do PROEJA, contribui para a reflexão quanto à necessidade em se diferenciar o trabalho pedagógico, dependendo do perfil da turma com a qual se trabalha.

Então você pode ter duas disciplinas iguais e turmas diferentes e você trabalhar elas de formas diferentes por causa das características de cada uma das turmas (PFT 1).

Quanto ao material didático utilizado no trabalho pedagógico destinado aos sujeitos de EJA, constata-se que, embora um dos principais recursos didáticos seja o livro, o PROEJA não tem livro didático específico.

Normalmente tem dois ou três livros base. Em cima disso, muito material hoje disponível na internet, porque algo que hoje mudou um pouco no ensino é que antes você tinha um livro e o livro era um detentor do conhecimento. Se você quisesse ter um conhecimento você tinha que ir pro livro, aí você tinha que fazer que o seu aluno fosse atrás dos livros. Os livros continuam super importantes, não perderam a

importância, só que abriu um espaço novo pra internet, a gente tem de ensinar, e isso aí ainda é muito deficiente como o nosso aluno vai buscar essas informações; não só buscar essas informações, mas como ele trata essa informação, porque na internet tem uma facilidade de você encontrar muitos trabalho prontos e os alunos, naquela coisa de não ter tempo, é um ctrl c ctrl v e copia, às vezes nem olha o que tá copiando, pega de qualquer fonte, a gente não tá trabalhando muito crítico [...] (PFT 1).

E o tipo de material que eu consulto? Eu consulto os livros didáticos, consulto a internet, mas basicamente mais o livro didático, e alguns conhecimentos, né, que eu já tenho em termos de atividades pedagógicas mesmo, de fazer atividades que sejam estimulantes, até porque o aluno do noturno e desses cursos, eles precisam ter uma atividade que seja mais dinâmica porque, como eles vêm cansados, se não for uma dinâmica interessante, eles não conseguem ficar até ao final.

[...]

Esse semestre eles trabalharam com o livro didático, mas o semestre que trabalhei eles... não trabalhavam, eles não tinham livro didático, então a gente tinha que fazer atividades e trazer as atividades pra eles, porque até isso é difícil... passar uma atividade ou procurar um livro e pedir pra que eles façam, até porque o acesso [...] é mais difícil porque já estão fora de sala, não têm muito essa ligação com o cotidiano escolar. Eu acho que no período que eu trabalhei a gente tinha que fazer atividades mesmo (PFG 2).

[...] Eu cito todos os livros porque essa disciplina de manutenção de máquinas é um pouquinho abusada, porque requer do aluno um raciocínio espacial muito interessante e desde quando tiraram a disciplina de geometria descritiva dos currículos das escola... que eu sou... não é saudosista não, mas foi uma disciplina que quando eu fiz na universidade e quando eu fiz aqui também na escola, eu fui aluno da escola, e nós tínhamos geometria descritiva. Era a disciplina mais violenta para o aluno, era mesmo que você querer aprender a jogar xadrez de uma vez só. Você tem suas dificuldades, então exige muito raciocínio espacial [...] (PFT 3).

Quando se utiliza um livro didático como referência, este não é direcionado ao PROEJA; geralmente são livros voltados para os “cursos integrados regulares”.

Isso dificulta, eles pegam um livro com um monte de informação que eles não estão... não estão acostumados não... é... até pela vivência deles, então você tem que transformar em algo, vamos dizer... mais na linguagem deles mesmo (PFG 2).

Embora o PROEJA preveja a elaboração de materiais próprios, isso ainda é uma realidade distante nas Instituições Federais de Ensino. Mas a elaboração de apostilas pelos docentes é uma tentativa nesse sentido.

[...] eu tenho muitos filmes de máquinas sendo montadas, a pessoa na empresa fazendo a bobina, projetando, calculando, porque eles passam por um processo de projetos. O aluno chega aqui na sala... ele projeta um transformador de ponta a ponta e faz a máquina, ele desenvolve, tá as bobinas, depois monta e faz um teste e aí na parte de motores ele pega um motor fechado, desmonta, projeta, ele faz todo o cálculo do motor, tá certo? Eu entrego todo material a ele e ele vai desenvolvendo e depois que ele terminar... montou, ele dá o acabamento e testa, aí eles vibram, eles ficam vibrando em sala de aula. Mas isso poderia acontecer em todas as salas, em todos os laboratórios.

[...]

[...] então, se a gente utiliza essa bibliografia de máquinas... manutenção de máquinas [pausa]. A maior parte dos livros são importados e lá por volta dos trinta anos atrás eu tive que elaborar uma apostila. Ela hoje tem cento e sete páginas e fiz como se fosse um roteiro passo a passo para o aluno, para que o aluno... para tornar mais fácil o entendimento do aluno. Nessa apostila eu tenho quatro a cinco questionários com perguntas, tem poucas perguntas objetivas, mas a maior parte das perguntas é subjetiva, para que o aluno pesquise dentro da apostila, pesquise dentro da apostila e alguns materiais que ele encontre para poder responder e eu uso esse material como base para as avaliações também no nosso trabalho em sala de aula. Eu pelo menos classifico como razoável esse trabalho, essa apostila que eu tenho. Mais toda bibliografia, catálogos, filmes [...] (PFT 3).

Bem, a consulta, normalmente... livro didático, fichas de aula, às vezes eu mesmo preparo um texto e trago, elaboro textos pra que eles possam trabalhar, mas a internet ainda é a principal ferramenta hoje pra que eu me programe, não sei os alunos, porque a gente pede pela internet, ele vai, mas não sei se ele trabalha ou só traz o que copiou pra gente (PFG 4).

Assim, diante do entendimento que o ponto de partida para qualquer mudança é partir da realidade dos atores envolvidos, apresenta-se a visão docente sobre mudanças na organização curricular do curso.

O principal recurso tá nos alunos que já estão aqui e que já saíram. Perguntar quais foram as dificuldades dos professores também, né? Consultar os professores que trabalham com eles pra saber o que tá acontecendo, se tá tudo bem, se precisa mudar. Então eu acho que a ferramenta a gente tem, alunos e professores que passaram pelo PROEJA, e essa opinião deles vai ser importante, né?, porque é daí que vai... que a gente vai poder organizar e atender a maioria, porque por enquanto, pelo o que converso com os alunos, a gente tá atendendo a minoria dos que chegam aqui, tanto é que a evasão é muita alta (PFG 4).

A forma de organizar é levar primeiro a sério o que está sendo planejado. A proposta ela é muito bonita, porque é uma recuperação de processo perdido dos excluídos, tá certo? Mas a gente não pode pegar os excluídos e colocar ele dentro de um grupo que não se sente excluído e tratar ele da mesma forma, então ele deve ser... não é que eu diga que existe uma forma diferenciada para tratar, mas ele deve ser olhado com os olhos de forma diferente, tá entendendo? Porque ele vem com um bocado de dificuldades, ele vem à deriva de um processo, ele vem totalmente defasado (PFT 3).

Nesse sentido é apresentado o tipo de formato que os docentes consideram mais adequado para a oferta do curso técnico de Eletrotécnica integrado - PROEJA, conforme a questão nº 16 do instrumento utilizado.

Na questão semiaberta de nº 16, somando-se todas as respostas dadas de acordo com as possibilidades disponíveis na pergunta do questionário, constata-se em 80% das respostas que o ensino técnico de nível médio integrado não é visto como o mais adequado para o desenvolvimento do PROEJA no curso de Eletrotécnica; apenas em 20% das respostas esse modelo atualmente ofertado é visto como adequado.

Enquanto sugestões para a oferta de cursos são apresentadas propostas que pressupõem conhecimentos profissionais prévios dos estudantes e direcionamento do curso para a ênfase em determinadas partes do curso, como exemplifica um dos docentes entrevistados:

“Eu quero fazer o curso só de eletricidade de automóvel”, então ele vem especificamente. Eu acredito que ele iria dar um show, porque ele é profissional naquilo há mais de vinte anos, há muitos anos (PFT 3).

R. Costa (2009) pressupõe que a não experiência e o pouco conhecimento das características da EJA e, em contrapartida, a forte ligação do corpo docente e da equipe diretiva com a educação profissional, levaram à construção de um curso com mais características de técnico tão somente do que de um curso técnico de nível médio na modalidade de EJA. O depoimento a seguir reforça isso: *“Quando começou, a gente não conhecia a nossa clientela, hoje a gente conhece [...]” (PFG 4).*

M. Costa (2010), em seus resultados, percebeu que o currículo não está organizado ante as especificidades culturais apresentadas pelos estudantes PROEJA pesquisados, que os docentes desconhecem o projeto e o quadro disciplinar do programa e do curso, que há limites no diálogo entre as áreas de conhecimento afins e, sobretudo, entre a formação geral e a formação específica, e, por fim, que existe equivalência parcial entre a proposta formativa pedagógica do PROEJA e a proposta do curso integrado diurno da Instituição, panoramas alusivos ao IFPE, como pode ser constatado por meio dos depoimentos dos docentes.

Eu não conheço o conteúdo do curso, eu conheço os conteúdos de matemática [...]; eu não conheço a parte técnica, só a parte propedêutica. Houve enxugamento em português, matemática, física; porque como o professor não consegue dar todo o conteúdo, ele seleciona alguma coisa, Agora, a seleção dele não é algo oficial, é officiosa, a gente dá a disciplina e não comunica via documento que tal disciplina faltou conteúdo, já que a gente, vamos dizer assim, dá o conteúdo, mesmo sabendo que não foi bem assimilado. Então, a gente procura, a gente escolhe o tema que seria mais abrangente, mais importante [...]; a gente procura sempre adequar pra que eles passem de um semestre pro outro e não tenham perda de conteúdos, mas é difícil você dizer assim: “Eu dei todo o conteúdo”. Você dá uma parte importante do conteúdo. De lá pra cá sempre vem havendo pequenos enxugamentos de disciplinas; matemática houve vários (PFG 4).

Estas constatações indicam a urgência do currículo ser repensado e reestruturado, considerando que 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” (BRASIL, 2007a, p. 50) e pode partir de propostas dos docentes, conforme apresentadas nesse estudo.

Verifica-se que as dificuldades apresentadas pelos professores estão relacionadas à organização curricular: organização do tempo pedagógico, perfil dos sujeitos de EJA e aos conhecimentos prévios dos sujeitos de EJA.

Algumas das respostas demonstram desconhecimento dos professores acerca de questões orientadoras do PROEJA, o que se agrava pelo fato dos mesmos desconsiderarem documentos importantes do programa e do próprio curso, conforme se verifica nas respostas sobre as fontes consultadas pelos docentes ao planejarem suas aulas (questão nº 13)³⁷: 100% (21 professores) consultam o livro didático para organizar suas aulas; 71% (15 professores) buscam o auxílio da internet; 48% (10 docentes) trocam experiências com outros professores do mesmo curso; outros 48% (10 docentes) alegaram elaborar apostilas nas suas disciplinas – o que é um dado importante, pois demonstra que o docente está preocupado com o perfil do sujeito atendido e provavelmente com a contextualização dos conteúdos – ou deram respostas nem sempre relacionadas ao material de apoio utilizado, mas também importantes, como por exemplo: utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes e preocupação com o nível de escolaridade dos estudantes.

É significativo o fato de que apenas o equivalente a 14% (3 docentes) afirmou consultar o documento base do PROEJA; 14% (3 docentes) consultam o Projeto do Curso de Eletrotécnica do PROEJA e 5% (1 professor) a Proposta de implantação do PROEJA no IFPE. Somando-se esses dados, tem-se que apenas 33% dos respondentes (7 docentes) consultam os documentos do PROEJA; um baixo percentual, tendo em vista que são documentos que fundamentam o referido programa.

No entanto, em certa medida, os docentes concebem um currículo novo para o PROEJA, pois reconhecem que estão diante de outro perfil de estudante, muito embora as afirmações recaiam sobre o lado cognitivo dos estudantes.

Nesse sentido, são apresentados os desafios a serem enfrentados na organização curricular do PROEJA, presentes na questão de nº 19. Novamente cada resposta foi agrupada e a frequência com que elas ocorreram analisada isoladamente. Durante a análise verificou-se que 52% das respostas trataram de aspectos organizacionais do currículo referentes ao planejamento, à promoção de formação de professores, ao envolvimento de professores que tenham mais afinidades com o PROEJA para lecionarem nessas turmas, além do acompanhamento do desenvolvimento do PROEJA. Cerca de 38% das respostas dadas apontam para desafios que se referem às demandas estruturais do currículo, tais como:

³⁷ Nesta questão os professores podiam marcar mais de uma alternativa.

harmonizar a distribuição das disciplinas e dos conteúdos de formação geral e profissional na matriz, considerar pressupostos na organização curricular a exemplo da contextualização, compatibilizar o tempo do curso com a disponibilidade de tempo do aluno, praticar a interdisciplinaridade. Também em 10% das respostas temos aspectos didáticos e pedagógicos: motivar e estimular o estudante a estudar, respeitar o perfil dos sujeitos do PROEJA, repensar a formação técnica desenvolvida para esses sujeitos, além de um acompanhamento multidisciplinar.

De modo geral, as compreensões de mudanças dos docentes não alteram a organização disciplinar posta, porque ela é pensada sob as mesmas bases dos outros cursos técnicos, não ocorre uma assimilação do novo ideário que os orientadores da política esperavam se for observado o fato de que os professores indicam que preferem ofertar o PROEJA de outra forma, por etapas. O ensino técnico de nível médio integrado não é bem visto, o que compromete a identidade do programa. O depoimento a seguir reforça essa análise:

Eu acho que o caminho tá por esse aí: a forma de ingresso, a parte de nivelamento do conhecimento e esticar um pouco mais o tempo, e verificar a qualificação que nós queremos dar pra esse profissional, mesmo que a gente talvez possa fazer com que essa qualificação de técnico em Eletrotécnica ele possa fazer por partes; vem, faz um módulo, faz outro módulo, faz outro modulo [...](PFT 1).

Mas um dos depoimentos dos docentes de formação geral faz menção ao perfil do estudante atendido no PROEJA, demandando um olhar mais focado na educação de jovens e adultos ao afirmar que

[...] tem que haver o envolvimento da escola, a escola ela tem que pensar no PROEJA como sendo um desafio que ela abraçou... e que ela discuta o currículo com os professores, né... Juntar, fazer um fórum mesmo e dizer: “Olha, a gente tem algo pra resolver”. Na minha visão, o PROEJA realmente ele tá um pouco à margem da preocupação da instituição. Eu acho que a escola, pra se organizar um currículo que seja, vamos dizer, que seja mais eficiente, tem que haver o envolvimento dos professores que tenham vontade de trabalhar mesmo, porque ainda tem algumas questões que alguns professores não querem trabalhar porque pensam que é jogar qualquer coisa e pronto. Então é mais fácil porque são alunos que não dão trabalho, em termos de disciplina, mas não se envolvem com o processo da aprendizagem, então ou a escola ela se envolve diretamente com o processo, e aí convoca os professores que realmente queiram trabalhar com eles e faz um... organiza um currículo que seja especial no sentido de [...] atender a necessidade deles, não que seja fora do que tem que ser feito, mas que seja realmente eficiente, pra isso tem que ter o envolvimento de professor e da instituição como um todo (PFG 2).

Constata-se, assim, que os docentes, ao tratar sobre as necessidades deles e dos estudantes, quanto à organização curricular, recaem no ritmo dos estudantes do PROEJA, que

consideram diferente do ritmo dos demais estudantes, na descontinuidade do trabalho no PROEJA, na quantidade de conteúdos ministrados desnecessariamente ou em um tempo reduzido, na falta de formação docente e no tipo de curso ofertado.

O tipo de alteração que a docente pensa em fazer, se houver possibilidade e parceria com os seus colegas, recai no campo de mudanças estruturais e indica possibilidades de como organizar as “experiências escolares”, ou seja, “[...] a partir de uma opção por um determinado horizonte formativo, busca-se a melhor forma de organizar as experiências escolares” (VASCONCELOS C., 2007, p. 134-135).

As mudanças pretendidas envolvem: enxugamento da estrutura curricular, apoio didático-pedagógico ao estudante, aumento de carga horária da proposta curricular, melhora da integração entre formação técnica e formação geral, cuidados com as relações interpessoais. A seguir são apresentadas manifestações dos docentes entrevistados sobre cada um desses aspectos.

Enxugamento da estrutura curricular:

Eu penso em primeiro lugar enxugar a estrutura do currículo, mas pensando na real necessidade do aluno, pra isso ele tem que ter direcionado qual é o profissional que eu quero formar. Então o que é que é importante dentro da biologia? Colocar genética; será que é importante para o curso? A modificação, ao meu ver, deve partir do que o aluno realmente necessita. Olhe, isso aqui é importante pra isso, aí a interdisciplinaridade ela daria suporte nesse tipo de situação. Se eu tenho um mapa conceitual ele vai trabalhar... ele vai trabalhar isso em física, eu posso trabalhar isso em Biologia e é importante pra ele e é importante... é... esse conhecimento biológico e essa integração pra que ele vislumbre algo integral. Então eu penso que a mudança dessas alterações deveria partir desses conceitos que são importantes em todas as áreas (PFG 2).

[...] daria pra enxugar ainda muito o conteúdo de matemática e colocar basicamente o que eles vão utilizar. [...] um enxugamento da disciplina, disciplinas como Matemática, Português, História, Geografia, Sociologia, essas disciplinas podiam ser enxugadas de um jeito que se dedicasse mais tempo ao curso técnico, diminuísse em dois semestres talvez o curso (PFG 4).

Apoio didático-pedagógico ao estudante:

[...] algo que nós também temos que implantar é um acompanhamento junto. Uma das ideias poderia ser de um tutor pra turma [...]. Qual seria a ideia do tutor? Um professor da área... da área técnica; como eu sou da área técnica eu pensei nisso já voltado pra área técnica. Esse professor disponibilizaria um horário que normalmente o PROEJA tem, um sábado à tarde livre, ele disponibilizaria o sábado à tarde pra o cara vim aqui e tirar dúvidas. Ele não iria substituir o professor lá, mas ele seria aqui mais um ponto de apoio pra esses alunos. Primeiramente, qual é a dificuldade de implantar o tutor? Tem que ser um cabra que “se vire nos trinta”, ou seja, entenda do curso todo de Eletrotécnica e tivesse disposição pra vim aqui ajudar os alunos... é doação, não é só disposição e sim doação.

[...]

Outra coisa também que existe com o PROEJA é que precisa de um acompanhamento pedagógico forte, praticamente aquele pra estar toda noite, a noite toda acompanhando aquilo que os professores estão fazendo é algo

simplesmente... é algo exclusivo, ou seja, não pode ser... e olhe bem (pausa) e isto fazendo em todas as turmas do PROEJA. Então é uma pedagoga exclusiva para o PROEJA, em que ela teria que estar aqui todos os dias à noite tudinho e acompanhando os professores, inclusive pra gente identificar aonde tá tendo os problemas, lacunas.

[...]

[...] melhor acompanhamento pedagógico [...]; melhor acompanhamento da coordenação (PFT 1).

Aumento de carga horária da proposta curricular:

Primeiro [é preciso] admitir que o aluno não tem condições de no curto tempo que é dado para elaboração desse curso, ele não tem como recuperar o tempo perdido dele, então tem que repensar a entrada dele.

[...]

Eu sempre falei: o curso era pra ser dado em tempo maior para a gente estar com esse aluno preparado, ele deveria fazer como se fosse um preparatório, um ano de português, matemática, física – tá certo? – pra poder chegar aqui já com uma boa noção, e outra, os professores passar a exigir mais a qualidade do trabalho que ele tá desenvolvendo e não passar a mão na cabeça do aluno, aprovar sem ele estar preparado (PFT 3).

[...] aumentar a carga horária de cultura geral, principalmente nessas três disciplinas: física, química e matemática [...] (PFT 1).

Melhora da integração entre formação técnica e a formação geral:

[...] uma integração maior de cultura geral com disciplinas técnicas [...]; integração da coordenação PROEJA com a coordenação do curso³⁸ [...] (PFT 1).

[...] juntar os professores da área integrada e da área técnica [...] (PFG 2).

Cuidado com as relações interpessoais:

[...] um olhar muito carinhoso em cima dessa gente [...] (PFT 1).

[...] Então eu acredito que tem que ser tratado com muito carinho, a palavra que tá faltando é essa, talvez muito carinho, muita dedicação, muita seriedade,[...] (PFT 3).

Melhora da forma de ingresso:

Melhorar o sistema de vestibular, tem que ter um ponto de corte. [...] a forma de acesso atualmente basta você não tirar zero, se sobrar vaga, você entra. [...] o cara tirou diferente de zero, entrou. Como trabalhar isso pra que esse técnico saia com o mesmo conhecimento e a mesma habilidade do outro que tirou uma nota lá em cima e que vai ter o dobro de carga horária do curso de cultura geral pra aprender, mente fresquinha? Então a gente tem que pensar muito de como trabalhar isso, não é que o PROEJA não tenha condições de fazer técnicos iguais ao do integrado regular, nós temos sim de descobrir de qual maneira nós vamos conseguir fazer isso (PFT 1).

³⁸ Há, no IFPE, as coordenações de cada curso técnico ou superior e, particularmente, no caso do PROEJA, devido às demandas diferenciadas dos estudantes que vão além dos problemas apresentados pelos estudantes dos demais cursos, foi criada a coordenação do PROEJA.

Discussão sobre a proposta curricular:

[...] fazer uma discussão sobre a grade curricular, que eu acho que precisa realmente integrar mais, principalmente, a questão de conceitos de biologia, porque é o que eu ensino né... para integrar melhor. O que a gente pode aproveitar dentro de biologia que vai ser aproveitado dentro do Curso de Eletrotécnica? [...] a gente tem em biologia um espaço muito pequeno para dar muito conteúdo, então, seria melhor fazer uma espécie de mapa conceitual, onde a gente pudesse organizar os conceitos que seriam aproveitados dentro da Eletrotécnica (PFG 2).

Um novo tipo de qualificação:

Por mim, primeiramente a qualificação não seria diplomação, seria um PROEJA [...] em que você daria uma qualificação profissional, mas não em nível técnico, aliás poderia ser nível técnico, mas que não desse o poder dele ter por exemplo CREA, de assinar um projeto, seria... tentaria dentro de um catálogo de curso técnico, um curso técnico de menos horas pra qualificar ele, mas que não seria um curso técnico em nível médio, porém sem lhe dar aquela diplomação, daria só uma qualificação. Isso seria o primeiro momento, isso para evitar aquela inclusão excludente que você vai formar os técnicos que daqui a pouco pode chegar um ponto que o cara vai perguntar ao técnico: “Qual foi a modalidade que você fez lá no IFPE?”

[...]

Olhe, eu pensaria uma coisa de eletricista industrial... aí tem que sentar, pegar o catálogo de cursos técnicos e dar uma olhada pra que a gente possa aproveitar a nossa massa que a gente já tem aqui de professores... nas qualificações aqui dos professores e poder lançar esse curso e também ver a legislação, porque também existe uma obrigatoriedade de você também fazer cursos com qualificação de nível médio.

[...]

Tem um PROEJA FIC³⁹ que é você fazer o ensino básico da quinta a oitava série junto com a qualificação. Talvez pudesse ser outra solução, a gente lançar o PROEJA FIC em que a gente ia trabalhar esses meninos mais novos, ia resgatá-los já dando uma qualificação básica, como por exemplo como eletricista predial⁴⁰ e facilitar o acesso desses jovens ao PROEJA do nível técnico. Ou seja, [...] a gente vinha criando nossas criancinhas desde cedo. Se a gente fizesse essa criação bem cuidadosamente, eu acho que a gente teria uma boa chance de dar certo (PFT 1).

[...] a escola não está preparada para resolver os problemas das turmas do PROEJA, ela não está preparada, tá certo? Por conta disso a minha proposta foi não dar certificação desses alunos de diploma, dar uma formação, um curso de extensão, curso de... como chamaria esses outros certificados... é... um curso de curta duração, não é um diploma de técnico, eu não daria um diploma de técnico, porque eles não estão ainda aqui na escola em condições de sair como um técnico batendo de frente com os outros... com os outros alunos [...] (PFT 3).

[...] eu acredito que a ideia seria os professores técnicos formarem o básico pra que eles possam sair daqui qualificados e sem perder tanto tempo na escola.

[...]

A turma do PROEJA, eles precisavam ter um curso muito breve (PFG 4).

³⁹ O PROEJA FIC significa: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na formação inicial e continuada integrada com o ensino fundamental.

⁴⁰ Trata-se de um perfil profissional da Rede Certific, que é “[...] um programa de certificação de saberes adquiridos ao longo da vida. [...] Os trabalhadores terão seus conhecimentos avaliados e também podem receber cursos para melhorar a sua formação. Não há custos e nem limite de vagas” Disponível em: <http://certific.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=76>. Acesso em: 16 out. 2011.

Diante dos dados, constata-se que ainda é necessário caminhar bastante no sentido de considerar outras características do perfil dos estudantes de EJA, para além da sua descontinuidade de estudos, pois trata-se de um programa com a pretensão de incluir, desenvolvido em uma instituição que mantém uma tradição na formação de técnicos com boa qualidade há mais de um século.

Além do mais, diante dos valores defendidos no IFPE, (re)organizar o currículo de PROEJA exige uma nova cultura escolar, capaz de compreender as finalidades do programa e seus pressupostos principais, ligados à superação de paradigmas anteriores. Isso foi impedido com o movimento de participação restrita quanto à elaboração da Proposta Pedagógica do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, devido à falta de envolvimento dos docentes do IFPE com a referida proposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o estudo realizado possibilitou corroborar com evidências de outras pesquisas que afirmaram que o desenvolvimento curricular de cursos de PROEJA como um todo (programas, metodologias, carga horária, filosofia de trabalho) não é coerente com os pressupostos sobre o currículo presentes no Documento Base e na Proposta de Implantação do PROEJA. Isso confirma o primeiro pressuposto da pesquisa de que os currículos do PROEJA, em várias experiências no país, bem como no Instituto Federal de Pernambuco, não estão integrados. Para além dessa constatação, durante a análise dos questionários e das entrevistas novos dados foram revelando-se sobre a problemática estudada referente a que concepções os professores que atuam nos cursos do PROEJA têm acerca da organização curricular e em que medida eles concebem a necessidade de construção de um currículo próprio para esses cursos. Os dados levantados possibilitaram que o quadro que se apresentava até então fosse melhor entendido, a partir da voz dos próprios professores.

Dessa maneira, o segundo pressuposto da pesquisa também foi confirmado, visto que o contexto de implementação, através de um decreto, sem uma apropriação conceitual aprofundada sobre a Educação Básica Integrada à Educação Profissional e ao campo da EJA, parece ter contribuído para a manutenção de um currículo caracterizado pela justaposição de componentes curriculares e não pela integração curricular nos moldes previstos no PROEJA.

Constatou-se que as concepções dos docentes do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA acerca da identidade da organização curricular caracterizam uma compreensão tecnicista e funcional de formação para os estudantes.

Nesta perspectiva, os achados da pesquisa confirmaram a problemática de que não há um currículo próprio e coletivo para o PROEJA, mas que, em certa medida, os professores concebem um currículo direcionado ao programa. O limite das sugestões para mudanças, presente nas colocações dos docentes, está na preservação do modelo de organização curricular atual de caráter disciplinar e justaposto.

Entre as sugestões para mudanças estão a alteração no tipo de qualificação oferecida aos educandos e alterações relacionadas ao formato de ingresso no curso, além de mudanças na composição das ementas das disciplinas, na carga horária das disciplinas básicas e na postura pedagógica do docente. Essas mudanças, entretanto, devem partir da valorização das opiniões de estudantes atendidos pelo programa e dos docentes que participam dele.

As impressões dos dados coletados através dos questionários aplicados e dos depoimentos das entrevistas junto aos professores do Curso Técnico de Eletrotécnica

Integrado – PROEJA, ofertado no IFPE, *Campus* Recife, possibilitaram constatar que, embora haja uma aproximação entre as orientações do Documento Base para o PROEJA e a elaboração do documento de implantação do PROEJA no IFPE, muitos desafios ainda se fazem presentes para organização de um currículo próprio para o PROEJA que aproxime as orientações ministeriais do cotidiano institucional, devido à compreensão de currículo definida no Documento Base do programa ser distante da concepção dos docentes do curso investigado, o que indica uma contradição entre o legal e o real que impõe limites para uma mudança significativa.

A intenção do currículo presente na Proposta de Implantação do IFPE é meramente formal e burocrática, pois na própria estrutura do Projeto do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado – PROEJA ela não é materializada no formato da matriz curricular praticada. As compreensões que permeiam a elaboração e a implementação da proposta partem da perspectiva dos documentos legais e de teorias que não parecem ser de apropriação do grande grupo de professores, tendo em vista que não participaram do processo e não há momentos de discussão/troca de experiências na instituição.

Os entraves presentes na implantação e implementação do PROEJA advêm da descontinuidade do trabalho docente no programa, de uma organização curricular inadequada, da falta de envolvimento docente com a proposta e da descrença no programa. Por outro lado, são tratadas facilidades relacionadas à relação interpessoal, ao tipo diferenciado de metodologia que pode ser empregada, ao nível de interesse do grupo e ao uso de recursos didáticos disponíveis no IFPE.

Conclui-se que a experiência analisada aproxima-se das diretrizes curriculares para o ensino técnico de nível médio integrado na modalidade de educação de jovens e adultos e de outros documentos orientadores quando os professores indicam a tentativa de adequação do programa aos sujeitos atendidos; entretanto, os professores demonstram a incompreensão da proposta do PROEJA e dela se distanciam quando não veem o ensino médio integrado como o mais adequado para a oferta de cursos do programa.

Neste caso, os docentes propõem para a oferta de cursos que sejam exigidos conhecimentos profissionais prévios dos estudantes e que o curso seja reestruturado com ênfase em determinadas áreas de atuação do ramo da Eletrotécnica, a exemplo de eletricitista predial.

Enfim, espera-se que as reflexões aqui presentes contribuam com todos os interessados no tema, no sentido de ampliar os entendimentos sobre uma organização curricular a serviço do educando-trabalhador, com um histórico de estudos descontínuos e de exclusão social.

Por fim, sugere-se para pesquisas futuras estudos sobre propostas curriculares exitosas no PROEJA, bem como a abordagem da seguinte questão: em que medida há distanciamentos ou aproximações no tocante à organização curricular de instituições que oferecem PROEJA?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA**: problematizando as causas da evasão. 2009. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. **Andragogia**: avanço pedagógico ou “pedagogia de resultados” na educação profissional de alunos adultos/trabalhadores? In: 24ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1873927705492.doc>>. Acesso em: 16 jul. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo. Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2586--Int.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2011.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4.024/61**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1961.

_____. Congresso Nacional. **Decreto no 5.478**, de 24 de junho de 2005. (Revogado pelo Decreto nº 5.840 de 2006). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: Presidência da República, 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto n. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília: Presidência da República, 2006a.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5154/04**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 jul. 2004.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 2208/97**. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 DE ABRIL DE 1997.

_____. Congresso Nacional. **Lei 7.044/82**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: 18 de outubro de 1982.

_____. Congresso Nacional. **Lei 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 5692/71**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

_____. Congresso Nacional. **Portaria nº 2080**. Estabelecem no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas as Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Presidência da República: 13 jun. 2005a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultas. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Lei nº 11.741** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Presidência da República. Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1>. Acesso em: 16 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio**, Documento Base. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos**: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª e 8ª série: introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**, Documento Base. Brasília: MEC, 2006.

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

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 12 nov. 2010.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 15/98**, de 01 jun. de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 03/98**, (atualizada pela Resolução CNE/CEB de nº 01/2005). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998a.

_____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. VI CONFINTEA. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2011.

CABRAL, Jefferson Alves. **A implementação da reforma educacional (Lei n. 5.692/71) no Estado do Espírito Santo**: relações de poder e mercado de trabalho (1971-1978). 2006. 164 p. Disponível em: <<http://www.ufes.br/ppghis/Documentos/2004/07.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2011.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectiva, tendências e riscos. In: CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos (org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil**: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90. Cascavel, SC: EDUNIOESTE, 2007. p. 161-186.

CEFETPE. **Plano de Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA**. Pernambuco: CEFETPE, 2006.

CEFETPE. **Proposta Pedagógica do PROEJA**. Pernambuco: CEFETPE, 2006a.

CEFETPE. **Relatório de gestão 2008 do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco**. Recife: CEFET-PE, 2008. Disponível em: <http://www.cefetpe.br/transparencia/relatorio_gestao_2008.pdf>. Acesso: 20 jun. 2011.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONRADO, R. M. **Prática docente no PROEJA**: caminhos e descaminhos no CEFETPE. 2008. 67 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Instituto Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CORSO, Ângela Maria. **As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA**: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

COSTA, Maria Adélia da. **Formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no CURSO Técnico de Mecânica do CEFET-MG**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da Retórica**. Um estudo de caso sobre a trajetória de implantação do programa no Campus Charqueadas. 2009. 108f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Porto Alegre, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov. 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedesv21n555541.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2011.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 mar. 2011.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe. São Paulo: Ação Educativa, Jun. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/downloads/relealca.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Trabalho apresentado na sessão especial “Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento”, durante a 24ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 8 a 11 de outubro de 2001.

ETFPE. **Documento sobre a estrutura e funcionamento da antiga Escola Técnica Federal de Pernambuco**. Pernambuco: ETFPE, 1995.

FERNANDES, Carmem M. et al. Educação e Trabalho: Perspectiva para a Reintegração curricular no Ensino Médio. In: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Ensino Médio Integrado à educação Profissional Integrar para quê?** Brasília, 2006. p. 85-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1987.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. 200 f. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná. Dissertação 2009. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede//tde_arquivos/9/TDE-2009-09-01T124134Z-352/Publico/Freitas,%20Cezar%20Ricardo.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. **A educação de jovens e adultos - EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas?** Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge/arquivos/A%20EDUCACAO%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS.doc>>. Acesso em: 27 mar. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

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, out. 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 mar. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Cruzando Fronteiras: teoria, método e experiências freireanas**. In: I Colóquio das Ciências da Educação: Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipatória. Lisboa, 23-24 Mar., 2000. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional_1203023491It003Ps002/Cruzando_frenteiras_2000.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2011.

GALINDO, Juraci Torres. **Integração curricular no Proeja: a experiência do Instituto Federal de Pernambuco**. 2010. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GUIMARÃES, Edilene Rocha. **Política de Ensino Médio e Educação Profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. 2008. 458 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, Nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 mar. 2012.

IFPE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. Recife, Jun. 2009.

IRELAND, Timothy D. De Hamburgo a Bancoc: a V CONFINTEA revisitada. **REVEJ@**, Mina Gerais, v. 1, n. 0, p. 20-26, ago. 2007.

<http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_TimothyIreland.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

KUENZER, Acacia Z. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (org.). **Trabalho Formação e Currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1985. 148 p.

LIMA, Maria Nayde dos Santos. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco. VII Encontro Estadual. Garanhuns, 07 a 09 de agosto de 2008.

LOPES, Josué. **Educação Profissional Integrada com a Educação Básica**: o caso do Currículo Integrado do PROEJA. 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 140 p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, SETEC, V. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> . Acesso em: 5 nov. 2011.

MACHADO, Maria Margarida. **A Trajetória da EJA na década de 90** – Políticas Públicas sendo substituídas por “solidariedade”. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/13225800/Machadopdf-2-0>>. Acesso em: 3 jul. 2011.

MARTINS, Venício José. **As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) do século XX**: suas concepções e propostas. 2009. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 35-49, jan./jun. 2001.

MOURA, Dante H. et al. PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Boletim 16**, set. 2006.

MOURA, Dante Henrique (Consult.). EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. **Boletim 16**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Salto para o futuro, set. 2006a. p. 3-23.

MOURA, Dante Henrique; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Currículo e formação humana no ensino técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, nº 82, p. 91-108, Nov. 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: _____. **Educação de jovens e adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 13-30.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: MEC, SECAD, UNESCO, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PEREZ, Marcos Augusto de Castro. A Andragogia no Limiar da relação entre velhice, trabalho e educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 65-77, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/850>> . Acesso em: 16 jul. 2011.

PONTE, João Pedro da. **Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação**. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20\(Concep%C3%A7%C3%B5es\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2985/1/92-Ponte%20(Concep%C3%A7%C3%B5es).pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (org). **Ensino médio e Educação profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2009. 270 p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001. 239p. 1º segmento.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade –considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/8664/6026>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://ageconsearch.umn.edu/bitstream/44035/2/revista_v7_n1_jan-abr_2005_6.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do proeja na rede federal de educação profissional e tecnológica**: visão dos gestores. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8445/1/2010_V%C3%A2niadoCarmoN%C3%B3bileSilva.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2011.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2011.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências In: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-84.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VASCONCELOS, Edinaldo Freitas de. **A Percepção dos docentes sobre a prática pedagógica no Proeja**. 2010. Monografia (Especialização em PROEJA do IFPE). Instituto federal de Pernambuco, Recife, 2010.

VIEIRA, Luiz Henrique Fernandes. **Adesão ou recusa à transformação da organização do trabalho docente**. 2003. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2003.

VOGT, Maria Saleti Lock; ALVES, Elioenai Dornelles. Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. **Revista Educação**, Rio Grande do Sul, V. 30, n. 02. p. 1-12, 2005. <Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2005/02/r12.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

WESTPHAL, M. F.; ZIGLIO, E. Políticas públicas e investimentos: a intersetorialidade. In: FUNDAÇÃO Prefeito Faria Lima-Cepam (Org). **O município no século XXI**: cenários e perspectivas. São Paulo: Fundação Prefeito Faria Lima-Cepam, 1999. p. 111-21. Disponível

em: <http://cappf.org.br/tikidownload_wiki_attachment.php?attId=111>. Acesso em: 26 jun. 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

**QUESTIONÁRIO SOBRE O CURSO TÉCNICO DE ELETROTÉCNICA
INTEGRADO - PROEJA / IFPE - CAMPUS RECIFE**

Prezado(a) professor(a):

Este questionário é um instrumento metodológico da pesquisa de mestrado “Análise da organização curricular do PROEJA no IFPE, *Campus* Recife: percepções de professores do Curso de Eletrotécnica”, desenvolvida por Rosely Maria Conrado e orientada pela professora Georgia Sobreira dos Santos Cêa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2009/2011.

Este questionário busca levantar informações e opiniões de professores do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, especialmente sobre questões referentes à proposta curricular do referido curso.

Lembramos que sua participação é voluntária e que seu anonimato está assegurado. Comprometemo-nos, ao término da pesquisa, a divulgar seus resultados junto ao IFPE, *Campus* Recife e afirmamos que sua colaboração é muito importante para o êxito desta atividade.

Agradecemos imensamente sua disponibilidade e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

QUESTIONÁRIO

1. Em que ano você começou a trabalhar no IFPE?

2. Forma de contratação

- Substituto
 Efetivo

3. Regime de trabalho

- Dedicção exclusiva
 Regime de 20h
 Regime 40h

4. Titulação máxima

- Graduação em _____
 Especialização em _____
 Mestrado em _____
 Doutorado em _____

5. Área de atuação no Curso de Eletrotécnica / PROEJA

- Formação Geral – Disciplina(s) _____
 Formação profissional – Disciplina(s) _____

6. No segundo semestre de 2010, sua carga horária de disciplinas foi:

- Menos de 8 horas-aula
 Entre 8 e 13 horas-aula
 Entre 16 e 20 horas-aula
 Mais de 20 horas-aula
 Mais de 20 horas-aula
 Outra carga horária. Qual? _____

7. Você recebeu algum tipo de formação para trabalhar com o PROEJA?

- Sim
 Não

Em caso afirmativo, qual tipo de formação e qual foi a entidade promotora da formação?

8. Você participou da elaboração da Proposta de implantação do PROEJA do IFPE?

- Sim. Como? _____
 Não. Por quê? _____

09. Você participou da elaboração do Plano do Curso de Eletrotécnica do PROEJA?

- Sim. Como? _____
 Não. Por quê? _____

10. Você participou da elaboração do programa da disciplina que você leciona no Curso de Eletrotécnica do PROEJA:

- Sim. Como? _____
 Não. Por quê? _____

11. Sobre a adequação do programa da disciplina que você leciona no Curso de Eletrotécnica do PROEJA, você diria que:

- O programa da disciplina está adequado para o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos. Por quê? _____
 O programa da disciplina não está adequado para o desenvolvimento de um bom trabalho com os alunos. Por quê? _____

12. Você encontra dificuldades para trabalhar o programa da sua disciplina com os alunos do Curso de Eletrotécnica do PROEJA?

- Sim. Qual(is)? _____

- Não. Por quê? _____

13. Marque a(s) fonte(s) que você utiliza para planejar as aulas da disciplina que você leciona no Curso de Eletrotécnica do PROEJA:

- O Documento base do PROEJA.
 A Proposta de Implantação do PROEJA no IFPE.

- O projeto do Curso de Eletrotécnica do PROEJA.
- Conversas com professores de outras disciplinas do mesmo curso.
- Livros didáticos.
- Materiais da internet.
- Outros. Quais? _____

14. Sobre as aulas que você ministra no Curso de Eletrotécnica do PROEJA, você pode afirmar que:

- Faz adaptações no conteúdo e na metodologia, de acordo com o nível de apropriação pelos alunos dos assuntos trabalhados.
- Não diferencia o trabalho entre as turmas do PROEJA e as outras turmas.

15. Cite três atividades pedagógicas que você desenvolve ou desenvolveu em aulas no Curso de Eletrotécnica do PROEJA e que você considera(ou) que facilitou(aram) a aprendizagem dos alunos:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

16. Na sua opinião, qual(is) seria(m) o(s) formato(s) mais adequado(s) para a oferta do Curso de Eletrotécnica do PROEJA no IFPE?

- Curso técnico de nível médio integrado ao PROEJA, nos moldes atuais.
- Curso de qualificação em determinadas áreas da Eletrotécnica para o PROEJA.
- Curso subsequente ao ensino médio para o PROEJA.
- Outro. Qual? _____

17. Liste 3 aspectos positivos da sua experiência com turmas do PROEJA:

- i) _____
- ii) _____
- iii) _____

18. Liste 3 aspectos negativos da sua experiência com turmas do PROEJA:

- i) _____
- ii) _____
- iii) _____

19. Na sua opinião, qual(is) o(s) principal(is) desafio(s) a ser(em) enfrentado(s) na organização curricular do PROEJA?

Apêndice B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado (a) professor (a):

Esta entrevista é um instrumento metodológico da pesquisa de mestrado “Análise da organização curricular do PROEJA no IFPE, *Campus* Recife: percepções de professores do Curso de Eletrotécnica”, desenvolvida por Rosely Maria Conrado e orientada pela professora Georgia Sobreira dos Santos Cêa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no período de 2009/2011.

A entrevista trata de questões relativas à proposta curricular do referido curso.

Lembramos que sua participação é voluntária e que seu anonimato está assegurado.

A gravação da entrevista será posteriormente transcrita, de modo a respeitar o exato conteúdo de suas opiniões.

Comprometemo-nos, ao término da pesquisa, a divulgar seus resultados junto ao IFPE, *Campus* Recife e afirmamos que sua colaboração é muito importante para o êxito desta atividade.

Agradecemos imensamente sua disponibilidade e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

1. As primeiras turmas de cursos do PROEJA começaram no IFPE em 2006. Há quanto tempo você ministra disciplinas no curso? Qual o seu nível de interesse em trabalhar com essas turmas?

2. A (s) disciplina (s) que você ministra é (são) de formação geral ou de formação técnica?

3. O IFPE tem dois documentos sobre o PROEJA: a Proposta de implantação dos cursos de PROEJA e o Projeto Pedagógico do Curso de Eletrotécnica PROEJA. Você participou da discussão e elaboração destes documentos?

3.1 Em caso afirmativo, como foi sua participação?

3.2 Em caso negativo, por que não participou?

4. Para você, o que é currículo?

4.1 Qual a função do currículo?

5. O que você pensa sobre a organização curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado- PROEJA desta instituição? Destaque aspectos que você considera importantes.

6. Você considera que a organização curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado-PROEJA atende as necessidades de docentes e alunos deste programa? Por quê?

7. A Proposta curricular do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado- PROEJA apresenta alguns pressupostos curriculares: identidade, contextualização e interdisciplinaridade. Fale o que você pensa sobre:

7.1 Identidade. Exemplifique:

7.2 Contextualização. Exemplifique:

7.3 Interdisciplinaridade. Exemplifique:

8. O que você considera importante no momento em que vai elaborar suas atividades pedagógicas diárias? Que tipo de material consulta?

9. O que você poderia dizer sobre o trabalho com alunos do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado- PROEJA? Há dificuldades? Há elementos que facilitam as aulas?

10. Na sua opinião, o que é necessário para o desenvolvimento do currículo de PROEJA?

11. Ocorreram alterações no Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, desde sua implantação? Em caso afirmativo, quais?

12. Se você pudesse realizar alguma alteração no currículo do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA, qual (is) alteração (ões) seria (m)?

13. Na sua opinião, qual seria a melhor forma de organização do Curso Técnico de Eletrotécnica Integrado - PROEJA?

ANEXO

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO DE ELETROTÉCNICA
INTEGRADO - PROEJA

ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2006

HORA / AULA: 45 min

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	PERÍODOS							CHT		
			I	II	III	IV	V	VI	VII	(h/a)	(h/r)	
B A S E C O M U M	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4				360	270
		Artes	2								36	27
		Língua Estrangeira (Inglês)		2	2	2					108	81
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2								36	27
		Geografia	2								36	27
		Fundamentos Sócio-filosóficos	2								36	27
	CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	3	3	2					180	135
		Física	2	3	3	3					198	148,5
		Biologia	2	2	2						108	81
		Matemática	4	4	4	4	4				360	270
SUBTOTAL			22	18	18	15	8			1458	1093,5	
D I V E R S I F I C A D A	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR (DISCIPLINAS PROFISSIONALIZANTES COMUNS)	Informática Básica	3								54	40,5
		Desenho Técnico		3							54	40,5
		Relações Humanas no Trabalho		2							36	27
		Empreendedorismo			2						36	27
		Higiene e Segurança do Trabalho I		2							36	27
TOTAL - FORMAÇÃO GERAL			25	25	20	15	8			1674	1255,5	
B A S E T E C N O L Ó G I C A	FORMAÇÃO TÉCNICA	Higiene e Segurança do Trabalho II			2						36	27
		Fundamentos de Eletrotécnica I			3						54	40,5
		Desenho Técnico - CAD				3					54	40,5
		Fundamentos de Eletrotécnica II				3					54	40,5
		Instalações Elétricas I				4					72	54
		Fundamentos de Eletrotécnica III					3				54	40,5
		Instalações Elétricas II					4				72	54
		Eletrônica Básica					3				54	40,5
		Medidas Elétricas I					4				72	54
		Máquinas Elétricas I					3				54	40,5
		Proteção de Sistemas Elétricos I						2			36	27
		Comandos Eletro-eletrônicos						4			72	54
		Desenho Técnico Aplicado						4			72	54
		Medidas Elétricas II							2		36	27
		Máquinas Elétricas II							3		54	40,5
		Manutenção de Máquinas Elétricas							4		72	54
		Controle e Acionamentos de Máquinas I							3		54	40,5
		Metodologia da Manutenção							3		54	40,5
		Proteção de Sistemas Elétricos II								2	36	27
		Instalações Elétricas III								4	72	54
		Máquinas Elétricas III								3	54	40,5
		Ensaios de Máquinas Elétricas								3	54	40,5
		Controle e Acionamentos de Máquinas II								3	54	40,5
Projeto de Instalações Elétricas								8	144	108		
Conservação e Eficiência Energética								2	36	27		
SUBTOTAL - FORMAÇÃO TÉCNICA					5	10	17	25	25	1476	1107	
TOTAL GERAL			25	25	25	25	25	25	25	3150	2362,5	
PRÁTICA PROFISSIONAL - ESTÁGIO SUPERVISIONADO (h/r)										420		
CARGA HORÁRIA TOTAL (h/r)										2782,5		