

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Fernanda Mendes Furlan

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA**

Santa Cruz do Sul
2016

Fernanda Mendes Furlan

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação e Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Prof. Dr. Éder Silva da Silveira.

Santa Cruz do Sul

2016

F985e

Furlan, Fernanda Mendes

Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos: uma análise sobre o PROEJA no Instituto Federal Farroupilha / Fernanda Mendes Furlan. – 2016.

138 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Éder Silva da Silveira.

1. Educação de adultos. 2. Jovens - Educação. 3. Formação profissional. I. Silveira, Éder Silva da. II. Título.

CDD: 374

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

Fernanda Mendes Furlan

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL
FARROUPILHA**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Éder da Silva Silveira

Professor orientador - UNISC

Dr. Marcos Villela Pereira

Professor examinador - PUC

Dr^a. Cheron Zanini Moretti

Professora examinadora - UNISC

Dr. Moacir Fernando Viegas

Professor examinador - UNISC

Santa Cruz do Sul

2016

Dedico esse trabalho aos meus pais e aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sempre estar comigo.

À minha família pelo apoio.

Aos meus colegas docentes pelo companheirismo e pela troca de conhecimentos.

Aos alunos do Instituto Federal Farroupilha pela parceria.

Ao meu professor orientador, Dr. Éder Silva da Silveira, pelas horas de dedicação

À UNISC pela oportunidade de ampliar meus conhecimentos.

À FAPERGS pelo apoio financeiro e a oportunidade de cursar o mestrado.

*O lugar que ocupamos é menos importante do
que aquele para o qual nos dirigimos.*
(LIEV TOLSTÓI)

RESUMO

O presente estudo teve como proposta analisar como ocorreu a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal Farroupilha (IFF), entre 2009 e 2015. A ideia foi de compreender a integração dos professores da área técnica nesse processo, identificando, descrevendo e analisando algumas dimensões da presença da EJA e do fenômeno PROEJA no IFF, a partir de uma abordagem qualitativa. Buscou-se, ainda, compreender na e a partir da caracterização das experiências de docentes e discentes do IF Farroupilha e das diferentes dimensões da integração previstas no PROEJA, os significados que os professores da área técnica atribuem sobre os discentes por meio de suas atividades dentro do Instituto. Os sujeitos pesquisados foram os docentes da área técnica do curso Técnico em Agroindústria (PROEJA) e seus discentes dos *campi* que compõem o Vale do Jaguarí - São Vicente do Sul e Jaguarí. Para se atingir os objetivos propostos, a metodologia empregada para a coleta de dados consistiu na observação participante, na realização de entrevistas semiestruturadas e na análise documental. Como resultado da pesquisa, os discentes e os docentes da área técnica (PROEJA – Curso Técnico em Agroindústria) não compreenderam as dimensões da integração propostas pelos documentos bases do Ensino Médio Integrado.

Palavras-chave: Integração. Educação profissional. Ensino médio integrado. PROEJA.

ABSTRACT

This present study had as proposed analyze as it happened the implementation of Program of integration of Professional Education to High School in the form of Young and Adults (PROEJA) the Institute Farrukhabad, between 2009 and 2015. The idea was of understand the integration of teachers the technical area in this process, identifying, describing and analyzing some suggestions the presence of EJA and the phenomenon PROEJA at the IFF, from a qualitative approach. It sought, more, understand in and from the characterization of experiences of teachers and students of IF Farrukhabad and the different dimensions the integration provided in the PROEJA, the meanings that teachers the technical area attribute on students by means of its activities within the Institute. The subjects researched were the teachers the technical area of course Technician Agribusiness of campi that compose the valley Taquari – São Vicente do Sul and Jaguari. To achieve the proposed objectives, the methodology employed for data collection it consists on participant observation, in carrying out semi-structured interviews and the documentary analysis. As result of search, the teachers and the students of teachers the technical area (PROEJA - Course Technician Agribusiness) not understood the dimensions of integration proposed by documents bases of integrated high school.

Keywords: Integration. Professional education. Integrated high school. PROEJA.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BIRD	Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial de Trabalhadores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFF	Instituto Federal Farroupilha
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PAG	Plano de Ação Governamental
PND	Programa de Acompanhamento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento
PND-RN	Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República
PPI	Prática Pedagógica Integrada
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
SIRENA	Sistema Rádio educativo Nacional
UNE	União Nacional dos Estudantes

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa de abrangência do Instituto Federal Farroupilha	63
Figura 02 - Esquema para a pesquisa qualitativa: Estudo de caso	73
Figura 03 - Amostra da pesquisa	76
Figura 04 - As dimensões da integração	86
Figura 05 - Representação gráfica do Perfil de Formação do Curso Técnico em Agroindústria Integrado (modalidade PROEJA)	97
Figura 06 - Disciplina de Seminários Integrados	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL.....	18
2.1	Impactos do sistema globalizado/neoliberal na educação	18
2.2	O Ensino Médio e a Educação Profissional	22
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS INSTITUTOS FEDERAIS ...	30
3.1	A EJA no Brasil: caminho percorrido até os Institutos Federais.....	30
3.2	Características dos alunos de EJA.....	36
3.3	O direito à educação	39
3.4	A educação durante o regime militar.....	45
3.5	Novos rumos para a educação	49
3.6	A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e à EJA	56
4	O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA.....	62
4.1	A EJA no Instituto Federal Farroupilha	63
5	METODOLOGIA	73
5.1	Sujeitos da pesquisa.....	75
5.2	Métodos e técnicas de coleta de dados	79
5.2.1	Observação participante.....	79
5.2.2	Entrevistas semiestruturadas	80
5.2.3	Análise Documental	84
5.2.4	Análise dos dados.....	84
6	UMA ANÁLISE SOBRE AS DIMENSÕES DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO NA EJA	86
6.1	Concepções e princípios da integração.....	86
6.2	A Integração no documento base do PROEJA e no Currículo Prescrito.....	94
6.3	O PROEJA e os sentidos da Integração para docentes da área técnica.....	101
6.4	Os sentidos da integração para alunos do PROEJA Ensino Médio	117
7	CONCLUSÃO	119
	REFERÊNCIAS.....	128

APÊNDICE A - Modelo de roteiro de entrevista para os docentes.....	134
APÊNDICE B – Termo de consentimento entregue aos entrevistados	136
APÊNDICE C - Modelo de roteiro de entrevista para os discentes	138

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como proposta analisar como ocorreu a implementação do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Instituto Federal Farroupilha (IFF), entre 2009 e 2015. A ideia foi de compreender como ocorreu a integração dos professores da área técnica nesse processo, identificando, descrevendo e analisando algumas dimensões da presença da EJA e o fenômeno do PROEJA no IFF.

O referido Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surgiu no Instituto Federal Farroupilha no ano de 2009, como proposta educacional do sistema de ensino brasileiro para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No documento orientador, um dos objetivos do programa ganha destaque, quando sugere “educar para formação na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p.13). Trata-se de um programa que aposta na construção de um currículo integrador (Ensino Médio e Educação Profissional), moldado conforme as demandas de trabalhadores jovens e adultos.

O Ensino Profissionalizante ficou muitos anos sob a organização, controle e execução do Sistema S – SENAI, SENAR, SENAC, SESI, SESC, SENAT, SESCOOP, cujo objetivo maior era a formação e a qualificação profissional ao gosto patronal, ou seja, conforme as demandas dos empresários/empresas.

O ensino proposto pelo sistema S reafirmava a dualidade educacional, com o modelo tecnicista, entre ensino propedêutico e popular, a qual foi superada através das inquietações políticas e sociais, por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), criando, dessa forma, uma aproximação entre as duas modalidades de ensino.

No ano de 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, o Decreto 2.208/97 instituiu uma separação dos cursos de Ensino Médio de caráter propedêutico dos de caráter profissional. Privilegiou-se o ensino técnico não integrado. Uma tentativa de reparar essa situação ocorreu durante o Governo Lula, através do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que implantou na Rede Federal de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, o PROEJA. A partir de então, passou a existir a obrigatoriedade do PROEJA na rede federal de ensino, determinada pelo Conselho

Nacional de Educação, conforme resolução do CNE/CEB nº 01 de 05/07/2000 (BRASIL, 2000).

Foi nesse mesmo contexto que se iniciou um novo cenário em relação à essa modalidade de ensino aos trabalhadores brasileiros, com a constituição dos Institutos Federais, que compõem a Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, os quais assumem a responsabilidade com essa modalidade. A instituição do PROEJA, conforme decreto de implantação, teria como finalidades qualificar o trabalhador e promover uma sociedade justa, devendo cada Instituto Federal reservar 10% do total de suas vagas para essa modalidade de ensino.

O referido Decreto, bem como os documentos governamentais do Ministério da Educação produzidos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, cujos títulos são, respectivamente, “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” e “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, também versam sobre a realização de um currículo específico. Eles orientam a elaboração dos projetos político-pedagógicos dos cursos a serem realizados por cada Instituto Federal. Através desses documentos orientadores, é possível verificar como o Estado pensa a integração na Educação Básica entre a modalidade de Ensino Médio e a modalidade de Educação Profissional, no item Ensino Técnico. Para os documentos oficiais, a integração tem como finalidade de habilitar/qualificar os jovens e adultos para o mercado de trabalho e ao mesmo tempo para conclusão do ensino médio, com significado amplo de ciência, cultura e trabalho no sentido omnilateral.

Essa Política Pública de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surgiu com muitos desafios. Talvez o maior deles seja ampliar o direito à Educação Profissional na Educação Básica, integrando alunos de Educação de Jovens e Adultos nas dinâmicas curriculares de ensino de um Instituto Federal de Educação. Portanto, umas das finalidades da Educação de Jovens e Adultos é oportunizar o acesso à educação, no sentido de qualificar o indivíduo para o mercado do trabalho, diminuindo, assim, a exclusão social e, conseqüentemente, ampliando os direitos sociais dos cidadãos brasileiros.

A proposta central do discurso oficial é a “inclusão social”. Entretanto, um dos principais dilemas enfrentados por essa política pública é a questão da prática do Projeto Pedagógico dos cursos do PROEJA, que devem fomentar objetivamente o

estímulo da aprendizagem, sendo esta resultante de uma construção coletiva, visando uma profissionalização. O contraditório, é que os jovens e adultos já estão incluídos na sociedade, eles pertencem a esta e fazem parte desta com seu trabalho, mesmo que informal. O que ocorre que, estão sendo excluídos desta por não serem convenientes ao mercado formal pela falta de qualificação profissional.

O desafio da educação é buscar a integralização curricular, pois esta é uma das possibilidades no que tange à inovação pedagógica 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” (BRASIL, 2007, p.43), onde esses jovens e adultos possam, realmente, de fato integrar-se ao sistema capitalista para um salto na sua qualidade de vida e não serem excluídos pelo mesmo.

O que se percebe, todavia, é que o PROEJA se instalou em uma rede complexa e sem nenhuma experiência e vivência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), causando um grande impacto nesta, sendo o seu desafio criar um projeto pedagógico integrado, capaz de superar a dualidade educacional entre trabalho e educação, trabalho manual e trabalho intelectual e ensino médio e ensino profissionalizante.

Em 2009, teve início minha experiência com a 1ª turma de PROEJA do Instituto Federal Farroupilha – Campus de São Vicente do Sul – RS (antigo CEFET), Curso Técnico em Informática.

Ainda no decorrer daquele ano, concluí a Especialização em PROEJA – CEFET – SVS/UFRGS. O curso era uma proposto como Programa de Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Tratava-se de um compromisso da SETEC/MEC na formação continuada de professores e gestores nas áreas afins do PROEJA, sob a responsabilidade das Instituições proponentes.

Ao longo da minha experiência profissional como docente da área técnica dos cursos profissionalizantes na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e na Rede Federal, ministrei aulas para os jovens e adultos. Durante esse período, sempre convivi com algumas inquietações, entre elas a de não entender o motivo pelo qual uma Instituição que tradicionalmente se caracterizou por ser bastante seletiva, onde atendia e recebia uma classe social privilegiada, passou a receber e

trabalhar com alunos de EJA. Além disso, surgiram outras dúvidas, tais como: Quais são as vivências e experiências dos docentes da área técnica no PROEJA? Quais os desafios/implicações de identidade o PROEJA trouxe para o Instituto Federal Farroupilha desde sua implantação? Como os docentes da área técnica do Instituto Federal veem os alunos da EJA? Que tipo de integração ocorre? Quais seriam as dificuldades dos docentes da área técnica em integrar-se com os alunos do PROEJA?

A partir desses questionamentos, buscou-se como objetivo principal analisar como ocorreu a implementação do PROEJA no Instituto Federal Farroupilha entre 2009 e 2015. Além do mais, interessou-me compreender como ocorreu a integração dos professores da área técnica nesse processo, identificando, descrevendo e analisando algumas dimensões da presença da EJA e o fenômeno do PROEJA no IFF.

A problemática de investigação é atravessada por conceitos como educação, trabalho e integração. Interessa compreender como os professores da área técnica percebem a si mesmos, seus alunos e a integração da Educação Profissional com a EJA. Trata-se de compreender na e a partir da caracterização das experiências de docentes e discentes do IF Farroupilha diferentes dimensões da integração prevista no PROEJA, privilegiando os significados que os professores da área técnica atribuem sobre os discentes seu trabalho dentro do instituto.

A pesquisa foi efetuada no Instituto Federal Farroupilha (Lei nº 11.892/2008). A Instituição é composta pelos *campi* de Alegrete, de Frederico Westphalen, de Jaguari, de Júlio de Castilhos, de Panambi, de Santa Rosa, de Santo Ângelo, de Santo Augusto, de São Borja, de São Vicente do Sul, além do Campus Avançado Uruguaiana, dos Polos de Educação à Distância e dos Centros de Referência.

Os sujeitos pesquisados foram os docentes da área técnica do curso Técnico em Agroindústria (PROEJA) e seus discentes dos *campi* que compõem o Vale do Jaguari - São Vicente do Sul e Jaguari, tendo como coleta de dados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental. A observação permitiu chegar mais perto dos sujeitos da pesquisa, identificando expressões não-verbais e o comportamento. Para o registro das anotações, utilizou-se um diário de campo.

Na técnica de entrevista semiestruturada, podemos compreender melhor os atores envolvidos na pesquisa, ampliando o conhecimento sobre suas trajetórias profissionais e de vida, assim como as práticas desenvolvidas por estes.

A gravação dos relatos foi efetuada com áudio e transcrita, revelando detalhes dos acontecimentos e da vida pessoal/profissional dos cinco docentes e dos 10 discentes entrevistado. Para o desenvolvimento das entrevistas, foi efetuada uma listagem inicial dos docentes e dos alunos, conforme o tempo de serviço dos docentes e a idade cronológica dos discentes.

Enfim, trata-se de uma abordagem qualitativa, onde se pretende contribuir para as reflexões acerca do PROEJA e do Ensino Médio Integrado.

A presente dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro traz a relação comparativa da educação com o trabalho no Brasil. O segundo trata da educação de jovens e adultos até a implantação dos institutos federais. No terceiro estão explicitadas as informações acerca do Instituto federal Farroupilha, local onde foi realizado o presente estudo. No quarto capítulo vem a metodologia empregada para se atingir os objetivos propostos na pesquisa. Efetuou-se uma análise sobre as dimensões da integração da educação profissional com o ensino médio na EJA, assim como as concepções e princípios da integração. E, por fim, o último capítulo é dedicado às considerações mapeadas, através das informações obtidas no presente trabalho.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL

2.1 Impactos do sistema globalizado/neoliberal na educação

Na metade do século XIX, a educação escolar foi instituída para acompanhar o desenvolvimento do sistema econômico capitalista, tornando-se massificadora e expropriadora do conhecimento do trabalhador.

A Revolução Industrial - “aplicação da ciência à produção”, exigiu novos saberes, sendo um salto após o outro de transformações do conhecimento, os quais trouxeram avanços para a humanidade.

Na Era da Globalização, a agenda econômica de diversos países não escapou do controle de um número limitado de Estados que passaram a influenciar nas decisões políticas de países emergentes. Nesse contexto, prima-se pela concentração da produção, a inovação tecnológica, a dominação bélica mundial e a esterilização da capacidade humana de pensar e criar.

No modelo neoliberal, o trabalho assume duas dimensões. A primeira consiste no trabalho como a expressão de liberdade dos indivíduos, tendo como estratégia a sobrevivência por meio do trabalho com base na meritocracia. A segunda dimensão está no conjunto de políticas que desregulamenta o mercado de trabalho, com redução dos direitos sociais, flexibilização dos direitos ao trabalhador.

Nesta sociedade, é fortemente visível que, a classe pobre não consegue ver o trabalho no sentido de prazer e satisfação pessoal, pois o mesmo apropria-se do trabalho para sua sobrevivência, e que muitas vezes, este trabalho requer o máximo de carga horária dos mesmos, no sentido de exploração do trabalhador. Neste sentido, o acesso à educação é mínimo, ficando o mesmo acesso apenas às classes médias e altas da sociedade.

No Brasil, houve a adesão ao sistema globalizado/neoliberal, trazendo fortes impactos na educação. Ocorre que, ao centrar seus objetivos, tendo como principal deles o lucro pela exploração de mão de obra, o sistema capitalista conseguiu uma integração mundial, onde o Estado não regulamenta as relações econômicas. Para esse sistema capitalista, a escola deve ser mola propulsora da competitividade entre os indivíduos, uma das marcas da globalização.

Na sociedade atual, um dos maiores desafios continua sendo a educação do trabalhador. Verifica-se que uma das características da educação no sistema

capitalista tem sido historicamente o fomento da diferença entre o trabalho manual e o intelectual. Não raro, as sociedades burguesas reduzem o trabalho a um objeto, a uma coisa, a uma mercadoria, sendo que esse passa a obter uma relação de força, de poder e de violência.

O trabalho é muito mais do que essa relação adotada pelo sistema capitalista. Ele define o modo de existência humana, que envolve dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas de lazer etc. Ao longo da história, criaram-se propostas de educação para o trabalho no terreno capitalista, buscando transformá-las em senso comum.

Nessa perspectiva, o lugar da classe operária não deveria ser na escola, mas nos diferentes mundos do trabalho manual. Enquanto isso, para grupos de classe média alta e determinadas elites eram concedida a possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos e, conseqüentemente, ao trabalho intelectual.

Para Marx, o trabalho transcende, primeiramente, de um modo necessário a toda a caracterização pedagógico-didática, para se identificar com a própria essência do homem. Trata-se de uma concepção que exclui toda a possível identificação ou redução à tese pedagógica marxiana de união do ensino e do trabalho, seja com um objetivo meramente profissional, seja como função didática, como instrumento de aquisição e comprovação das noções teóricas, seja com fins morais de educação do caráter e de formação de atitude de respeito para com o trabalho e para quem trabalha. Compreende, assim, todos esses momentos, mas os transcende. (MANACORDA, 1991, p. 79).

O sistema capitalista requer habilidades práticas, concretas e tecnológicas na execução das tarefas de produção. No entanto, para que essas ocorram com eficiência e eficácia no processo produtivo, é necessário fundamentar os conceitos, as ideias e a teoria toyotista no sistema de produção.

Neste contexto, o trabalhador deve suportar uma maior carga horária dentro das empresas e ser qualificado intelectualmente para efetuar trabalhos complexos.

Em decorrência, notamos que é necessário ser um trabalhador multifuncional e flexível às mudanças, capaz de trabalhar em grupos, resolvendo problemas e evitando conflitos.

Conforme esclarece Saviani (2007, p. 429-430), manteve-se “[...] a crença na contribuição da educação para o progresso econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano”. Percebe-se que a lógica dessa teoria é inversa, quando a

única finalidade da educação é habilitar as pessoas para competitividade no mercado de trabalho, configurando a empregabilidade.

No entanto, o sistema nunca deixou ninguém de fora ou excluído, mas deixou muitas pessoas em uma situação de inclusão excludente. Um exemplo disso poderia ser aquele indivíduo que, por viver no trabalho informal e por não obter um diploma, acaba às margens sociais.

O trabalho assume vários significados no cotidiano. Muitas vezes pode ser ação, criação e atividade vital, bem como pode representar emoção, dor, subordinação, tortura ou alienação. Ele pode assumir sentido de esforço físico ou esforço intelectual. A distinção entre o trabalho do ser humano e do animal reside na consciência, na intencionalidade, na liberdade e na cultura que se entrelaçam, dando um significado complexo a este.

Retomamos na história e verificamos que o trabalho não era dividido, pois para os povos primitivos este era para sua sobrevivência, havendo uma relação harmoniosa e complementar com a natureza. Neste aspecto, Antunes (2007, p. 260) recorre ao dizer de Marx, explicando que isso poderia demonstrar que,

[...] a unilateralidade do trabalho: se ele é, por um lado, uma necessidade imprescindível para manter o metabolismo social entre a humanidade e a natureza, por outro, sob o império e o fetiche de mercadoria, (...) assumindo a forma de uma atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória.

O trabalho começou a ser dividido como intelectual e como braçal em relação às dimensões econômicas e educacionais, quando na história da humanidade se enfatizou a noção de propriedade/posse da terra, excesso de produção. Com a chegada da família real no Brasil, a educação para os “filhos da elite” era influenciada pelos modelos europeus, enquanto a educação para cumprir as metas do “capitalismo” era destinada aos menos favorecidos. Em decorrência disso é que surgiu a divisão das classes sociais, como a intelectual e a trabalhadora/explorada.

A rigor, no mercado de trabalho existe muita submissão ao capital e uma precarização do trabalho, onde os trabalhadores não passam de uma mera mercadoria, com sentido de mais-valia. O trabalho deixa de ser uma necessidade social e passa a ser um meio de sobrevivência, um meio de produção para o capital, onde [...] “o trabalhador frequentemente não se satisfaz no trabalho, mas se

degrada; não se reconhece, mas muitas vezes recusa e se desumaniza no trabalho” (ANTUNES, 2007, p.127).

A relação social do homem com o trabalho está fundamentada no capital e no dinheiro, alienando o trabalhador no seu próprio ato de produzir perante o produto produzido. Na visão Neoliberal, o salário é o índice que ajusta a oferta e a demanda do trabalho, onde também se configura o desemprego pela variação entre salário e oferta de emprego no mercado.

A finalidade do sistema capitalista é caracterizar o desemprego como voluntário, como uma opção do trabalhador em relação à remuneração ofertada pelo mercado ou pela rigidez das leis trabalhistas.

O salário é determinado pela adição de força de trabalho na produção, sendo que, para se elevar o mesmo, é necessária uma maximização da produtividade, a qual depende da capacidade de cada trabalhador. Além disso, nesse mesmo contexto o responsável pelo seu bem-estar é o próprio indivíduo.

Sabe-se que não é possível a individualização das relações de trabalho. Então, há uma flexibilização na relação do empregador com o empregado, dando liberdade ao empregador de interferir nas contratações e nas remunerações do trabalho, adaptando a força de mão de obra aos princípios de concorrência e às inovações tecnológicas.

Neste sentido, as inovações tecnológicas demandadas pelo sistema neocapitalista requerem do trabalhador uma maior interação com a empresa, isso no campo do trabalho em equipe/grupos, na descentralização das decisões, na estrutura hierárquica horizontal e na capacidade de adaptação permanente, tanto para o mercado interno quanto para o externo.

Mészáros (2006) enfatiza que é preciso pensarmos a sociedade tendo como parâmetro o ser humano. No entanto, isso exige superar a lógica desumanizadora do sistema Neoliberal, a qual tem como princípios o individualismo, o lucro e a competição. Neste contexto, o referido autor faz referência a Gramsci (1982), quando chama a atenção para a necessidade de se colocar um fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*, resgatando a Educação e a sua relação com o trabalho, assim como as possibilidades de liberdade dos indivíduos.

A educação deve sair dos espaços pedagógicos e se abrir para o mundo e para a realidade deste. Não basta ter só o acesso à escola ou modificar as políticas educacionais. Na realidade, são necessárias práticas educacionais permanentes, as

quais trabalhem em prol das mudanças sociais que possibilitarão uma nova sociedade.

Compreendemos que a Educação deve intervir de maneira mais ativa e permanentemente para evitar a alienação e a expropriação dos saberes do trabalhador, excluindo gradativamente as desigualdades políticas-econômicas-culturais-sociais, evitando a autoexpansão do capitalismo, que devasta os saberes e o meio-ambiente, levando-nos a situações/consequências esmagadoras.

Para ocorrer a (re) integração entre Educação e Trabalho, deve-se ter a consciência de que, originalmente, ambos são inseparáveis, e se efetivam em ações educacionais, caracterizando-se em uma ampla tarefa para o Sistema Educacional, quanto à sua articulação dialética com a realidade.

2.2 O Ensino Médio e a Educação Profissional

Na oposição entre capital e trabalho, também se encontra a relação entre o Ensino Médio e o Ensino Profissional.

Assim sendo, a Educação Profissional e o Ensino Médio devem respeitar o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem, suas experiências e trajetória de vida. Na história do Brasil, a disponibilidade de cursos nessa modalidade pelo Governo Federal esteve associada às necessidades conjunturais/estruturais nacionais, e também à influência internacional. Essas necessidades influenciaram políticas educacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, assim como repercutem nas reformas educacionais.

No Brasil, a escola preocupa-se com “o como” fazer e não com “o que” e “para que” fazer, evidenciando o trabalho isolado dos conhecimentos específicos e pedagógicos, dando ênfase a racionalidade formal, prática mecanicista, conteúdos desarticulados, desvinculados dos problemas sociais reais e da prática com a teoria.

Neste sentido, os docentes são os únicos detentores do conhecimento e os alunos são subordinados a estes, efetuando a escola um papel de transmissora desses conhecimentos, onde as disciplinas não são debatidas, questionadas ou refletidas. Também foram criadas políticas públicas para a educação profissional, priorizadas com a pedagogia tecnicista, separando a prática da teoria, passando os docentes a serem executores de métodos e de técnicas para atingirem determinados

objetivos, controlados pela eficiência e pela eficácia no processo educacional, ignorando as contradições da realidade e das classes sociais.

Considerando que, para a efetivação de uma formação completa dos sujeitos, é necessário articular a teoria com a prática, sabendo que esta não depende apenas do currículo educacional, mas, sim, do comprometimento dos docentes/gestores institucionais.

Neste sentido, Castanho, Gonzaga e Carvalho (2011, p. 25) salientam que,

[...] não basta mudar a estrutura curricular do curso ou romper com a concepção dominante, que tem por base o modelo da racionalidade técnica, substituindo-a pelo modelo da epistemologia da prática, que coloca a ênfase nos processos de formação, na dimensão da prática, conforme proposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e Referenciais Curriculares. Precisamos ir além desse inovador modelo para solucionar o problema da histórica separação entre teoria e prática na formação de professores. Esse contexto aponta para o fato de que criar modelos diferenciados de formação e/ou reformular currículo pouco ou nada adianta.

Para superar a dualidade pedagógica e o currículo tecnicista, também é necessário propor uma formação continuada de professores, sendo necessária uma revisão nas concepções destes, quanto ao processo ensino-aprendizagem.

Revisitamos as propostas educacionais e constatamos a existência da dualidade teoria-prática, a qual indica uma adaptação dos educadores em relação ao sistema neoliberal, com uma forte desqualificação e expropriação do conhecimento desses profissionais, onde as formações destes estão subordinadas à lógica produtivista-econômica desse sistema. A formação dos docentes tem uma forte influência no ensino sob todos os aspectos, e a concepção tecnicista em todo o sistema educacional, principalmente no Ensino Médio Profissionalizante.

Na história do Ensino Médio, observamos que, no decorrer dos anos, não houve uma identidade definida. Na maioria das vezes, esteve localizado na polarização entre um ensino propedêutico para acesso à universidade e um ensino técnico, voltado para a formação profissionalizante.

A problemática do Ensino Médio ainda está na sua duplicidade, isto é, ensinar para o mercado de trabalho e para ascensão escolar, criando-se uma ambiguidade de formação: acadêmica ou profissionalizante. Temos, portanto, uma divisão de classes sociais, as quais exercem a função intelectual ou a função instrumental, atendendo as demandas sociais.

Como quase somente filhos de classe alta média atingem o nível superior (universidade) é entre eles que será recrutada a futura elite dirigente. Em contraposição, os trabalhos pesados e serviços baixos e de rotina são realizados praticamente sem exceção pelo pessoal não ou semiqualeficado, e que tem pouca ou nenhuma educação formal (FREITAG, 1980, p. 65-66).

Essa dualidade estrutural do ensino é traçada pelas teorias capitalistas como taylorismo-fordismo, onde demarca a divisão entre capital e trabalho. Dessa forma, as funções intelectuais e operacionais invadem o sistema de ensino para atender as políticas nacionais e internacionais de desenvolvimento do Brasil.

No início do século XX surgiram as escolas profissionalizantes com objetivo de educar pelo trabalho, servindo como política pública alternativa à formação dos trabalhadores. Já 40 anos depois é que surgiu o Ensino Médio, constituindo-se, assim, duas redes de ensino: o ensino profissional e o ensino geral. Ambos traziam o mesmo propósito, ou seja, a formação diferenciada e a criação de forças produtivas para o trabalho intelectual e braçal, sendo que essa divisão decorreu de questões sócio-políticas-econômicas.

O Ensino Médio profissionalizante teve grande contribuição para que o País obtivesse a necessária mão de obra qualificada para colocar a nação num patamar competitivo perante o cenário internacional econômico. Era oportunizada a Educação Profissional de nível médio à camada populacional de baixa renda, no sentido de formar mão de obra com baixo custo e em tempo rápido que atendesse às demandas do mercado.

Através do sistema educacional, reformas governamentais de reformulação/adaptação do País ocorriam para que fôssemos ao encontro de um novo modelo econômico (industrialização/globalização).

Esse período foi marcado pela expansão das escolas técnicas, atendendo as demandas operacionais e de desenvolvimento do segundo e do terceiro setores econômicos do País. Foram efetuadas várias reformas educacionais, como a de Capanema, que tinha como finalidade tentar articular o ensino clássico e o ensino científico com o ensino profissionalizante, para que na última etapa dessas modalidades fosse possível prestar exames de admissão ao ensino superior. Essa tentativa acentuou ainda mais a divisão das classes, porque não era possível reconhecer os saberes específicos dos alunos dos cursos técnicos profissionalizantes. Além do mais, para aumentar a distinção, criou-se o Sistema S,

que exigia mão de obra qualificada para as necessidades patronais, consolidando-se essa formação na rede pública ou privada.

Na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, foi necessário reconhecer outros saberes, pois as mudanças no mercado de trabalho efetuavam outras exigências, evidenciando-se o princípio educativo, reconhecendo a integração do ensino profissional com o sistema de ensino regular. Dessa forma, criou-se uma equivalência do ensino profissionalizante com o ensino propedêutico e o Sistema S, equivalendo ao ensino fundamental e médio, conforme o cumprimento das exigências legais da Lei.

Essa Reforma foi elaborada com base em relatórios internacionais, em que o mais enfático foi o conhecido acordo MEC/USAID, que orientava onde os recursos financeiros ligados à educação deveriam ser aplicados. Assim, propunham a integração completa do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a denominada equivalência entre os cursos técnicos e os propedêuticos. Essa ação foi apontada para fortalecer o vínculo entre a educação e o mercado de trabalho, tornando, assim, obrigatória a aquisição profissional. Entretanto, as equivalências adotadas não colocavam um fim na dualidade estrutural do ensino.

A profissionalização do Ensino Médio fracassou, não atingindo sua proposta e finalidade pedagógica integradora. Isso ocorreu por não dispor de estruturas físicas (escolas) para tamanha expansão e porque o mercado de trabalho e as relações sociais demandavam novas identidades dos brasileiros, retornando, assim, a dualidade estrutural, que, ao longo do tempo, foi se ajustando para atender as necessidades da divisão social e de técnicas do trabalho.

As mudanças rápidas do mercado do trabalho e da economia afetaram também o sistema de ensino. Ocorre que, outrora, o trabalhador era orientado a executar, a repetir e a memorizar suas tarefas laborativas através do princípio taylorista-fordista de motivação, de liderança e de disciplinamento, as quais já não combinavam mais com as mudanças velozes da sociedade global. Eram demandadas pelo mercado de trabalho pessoas comprometidas, criativas, críticas, com iniciativas e capacidades intelectuais para tomar decisões rápidas na solução dos problemas e que conhecessem todo o processo produtivo e não apenas fragmentações do mesmo.

No mundo da produção foram inseridos princípios/conceitos como eficiência, eficácia e qualidade total para satisfazer suas necessidades, os quais também foram aderidos no espaço escolar.

Neste sentido, o ensino médio e o profissional passavam, mais uma vez, por transformações. O conhecimento científico - tecnológico continuava sendo oferecido a um número reduzido de trabalhadores jovens e adultos. A partir da década 90, iniciou uma proposta de democratização do ensino, com a expansão das escolas técnicas da Rede Federal e do Ensino Médio Integrado, pois não era mais possível atender o mercado de trabalho e continuar a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal, sendo preciso articular as experiências vividas com o conhecimento científico-cultural.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996, o Ensino Médio passava integrar a Educação Básica brasileira, enquanto a Educação Profissional iria ser uma modalidade de elevação do conhecimento, cultura e tecnologia (BRASIL, 1996).

Assim sendo, o Ensino Médio sofria um processo de reforma, passando a ser constituído de uma base nacional comum, organizada conforme as seguintes áreas conhecimento: **a)** linguagens, códigos e suas tecnologias; **b)** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; **c)** ciências humanas e suas tecnologias, e de forma complementar poderia ser articulada a base diversificada, que deveria orientar-se pelo mercado de trabalho.

No entanto, a referida reforma recebia críticas sobre a ligação do Ensino Médio com o setor produtivo, pois este podia aumentar as desigualdades sociais, retornando à dualidade pedagógica, onde para os alunos de classe alta era oferecida a educação intelectual, enquanto que aos alunos de classe baixa, ou seja, aos trabalhadores, destinava-se a educação profissional.

Neste contexto, expressamos os desafios do Ensino Médio, que envolvem a necessidade de investimentos financeiros, de expansão das redes de ensino, da universalização do ensino, da superação do dualismo estrutural de condições mínimas de direitos aos cidadãos, assim como modalidades distintas para atender as diferentes classes sociais que se caracterizaram ao longo da história do País, para assim quitar uma dívida com a camada popular de baixa renda.

Portanto, para a superação das desigualdades sociais, não basta criar um Ensino Médio que atenda à vida social-produtiva, há uma necessidade de dar

acesso ao trabalho, oportunidade de continuidade aos estudos e acesso cultural/ético/tecnológico.

Em decorrência, como uma das formas de ofertar uma educação de qualidade com acesso e permanência e, sobretudo, ampliar as formas de ensino médio integrado, o Governo Federal ampliou a Rede Básica, Técnica e Tecnológica, com a implantação dos Institutos Federais, relacionando-os ao conjunto de políticas para a Educação Profissional e Tecnológica, através da Lei nº 11.892/2008, caracterizando-os como instituições de natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são num total de 38 em todo o País, estando presentes nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, oferecendo cursos técnicos, superiores de tecnologia (tecnólogos), licenciaturas, especializações, mestrados e doutorados (BRASIL, 2013).

O objetivo dessas Instituições é dar oportunidades à sociedade, no sentido de que os processos de formação para o trabalhador estejam relacionados à elevação da escolaridade, contrapondo-se em relação às concepções e aos princípios neoliberais, fortalecendo a educação profissional e tecnológica, não sendo conivente com a educação à lógica do capital, compreendendo que a educação não ocorre somente em espaços educacionais formais, mas nas experiências e vivências das relações sociais, criando novas formas de inserção ou produção no mercado de trabalho.

Esse modelo Institucional, com propostas político-pedagógicas verticalizadas - da educação básica ao ensino superior, permitem aos seus docentes atuarem em diversos níveis de ensino e aos seus discentes compartilharem de vários espaços de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2013).

Neste sentido, essas instituições têm como dever social de mapear, influir e efetuar uma resolução para os problemas regionais/locais de sua abrangência, buscando o desenvolvimento sustentável e a inclusão dos sujeitos sociais. Consideramos que, não é dever destes, serem aparelhos instrumentalizados do saber, sua obrigação é estabilizar uma educação de sentido omnilateral, integrada à ciência, à técnica, à tecnologia e à cultura, onde os sujeitos sociais possam ter o mínimo de dignidade e direito sociais.

Assim sendo, é necessário integrar o ensino técnico e o científico, formando indivíduos que participem e compreendam, com possibilidades de inventar, reinventar o mundo e para o mundo.

A base educacional humana-técnico- tecnológica é uma ação política e de transformação da sociedade de identificação dos Institutos Federais, tendo como princípio o bem-estar social em relação aos demais, e expondo-se como criadoras/desenvolvedoras de ações governamentais em prol dos cidadãos brasileiros.

Os Institutos Federais são elos entre o Estado e a sociedade, os quais estão distribuídos por todos os Estados Federados e no Distrito Federal. Os mesmos tentam construir um país mais justo com mais igualdades sociais, através de suas ações no ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2013).

O objetivo dos mesmos é dar oportunidades a todos. Em relação à classe trabalhadora, a proposta é que os processos de formação para o trabalhador estejam relacionados à elevação da escolaridade, contrapondo-se em relação às concepções e princípios neoliberais, fortalecendo a educação profissional e tecnológica, não sendo conivente com a educação à lógica do capital, compreendendo que a educação não ocorre somente em espaços educacionais formais, mas nas experiências e vivências das relações sociais, criando novas formas de inserção ou produção no mercado de trabalho..

Neste sentido, conforme Pacheco (2012, p. 75), por oferecer modalidades integradas,

[...] os Institutos Federais representam a oportunidade ótima de realização dos princípios do nível médio da educação básica, em virtude da experiência pedagógica integradora entre os fundamentos científicos e apropriações culturais e o processo produtivo em geral, manifesto pela particularidade de sua habilitação técnica.

Ainda de acordo com o referido autor, dessa forma, os Institutos Federais manifestam a ampliação das políticas públicas, dando ênfase primordial ao ensino, a pesquisa e a extensão na sua dimensão igualitária (política-econômica-social), caracterizando-se como meios para um país mais justo, propondo uma educação pública, gratuita e com qualidade para todos os cidadãos, visando a universalidade dos valores humanos (PACHECO, 2012).

Torna-se, portanto, necessário o desenvolvimento e a criação de conhecimentos a partir do entrelaçamento com as práticas interativas com o mundo real. Então, é de extrema importância que os Institutos Federais monitorem o perfil socioeconômico-político-cultural da sua localidade/região de abrangência, explorando potencialidades para o desenvolvimento, vocação produtiva, criação e transferência de conhecimentos e tecnologias.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS INSTITUTOS FEDERAIS

3.1 A EJA no Brasil: caminho percorrido até os Institutos Federais

Entendemos que todas as ações governamentais realizadas de diferentes formas e que venham a suprir as necessidades do Estado e da sociedade são tidas como políticas públicas. Sendo assim, configuram-se em um conjunto de ações nas esferas Federal, Estadual e Municipal, adotadas ou não por seus gestores públicos para resolver um problema ou para efetuar a tentativa de contorná-lo.

As chamadas políticas públicas são formadas por fases que compreendem a iniciação, a estimação, a seleção, a implantação, o monitoramento e a avaliação. Não é nosso objetivo realizar um estudo sobre as fases que estruturam uma política pública, embora o PROEJA seja uma política pública educacional. Localizamos o PROEJA no campo das políticas educacionais recentes para a Educação Profissional de nível médio na Educação de Jovens e Adultos.

As políticas públicas educacionais ocupam um espaço importante como macropolítica do Estado. Portanto, elas têm, dentre outras funções, a de “qualificação” dos recursos humanos, essenciais para o modelo econômico capitalista. Verifica-se que políticas educacionais são decisões e ações tomadas pelo Estado através de seus governos, em relação às demandas por educação e por necessidades e interesses de organismos públicos e privados. Destaca-se, neste contexto, por exemplo, as críticas que vem sendo realizadas por Krawczyk (2014) sobre a influência do economicismo e dos interesses empresariais nas políticas educacionais no Ensino Médio.

De acordo com a referida autora, os jovens e adultos brasileiros estão incluídos nos altos índices de evasão e repetência no Ensino Médio, compreendendo esses dados até a metade da década de 1990, onde as políticas públicas propostas e implementadas a esses sujeitos foram extremamente ineficientes (KRAWCZYK, 2014).

É importante ressaltar que uma política pública só atinge seus objetivos quando os mesmos implicarem nas condições reais da sociedade. Com o propósito de atender a uma parcela da população que se configura com um imenso número de jovens e adultos, com uma expectativa de futuro e de conhecimentos desiguais, surge como política pública educacional o Programa Nacional de Integração

Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos “PROEJA”, originando-se do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 (BRASIL, 2007).

Portanto, instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA caracteriza-se como política pública estável, com princípios na inclusão social e na universalização do ensino, tendo como pressupostos do programa a universalidade da educação básica aliada à formação profissional para o mundo do trabalho (BRASIL, 2006).

Trata-se de uma política pública educacional para EJA, ou seja, para os sujeitos trabalhadores, adolescentes, jovens e idosos, como uma política inclusiva compensatória e específica, que tem como objetivos corrigir falhas deixadas pelas demais políticas públicas implementadas anteriormente e atender as necessidades do sistema econômico vigente. Além disso, proporciona ao público de EJA o acesso ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, caracterizando a formação plena do sujeito.

No entanto, durante a implementação de uma política pública existem alguns desafios. Entre eles, um que parece bastante evidente em relação ao PROEJA consiste nos diferentes níveis e dimensões da integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional nos Institutos Federais, assim como dos professores das áreas técnicas na implementação e na execução dessa política.

O outro desafio é o da própria EJA, pois tem que superar as necessidades de aprendizagem do ser humano, criar e equalizar as necessidades de educação, ser campo estratégico para redução das desigualdades sociais e se opor contra a exclusão social.

Notamos que é necessário ultrapassar a escolarização formal, visto que, segundo a definição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a escolarização é um processo educativo que é programado, executado e controlado pela instituição escolar e que obedece à legislação de ensino (BRASIL, 2009).

A EJA aparece na história da educação desde o período imperial como educação de adultos (praças do regime militar), sendo construída pela observação dos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais, pautada pelo Banco Mundial.

Em 1920, foram repensadas novas formas de educação destes indivíduos, pois na época os movimentos de renovação clamavam por mais escolas e por

qualidade na educação, uma vez que era necessário erradicar o analfabetismo do País.

Segundo Fávero e Pinheiro (2012), o analfabetismo no Brasil sempre foi tema de discussões calorosas, mas desde meados dos anos 40, no século XX, é considerado como um problema social nacional.

Em 1940, essa modalidade sofreu transformações, pois o país deveria caminhar rumo ao desenvolvimento social e econômico. Neste sentido, a EJA foi agraciada com a forte influência de Paulo Freire, aplicando seus métodos de alfabetização e politização dos sujeitos.

Em decorrência, o Governo Federal criou e coordenou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), de 1940 a 1950, articulando-se com os Estados e Municípios, em plano nacional, aliando-se com a UNESCO, passando a tomar uma posição em relação aos analfabetos na busca pela redemocratização do país após a ditadura militar e expandindo a educação fundamental para as crianças.

As ações educativas visavam à compreensão e à aprendizagem da leitura e da escrita, operações fundamentais dos cálculos, noções de cidadania, higiene e saúde, geografia e história nacional, puericultura e economia doméstica para as mulheres, mas as mesmas restringiram-se à alfabetização.

De acordo com Nunes (2006, p. 12-13), a educação de base proposta pela UNESCO previa conteúdo do ensino fundamental, de forma sistematizada como nos países desenvolvidos.

Para os jovens e adultos que não tinham escolarização, eram criados “centros comunitários”, nestas regiões de vulnerabilidade social, e por meio de aparelhos radiofônicos, cinemas, jornais e outros, havia o contato deste com a cultura. Na época, o conceito de analfabeto era visado de forma preconceituosa por artigos e relatórios, em destaque para os analfabetos rurais, evidenciados como incompetentes, marginais, culturalmente inferiores e etc. O que se tomava como referencial era a cidade, a qual industrializava-se; e a cultura popular era restrita aos pobres e marginalizados. Para alguns críticos, a Campanha de alfabetização era vista como “fábrica de eleitores”.

Neste período os analfabetos não votavam, mas era necessário ampliar o quadro eleitoral e reformular os partidos políticos. Para isso, foram apresentadas propostas de criação de cursos nas áreas urbanas, ampliando as oportunidades educacionais.

Neste sentido, a CEAA era uma política pública assistencialista e compensatória aos adolescentes e aos adultos analfabetos, tendo como afirmação de que o que gerava o analfabetismo era a falta de escolas primárias, dando a entender que as ações educativas não deveriam ser restritas à alfabetização.

As ações educativas nacionais assumiam, no contexto, a ideia de ações supletivas aos adolescentes e adultos não escolarizados, baseando-se na hipótese de que era necessário aos mesmos inserir-se na vida produtiva industrial do País e no perímetro urbano das cidades, através de uma precária escolarização ofertada. Essas ações tiveram o apoio da sociedade civil, como igrejas e organizações sociais.

Segundo Nunes (2006, p. 12), “[...] nos anos 60, alguns Estados Federados, municípios e organizações sociais passaram a solicitar apoio político e econômico da União”, sendo que ações educativas e didáticas contaram com o apoio de voluntários, no que diz respeito ao ensino noturno e comunitário, criando-se, assim, um quadro de docente mal remunerado e mal preparado, que atuavam nas escolas utilizando um material didático precário.

Nesta perspectiva, surgiu a Educação Rural com ações para voltadas para além da escola, com movimento cultural e ensino popular, onde as ações eram conjugadas com os órgãos de educação, saúde e agricultura. Mesmo extinguindo as campanhas de alfabetização e de educação rural, ainda assim encontravam-se excelentes técnicos de nível médio, sabendo-se que as mesmas trouxeram, na época, um saldo positivo para a educação de jovens e adultos mais pobres, principalmente no que diz respeito às práticas que auxiliaram na evolução das comunidades (escolas radiofônicas criadas pelo Sistema Rádio educativo Nacional – Sirena).

Nos anos 60, explicitaram-se novas funções da educação brasileira, tendo-se a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), legitimando o conceito de desenvolvimento econômico e social do país, com uma educação tecnicista. A respeito da Educação de Adolescentes e Adultos, foram criadas classes emergentes de alfabetização, com uma preparação especial para os professores, com material didático adequado aos mesmos e a construção de novas escolas que complementavam o ensino com oficinas de iniciação profissional. Essa experiência foi implantada em vários estados do país, com o objetivo de erradicar o

analfabetismo e universalizar/regularizar o ensino primário para todos (BRASIL, 1996).

Neste contexto, Nunes (2006) destaca o discurso do presidente da República na época, Juscelino Kubitscheck, que falou veemente sobre esse assunto durante a abertura do II Congresso de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, em 1958.

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. Com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão-de-obra qualificada e semiquificada. (KUBITSCHECK DE OLIVEIRA apud NUNES, 2006, p.14).

Neste Congresso se efetivou o analfabetismo como um verdadeiro problema social, o qual não deixava o País se desenvolver nos aspectos econômicos, por não ter recursos humanos capacitados, sendo necessário tomar decisões quanto à formação educacional em curto prazo e não condizentes com uma formação de tempo regular, a fim de consolidar os objetivos maiores da Nação: o crescimento e desenvolvimento rápido. Assim, de acordo com Nunes (2006), houve um apoio mútuo entre a Igreja Católica, através do através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e o Movimento de Educação de Base (MEB), contribuindo significativamente para o desenvolvimento das regiões e para o equilíbrio das mesmas, através das escolas radiofônicas, centralizando as aulas e programas educativos em nível de estados e microrregiões, voltando-se para os mais pobres e para a população da zona rural, apoiando os sindicatos dos trabalhadores rurais.

No ano de 62, foi criado o Movimento de Cultura Popular (MCP), o qual propunha atender crianças e adultos, em especial os pobres. Considerando a cultura como elemento-chave de aprendizagem/compreensão para transformar a realidade, nascia através deste o Sistema Paulo Freire de Alfabetização de Adultos, o qual abandonava as cartilhas instrumentais de ensino, transformando as aulas em um debate, tendo o docente como um animador das mesmas, efetuando um movimento de conscientização, através da alfabetização e educação de adultos, recuperando a cultura popular.

O MPC foi o responsável pela criação do primeiro livro de Leitura para Adultos, servindo de inspiração para outras obras com a mesma proposta de cultura popular, como no ano de 63, quando o MEB elaborou um conjunto didático, o qual manifestava como ponto de partida a realidade e tinha a educação como fator transformador.

Nos anos 50, a educação de adolescentes e adultos tinha uma dimensão política. Nos anos 60, trazia uma dimensão de renovação/mudanças radicais em relação aos aspectos econômicos/sociais/políticos, crendo que essa educação era um direito a ser concretizado, em direção a uma sociedade democrática real. Mas, o golpe militar de 64 desarticulou os movimentos populares culturais e educacionais, impondo censura e dificuldades de verbas. Até 1966 o movimento ainda se sustentou, com o MEB e pequenos grupos se utilizando o Sistema Paulo Freire. Durante a ditadura militar, no entanto, os movimentos sociais e programas de EJA e Culturais foram reprimidos.

Após 64, surgiu a Cruzada ABC (Ação Básica Cristã), em contraposição ao Sistema Paulo Freire, pela Campanha de Educação Popular (Ceplar), reeditando cartilhas de alfabetização de 1950, aplicando na educação de jovens e adultos a ideologia de crescimento do País e do anticomunismo. De acordo com Nunes (2006), no ano de 1968 surgiu o MOBREAL, com o objetivo de coordenar as atividades de alfabetização em curso. Em 1970, o mesmo foi reformulado, tornando-se o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no Brasil, abrangendo quase todos os municípios brasileiros, tendo como foco a alfabetização e a certificação dos trabalhadores no que diz respeito, principalmente, à construção civil, desenvolvendo uma educação integrada com as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Os jovens e adultos eram tidos como um canal de mediação com a sociedade e com a qualificação daqueles que seriam personagens principais do desenvolvimento socioeconômico e integrantes do período de implantação, desenvolvimento industrial e internacionalização da economia do País (NUNES, 2006).

Ainda no ano de 1970, o mesmo tentou implantar o Mobral Infante-Juvenil (crianças/adolescentes menores de 15 anos), o qual não obteve êxito, assim como não teve sucesso na tentativa de erradicar o analfabetismo populacional.

Nota-se que todas as campanhas e movimentos efetuados em prol da educação de jovens e adultos não foram suficientes para zerar a taxa de analfabetos, sendo necessária a universalização do Ensino Fundamental, assim como escolas de qualidade, processo educativo para jovens e adultos de forma regular e não aligeirado, e integrar educação, cultura e ciência, pois entendemos o duplo sentido da educação de jovens e adultos, no sentido de formar para a cidadania e para o mercado de trabalho.

Neste sentido, faz-se necessário as escolas/instituições educacionais estarem preparadas para esse duplo sentido da EJA, assim como os professores, que devem reavaliar suas práticas educativas quando trabalham com esses sujeitos, pois os mesmos não admitem as mesmas práticas utilizadas com as crianças. Na verdade, é necessário voltar a ter como exemplo os recursos didáticos de Paulo Freire, apropriando-se e agregando as tecnologias dos tempos modernos, como a informática, transformando o processo educativo de forma criativa, o qual será útil e benéfico para alunos e professores.

3.2 Características dos alunos de EJA

Quanto ao perfil dos estudantes de EJA, um ponto de partida para a efetivação da EJA consistiu no fato de que seus sujeitos já possuíam conhecimentos, não formais, mas conhecimentos culturais e sabedoria acumulada ao longo de suas trajetórias pessoais, marcadas pelas dificuldades e superações no decorrer de suas vidas.

Compreende-se por alunos da EJA os alunos adultos e jovens que em momento oportuno não participaram em tempo regular do processo de ensino, ou aqueles que foram excluídos da escola diurna.

Os jovens que frequentam a EJA são pessoas que acreditam na relação direta de qualificação e formação, no sentido de que, para estarem no mercado de trabalho e conseguirem um posto neste, são necessários conhecimentos científicos e tecnológicos, sabendo-se que o que garante “um posto no mercado de trabalho” é a disponibilidade de vagas que este oferece.

Dessa forma, reconhecem que a escola ainda “[...] apresenta-se como possibilidade de promoção social. Por isso, tanto jovens quanto adultos estão

‘correndo atrás do tempo perdido’ para acelerar os estudos ingressando-se na EJA e no PROEJA” (RODRIGUES, 2010, p. 111).

Esses sujeitos, além de apresentarem essas características, são os mesmos que têm anseio pelo resgate da aprendizagem e do saber, pelo resgate da sua afirmação, pela aceitação e pela identificação dentro da sociedade, no mercado de trabalho e, porque não dizer, nas suas próprias famílias e demais grupos sociais.

No entanto, os motivos que levaram esses sujeitos ao distanciamento precoce do ambiente escolar são os mesmos que fizeram com que retomassem os estudos. É isso que afirma Brunel (2004), ao salientar que as situações que remetem a isso são a busca pelo aceleração dos estudos para a conclusão do Ensino Médio, na tentativa de, assim, conseguirem emprego e contribuírem para melhorar a renda familiar. Assim sendo, a referida autora explica que o professor precisa estar preparado para ouvir a realidade de seus alunos.

O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho(a), de neto(a), de pai, de mãe, de esposo(a) para poder compreender a sua fala. (BRUNEL, 2004, p.25).

Isto é, significa desenvolver um trabalho em parceria real, social e familiar com os educandos. Além do mais, Borges (2009) chama a atenção para a necessidade de se traçar um perfil adequado sobre os estudantes de EJA, direcionando novos olhares para essa demanda. De acordo com a referida autora, são vários os perfis que se verificam nesse público.

Os educandos e educandas de EJA não se enquadram na tradicional definição: adultos- trabalhadores em busca de certificação, para entrar ou permanecer no mercado de trabalho. A presença de adultos está acompanhada da presença de adolescentes e jovens. Nas turmas de alfabetização, a presença de idosos (mais que de idosos) é massiva. (BORGES, 2009, p. 17).

Então, a escola deve estar preparada quanto processo educativo, para proporcionar aos sujeitos uma ampliação nos seus horizontes e na vida pessoal dos mesmos, pois os educandos buscam melhor compreensão de mundo.

Quando se refere a jovens e adultos, nomeia-os não como aprendizes de uma etapa do ensino, mas como educandos, ou seja, como sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos. Essas diferenças sugerem que a EJA é uma modalidade que constitui sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos. (ARROYO, 2009, p. 224).

O perfil dos alunos dessa modalidade traz à tona o sujeito e suas especificidades, a qual se fortaleceu com a educação popular. “EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem-terra, sem teto, sem horizonte” (ARROYO, 2006, p. 233). Para mudar essa condição dos sujeitos, Soares (2011, p.28) chama a atenção para a importância de se prestar atenção no perfil desse estudante.

A necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais profundo, a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA.

Percebemos que os docentes da EJA, muitas vezes, não estão preparados para serem os mediadores entre os alunos e o conhecimento e para o contexto curricular e organizacional dessa modalidade, que tem como finalidade preparar força de trabalho qualificada para a competitividade econômica/global, formando sujeitos sociais/cognitivos e preparados de um conhecimento para a vida.

É através da ação docente que esse processo educativo irá se concretizar, sendo necessário que o mesmo desvele o contexto no qual os educandos estão inseridos.

Para Freire (2003), a escola é tida como um espaço de relações sociais e humanas. Ou seja, trata-se de um ambiente que vai unificar e desenvolver esses indivíduos, ampliando, compartilhando dos seus conhecimentos e se reafirmando como seres sociais, saciando os seus desejos.

Para os indivíduos jovens dessa modalidade, a escola tem como dever observar as questões que norteiam essa fase da vida, pois, segundo Guimarães (2008), entender o que é ser jovem implica em considerar o tempo e o espaço em que os mesmos estão inseridos na sociedade, sendo necessário ter uma visão do todo, isto é, de todas as relações sociais destes, como a família, o trabalho e o lazer.

Todavia, não podemos pensar em um currículo apenas através dos conceitos de ensino, aprendizagem ou conhecimento. Para Oliveira (2010, p.188), é necessário entender o currículo como o conjunto de conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e os segmentos escolares, ideias já incorporadas pelo senso comum.

Entretanto, embora presente ainda nos dias de hoje, essa visão não considera as práticas concretas daqueles que desenvolvem esses conteúdos cotidianamente, bem como o caráter dinâmico e singular dos currículos efetivamente desenvolvidos no contexto escolar.

Como a maioria dos currículos está em precarização no que diz respeito aos procedimentos metodológicos e avaliativos. Segundo Saul e Silva (2008, p.120), “[...] currículo é, na concepção freiriana, a política, a teoria e a prática do quer-fazer na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, uma perspectiva crítico-transformadora”.

Dessa forma, construir um currículo para EJA requer uma flexibilidade que está ressaltada pela LDB 9.394/96, onde dá a liberdade a essa modalidade de ensino, possibilitando a organização escolar voltada para as especificidades dos sujeitos. Sabendo-se que, para se tornar prática essa liberdade, é necessária apropriar-se do diálogo e do compartilhamento de ações de todos os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo (BRASIL, 1996).

Além disso, é necessário valorizar os saberes e experiências dos sujeitos envolvidos, sendo importante olhar o aluno como sujeito histórico, acolhendo esses sujeitos que perderam oportunidades, construindo relações afetivas nas práticas pedagógicas.

Conforme Soares (2011, p. 11), o currículo deve “[...] fazer com que o conhecimento esteja conectado com a realidade, ou seja, parta da realidade e a ela retorne, com a possibilidade de transformá-la”. Além do mais, essa ação só poderá ocorrer se houver uma revisão das práticas pedagógicas.

Sendo assim, é necessária a expansão da educação integrada¹. Caso contrário, a educação retornará à escolarização, e o papel do educador será apenas de instruir e esperar os resultados, não interagindo no processo de ensino-aprendizagem, logo contribuindo para exclusão escolar e não para o fortalecimento de identidade social, formação da cidadania e sociedade democrática.

3.3 O direito à educação

O primeiro parágrafo do Art. 26 dos Direitos Humanos declarado na Constituição Federal estabelece que todo o homem tem direito à instrução. A

¹ Educação básica articulada com a Educação profissionalizante.

instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnica profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito (BRASIL,1988). Ainda neste contexto, Paiva e Oliveira (2004) afirmam que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Contudo, as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos foram, em sua maioria, práticas de inclusão social do indivíduo, numa sociedade desigual com ações paliativas que tentam resolver problemas estruturais.

Conforme os índices disponíveis no Portal da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (2015, <http://www.anped.org.br/>), entre o ano de 1992 a 2010, eles variaram entre um por cento (1%) a dezesseis por cento (16%) dentro de noventa e oito por cento (98%) das pesquisas acadêmicas que focaram essa modalidade, com destaque para as linhas de pesquisas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Constatamos também que existe um número reduzido de pesquisas focadas na Educação de Jovens e Adultos relacionadas às políticas educacionais, processo ensino-aprendizagem, currículo, formação de professores, tecnologias da educação e educação e cultura.

Os maiores números de pesquisas estão entre os anos de 2005 a 2010, evidenciando-se o ano de 2009 com maior número de trabalhos, enquanto que no ano de 2010 houve um decréscimo nas mesmas.

É através da ação docente que esse processo educativo irá se concretizar, sendo necessário que o mesmo desvele o contexto no qual os educandos estão inseridos.

Avaliamos programas de governos brasileiros e constatamos a forte descontinuidade dos mesmos, devido à falta de documentos e a sistematização dos planejamentos governamentais que dão ênfase no processo de formulação de planos e na elaboração de programas e projetos, assim como a negligência no controle, na avaliação, nos resultados e nos impactos dos processos, sem falar na interrupção constante de programas e projetos.

Partimos de um marco importante da história da educação profissional no país, quando constatamos que, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 -

2003), houve uma introdução do currículo por competências, extinguindo o currículo integrado entre a educação básica e a educação profissional, principalmente no que diz respeito ao Ensino Médio, e que na governança de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) houve a retomada da integração curricular, buscando a formação omnilateral e politécnica dos sujeitos. Os dados nos levam a uma observação de que nas práticas educacionais ocorreram impactos e poucas mudanças no que diz respeito à educação profissional, principalmente em relação aos seus maiores atores, os Institutos Federais, CEFET (s) e Sistema S.

As políticas educacionais passaram por muitas reformulações curriculares, que acabaram gerando um número enorme de evasões e repetências, até pelo fato de que cada reformulação das Leis gera um tempo de adaptabilidade dos sujeitos educacionais (professores, alunos e sociedade).

Sabe-se que o currículo integrado, a evasão e a repetência escolar são os principais problemas, juntamente com o modo de concepção do ensino profissionalizante no Estado e o forte despreparo dos alunos oriundos da educação básica. A educação profissional sempre foi caracterizada como formação de segundo nível e, na realidade, pouco se tem efetuado em relação à construção de efetivas diretrizes para um projeto pedagógico duradouro para a mesma. Evidenciamos que as propostas de políticas educacionais sempre foram em decorrência e paralelamente ao crescimento e fundamentos econômicos.

O ensino dualista imperou entre os anos de 1945 a 1990 com seus princípios e concepções, sendo de um lado o ensino propedêutico e de outro o ensino profissionalizante. Neste momento, o ensino profissional tem como objetivo o domínio de um ofício baseado na educação compensatória, ofertando-se a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino superior uma possibilidade para serem introduzidos no mercado de trabalho de uma forma mais rápida, através de uma educação aligeirada. Essa ideia tem origem na cultura escravocrata, colonialista e feudal da elite brasileira.

O ensino técnico é visado como uma política assistencialista que não se aplica no desenvolvimento e no futuro de sua nação e do seu povo, caracterizando-se como uma política voltada para as camadas de baixa renda, e relacionando-se com a formação profissional inicial que, no Brasil, ainda segue as premissas do Manual de Ocupação do Departamento do Trabalho dos Estados Unidos. O próprio Gramsci (1982, p. 63-66), já sinalizava para uma escola unitária de formação

humanista, entendendo, humanismo em um sentido amplo e não apenas em sentido tradicional.

[...] ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática. Neste sentido, significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Neste sentido, Frigotto (1999, p.105), afirma que “[...] a formação omnilateral e politécnica, levando em conta as múltiplas necessidades do ser humano”, devem ser trabalhadas na escola pública.

As necessidades dos seres humanos não estão somente relacionadas entre o conhecimento intelectual e o conhecimento técnico. Na realidade, são necessidades que surgem nas vivências e experiências das relações sociais que ocorrem na prática escolar, no trabalho e no cotidiano das pessoas, relacionadas aos direitos e aos deveres dos cidadãos e do Estado.

A educação profissional tem sua origem no sistema educacional brasileiro, como “um presente” da classe burguesa/elitizada/opressora aos menos favorecidos/oprimidos/classe trabalhadora, sendo que a mesma deve estar em sintonia com as empresas e instituições de ensino, devido ao mundo produtivo, sendo necessários acordos entre os currículos e tecnologias, educação e trabalho e, em consequência, emprego e trabalho. É importante destacar que as tecnologias influenciam e propõem padrões para o processo produtivo e mediam relações sociais educacionais.

A cultura portuguesa imperou até meados do século XX na educação brasileira, reforçando uma desigualdade social, com predomínio do ensino acadêmico, característica da classe dominante/burguesa. A economia era moldada pela agroexportação - produção e exportação de produtos do setor primário. Conforme Freitag (1980), durante séculos essa economia era concentrada em um único produto de exportação (açúcar, ouro, café, borracha) razão pela qual o modelo exportador era extremamente vulnerável.

A organização do ensino era fragmentada, tendo como complemento o domínio da igreja sob a mesma, valorizando o método de memorização, a racionalidade, as atividades acadêmicas e literárias, pautado num ensino

transmissor de conhecimentos, controlador e autoritarista. As primeiras escolas de aprendizes foram introduzidas no País pelos jesuítas, tendo os índios e escravos como auxiliares manufatureiros na confecção de calçados, roupas e utensílios domésticos. Eles também preparavam os alunos que iriam buscar um diploma de Medicina, Belas Artes ou Direito em países estrangeiros, mais precisamente na Europa. A escola foi dominada pela igreja durante o Império e a Primeira República, mesmo os jesuítas sendo expulsos do País.

No setor econômico, o trabalho escravocrata era substituído pelos imigrantes europeus, enquanto o sistema agroexportador passava a ter como produto principal o café ao invés do açúcar. A necessidade de formação técnica e administrativa e a preparação de militares para a defesa do Estado ocorreram com a chegada da família real no País. A educação, que até o ano de 1920 era elitizada e preconceituosa com o trabalho manual, passava no princípio da República a ter a necessidade de escolas técnicas² e profissionais.

Em 1909, houve a criação do ensino industrial no Brasil, sendo construídas vinte e três (23) escolas dispersas por todo o País, com o objetivo de formar operários e contramestres, e como pressupostos matricular menores oriundos da classe social baixa. Para tanto, exigia-se que os interessados tivessem no mínimo doze anos de idade, assim como o curso primário e de desenho para que participassem do ensino das oficinas durante quatro anos. Para a direção das oficinas eram contratados profissionais nacionais ou estrangeiros de extrema competência.

No Brasil, a constituição da classe média (funcionários públicos, comerciantes), o desenvolvimento urbano, a imigração, o crescimento do mercado interno e a empregabilidade apareceram no século XIX. Já as escolas ferroviárias (1920) foram as primeiras escolas profissionais voltadas para a formação industrial que, mais tarde (1940), foram incorporadas a uma das instituições do Sistema S, o SENAI. Para a Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), a implantação de escolas técnicas se iniciou nos meados do século XX.

A demanda por escolaridade foi acentuada com a urbanização e com a industrialização do País. O setor econômico se caracterizava com o marco histórico entre 1930 a 1945, quando houve no setor um excedente da produção cafeeira, a

² Tem como sentido escolas profissionalizantes, que formam artífices ou oficiais.

acumulação de capital e a retirada do capital estrangeiro do País. O governo Vargas, nos anos de 1930 a 1939, teve que tomar atitudes em relação à indústria, devido aos baixos preços do café. Também ocorreu uma movimentação real de mudanças no País com a substituição de produtos importados por nacionais e com a queda do poder da classe cafeeira.

Na promulgação da Lei nº 3.991/1920, foi autorizado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio organizar os cursos profissionalizantes como o de Química Industrial e de Eletrotécnica (BRASIL, 1920). Esses cursos tinham como características marcantes a liberdade, sendo que não certificavam oficialmente os seus alunos. Davam-se, assim, os primeiros passos para o ensino profissional no Brasil.

No ano de 1927, foi proposto o ensino técnico industrial, com aplicação de métodos racionais de trabalho, inspirados nos princípios taylorista, em três níveis: a) Escolas primárias industriais - formação de operários especializados em 4 anos e contramestre em 5 anos; b) Institutos médios profissionais - formação de mestres (chefes de indústria) e técnicos especializados em 2 anos; c) Escolas normais industriais - formação de professores, diretores e supervisores da rede de ensino industrial.

Em 1930, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, devido à forte preocupação do governo com a estruturação do sistema de ensino brasileiro. Com a promulgação da Constituição em 1934, identificaram-se as competências dos níveis administrativos na hierarquia da administração pública, assim como a fixação de formas para o financiamento nas redes oficiais de ensino nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Foi vivenciado na década de 1940 o crescimento das exportações no setor têxtil, mas a mesma foi insipiente devido à falta de importação de máquinas para o setor. Somente em 1946 houve uma reequipagem da indústria e uma crescente evolução na economia (1948 - 1955), tendo como objetivos o aumento do uso de maquinários, o aumento dos turnos de trabalho e, conseqüentemente, o crescimento da produtividade. Em 1942, motivado pelo aumento da demanda por técnicos, pela expansão siderúrgica e pela ampliação complexa da produção nas indústrias, houve a criação do SENAI. Com isso, o ensino técnico industrial passou a ser organizado como um sistema, composto por quatro elementos: rede federal, redes estaduais,

rede SENAI e redes isoladas, tendo como formato de ensino³ o ensino primário, o ensino médio e o ensino superior. Já em 1946, criou-se o SENAC.

É importante ressaltar que o ensino médio secundário permitia o acesso ao ensino superior. Enquanto isso, os demais formatos citados anteriormente não permitem esse acesso, resultando na exclusão da classe de baixa renda/trabalhadora.

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, apresentou-se uma crescente demanda pelos cursos da área. Além disso, com o avanço tecnológico da época, foram necessários técnicos mais especializados. Após a criação da referida Lei, já em 1909, as escolas federais de aprendizes e artífices foram transformadas em escolas industriais. No decorrer dos anos, aconteceram lutas em defesa de um ensino gratuito, que utilizasse metodologias experimentais e estratégias motivacionais que despertassem o interesse dos discentes.

3.4 A educação durante o regime militar

Durante o regime militar brasileiro a escola sofreu significativas marcas, devido a pertencer a um Estado regido pelo autoritarismo e de forma burocrática. No Brasil, deu-se a interrupção da ordem nacional nos anos de 1930, 1937, 1945, 1954 e 1964, sob forma de uma ditadura clara. Neste momento, o que observamos é que houve uma mudança de comportamento e de costumes da sociedade em relação aos seus hábitos de consumo, especialmente na área urbana. Em 1969, os grupos juvenis esquerdistas iniciaram um movimento de guerrilha⁴, que acabou acontecendo em muitos países da América Latina, quando a educação assumiu princípio econômico.

No Brasil, a década de 60 configurou-se em crise política, a qual tinha como objetivo o aumento da repressão por parte dos partidos conservadores e o combate

³**Ensino primário** – comum a todos os alunos; **Ensino Médio** – era dividido em 2 etapas, 1º e 2º ciclos com 5 segmentos: secundário, normal, industrial, comercial e agrícola; e **Ensino Superior**. O **Ensino médio secundário** abrangia o ensino propedêutico ao ensino superior (ênfase na formação geral/cultural).

O **Ensino normal** era destinado a formação de professores, abrangendo um grande número de mulheres, que eram destinadas a reproduzirem a cultura dominante da sociedade e discriminadas na época.

⁴ Guerra não convencional, a principal estratégia é esconder a mobilidade dos combatentes.

à oposição armada, gerando a ditadura militar⁵ e a tomada do País pelos militares no ano de 1964. Os militares aliaram-se ao sistema capitalista nacional/internacional, sendo que nos períodos de 1937 a 1945 e 1964 a 1985 houve uma grande exploração do trabalhador.

A zona urbana recebeu inúmeros imigrantes rurais. Como consequência desse fenômeno, houve uma diminuição de escolas, de habitação e de empregos.

Em 1963, no governo de João Goulart, foi proposto um conjunto de reformas, chamadas de “reformas de base”, incluídos nestas os setores agrário, educacional, tributário e habitacional. O objetivo dessas reformas era promover a solução de problemas econômicos. Mas, as propostas de Goulart não avançaram e as conquistas populares obtidas em seu governo não alavancaram.

A educação também sofreu com o regime militar, pois foram efetuadas reformas educacionais e impostas como os modelos da estrutura linear administrativa, típica do sistema militar, ou seja, ordens impostas de cima para baixo, sem participação popular. Como consequência dessa estrutura, houve um expressivo índice de evasão, de analfabetismo, de repetência, de falta de recursos nas instituições escolares e de docentes mal remunerados. Neste período, os setores público e privado não tinham financiamento por parte do governo. As escolas secundárias eram destinadas à classe alta da sociedade, ficando a formação de artífices e mestres (mecânico de máquinas, corte e costura e marcenaria), técnicos (agrimensura, eletrotécnica, química especializada) e licenciaturas (didática) destinadas a um grande número de trabalhadores. O maior número de diplomados nestes cursos era oriundo dos Estados Federativos da Bahia, de Rio de Janeiro, de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Os principais objetivos dos militares eram estabilizar a inflação e tornar-se um Estado de exceção, criando-se o Plano de Ação Econômica do Governo (PAEG), delineado por medidas impopulares, por reformas do sistema financeiro e dos mercados externo e interno, assim como pela existência de dois partidos políticos e por eleições presidenciais indiretas.

Na promulgação da Lei nº 5.540/1968 foi incluída a Reforma Universitária, a qual não contemplou o aumento de vagas aos estudantes, professores, verbas e recursos para o ensino superior. Houve a inserção do currículo flexível por meio do sistema de crédito, exames de seleção (vestibular), a criação das instituições e

⁵ Regime de governo autoritário, havendo a construção de uma repressão política/social feroz.

cursos de pós-graduação e de extensão. Foram inseridos modelos burocráticos empresariais, com a diminuição das disciplinas reflexivas/discursivas e a multiplicação de vagas no ensino educacional privado.

O ano de 1967 foi marcado por vários acontecimentos, dentre eles os centros populares de cultura, criado pelos estudantes, com o objetivo de mostrar a realidade da política brasileira naquele momento. Os movimentos estudantis voltaram à ativa no ano de 1985, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Em 1968, o Banco Mundial de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) investiu um alto montante de milhões na América Latina, trazendo um reflexo na educação brasileira, efetuando diversas reformas nesta, mas sem a participação dos docentes e discentes. Houve também a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de financiar os projetos e pesquisas em todos os níveis educacionais.

O Decreto-Lei 616 de 1969 criou o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), vinculado ao MEC, com o objetivo de preparar e formar recursos humanos para atuar na educação profissional.

A década de 60 registrou um expansivo crescimento da indústria automobilística, metalúrgica, equipamentos/utensílios elétricos e de meios de transporte. Nas próximas décadas, de 1970 a 1980, finalmente o Brasil entrava no mercado internacional de forma intensa. No período de ditadura total, 1969 a 1974, a mídia foi censurada e todo o tipo de oposição foi reprimida. Com isso, a forma educacional brasileira regrediu, pois houve a reestruturação das atividades científicas e tecnológicas, reduzindo os projetos experimentais e diminuindo a produção dos livros didáticos nacionais. Os currículos/metodologias educacionais aderiram a uma concepção pseudocientífica piagetiana.

Em 1971, ocorreu a promulgação da Lei 5.612, trazendo uma reforma no ensino secundário. A Lei equiparou o ensino secundário com o ensino técnico e transformou o modelo de ensino científico/humanístico em científico-tecnológico (BRASIL, 1943). Dessa maneira, o aluno poderia se formar em auxiliar técnico no final do terceiro ano ou técnico no final do quarto ano, ao mesmo tempo em que propunha o ingresso ao ensino superior aos mais providos de riquezas. Essa Lei não prosperou em relação à educação profissional, pois não havia condições de tornar todo o ensino de segundo grau em ensino profissionalizante, devido à falta de

diálogo entre escola/empresa ou educação/trabalho. O ensino médio continuava sendo uma ponte de acesso ao ensino superior, o qual era valorizado culturalmente pela sociedade brasileira. As escolas entravam em um forte descompasso com a Lei, criando seus próprios currículos, visando à preparação dos alunos para o vestibular, implantando cursos profissionalizantes que exigiam o mínimo de investimento, como, por exemplo, laboratórios para as práticas experimentais. Em decorrência, houve uma gama enorme de oferta de cursos técnicos em contabilidade e para o comércio.

No Brasil, a educação profissional teve inspiração francesa, com os cursos profissionalizantes tendo uma ligação direta/indireta com a educação acadêmica, ao contrário do Sistema S, que encontrou inspiração na educação germânica, em que os cursos profissionalizantes não tinham relação com a educação formal, estando ligados diretamente ao ambiente empresarial. Assim, a profissionalização proposta no Ensino Médio era academicista, com uma organização concebida por disciplinas, regulamentada por Lei e não pelo mercado de trabalho.

O Parecer 45/1972 do Conselho Federal de Educação fixava a carga horária dos cursos profissionalizantes, conforme a habilitação para cada setor da economia, com uma carga horária mínima para formação profissional (BRASIL, 1972). Neste sentido, a educação técnica passou a ser integrada com o ensino formal, de forma obrigatória, pós-primária, pós-secundária (quatro anos) e pré-universitária. Havia a necessidade de serem subsidiados por fontes não governamentais, isto é, pelos fundos especiais, como a Loteria Federal (20% - FNDE) e a Loteria Esportiva (30% Mobral), assim como o salário-educação para a implementação da nova escola profissionalizante com apoio do BIRD, que, na época, destinou 55% dos seus recursos para o ensino técnico brasileiro. A formação profissional permaneceu a cargo do SENAI e do SENAC, os quais adotavam uma metodologia de planificação ocupacional para a capacitação de grupos.

Nos anos de 1971 a 1978, o BIRD, a FAO, a UNESCO e a FORD efetuaram a construção de sete escolas agrícolas federais de Ensino Médio, reformaram duas escolas industriais e construíram seis centros de ensino, tendo como objetivos a expansão de matrículas por meio de construções/ampliações de escolas, o provisionamento de materiais/equipamentos/tecnologias escolares e a implantação de cursos de formação de professores.

A educação técnica contribuiu para o acesso ao ensino superior, pois os alunos que cursavam a mesma eram os mais instrumentalizados para o exame de vestibular, ficando a cargo das escolas federais ofertarem/criarem para a sociedade os cursos mais caros, sendo que os cursos mais baratos eram ofertados pelas instituições privadas.

Em 1972, foram traçados objetivos/metapas para o setor econômico, no sentido de analisar o desempenho econômico do País, de criar programas e projetos e de identificar problemas de execução destes. Já para a educação, a meta era expandir o número de matrículas e provocar aptidões vocacionais no ensino fundamental, aumentando o número de matrículas para o Ensino Médio e para o ensino superior, capacitando os recursos humanos e reformulando os currículos escolares para todos os níveis de ensino, através do Programa de Acompanhamento dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), além da criação dos cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados), os quais tinham como função qualificar os trabalhadores para o desenvolvimento de tarefas mais complexas, que eram demandas principalmente da indústria que passava pela informatização dos seus processos.

Em 1982, a Lei nº 7.044 modificava a Lei nº 5.692/71, a qual deveria promover o desenvolvimento tecnológico do País, em específico no setor produtivo. Essa Lei sofreu alterações com a emenda Constitucional Calmon, que previa um orçamento mínimo para a Educação, dando suporte ao ensino profissionalizante, no sentido de suprir as necessidades tecnológicas da modernização do País. Dessa forma, o mercado de trabalho passou a valorizar os cursos e os diplomados técnicos de ensino secundário (BRASIL, 1982).

3.5 Novos rumos para a educação

Com o fim da ditadura militar no País, tornaram-se necessárias outras propostas para Educação. Sendo assim, houve a interferência do Banco Mundial que propôs o planejamento de metas e objetivos para o sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, a CEPAL/UNESCO definiu que a Educação deveria se apropriar do conceito de qualidade e inserir nos currículos escolares o método de “competências”, proporcionando, assim, uma maior possibilidade de competitividade

dos trabalhadores nos processos produtivos, através da modernização dos setores da produção com a aquisição de novas máquinas e equipamentos tecnológicos.

Neste sentido, em 1980, o Banco Mundial injetou mais de 800 milhões de dólares na educação profissional e mais 500 milhões nos anos consecutivos. Nos anos seguintes, o próprio Banco Mundial mudou o seu discurso e recomendou ao Estado investir na criação de empregos e a deixar para as instituições privadas a qualificação dos trabalhadores, priorizando os planos para os ensinos fundamental e médio, que gerariam, direta ou indiretamente, um retorno ao mercado de trabalho.

Nesta concepção, o ensino médio integrado passava a não ser recomendado, pois a educação profissional necessitava ser de uma forma flexível e recomendava a qualificação de poucos trabalhadores. A Educação passava, então, a exercer uma função política, ideológica e econômica.

A educação profissional tomava forma de política estratégica para o Governo, e o mesmo começava a intervir na formação de jovens e adultos, dando a esperança a estes de uma vida e condições de trabalho mais justas, pois a Educação é elemento primordial para o crescimento econômico e integração do País na globalização, cujo maior objetivo é econômico - o lucro.

Nos anos de 1986 a 1989, houve a criação de metas, expressadas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PND-RN), o qual visava combater a fome, a miséria e o desemprego, assim como propunha criar incentivos para educação. A referida proposta foi complementada com o Plano de Ação Governamental - PAG (1987-1991), o qual tinha como objetivo criar mais de oito milhões de ocupações no mercado de trabalho, situação que não ocorre conforme o planejado, pois no âmbito econômico do País havia restrições orçamentárias para investimentos em qualquer setor do mesmo.

Na década de 80, houve a criação do Partido dos Trabalhadores, o qual era defensor da liberdade e pressionava os “direitos trabalhistas”, sendo criadas, também, novas Leis, que davam o direito de voto aos analfabetos.

Nesta década, ocorria a promulgação da Carta Magna da República Federativa do Brasil – Constituição de 1988, também chamada como Constituição Cidadã. Nesta, houve a garantia de que os recursos públicos para o ensino ficassem para o atendimento do ensino obrigatório, sendo que 55% destes eram destinados a erradicar o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental no país.

A educação profissional passava por modificações, pois era necessário adequar-se à nova divisão internacional do trabalho, ficando evidente o objetivo de crescimento econômico do mercado interno/externo. No entanto, para a efetivação deste, era necessário investir em energia, telecomunicações, ciência e tecnologia, agricultura, desenvolvimento social (criação de empregos, geração de renda e qualificação do trabalhador), educação (prioridade para a educação básica e aplicação de recursos providos do FNDE para o ensino fundamental), entre outras.

Neste contexto, também ocorria a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (Lei nº 9.394/96), a qual dividia a educação escolar por níveis de ensino: educação básica e superior (BRASIL, 1996). Esta foi complementada pelo Decreto nº 2.208/97 (o nível técnico é organizado de forma independente do ensino médio, de modo a priorizar o atendimento às necessidades do mercado, acabando com a equivalência entre ensino médio e ensino profissional, certificando competências, propondo o ensino profissional concomitante interno/externo e na forma modalidade pós-médio), que definiria os níveis da educação profissional em básico, técnico e tecnológico (BRASIL, 1997).

Neste sentido, com o objetivo de expandir a oferta do ensino profissionalizante, o documento de Desenvolvimento para a Educação no Brasil de 1996 – Ministério da Educação e do Desporto, sinalizava a oferta do ensino técnico profissionalizante de forma integrada ao ensino médio geral, com a finalidade de atender os setores da economia, mantendo a rede federal de ensino com 134 escolas de educação profissional.

No ano de 1997, o MEC criava o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), complementando os princípios estabelecidos pela LDB, por meio do Decreto nº 2.208/97, tendo o referido programa os seguintes objetivos: flexibilização dos currículos escolares; autonomia da gestão escolar; flexibilidade na captação de recursos, efetuando parcerias; separação do ensino profissionalizante do ensino médio e superior; oferta de cursos pós-médio e de cursos livres de aperfeiçoamento ou para o nível básico; e reforma do ensino médio academicista (revisão curricular, expansão e melhorias para esse nível de ensino).

Dos anos de 1997 a 2002, foram efetuadas mais de 300 parcerias entre o MEC/Instituições públicas/privadas, colocando a educação numa situação de conflito com o trabalho, tendo a escola como um meio para combater à exclusão social. No entanto, esse objetivo não foi alcançado. Como consequência, houve um grande

número de jovens desempregados. Em decorrência, segundo Frigotto (1999), na década de 90 foram realizados diversos eventos organizados mundialmente com a finalidade de traçar diretrizes gerais para educação do mundo globalizado, dentre eles a Conferência Mundial da Educação para Todos.

O objetivo maior dessas ações era procurar satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Em síntese, na década de 90, o estado passava a subsidiar as escolas privadas, comunitárias, cooperativistas e ONGs, além da adoção de escolas públicas por empresas privadas para estreitar os laços da educação profissional com o mercado de trabalho, através das concepções do Toyotismo, ou seja, constituía-se uma nova forma de organização do trabalho, inseridos nos currículos da mesma. Neste momento, também havia no País uma exclusão da participação do trabalhador na totalidade do processo produtivo, pois com a inserção de novas tecnologias, não havia mais a necessidade de criar um grande número de postos de trabalho para as tarefas mais complexas.

Neste sentido, abriam-se postos de trabalhos com atividades de tempo fragmentado, criando-se um grande número de contratos temporários, terceirização das atividades, na qual a finalidade era ter um baixo custo de mão de obra, ou o desemprego. A educação profissional era ofertada por mais de 3.900 instituições de ensino, sendo 33% mantidas pelo Estado (maior número de matrículas na rede estadual de ensino e o menor número de matrículas na rede federal de ensino) e 77% por instituições privadas (escolas, Sistema S, cursos livres - ofertados por sindicatos e ONGs), segundo o Censo da Educação Profissional de 1999 MEC/INEP.

No ano de 1996, as escolas técnicas e agrotécnicas da rede federal de ensino ofertavam cursos integrados (formação geral, formação técnica e estágio empresarial supervisionado) e cursos complementares (formação técnica e estágio empresarial supervisionado). O ingresso do estudante em ambas formas dos cursos dependia da aprovação no exame de vestibular, motivo pelo qual deixava a rede de ensino federal e a modalidade de ensino elitizada. No entanto, poucos diplomados ficaram exercendo suas atividades profissionais no mercado de trabalho como técnicos, pois a maior parte dos egressos ingressavam no ensino superior.

O século XXI inicia com os problemas anteriores do século passado, como a falta de professores qualificados, altos índices de evasão/reprovação/analfabetismo

e a ausência de uma educação de qualidade como direito de todos os cidadãos brasileiros.

No ano de 2002 é eleito para presidente Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como proposta o Plano AVANÇA BRASIL, com vários programas no que diz respeito à educação, como o desenvolvimento da Educação Profissional, da Educação de Jovens e Adultos, da Qualificação Profissional para o trabalhador, do Desenvolvimento do Ensino Médio, entre outros.

De maneira geral, os planos executados trouxeram resultados significativos. Mas, no ano de 2003, o orçamento para investimentos da Educação Profissional e Ensino Médio eram insignificativos, tanto que, ainda em 2004, o desenvolvimento da Educação Profissional era pequeno, mesmo com os investimentos em expansão. Além do mais, as escolas federais migravam para cursos superiores de tecnologias.

O Ensino Médio continuava absorvendo 92% das matrículas em relação a 8% dos matriculados no Ensino Profissionalizante, sendo que o percentual de matrículas no Ensino Médio Regular era de 86% em relação a 14% no Ensino Médio Integrado, conforme dados do Censo de Educação Profissional de 2007 do INEP/MEC. Mesmo com a validação do Decreto nº 5.154/2004⁶, que articulou a Educação Profissional com a formação inicial e continuada de trabalhadores e a Educação Profissional Técnica de Nível médio ao Ensino Médio, foi grande a dificuldade para as instituições privadas e estaduais se adequarem à modalidade integrada (BRASIL, 2004).

A modalidade de ensino integrado requer investimentos financeiros e recursos humanos qualificados, pois os cursos são caros, o que levou apenas uma parte da rede federal a aderir a essa modalidade, até mesmo pela resistência cultural por parte dos docentes e da própria população, a qual não reconhecia a importância e a validade dos cursos técnicos, continuando a apostar no Ensino Médio como uma ponte para o Ensino Superior. Neste período, o Ministério do Trabalho propôs a Formação Inicial de Trabalhadores (FIT), o que dificultou a articulação destes com a formação profissional.

Com a reeleição de Lula, em 2006, houve o lançamento do Plano de Desenvolvimento da educação como Horizonte do Debate sobre o Sistema Nacional

⁶ Os níveis de ensino são: Técnico Médio (educação básica secundária), Tecnólogo e pós-graduado (formação universitária) e Formação Inicial e Continuada (FIT).

de Educação, constituído de educação básica pública (creche, pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) e contando com a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas e pelo FUNDEB. Para Educação Profissional, foi criado, ainda neste período, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), cuja finalidade era a ampliação da infraestrutura setorial e a qualificação dos agentes institucionais envolvidos, visando fazer da educação profissional e tecnológica uma peça-chave para o desenvolvimento do país⁷, com ações desenvolvidas por este até o ano de 2011.

O PROEP auxiliou a SETEC/MEC nas seguintes ações: na expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; na articulação o ensino médio com a educação profissional na modalidade integrada, modalidade concomitante e modalidade subsequente; na formação e na qualificação de docentes para a educação profissional e tecnológica; na instituição de catálogos nacionais tecnológico e técnicos; no programa de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA); entre outras.

No ano de 2008, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Profissionalizado, cuja finalidade era modernizar as redes públicas (municipais/estaduais) que ofertavam ensino médio integrado (educação básica e educação profissional/tecnológica) e expandir em 30% a rede federal de ensino. Mesmo assim, os dados do MEC revelaram que neste mesmo ano 81% dos jovens (15-17 anos) estavam na escola. Desse percentual, 44% estavam frequentando o Ensino Médio, enquanto 66% continuavam no Ensino Fundamental.

Em relação à expansão da Rede Federal, a mesma sofreu um expressivo avanço. Como consequência, ocorreu a contratação de mais de 3.000 mil docentes e técnicos administrativos, um número bem maior do que no período de 1995 a 1998, quando existiam no sistema 140 unidades, mas não havia sido autorizada nenhuma contratação, além de contar com uma estrutura física sucateada.

Pelo PNE/2008, foram criadas em 7 anos mais de 200 novas unidades federais (2003-2010), sendo este um marco de quase cem anos de educação profissional no Brasil.

⁷ PROEP, 2008. Sumário executivo/MEC/FNDE.

Neste mesmo ano, em 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, tendo como missão respeitar a relação educação-trabalho. Seus objetivos eram disponibilizar a educação profissional e tecnológica na perspectiva educativa/investigativa em todos os níveis e modalidades educacionais, sobretudo para o ensino de nível médio; disponibilizar cursos que tivessem uma sintonia consolidada com o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; incentivar a pesquisa aplicada/produção, cultural/empreendedorismo/cooperativismo; e apoiar os processos educativos na geração de postos de trabalho e renda, essencialmente a partir da autogestão (BRASIL, 2013).

Os Institutos Federais deveriam ser construídos em centros de excelência para disponibilizar o ensino de ciência, pois deveriam ser voltados para a investigação experimental, disponibilizando programas de formação pedagógica para docentes da educação básica de forma inicial ou continuada, assim como deveriam oferecer programas de extensão, com *priori* à divulgação científica. Com a criação destes, o Brasil tinha a oportunidade de se dedicar à pesquisa tecnológica/ inovação, até então deficiente perante outros países.

Conforme Nycolsky e Oliveira (2008) comentam na época (2015, <http://tribunadonorte.com.br/noticia/reverter-o-declinio-tecnologico/78755>), o Brasil encerrou 2007 com um saldo de apenas 90 patentes concedidas nos EUA, contra 1.121 para a China, 545 para a Índia e 158 para a Malásia. Mas, o que chamava a atenção era que, acima da questão do ranking, o desempenho apresentado era incompatível com a dimensão das indústrias e da economia. “É um resultado que evidencia o equívoco das nossas políticas públicas de fomento à inovação, que se confundem com políticas de apoio à ciência e às universidades”.

Considerando que, além de incentivadores da inovação tecnológica, os Institutos Federais tinham como uma de suas finalidades ajustar o perfil dos discentes dos cursos de licenciaturas, conforme as universidades, com o pressuposto de criar novos sujeitos sociais/reflexivos. Além do mais, através do Ensino Médio Integrado, deveriam criar um perfil discente multidisciplinar para atender o mercado de trabalho e a vida cidadã.

Neste contexto, a educação profissional aumentou seu número de matrículas, com a expansão da Rede Federal, desdenhando o passado da mesma, a qual era disponibilizada para desamparados/desprotegidos ou para a classe baixa da sociedade brasileira. Em decorrência, registou-se uma revolução na oferta de vagas,

principalmente para os jovens que dava suporte ao desenvolvimento socioeconômico do País, pois a educação profissional tinha como pressuposto a vinculação aos planos de desenvolvimento nacional/regional.

3.6 A Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e à EJA

A integração dos sujeitos sociais no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA) com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi efetivada por um projeto pedagógico único, que incorporava as concepções, os princípios e as diretrizes da integração, sendo um documento orientador do currículo integrado de cada curso, com suas peculiaridades.

Entre a EJA, a educação profissional e o Ensino Médio deveriam haver um entrelaçamento de pensamentos, integradamente, possibilitando aos trabalhadores uma visão mais profunda da realidade. Neste sentido, os sujeitos da EJA seriam qualificados para o mercado de trabalho e aptos para exercer a cidadania.

Assim sendo, o PROEJA deveria possibilitar a inserção dos sujeitos sociais, jovens e adultos, não somente para o mercado de trabalho, mas também para a elevação da escolaridade, da autoestima, da diversificação de visões de mundo e da melhoria da qualidade de vida dos mesmos, dando aos alunos-trabalhadores o que lhe era de direito: uma habilitação/certificação profissional para que os mesmos pudessem sobreviver da sua força de produção.

Entretanto, essa habilitação/certificação não deveria ocorrer no sentido do aligeiramento da preparação para o mercado de trabalho, como historicamente acontecia no Brasil, em virtude da demanda do sistema neoliberal, visando a empregabilidade ou o empreendedorismo. Pelo contrário, deveria ser realizada como uma oferta de formação dos sujeitos, como completude dos mesmos ou no sentido omnilateral, que é muito mais do que assumir um posto de trabalho, é a compreensão de todo o processo social/produtivo/econômico e as relações existentes na sociedade.

Compreende-se que é necessário entender essa “teia” que tece as relações na sociedade, onde se desenvolve um pensamento analítico, crítico e construtivo desse movimento.

Neste sentido, o trabalho é uma ação plena e complexa. Essa complexidade que o mesmo assume está nas formas e movimentos sociais, como a comunicação, a produção e o consumo entre os seres humanos dentro da sociedade. Essa maneira de compreender a plenitude do trabalho é que tornará a sociedade mais justa.

Tem-se o PROEJA como uma política pública estruturante, que integra e articula a educação profissional e a educação básica - ensino médio/fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Neste sentido, a integração na sua ampla dimensão é uma complexidade de ações, como as ligações com as demais políticas educacionais, como a formação docente e a produção pedagógica, tanto teórica quanto metodológica. Porém, é necessário abandonar a velha concepção de dualidade educacional ou trabalho intelectual/manual, e, sim, dar ênfase a uma formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo, o qual possa dar aos sujeitos de EJA a compreensão do mundo e para o mundo. É nessa perspectiva que Ramos (2004) esclarece que o trabalho é princípio educativo no ensino médio, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Todavia, para ocorrer essa integração é necessário conhecer os sujeitos na sua plenitude, pois é preciso investigar e conhecer os saberes/experiências históricas dos mesmos.

Assim, a educação deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que essas possuem. (BRASIL, 2007, p.17).

Neste sentido, a educação é como uma obra de arte inacabada, onde todos os atores envolvidos, docentes/discentes, contribuem para seu aprimoramento, o qual é infinito. É necessário formar sujeitos reflexivos, os quais possam expressar suas emoções, saberes e conhecimentos, pois um dos principais objetivos do programa é a formação humana, onde os sujeitos de uma sociedade se relacionam de forma complexa, e não de forma isolada.

Essa reflexão do “ser social” permite (re) conhecer o que se sabe e criar novas possibilidades e (re) significados do papel dos sujeitos na sociedade e nas relações existentes nesta, sejam elas sociais, econômicas ou produtivas.

Neste contexto, o PROEJA caracteriza-se como “integração” em todos os sentidos, onde o aluno-trabalhador (re) conhece a si mesmo, o seu semelhante, o significado do seu próprio trabalho e o seu papel na sociedade.

Esse programa, no entanto, necessita de um modelo pedagógico próprio, conforme as peculiaridades dos alunos. Neste sentido, de acordo com Kuenzer (2009, p.75), o trabalho pedagógico deve observar a realidade dos sujeitos,

[...] dizem respeito a pessoas concretas que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas articulações com a totalidade da vida social e produtiva com suas múltiplas, complexas e contraditórias relações, entre as quais muitas certamente precisam ser transformadas face de seu caráter excludente.

A partir desse contexto real, são definidos os conteúdos a serem compartilhados, onde as práticas pedagógicas são articuladas entre o senso comum e o conhecimento científico. Neste sentido, a formação do homem é um conjunto de ações que envolvem os sentidos de trabalho, de ciência, de cultura e de tecnologia, ou seja, uma educação politécnica.

Compreende-se que, para formação plena dos sujeitos, esta deverá estar alicerçada no currículo integrado, a qual expressa que não haverá ensino médio integrado sem a articulação entre a educação geral e a educação profissional, seja ela por meio de projetos, disciplinas ou práticas interdisciplinares.

Vemos a forma integrada do ensino médio à educação profissional na sociedade atual como condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional em busca da efetiva transformação da estrutura social. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43).

Neste contexto, está no currículo integrado a possibilidade de os alunos-trabalhadores estarem inseridos no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, prosseguirem com os estudos, contrariando um marco histórico da sociedade brasileira, onde somente a classe elitizada tinha condições de ascender para o ensino superior e demais verticalizações após este.

Nota-se que cada disciplina tem seus conceitos específicos, mas também ocorre um diálogo entre as disciplinas, chamado de interdisciplinaridade, a qual é construída ao longo da formação dos sujeitos.

Neste sentido de integração, a avaliação e a aprendizagem são partes do processo educativo, sendo as mesmas continuam no processo de construção do conhecimento.

Aqui é importante abrir um parêntese para esclarecer que, no Instituto Federal Farroupilha, local onde o presente estudo foi realizado, ainda não há uma pesquisa efetuada em relação à dimensão da integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA – Ensino Médio). Os trabalhos realizados concentraram-se na área das ciências exatas: matemática e estatística.

Neste contexto, ao mapear os trabalhos efetuados sobre o assunto em foco, foi possível encontrar no Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) alguns temas/objetos. Destacam-se nessa literatura recente estudos relacionados aos desafios e perspectivas na implantação do PROEJA nos Institutos Federais, propostas curriculares, avaliação do processo ensino/aprendizagem, evasão escolar, estudo da prática docente, pedagogia da alternância, dentre outros.

Verifica-se que, a partir do ano de 2007, houve um crescimento de publicações de trabalhos referentes ao PROEJA. Dentre elas, pode-se citar Santos (2007) e Zorzi e Pereira (2009), organizados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com os Institutos Federais do Estado do Rio Grande do Sul, na época, Centros Federais de Educação Tecnológica. No Instituto Federal Farroupilha, objeto de estudo do presente trabalho, ainda são poucas as pesquisas em relação ao PROEJA, destacando-se no banco de teses da CAPES uma publicação (1) de mestrado acadêmico e duas (2) de mestrado profissionalizante.

A pesquisa que se refere ao mestrado acadêmico, intitulada *Adição, subtração e cálculo relacional: uma intervenção com alunos de PROEJA FIC/ensino fundamental* (DORNELES, 2013), verificou o papel do ensino na aprendizagem da relação inversa entre adição e subtração, e se o cálculo relacional poderia ajudar no entendimento dessa relação inversa. Essa investigação foi realizada com alunos do PROEJA – FIC, do Instituto Federal Farroupilha, Campus de São Borja/RS. Nela, verificou-se que os alunos do PROEJA - FIC pesquisados não compreendiam a

relação inversa entre adição e subtração, pelo fato de ainda não entenderem as relações e os conceitos que envolviam a estrutura aditiva.

Quanto às pesquisas efetuadas em nível de mestrado profissional, o trabalho intitulado *Uma sequência didática para o ensino de estatística a alunos do ensino médio na modalidade PROEJA* (LUTZ, 2012) objetivou analisar se uma estratégia de ensino baseada em situações-problema contribui para a aprendizagem da Análise Combinatória pelos alunos da EJA. Os sujeitos dessa pesquisa foram alunos dos cursos PROEJA Agroindústria e PROEJA Informática do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Alegrete. O trabalho constatou que é possível a aprendizagem de conteúdos de Análise Combinatória pelos alunos do PROEJA, através da implementação de uma sequência de ensino baseada na resolução de problemas, frente aos quais os alunos construíram diferentes estratégias de resolução que favoreceram o desenvolvimento do seu raciocínio combinatório.

A pesquisa com o título *Análise combinatória na educação de jovens e adultos* (FONSECA, 2012) objetivou elaborar, implementar e analisar uma sequência didática envolvendo atividades de ensino de Estatística. O trabalho foi aplicado em uma turma de Ensino Médio na modalidade PROEJA do Curso Técnico em Informática – Etapa I, do Instituto Federal Farroupilha – Campus de Alegrete/RS. A autora destaca a necessidade de inclusão do ensino de Estatística na disciplina de Matemática e a carência de material didático destinado ao público em estudo. Não se sabe as reais dimensões dessa integração e seus sentidos em relação aos professores da área técnica dos cursos ofertados pela Instituição até o atual momento (Técnico em Agroindústria).

Destaca-se ainda que, conforme o documento base do PROEJA, esse tem como principais finalidades ofertar cursos de Educação profissional técnica de nível médio, destinado a quem já concluiu o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio, mas pretende adquirir um título de técnico; formação inicial e continuada com o Ensino Médio, destinado a quem já conclui o Ensino Fundamental e ainda não possui o Ensino Médio, mas pretende adquirir uma formação profissional mais rápida.

A implantação do programa trouxe consigo diversos desafios, tanto políticos como pedagógicos, como a construção de um currículo integrado para um público diverso, a aplicação de instrumentos para reconhecimentos de saberes adquiridos em espaços não formais de aprendizagem, a articulação de diversas políticas sociais

e o reconhecimento do papel da escola pública. Considera-se, entretanto, que para obter resultados satisfatórios com o programa são necessárias a formação e a qualificação dos docentes e gestores.

Os objetivos do programa são a ampliação da oferta pública da educação profissional aliada à educação básica para o atendimento de jovens e adultos e proporcionar uma educação gratuita e de qualidade da educação profissional integrada à educação básica para jovens e adultos que não tiveram acesso à educação nas faixas etárias denominadas regulares.

4 O INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

De acordo com informações disponíveis no Portal do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFF), a Instituição foi criada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto que anteriormente pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (BRASIL, 2008).

Além do mais, caracteriza-se como uma instituição com natureza jurídica de autarquia, que lhe confere autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. De acordo com a lei de sua criação, o Instituto Federal Farroupilha é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada em disponibilizar educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Ainda segundo o Portal do Instituto Federal Farroupilha (2015, <http://www.iffarroupilha.edu.br/site>), “[...] equiparados às universidades, os institutos são instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, além de detentores de autonomia universitária”.

Os *campi* que ora constituem o Instituto Federal Farroupilha são: Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul, Campus Avançado Uruguaiana, Polos de Educação a Distância e Centros de Referência.

A Instituição tem como missão promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável. Quanto à visão, segundo o Portal do IFF (2015, <http://www.iffarroupilha.edu.br/site>), a proposta é “[...] ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica”. O Instituto Federal Farroupilha abrange a região centro-oeste do Estado do Rio Grande do Sul, conforme mostra o mapa ilustrado por meio da Figura 01, na sequência do presente trabalho.

Figura 01 - Mapa de abrangência do Instituto Federal Farroupilha



Fonte: Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site>>. Acesso em: 12 set. 2015.

4.1 A EJA no Instituto Federal Farroupilha

A Educação de Jovens e Adultos foi inserida no Instituto Federal Farroupilha no ano de 2007. As pesquisas realizadas ao longo dos anos, desde o seu Decreto de criação, são relevantes para a compreensão e para o aprimoramento dessa política pública educacional em relação à esfera federal e a outros Institutos.

A trajetória do Instituto Federal Farroupilha – Campus de São Vicente do Sul e de Jaguari com o PROEJA, iniciou com a instituição do Decreto 5.478/2005, onde os então Centros Federais de Educação Profissional (CEFET (s)) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF (s)) iniciaram a mobilização para implantação de cursos na modalidade PROEJA, visto que a partir de então as instituições federais de ensino profissional precisavam, obrigatoriamente, oferecer matrículas nessa modalidade (BRASIL, 2007).

O Campus de São Vicente do Sul (na época Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul/CEFET-SVS), a partir do Decreto nº 5.840 de 2006, passou a se organizar e a se estruturar para atender as demandas de implantação desta proposta de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006). Tal

organização iniciou ao final do ano de 2006, com reuniões da direção da instituição e dos professores para socializar o texto do Decreto, abordando sobre os objetivos e intenções da nova proposta. De acordo com o Portal do IFF Farroupilha (2015, <http://www.iffarroupilha.edu.br/site>), “[...] a primeira questão decidida pelo grupo foi à necessidade de desenvolver formação continuada com os docentes”.

A primeira formação continuada para os docentes foi articulada com a UFRGS, efetivando-se no Campus de São Vicente do Sul, no ano de 2008, como Pós-Graduação *Lato Sensu*, com a certificação aos docentes participantes (Municipais, Estaduais e da União), em Especialistas em Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Neste contexto, o que os docentes sabiam era que era necessário se recusar a formar consumidores no lugar de cidadãos, submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.

No Brasil, ao longo da história da Educação Profissional nunca se havia mencionado a inclusão de Jovens e Adultos trabalhadores na Rede Federal de educação profissional, durante todos os caminhos que levaram da escola de artífices (1909) aos CEFETS (2008). Ocorria que, no decorrer dos anos iniciais dessa modalidade de ensino, as preocupações da mesma eram em formar trabalhadores de baixa renda que atendessem aos interesses do mercado de trabalho, com mão de obra de baixo custo, em um modelo de educação tecnicista.

Nas reconfigurações das instituições da rede federal e, muitas vezes, com a disponibilidade de um número mínimo de vagas aos cidadãos, esta nunca teve um compromisso de resgate do direito à educação com a maioria dos jovens e adultos brasileiros. Conforme é reconhecido pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC),

[...] de fato, as instituições federais, em diferentes períodos de sua existência, atenderam diferentes orientações de governo; em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, outra dimensão associada à rede federal de ensino profissional e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo. (BRASIL, 2007, p.23).

Notadamente, nos anos de 1990, essa era uma modalidade completamente fixada à lógica da produção e à teoria do capital humano, tendo os seguintes princípios: formação aligeirada, flexibilidade, competências, empregabilidade, produtividade e a desregulamentação das Leis trabalhistas, contradizendo a lógica educacional de formação a longo tempo e em sentido omnilateral e histórica.

Considera-se que, ao longo dos anos, as instituições técnicas federais se tornaram elitizadas em relação às demais instituições que ofereciam a modalidade, devido à forte precarização das mesmas.

Neste sentido, nasceram dois projetos de curso na modalidade do PROEJA: O Curso Técnico em Agroindústria e o Curso Técnico em Informática. Foram propostas trinta vagas de cada curso e a procura por parte da população por tais cursos foi mínima. Mediante veiculação nos meios de comunicação locais, foram efetuados encontros periódicos nas comunidades, através de chamadas públicas em São Vicente do Sul e municípios vizinhos.

Assim, iniciaram-se no ano de 2009, de maneira extremamente desafiante, os trabalhos para o ingresso da primeira turma do curso Técnico do PROEJA em Informática, com 22 jovens e adultos matriculados, sendo com faixa etária entre 23 e 65 anos de idade (13 homens e 09 mulheres). No entanto, atualmente 12 pessoas estão formadas, justificando-se a falta de certificação aos demais pela evasão escolar, pela dificuldade na aprendizagem, pela falta de motivação etc.

Neste sentido, o ato educativo deve ocorrer através do diálogo, da cumplicidade, da confiança e do compartilhamento de saberes/vivências entre os docentes e discentes, visando uma transformação social dos sujeitos e evitando a exclusão/evasão do aluno. Portanto, é responsabilidade da instituição de ensino propor políticas de acesso e permanência, como uma garantia do “direito à educação” a classe que foi mais excluída na história da EJA, a dos trabalhadores.

É importante considerar a constante preocupação dos profissionais da instituição em promover espaços de acolhimento desses jovens e adultos que buscavam uma formação/profissional.

No decorrer do ano de 2011, houve um número mínimo de candidatos ao curso Técnico em Informática – PROEJA. Levando-se em conta as necessidades deste jovens e adultos, optou-se pela não realização de novas turmas nos correntes anos, podendo ser criadas novas turmas se houvesse um número expressivo de interessados.

Nesse sentido, no Campus de São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha criou-se o curso Técnico em Vendas na modalidade do PROEJA, buscando melhorias nas condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos da região. Nota-se então, que uma educação contextualizada e emancipatória contribui para o desenvolvimento local e regional de modo sustentável. Ressalta-se que, conforme dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), no ano de 2008, os setores que mais empregavam eram o Comércio e os Serviços, sendo os responsáveis pela geração de 6.638 empregos com carteira assinada nos municípios do entorno (Cacequi, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Pedro do Sul e São Vicente do Sul) do Instituto Federal Farroupilha - Vale do Jaguari (IFF VJ).

Esse número de empregados representava 45% do total das ocupações na região, mostrando a importância desses setores da economia regional, em especial no que se referia à geração de empregos urbanos. Do total de empregados desses setores, 1.258 tinham o ensino fundamental completo ou o médio incompleto, o que representava 19% dos empregados. Destes, 60% estavam na faixa etária de 18 a 39 anos de idade.

O curso Técnico em Vendas tinha como objetivo formar profissionais com caráter e consciência crítico-constructivo, com domínio das estratégias e das processualidades das atividades de vendas, e que pudessem contribuir com o trabalho de planejamento e de execução de programas voltados à viabilidade e à sustentabilidade dos empreendimentos. O curso também contemplava o desenvolvimento de habilidades e competências de negociação e de liderança pelo uso da inteligência e emotividade, tendo como a finalidade formar profissionais que se constituíssem como sujeitos criativos, inovadores, empreendedores e mobilizadores da mudança, e que se transformassem em agentes de resultados, constantemente preocupados com a conservação e com a restauração das condições do meio ambiente (BRASIL, 2013).

Os requisitos para o ingresso no Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campus de São Vicente do Sul e Jaguari do Instituto Federal Farroupilha eram os seguintes: Ensino Fundamental concluído; idade mínima de 18 anos; classificação no Processo de Seleção; realização e homologação da matrícula, observado o período, a documentação e as demais determinações dos *campi* (BRASIL, 2013).

A seleção dos candidatos era realizada a cada ano conforme edital elaborado, que definia os critérios para seleção e classificação dos candidatos, priorizando no processo de seleção os critérios sociais e econômicos, bem como idade e tempo de afastamento da escola.

O curso Técnico em Vendas (PROEJA) foi proposto no Instituto Federal Farroupilha, nos *campi* de São Vicente do Sul e de Jaguari até o ano de 2013, pelo mesmo motivo que levou a não ser mais ofertado o curso Técnico em Informática, ou seja, não havia alunos suficientes para a concretização de turmas.

No mesmo ano, pela Resolução nº 077, criava-se o curso Técnico em Agroindústria Integrado, modalidade PROEJA de nível médio, tendo como finalidade atender aos interesses da comunidade em geral, para a qualificação da força de trabalho regional, com profissionais capazes de observar, empreender, desenvolver e gerar tecnologias para o exercício da cidadania e para o trabalho adequado as exigências de diversificação dos profissionais (BRASIL, 2013).

Os seus objetivos eram proporcionar aos jovens e adultos a conclusão do Ensino Médio, capacitação e qualificação profissional, oportunizar o conhecimento de ferramentas de formação pessoal e profissional na perspectiva de educação continuada, visando a inclusão social.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) enfatiza que existe uma tendência de pensar nos alunos da EJA de forma negativa, isto é, como sujeitos excluídos socialmente, como subtrabalhadores, como subcidadãos etc. No entanto, quem chega a EJA não está excluído, apenas está numa situação excludente.

Nesse sentido, os alunos estão excluídos em relação ao próprio sistema capitalista, o qual passa a “selecionar” as pessoas que irão compor o mercado de trabalho formal, por seus certificados de qualificação. Sabemos que, conforme BRUNEL (2004), os jovens chegam cada vez mais jovens na EJA, ou por que foram excluídos do ensino médio regular ou por não haver a certificação formal de suas habilidades e competências requeridas pelo sistema, na busca de certificar-se e na busca de requer o seu espaço no mundo capitalista e obterem uma releitura atualizada de mundo, como no caso dos adultos da EJA que, muitos anos estavam afastados do mercado de trabalho, e no sentido de muitas vezes, suas aposentadorias não assegurarem todos os direitos sócias terem que retornar ao mercado formal, buscando uma requalificação.

Portanto, o sistema capitalista não deixaria ninguém excluído dele próprio, pois seus objetivos eram a expropriação da mão de obra dos trabalhadores. Os sujeitos da EJA são trabalhadores que vivem no trabalho informal, marcadas por vivências e experiências ao longo dos anos, os quais lutam pelo trabalho e pela vida, tendo o direito aos conhecimentos/saberes/qualificação, que se concretizarão pela sua historicidade enquanto cidadãos.

Assim sendo, os sujeitos da EJA devem estar preparados com conhecimentos, ciência, cultura e tecnologia para enfrentarem o mundo capitalista e ter uma leitura complexa de mundo, devido suas mudanças rápidas num espaço extremamente globalizado. Não apenas no sentido de dominar as tecnologias, mas com o intuito de concretizá-las e apropriar-se destas pelo conhecimento técnico e intelectual.

O mercado de trabalho, no sistema capitalista, expressa e exige uma padronização dos conhecimentos e dos saberes. São esses os fatores que colocam os Jovens e Adultos em uma situação de exclusão ante a sociedade.

Por meio de um modelo diferente, estarão sendo preparados e qualificados como cidadãos para o mercado (padrões e técnicas) e para o mundo/vida, ampliando a sua visão em prol das relações sociais existentes no neocapitalismo/mundo.

O curso Técnico em Agroindústria, modalidade PROEJA em nível médio, aborda diversas áreas do setor como carnes, laticínios, panifícios, frutas e hortaliças, bebidas, óleos e outros, permitindo a aquisição de conhecimento e o acesso ao mercado de trabalho.

Com o desenvolvimento acelerado do País, o crescimento constante nos últimos anos e a necessidade da atuação de profissionais de nível técnico capacitados para atender demandas qualificadas de trabalho, no Estado e na região, aumentou a necessidade da expansão do número de vagas em cursos técnicos. Por sua vez, a industrialização de alimentos como fator de promoção da agricultura e da agropecuária é uma das principais atividades econômicas que apresenta índices significativos para a fixação do homem no campo e agrega valor ao produto agrícola.

O número crescente de agroindústrias familiares no Estado do Rio Grande do Sul contribui para o mercado de trabalho dos profissionais da área de alimentos, as quais podem comercializar diretamente os seus produtos, distribuir pela região ou atender às empresas e redes hoteleiras e hospitalares.

Complementando-se o exposto, justificou-se a implantação do curso Técnico em Agroindústria, modalidade PROEJA em nível médio, com a disponibilidade de infraestrutura física e humana para o desenvolvimento da organização curricular, oportunidades de colocação dos egressos do Curso no mercado de trabalho e a necessidade crescente de profissionais qualificados nas áreas respectivas.

O curso Técnico em Agroindústria, modalidade PROEJA - nível médio, conta com uma estrutura completa para desenvolver atividades na área de ensino, pesquisa, extensão, produção e controle de qualidade de alimentos.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. (SAVIANI, 2007, p.14).

Neste contexto, a educação politécnica/tecnológica é uma concepção diferente do ensino profissionalizante, como acrescenta Saviani (2007, p. 05),

[...] essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Neste sentido, para haver politécnica, é necessário superar a dicotomia existente entre o trabalho manual e o intelectual, efetuando-se uma nova relação entre as dimensões do trabalho na sua totalidade, recuperando o seu sentido amplo de efetuar-lo pelo prazer/gosto, e não como forma de sobrevivência, a qual implica um sentido doloroso ao trabalhador, alienando-o ao contexto histórico-cultural-tecnológico.

É importante ressaltar que, no Brasil, a educação tecnológica se configurou muito tempo como uma educação técnica de modo falso, de base técnico-científica, a qual estava presente nas diversas formas da relação do mercado e para com os seus postos de trabalho, tendo características imprescindíveis nos dias atuais para o ensino médio profissionalizante, tendo disposições como a qualificação, a desqualificação, a requalificação, entre outras.

O trabalho técnico de nível médio deve proporcionar uma qualificação no sentido de compreender o processo produtivo na sua totalidade, com ênfase nos

princípios técnico-científicos. Essa demanda se dá devido às exigências do mundo globalizado e seus atuais modelos de gestão, havendo uma imensa necessidade de ampliar a educação básica para trabalhadores brasileiros em prol dos interesses do sistema capitalista, ou seja, com o predomínio de uma base de iniciação científica e tecnológica. Neste sentido, o capitalismo é segundo Fernandes (2006), a aliança entre as classes burguesas de diferentes países que visam interesses de uma classe para além dos limites de uma nação.

No princípio da industrialização brasileira, o país não se configurou em um Estado dependente ou como um projeto de capitalismo dependente, pois havia uma inexistência de capitalismo nacional e forte redução da democracia, com uma submissão há outros países, com ênfase no sistema econômico-cultural. O que ocorreu no cenário brasileiro foi a baixa elevação cultural/intelectual dos trabalhadores. Logo, estes não eram pressupostos norteadores para desenvolver ciência e tecnologia, gerando um atraso no desenvolvimento científico-tecnológico do País.

Sabe-se que a transição do Brasil com modelo de sistema capitalista se deu no Governo Vargas e dos “Militares”, sendo que a consolidação do pensamento neoliberal de Estado capitalista dependente aconteceu nos anos de 1990, fruto da aliança entre a burguesia industrial/latifundiária e a união com capital estrangeiro, sob a forma definitiva de industrialização do País - máquinas, equipamentos e técnicas norte-americanas, aliando-se às grandes empresas para infiltrar a tecnologia e, conseqüentemente, a exploração e apropriação da força de trabalho.

O Brasil, ao aderir ao sistema neoliberal dependente (1990) - com dominação dos países estrangeiros e da burguesia autocrática, foi se devolvendo com precariedade nos postos de emprego para os “desqualificados” e sob “baixos salários” para os qualificados.

Na educação, houve a separação do ensino técnico do ensino médio, o que caracterizou a dualidade educacional nacional e a modalização e diversificação do ensino superior, como exemplo, a criação dos cursos superiores tecnólogos, surgindo com estas alterações, a “educação profissional e tecnológica”.

No novo modelo de desenvolvimento econômico do país eram necessárias ações do Estado⁸ - aparelho de repressão (controle das lutas ideológicas) e obtenção de consenso (poder de domínio) que maximizasse condições à produção. Foram estas que levaram o mesmo a (re) planejar as políticas para a educação profissional e tecnológica. Neste sentido, o Estado é Educador, pois configura uma unidade de contrários e distintos entre as classes sociais, o qual exerce também função econômico-política. Isto é, existe uma separação de modo superficial entre essas funções, pois o Estado assume uma posição neutra voltada para o interesse público, mas também a função ideológica, voltada para os interesses das classes dirigentes.

Portanto, o Brasil não está configurado como um Estado do bem-estar social, mas, sim, em um Estado sem caráter nacionalista popular, o qual se caracteriza pela dualidade do trabalho e pela geração de uma extrema desigualdade social.

Para haver o desenvolvimento capitalista do Estado, o mesmo se associou ao capital estrangeiro, superexplorando e superexpropriando o trabalhador brasileiro, criando uma classe social dominada/associada internacionalmente aos países de primeiro mundo, com suas instituições financeiras, como exemplo o Banco Mundial. Na verdade, não se trata de um Estado em pleno desenvolvimento nacional, mas dependente de outros países, que traz reduções mínimas ou quase inexistentes de proteções aos trabalhadores e uma economia de livre mercado.

Entende-se, assim, que em um Estado Capitalista dependente como o Brasil, com ideologia de desenvolvimento de países de primeiro mundo, é necessário acertar os descompassos entre trabalho, educação tecnológica, educação técnica e ensino médio. Afinal, as demandas internacionais urgem, sendo que havia um atraso com as políticas educacionais para a Educação Tecnológica, ampliando/complementando o conceito de ensino técnico para ensino tecnológico.

Esse ensino tecnológico/educação tecnológica proposto apresentava algumas condições/possibilidades brasileiras de alavancar na globalização e na competitividade mundial, exigindo do Estado um compromisso maior com a educação básica, técnica e tecnológica, submetendo a educação aos interesses do capitalismo. Nos anos 90, a submissão da educação profissional aos interesses das

⁸ Organização adotada pela classe dominante/burguesa/dirigente para fins externos (exerce poder de hegemonia) e internos (indica a direção política/cultural à nação), garantindo a propriedade e interesses, pelo consentimento das demais classes da sociedade.

classes dominantes criou uma elitização do ensino profissional e uma parcela maior de responsabilidades destes nas mãos de instituições educacionais privadas, onde se aligeirava a formação dos trabalhadores, pela pedagogia de competências.

No governo de Lula (2003 – 2011), houve uma reforma educacional tecnológica, reconstruindo as políticas públicas para a educação técnica e tecnológica, as quais eram de direito dos sujeitos sociais e, ao mesmo tempo, uma necessidade do mercado de trabalho globalizado, restabelecendo uma formação a longo prazo ao trabalhador, numa integração curricular (ensino básico e ensino profissionalizante) e numa educação tecnológica baseada nos princípios da compreensão (teórico-prática) da iniciação científica-social-histórica-cultural do processo produtivo na sua totalidade.

Para a consolidação dessa reconfiguração de política pública educacional, foi necessário expandir a rede federal de ensino, criando os Institutos Federais, responsabilizando-os pelo desenvolvimento educacional do ensino, pesquisa e extensão, para atender as necessidades dos trabalhadores brasileiros e dos processos produtivos vigentes de cada região do País, conforme suas peculiaridades.

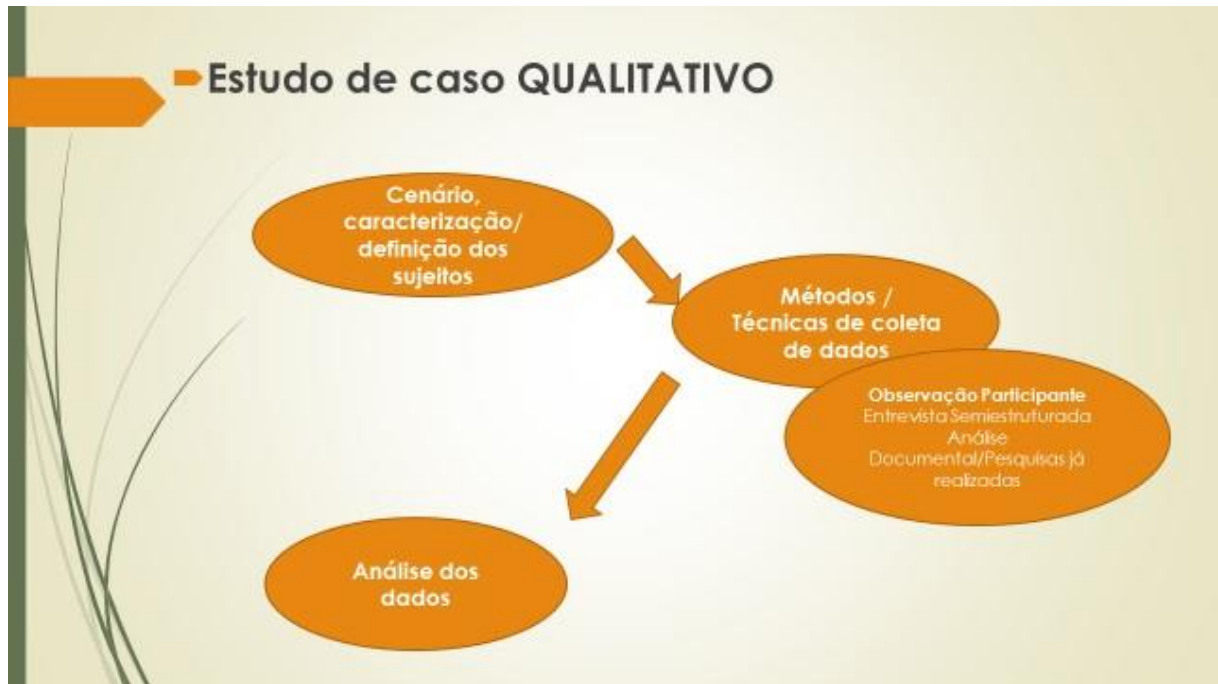
Ressalta-se que, quanto ao ensino médio, as noções de educação tecnológica são propostas de forma integrada ao trabalho, como princípio educativo, ciência e cultura. Para efetivação dessa aprendizagem, é necessário efetuar práticas e experimentos que se articulem com as teorias, com a realidade e com os conhecimentos/vivências dos educandos e educadores.

A educação tecnológica como política pública de governo é uma construção histórica diária, a qual expressa, constantemente, uma luta entre as classes sociais, ou seja, entre os dominados e dominantes. O que se deseja é que esta possibilite um desenvolvimento socioeconômico do Brasil em oposição aos padrões hegemônicos/capitalistas, e que os Institutos Federais possam dar conta dessa “educação tecnológica”, que mesmo sendo instituições complexas, são também desprovidas de experiências com a pesquisa ou iniciação científica.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa está caracterizada como de natureza qualitativa do tipo Estudo de Caso, conforme está ilustrado na Figura 02, na sequência.

Figura 02 - Esquema para a pesquisa qualitativa: Estudo de caso



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o estudo de caso, Lüdke e André (1986) revelam se tratar de uma pesquisa mais voltada para a apreensão do funcionamento da escola. Já as técnicas de estudo empregadas consistem na observação participante, na entrevista e na análise documental que apontam para este espaço educacional.

Ressalta-se, nesse caso, que a pesquisadora deve estar atento à veracidade dos dados construídos, e que a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas importantes, como, por exemplo,

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12-15).

Concorda-se, aqui, com Tello (2012), quando defende que a pesquisa não é neutra e que a pesquisadora precisa observar a forma como constrói seu trabalho, desde a coleta dos dados até a divulgação dos resultados, pois ainda que involuntariamente, acaba havendo identificação com alguma perspectiva epistemológica.

Al no hacer explícito su posicionamiento, las investigaciones que hemos relevado, connotan un desarrollo y producción de conocimiento em política educativa desde una posición y perspectiva pseudo-neutral o positivista, esto es: llevar a cabo una investigación desde la posibilidad inexistente de la neutralidade y objetividade valorativa. La ausencia de posicionamientos explícitos en la investigación en política educativa atenta contra la solidez y coherencia del proceso de investigación (TELLO, 2012, p. 63).

Portanto, na pesquisa, o estudioso deve distinguir-se como produtor de conhecimento e cidadão interessado de como este será utilizado em benefício da sociedade. “Eles (pesquisadores) fazem parte do mundo que estão pesquisando, e o trabalho está inevitavelmente ligado a inúmeras escolhas éticas e políticas” (GEWIRTZ; CRIBB, 2011).

Nessa perspectiva, observa-se que a pesquisa educacional como diálogo deve bem mais do que produzir conhecimento científico pelo conhecimento científico acerca da educação, na realidade deve também se preocupar e principalmente, dentro de seu agir comunicativo, em desbravar caminhos que possibilitem benefícios à comunidade científica, à sociedade e muito especialmente à educação (LIMA, 2010).

Assim sendo, pesquisa tem como objetivo a obtenção de informações descritivas, onde estas serão coletadas a partir do contato direto da pesquisadora com o objeto/situação estudada e a sua preocupação estará em compreender o ponto de vista dos participantes.

Neste contexto, metodológico de uma pesquisa, não podemos negar a existência das “dores e delícias” de uma pesquisa. Neste sentido, a parte metodológica necessita todos os princípios de planejamento, execução, controle e organização. Foram efetuados recortes dentro do Instituto Federal Farroupilha, em relação aos Campus, pois o mesmo, encontra-se com onze campus espalhados pela região centro - oeste do Rio Grande do Sul e, não teríamos como mapear e coletar dados de todos os Campus que propõem o PROEJA – Curso Técnico em Agroindústria - num curto espaço de tempo, elegendo como amostra de pesquisa

os Campus de São Vicente do Sul (o mais antigo, juntamente com o Campus de Alegrete – mais de 60 anos de existência) e o Campus de Jaguari (o mais novo da rede, com pouco mais de 3 anos de existência).

Neste sentido, após delimitar os Campus, delimitamos os docentes da área técnica e os discentes do PROEJA, cujas amostras estavam de encontro com o objetivo geral da pesquisa.

Efetuamos o roteiro das entrevistas e termo de consentimento das mesmas, marcando por e-mail ou pessoalmente as datas e horas da realização destas. O que vale destacar é que, em vários momentos, as perguntas se estendiam e sub perguntas para podermos coletar o que era proposto, e as conversas informais antes e após cada entrevista, se transformavam em anotações num “diário de campo”, pois era visível a liberdade de expressão dos sujeitos participantes, após desligar o gravador ou antes de ligá-lo.

Neste sentido, como pesquisadora, observei e vivenciei o ponto mais importante de uma pesquisa, estar no “campo” da mesma, “colocar em prática” a teoria, e este momento, nos dá uma sensação de que todos os objetivos delineados, todas as referenciais teóricos estudados se “integram”, assim como a proposta da pesquisa: “os sentidos da integração”. A dor da pesquisa, e principalmente, quando se faz um mestrado, é que o tempo de ir “a campo” passa muito rápido, assim como o processo todo de pós-graduação. Então, para quem pesquisa, e tomou o gosto por esta, fica o gosto do “quero mais” e a “sensação” de que podemos dar continuidade a um trabalho tão importante em prol de uma educação com mais qualidade a ser proposta para nossos jovens e adultos.

Neste contexto, observamos que, o trabalho docente e as formações necessitam serem mais discutidas entre os próprios docentes, sendo necessário conhecer-se como sujeito do processo para entender a diversidade dos sujeitos da EJA, dando um subsídio para a “interdisciplinaridade” e as Práticas Pedagógicas Integradas, para um efetivo Currículo Integrado como propõem os documentos oficiais do Ministério da Educação.

5.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos pesquisados para a realização do presente estudo foram os discentes e docentes da área técnica do curso Técnico em Agroindústria (PROEJA),

do Instituto Federal Farroupilha, nos Campus de Jaguari e São Vicente do Sul, conforme mostra a Figura 03, a seguir. Para fins de sigilo, os sujeitos que participaram da pesquisa serão identificados por meio das letras do alfabeto.

Figura 03 - Amostra da pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora.

É importante ressaltar que os *campi* escolhidos para a pesquisa disponibilizam o mesmo Curso Técnico Agroindústria – PROEJA. Já os demais *campi* oferecem cursos técnicos em Comércio (Júlio de Castilhos), em Edificações (Panambi), em Vendas (Santa Rosa), em Estética (Santo Ângelo) e em Cozinha (São Borja), todos na modalidade PROEJA.

A justificativa para a escolha desses dois *campi* para a realização da presente pesquisa se deu pelo fato de os mesmos integrarem o Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari (Corede VJ). O Campus de São Vicente do Sul tem sessenta anos de existência e o de Jaguari foi implantado há dois anos.

Conforme informações disponíveis no *site* do Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Jaguari (COREDE VJ), é Pessoa Jurídica de Direito Privado, organizado sob a forma de Associação Civil, sem fins lucrativos. Tem prazo de duração indeterminado, sede política em todos os nove municípios que o integram e foro jurídico na comarca em que reside o seu Presidente (Clóvis Fernando Ben Brum).

O COREDE VJ, segundo informações disponíveis no seu *site*, (2015, <http://www.urisantiago.br/corede>), tem por objetivo a promoção do desenvolvimento regional, harmônico e sustentável, através da integração dos recursos e das ações de governo e da região, “[...] visando à melhoria da qualidade de vida da população, à distribuição eqüitativa da riqueza produzida, ao estímulo à permanência do ser humano em sua região e à preservação e recuperação do meio ambiente”.

Está localizado na região Centro-Oeste do Rio Grande do Sul e foi instituído pelo Decreto nº 45.436/2008 do Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, tendo como objetivo transformar e aperfeiçoar as diferenças socioculturais e vocação econômica para o desenvolvimento regional. O Vale é composto pelos municípios de Cacequi, Capão do Cipó, Jaguari, Mata, Nova Esperança do Sul, Santiago, São Francisco de Assis, São Vicente do Sul e Unistalda.

O Vale do Jaguari tem uma abrangência de 11.268 Km² de extensão territorial, destacando-se com maior área o município de São Francisco de Assis e o de menor área o município de Nova Esperança do Sul, com aproximadamente 121 mil pessoas no Vale, concentrando o maior número populacional no município de Santiago.

Em relação aos aspectos econômicos, o setor de maior desenvolvimento é o da agricultura, destacando-se o município de Nova Esperança do Sul com uma industrialização no setor couro-calçadista, Santiago no desenvolvimento do comércio e prestação de serviços, principalmente o público (Exército Brasileiro) e os demais municípios com o desenvolvimento de atividades agropastoris (grandes e médias propriedades) e micro/pequenas empresas. A estrutura produtiva do setor agropecuário é pouco diversificada, caracterizando-se pela agricultura familiar.

Dados relativos à escolaridade (IPEA) demonstram que existe uma baixa escolaridade no vale em relação às médias do Estado do Rio Grande do Sul, observando também o alto índice de analfabetos (acima de 25 anos de idade para o ano de 2000), e que todos os municípios estão no índice de médio desenvolvimento socioeconômico, pela renda *per capita* e pelas condições de saneamento básico/moradia, conforme dados do (FEE/DIESE).

A população adolescente tem um nível de diminuição, em contraponto ao aumento da população jovem, que nesta fase se encontra em um alto índice de desemprego no Vale.

Quanto ao ensino fundamental e médio, observa-se que as matrículas iniciais e os números de concluintes decaem consideravelmente, e o ensino superior sobre uma proporção de decadência quanto às matrículas.

Sabe-se, entretanto, que são necessárias políticas públicas que motivem os aspectos socioeconômicos para o crescimento regional, como políticas de crédito e diversificação para agricultura familiar e suas atividades, industrialização dos produtos *in natura* agropecuários, formalização do trabalho para os agros produtores rurais, aumento do nível tecnológico e assistência técnica no setor agropecuário, mão de obra qualificada, criação de postos de emprego em todos os setores, participação e colaboração da comunidade nas decisões e maior envolvimento das instituições de ensino quanto à superação dos problemas regionais e locais. Mas, entende-se que o maior problema está na falta da força de trabalho da população jovem, que se caracterizam por dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas, entre outras.

Para motivar a permanência de jovens e adultos nas pequenas propriedades rurais que se apresentam na região do Vale do Jaguari, é necessária a criação de possibilidades regionais/locais que darão ênfase ao desenvolvimento agroindustrial familiar e o turismo regional. Mesmo havendo algumas ações neste sentido, estas não se alicerçaram como fatores de efetiva permanência das pessoas nas suas propriedades e nem no pequeno mercado local, resultando em um constante êxodo rural, principalmente dos jovens.

Neste contexto, ~~tem-se~~ há também uma grande quilometragem de distância dos grandes centros, o que leva o Vale a ficar em desvantagem em relação às regiões desenvolvidas do Estado do RS. Essa situação fez com que no ano de 2010 o Plano Estratégico do Vale do Jaguari propusesse estratégias, com o intuito de superar esses problemas verificados anteriormente, destacando algumas questões, como a forte vocação da região para o agronegócio, a integração das matrizes produtivas e o incentivo ao turismo regional.

5.2 Métodos e técnicas de coleta de dados

5.2.1 Observação participante

A técnica de Observação participante é utilizada para obtenção de determinados aspectos da realidade. Desse processo, decorreu que a pesquisadora tem um contato direto com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. A observadora estabelece uma relação face a face com os observados.

Quanto à importância da técnica, a mesma está no fato de que se pode captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (MINAYO, 1994).

Assim, Lüdke e André (1986, p.19) destacam algumas características essenciais no trabalho de observação, lembrando que a pessoa precisa ser capaz de tolerar ambiguidades, ser capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade, deve inspirar confiança, deve ser pessoalmente comprometida, autodisciplinada, sensível a si mesma e aos outros, madura e consistente e deve ser capaz de guardar informações confidenciais.

Essa técnica permite que o pesquisadora/observadora chegue mais perto dos sujeitos da pesquisa, identificando expressões não-verbais e o comportamento, utilizando-se para registro as anotações, as gravações em áudio e as filmagens ou fotos.

Utilizando-se desse método observou-se os docentes da área técnica do Curso Técnico em Agroindústria – PROEJA, analisando e registrando como acontecem suas relações e experiências no PROEJA.

Notou-se, dessa forma, que os docentes se sentiam mais à vontade para relatar suas experiências e vivências no PROEJA, pois, ao terminar as entrevistas, abordavam assuntos relevantes, que muitas vezes não estavam no roteiro das entrevistas. Além do mais, houve casos em que não foi possível realizar a entrevista com os docentes mapeados, mas efetuou-se uma conversa informal, na qual foram feitos apontamentos importantes. Estes apontamentos eram efetuados em uma caderneta da pesquisadora, e toda vez que se fazia necessário, anotava-se informações no momento das entrevistas com os docentes e discentes, nos

momentos de conversas informais e nas reuniões do curso Técnico em Agroindústria - PROEJA.

5.2.2 Entrevistas semiestruturadas

A “história oral ou fontes orais” tem como instrumento a entrevista, sendo esta uma estratégia, por meio da qual é possível compreender melhor os atores envolvidos na pesquisa, ampliando o conhecimento sobre suas trajetórias profissionais e de vida, assim como as práticas desenvolvidas por estes.

A gravação do relato é efetuada com áudio/vídeo e logo transcrita, revela a realidade dos acontecimentos e da vida pessoal/profissional do entrevistado.

Sabe-se que as fontes escritas também podem ser subjetivas, constituíram-se em objeto científico, abordando a vida cotidiana, os gestos, as ações e as demais formas de sociabilidade dos entrevistados.

Segundo as ideias de Alberti (1990, p.65), uma das principais riquezas da História oral “[...] está em permitir o estudo das formas como as pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”.

No relato do entrevistado, carregado de subjetividade, pode-se compreender melhor seus valores e suas ações e como estas podem influenciar no futuro. Assim, com relatos de um determinado grupo, é possível interpretar e analisar as identidades dos mesmos, marcado por um trabalho contínuo, organizado e coerente.

A entrevista de História oral, portanto, é um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeados na própria entrevista, onde há no mínimo dois autores, sendo eles o entrevistado e o entrevistador (ALBERTI, 1990).

O entrevistador também é autor, pois ao conduzir a entrevista ele está expondo parte do seu relato, mesmo falando pouco, por permitir que o entrevistado narre sua experiência/ação.

Segundo as ideias de Pinsky apud Alberti (1990, p.168) “[...] entendemos por resíduo da ação o documento de arquivo, ou seja, parte de uma ação passada, e o relato de ação os documentos posteriores à ação passada”.

Dessa forma, a entrevista é um resíduo de uma ação interativa entre o entrevistado e o entrevistador, logo constitui um resíduo de ação, documentando as ações de constituição de memória. Também se constitui em um documento

biográfico, onde ajusta o indivíduo como valor, ou seja, um ser único, psicológico, dando sentido à sua existência.

A entrevista de História oral, caracterizando-se uma narrativa oral, é uma conversa entre entrevistado e entrevistador. No entanto, havendo uma diferenciação entre a linguagem oral e a escrita, a transcrição da entrevista é menos formal.

Ao preparar uma entrevista, o entrevistador deve estar ciente dos propósitos da mesma, definindo no projeto desta quem e quantos serão os participantes e que tipo de entrevista deve efetuar, justificando as decisões tomadas de acordo com o objetivo do estudo.

Os entrevistados escolhidos estavam cientes ao informar suas experiências em uma conversa franca e aberta. O número de entrevistados fica a critério do pesquisador, ou seja, deve-se adequar o número de entrevistados conforme os objetivos de estudo, sendo o ideal o maior número possível de entrevistas para dar maior consistência à pesquisa.

O momento de encerrar as entrevistas é quando há “saturação”, já que os conteúdos abordados nas entrevistas acabam se repetindo, gerando um menor número de informações. Mas, será necessário chegar ao “ponto de saturação”, quando se deve efetuar mais algumas perguntas para se ter a certeza que não há informações novas a coletar. No presente estudo, foi efetuada uma listagem dos docentes e alunos, visto que os mesmos eram de Campus diferentes do Instituto Federal Farroupilha, sendo estes docentes e alunos do Curso Técnico em Agroindústria - PROEJA, os quais eram capazes de fornecer depoimentos significativos.

Quanto ao tipo de entrevista, poderia ser de história de vida ou temática. A entrevista temática é adequada em relação à função desempenhada, ao envolvimento e à experiência dos docentes e alunos do curso ofertado pelo IFF Farroupilha, nos seus *campi*.

Ressalta-se que foi elaborado um roteiro para as entrevistas, o qual explicitou o tempo de duração da mesma. Ao iniciar as gravações, agregou-se nelas um “cabeçalho”, informando o nome do entrevistado, a data, o local e a hora da entrevista, utilizando-se de perguntas abertas, com simplicidade na formulação.

Segundo Pinsky apud Alberti (1990, p. 177), “[...] a função do roteiro é auxiliar o entrevistador, no momento da entrevista, a localizar no tempo, e a situar com relação ao tema investigado, os assuntos tratados pelo entrevistado”.

São perguntas parcialmente formuladas pelo pesquisador antes de ir ao campo de coleta de dados, apresentando grande flexibilidade, pois permite aprofundar elementos que podem ir surgindo durante a entrevista. Paralelamente à realização da entrevista, pode ser útil manter um caderno de campo, onde se pode registrar as observações (gestos do entrevistado, palavras que não ficarão claras no tempo da entrevista), que auxiliarão o entrevistador na análise do material coletado (ALBERTI, 1990).

A entrevista como técnica que permite a relação entre pessoas se constitui num valioso instrumento na pesquisa qualitativa, porque possibilita um processo interativo entre os sujeitos da pesquisa, ou seja, entre pesquisador e pesquisados (RICHARDSON, 1999).

Segundo Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas permitem captar de forma imediata e corrente as informações desejadas, e, uma vez bem realizadas, possibilitam o tratamento de assuntos mais complexos e de escolhas nitidamente individuais, permitindo o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados.

As entrevistas gravadas foram arquivadas, garantindo uma cópia de segurança dos dados coletados. Logo, foi realizada a transcrição das mesmas, deixando um tempo de cinco horas para cada hora de gravação, adequando o depoimento oral, fielmente, ao texto produzido.

Quanto à análise das entrevistas, foram ouvidas e lidas as mesmas, isolando as partes para entender o significado do todo. É necessário compreender o sentido das palavras para entender o sentido da frase, levando em consideração [...] “relatos, interpretações e pontos de vista “desviante” à lógica e às escolhas do entrevistado” (ALBERTI, 1990, p.185-186). Na análise de entrevistas, foi feita a comparação com as anotações do diário de campo. Dessa forma, alcançou-se o sentido real dos acontecimentos e de suas representações.

A amostra prevista dos sujeitos para a entrevista foi de (02) dois docentes da área técnica e (02) dois alunos de cada *campi*. Ao efetuar as entrevistas, foi possível executá-las com os docentes da área técnica e discentes, totalizando um número de (05) cinco docentes e dez (10) discentes nos *campi*, os quais disponibilizaram os cursos de ensino médio integrado em Agroindústria (São Vicente do Sul e Jaguari) - modalidade PROEJA.

Os critérios adotados para as entrevistas foram os seguintes: efetuamos entrevistas com (02) dois docentes de maior e (02) dois docentes de menor tempo de serviço na Instituição, no qual destacamos que o período máximo de experiência dos docentes entrevistados é de cinco anos e onze meses com o PROEJA. Já com os discentes, as entrevistas ocorreram conforme a idade cronológica dos mesmos (dois alunos de maior idade e dois alunos de menor idade) em cada turma do Curso Técnico em Agroindústria - modalidade PROEJA, contabilizando um número de (03) três turmas e um total de (15) quinze sujeitos, destacamos que a idade cronológica dos discentes varia entre dezoito a setenta anos de idade.

Estes dados coletados, não estavam configurados no roteiro das entrevistas, os quais foram adquiridos, em conversa informal, antes das mesmas, com os docentes e discentes, e anotadas no diário de campo. Assim, como a formação dos docentes, foram anotadas no diário de campo, sendo que, no Campus de Jaguari, (3) docentes tem a seguinte formação: 1 Mestre em Ciência e Tecnologia dos Alimentos, 1 Doutor em Agronomia e 1 Doutor em Ciência e Tecnologia dos Alimentos; e no Campus de São Vicente do Sul foram entrevistados e observados 3 Mestres e 1 doutor em Ciência e Tecnologia dos Alimentos. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no Campus de São Vicente do Sul, com um número de (02) dois docentes, e em Jaguari com um número de (03) três docentes, as quais eram marcadas com os docentes via e-mail ou pelo contato direto.

Como características, os entrevistados tem um tempo mínimo de experiências/vivências com o PROEJA de no máximo cinco anos e de no mínimo onze meses. Em termos de formação, os participantes das entrevistas são Mestres em Ciência e Tecnologia dos Alimentos e Doutores em Agronomia, Engenharia e Ciência de Alimentos e Ciência e Tecnologia dos Alimentos. A idade dos mesmos compreende entre (28) vinte e oito a (41) quarenta e um anos de idade.

Ressalta-se que todos os docentes atuam no PROEJA, com uma experiência de no máximo cinco anos e onze meses no programa, sendo que pertenciam à área técnica do curso. As mesmas seguiam um roteiro, com perguntas que se desdobravam em outras para um maior esclarecimento e conhecimento das questões propostas. Durante a pesquisa, efetuou-se registro/anotações em um diário de campo dos dados importantes que, não foram e não puderam ser mapeados na hora da entrevista.

5.2.3 Análise Documental

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), os documentos escritos se constituem em “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representaram, ainda, uma fonte ‘natural’ de informação”.

Nesse sentido, os documentos legais, leis, decretos, normas, regulamentos, autobiografias, anotações pessoais, cadernetas, registro de planos e projetos educativos disponibilizados pelos professores, projetos políticos pedagógicos disponibilizados pelo Instituto Federal Farroupilha, bem como os avisos, mensagens, roteiros de programação de atividades expostos nos murais e paredes do Instituto e esquemas, constituíram o material de análise documental desse estudo, servindo como fonte de dados para a construção do *corpus*, à medida que iam sendo lidos pela pesquisadora e alguns utilizados como objetos nas entrevistas.

A análise documental, além de ser uma técnica que permite uma apropriação da fonte rica de informações sobre o contexto e o comportamento dos seus usuários, permite igualmente a outras técnicas desvelar aspectos novos do problema de investigação em apreço (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45-46).

5.2.4 Análise dos dados

Na análise dos dados, foram executadas as tarefas de interpretação e de compreensão dos dados/materiais recolhidos durante a coleta, procurando dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros referenciais teóricos.

A parte mais importante da interpretação foi a exposição do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos/tema/teoria.

Na interpretação dos dados, foi necessário codificá-los, procurando regularidades e padrões presentes nos dados, isto é, efetuando o isolamento das categorias, mesmo que algumas se apresentaram na própria coleta, e estas foram anotadas para utilização.

O primeiro passo foi a classificação e a organização dos dados, efetuando um processo reiterativo de leitura e releitura do material, onde a fase seguinte era a da teorização.

Nesse sentido, não se procurou apenas descrever as categorias achadas, mas buscou-se acrescentar novas explicações para os problemas éticos, metodológicos e políticos.

Os problemas podem ser nos seguintes aspectos: a) a ética nas formas de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, como, por exemplo, a não revelação da identidade do pesquisador; b) a ética, quanto ao sigilo das informações coletadas; c) quanto a do pesquisador, abordada de dois modos: os julgamentos de valor pessoal não devem interferir na coleta e na análise dos dados e as afirmações de impossibilidade da objetividade; e d) quanto à fidedignidade das informações, tema ligado ao item anterior. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 58-62).

Neste contexto, foi realizada a análise dos dados, através da confrontação e da contradição da teoria com a realidade coletada, orientando-se no materialismo dialético. As categorias foram isoladas em: - dificuldades, desafios e impactos do PROEJA, experiências positivas e negativas com o PROEJA, a compreensão das finalidades do PROEJA, os sentidos da integração, e quem é o aluno de EJA para os docentes da área técnica, a compreensão do trabalho docente frente a Prática Pedagógica Integrada; isolamos, também as categorias para os discentes da seguinte maneira: - os sentidos e a compreensão da integração, a integração dos alunos dentro do Instituto Federal Farroupilha, os significados do PROEJA na compreensão dos discentes e as experiências positivas e negativas dos discentes vivencias no PROEJA.

6 UMA ANÁLISE SOBRE AS DIMENSÕES DA INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO NA EJA

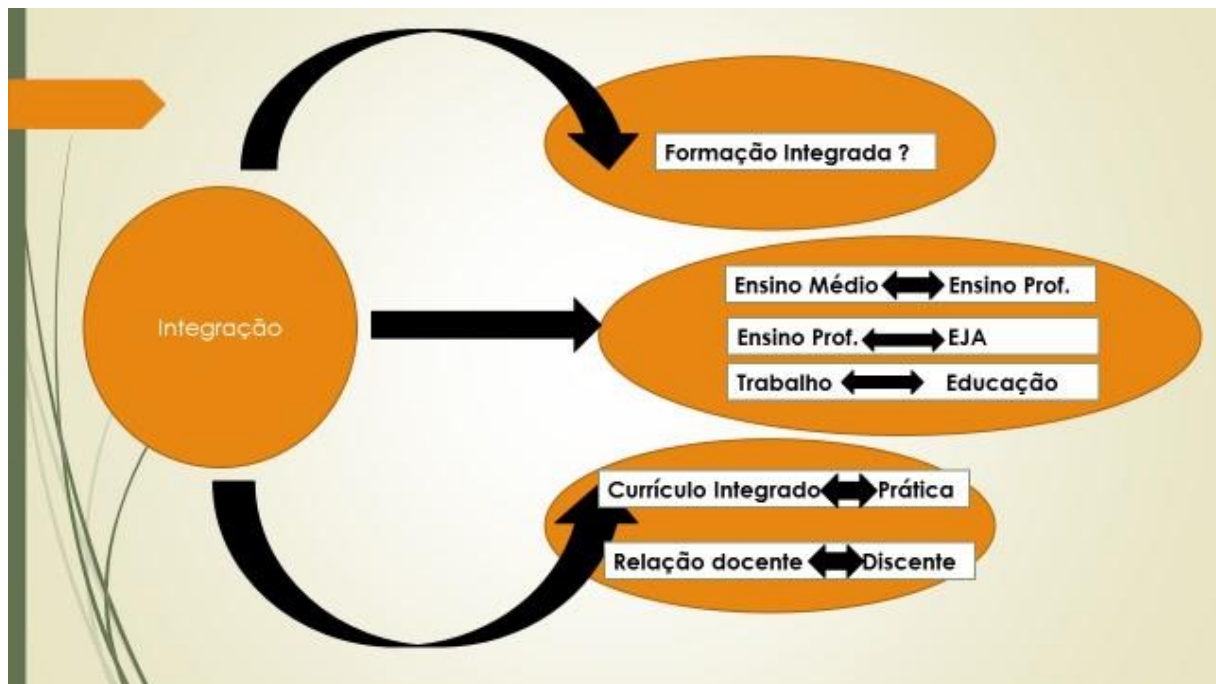
6.1 Concepções e princípios da integração

O ensino médio integrado tem como uma das suas propostas o rompimento do dualismo na educação entre as classes sociais. Percebe-se que, para efetivação deste, é necessária a criação de uma escola unitária que, conforme Nosella (2015, p. 133), contemple o exercício das “[...] atividades formativas que desenvolvem o trabalho manual (técnico e industrial) com as atividades que desenvolvem o trabalho intelectual”.

Dessa forma, a escola unitária assume o compromisso de que todos os sujeitos são detentores dos direitos aos conhecimentos científicos-tecnológicos-históricos, os quais proporcionem escolhas e construções em prol da vida.

Para que fosse realizado o estudo sobre integração, foi elaborado um esquema, conforme está ilustra na Figura 04, a seguir.

Figura 04 - As dimensões da integração



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o problema e os objetivos dessa pesquisa, a partir das leituras realizadas foram elencados três sentidos para a integração, sendo eles: o trabalho

com significado de formação omnilateral e humana; a indissociabilidade entre o ensino geral e profissional; e a integração destes, representando a totalidade dessa integração, ou seja, um currículo integrado.

Em termos do que representam, a dimensão do trabalho tem como significado a formação omnilateral ou humana. Por sua vez, a integração tem como sentido de abranger todas as dimensões da vida (trabalho, ciência e cultura) no processo formativo, que venham a estruturar a prática social dos sujeitos, não considerando o tipo de formação do sujeito, geral ou profissional. Já a integração pode dispor tanto para a educação básica como para a educação superior.

O trabalho é compreendido no seu sentido ontológico, ou seja, ação humana inerente ao ser humano e como realidade econômica (modo de produção). Enquanto isso, a ciência tem como sentido a compreensão dos conhecimentos produzidos pela humanidade através do trabalho, os quais formam uma única unidade, que possibilita compreender os processos produtivos. Já a cultura tem o sentido de compreender os valores éticos e estéticos que normatizam uma sociedade.

Nota-se que a ação humana (trabalho) é produtora do conhecimento, sendo que através dessa ação é permitido criar, produzir liberdade, satisfazer as necessidades e interagir com a realidade. Através desses processos de trabalho é possível compreender a história da humanidade, com suas lutas/conquistas, através do conhecimento. No sentido econômico, o trabalho é a prática para a sobrevivência humana ou fator de produção para transformação de matéria-prima, a qual tem por objetivo a produção de um bem, a prestação de serviço para o consumo ou para a satisfação da humanidade, ou ainda assume o sentido de empregabilidade⁹. A profissionalização do trabalho, no sentido econômico, é formar para o mercado de trabalho.

A dimensão do trabalho, no sentido omnilateral, prepara para a profissionalização sob dois aspectos: formação para a práxis econômica (formar para o mercado de trabalho ou autonomia) e como práxis humana, formadora de valores éticos-políticos-críticos. Desse modo, o trabalho no sentido de formação humana é definido como princípio educativo, onde o ser humano produz

⁹ Neste sentido, o trabalho requer habilitações/competências complexas do trabalhador (emocionais, intelectuais, éticas, diagnósticas, adaptacionais, competitivas, multiculturais, grupais etc.), exigidas pelo mercado de trabalho.

conhecimentos, apropria-se destes e, com estes, torna-se capaz de transformar ou intervir na realidade social.

Verifica-se, portanto, ser preciso superar a vinculação mediata ou imediata do Ensino Médio para o mercado de trabalho ou para a ascensão escolar. Torna-se necessário centralizar o aluno como sujeitos com necessidades, desejos e potencialidades, superando a dualidade de formação específica ou profissional, formando o ser humano na sua completude, criando uma identidade para o ensino médio que contemple as diversidades e necessidades sócio-culturais-econômicas. Além do mais, faz-se necessário reconhecer os sujeitos como portadores de direitos, e não apenas como cidadãos trabalhadores, construindo uma base unitária que venha a contemplar conteúdos humanistas e tecnológicos, ampliando as finalidades do Ensino Médio na preparação para o exercício de profissões técnicas, de iniciação científica, cultural e aprofundamento dos conhecimentos.

Portanto, num primeiro sentido, Saviani (2011, p. 1-2) revela que o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto.

Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo produtivo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Todavia, o princípio educativo assume o trabalho sob duas perspectivas: a do sistema neoliberal, onde o trabalho assalariado é a forma específica de produção para a existência da humanidade e as relações sociais são desumanizadoras; e na perspectiva da concepção do trabalho humano, na qual os homens transformam a natureza e nesta se relacionam com os outros homens para a reprodução da existência humana.

Na LDB, o trabalho assume sentido educativo para a educação básica, sendo que no Ensino Fundamental o mesmo deve estar de forma implícita, incorporando as reivindicações mais genéricas da vida social. No Ensino Médio, o trabalho assume uma forma explícita, pois o mesmo deve cobrar os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho.

Assim sendo, o ensino médio integrado será concretizado quando o trabalho for configurado como prática social, explicitando o modo de como os conhecimentos de relacionam com o processo produtivo.

Nesse processo, o trabalho é compreendido como práxis humana (sentido ontológico) e práxis produtiva (sentido histórico), e a organização da base unitária do Ensino Médio é concebida na integração do ensino profissionalizante (trabalho), ciência (iniciação científica) e cultura (formação cultural), ficando as cargas horárias dos cursos nas modalidades ensino médio integrado destinadas a essas formações e ao desenvolvimento de atividades que atendam às necessidades sócio-culturais-econômicas-intelectuais dos sujeitos. Quanto as práticas pedagógicas ou curriculares, estas devem proporcionar a formação plena dos sujeitos, criando possibilidades de intervenção da realidade, através do conhecimento.

A dimensão da integração no sentido de articular indissociavelmente o ensino profissional e o ensino geral (prática/teoria, trabalho manual/intelectual, cultura técnica/geral) remete a um ensino médio integrado, capaz de fortalecer a emancipação coletiva/individual dos sujeitos para a sobrevivência econômica, para a inserção social e para a perspectiva de continuidade/verticalização do ensino.

Retoma-se aqui a história do Ensino Médio e verifica-se a concepção deste como Ensino Técnico, cujo propósito era atender as demandas do mercado por técnicos de nível médio qualificados e como forma de conter a demanda social pelo ensino superior. Assim, o mesmo era configurado com uma maior carga horária nas disciplinas técnicas, totalizando os cursos técnicos com uma carga horária mínima de 2.200 horas e menor carga horária nas disciplinas básicas. Essa modalidade de ensino tinha como objetivo evitar a frustração dos jovens que não ingressavam no ensino superior e no mercado de trabalho por falta de habilitação profissional.

O Ensino Médio também apresenta modalidades como propedêutico, concomitante e subsequente. No ensino médio propedêutico, a carga horária era de 2.200 horas para as disciplinas de ensino básico e de cultura em geral, possibilitando o acesso ao nível superior de ensino. No ensino médio concomitante, propunha-se a formação básica paralela à formação profissional, com currículos e estabelecimentos de ensinos distintos. Já o ensino médio subsequente é uma modalidade que propõe a formação profissional de forma continuada, com currículos compostos por disciplinas técnicas. A oferta dessa modalidade é para os alunos

concluintes do Ensino Médio, ou seja, ainda não há uma formação profissional destes.

A forma integrada para o Ensino Médio tem como pressuposto a articulação do conhecimento geral com o específico, caracterizando o conhecimento como a indissociabilidade da ciência, do trabalho e da cultura, a construção da emancipação, a mediação do conhecimento como formador profissional, base unitária de formação geral e politécnica para todos, e a consolidação da formação profissional em outros níveis (básico, técnico e tecnológico), além de modalidades de ensino.

A terceira dimensão da integração está na concepção da união dos conhecimentos gerais com os específicos, no sentido de totalidade curricular. Nesse processo não existe a separação da prática e da teoria, pois quando a teoria é separada da realidade, a mesma torna-se vazia. O conhecimento geral adquire sentido quando se dá o conhecimento/compreensão da realidade produtiva. O trabalho é mediador na construção do conhecimento, e este dá vida aos conteúdos de ensinados. Ao produzir/compreender os conhecimentos, pode-se tomar decisões quanto a nós mesmos, como sujeitos intelectuais capazes de dirigir nossas vidas e a sociedade que pertencemos.

Neste sentido, o ensino médio como etapa fundamental da educação básica nos leva a fazermos escolhas de formação profissional, de um projeto de vida ou de prosseguimento dos estudos. Dessa forma, o ensino médio integrado tem como pressuposto a interdisciplinaridade, que nos leva a uma visão/compreensão total da realidade.

A interdisciplinaridade (integração dos conhecimentos de várias disciplinas que, através da prática docente, consolida-se para desenvolver habilidades/competências comuns) está contemplada no currículo integrado, sendo que o mesmo pode ser definido através de algumas práticas pedagógicas, tais como: projetos curriculares, atividades integradas, entre outras (aproximação/articulação das atividades docentes de forma coordenada e orientada). Essa se fortalece quando um docente tem atitudes interdisciplinares, ou seja, quando incorpora nos seus valores e atitudes comportamentos, ações e projetos pedagógicos e os expressam na prática.

Neste contexto, a prática interdisciplinar assume o sentido de cooperação, articulação e diálogo com o saber, e assume, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 93),

[...] a lógica multidisciplinar, como a base do currículo escolar, a qual foi substituída pela lógica fragmentada do saber, e que para conceber a formação plena dos sujeitos, é necessário integrar educação básica e educação profissional.

Neste sentido, a educação integrada existe sob uma relação entre conhecimentos gerais e específicos ao longo da formação, entrelaçando os eixos do trabalho, ciência e cultura. Essa relação ocorrerá por meio do currículo integrado, com uma perspectiva de totalidade.

O currículo integrado contempla a compreensão global do conhecimento - pela produção do pensamento, a compreensão do real com a totalidade, promovendo a interdisciplinaridade na sua construção. A proposta de integração traz possibilidades de os alunos compreenderem a realidade no sentido de totalidade que, segundo Kosik (1978), é um todo estruturado e dialético, onde um fato ou conjunto de fatos podem ser compreendidos pelas relações que os constituem, ocorrendo múltiplas relações além da sua aparência, onde os conteúdos de ensino não são fins em si mesmos, nem insumos de para desenvolvimento de competências, mas são conceitos/teorias de concepção histórica da realidade social produzida pelos homens.

A história da humanidade é a história da produção humana e do conhecimento, elaboradas pelo próprio homem pela apropriação da natureza e pelo exercício do trabalho. Neste sentido, o trabalho é mediador ontológico/histórico na produção do conhecimento. Para compreensão da realidade e para compreender/determinar as relações que constituem ela, torna-se necessário utilizar-se do método¹⁰ de experiência e de observação da realidade, que, após análise, sistematiza os dados na forma de conceitos, definindo-se como ciência, que, conforme Gadotti (2013, p.33),

¹⁰ Para Marx (1978, p.117), “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado”.

[...] no trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias.

O currículo integrado é organizado. O conhecimento se alarga no processo de ensino-aprendizagem, onde os conceitos são apreendidos na relação de totalidade que se pretende compreender. A reconstituição da totalidade se dá pelo método de interdisciplinaridade, ocorrendo uma relação entre conceitos e realidade cotidiana.

A realidade não é compreendida no seu sentido real se utilizarmos o método dos currículos tecnicistas, pois, ao interpelar os conteúdos de forma transmissiva e de forma disciplinar fragmentada, não ocorrerá significação dos conceitos de forma concreta.

Neste sentido, destacamos que ainda se faz necessário muitas reflexões sobre currículo integrado no IF Farroupilha, e há um longo caminho a ser percorrido, visto que, ainda existe, principalmente por docentes da área técnica, uma visão tecnicista em relação ao compartilhamento dos conhecimentos ao que se concebe como forma transmissiva dos mesmos, fazendo-se das disciplinas “caixinhas” separadas e isoladas. Neste contexto, o currículo integrado quase não se consolida de forma real ou se ocorre com algumas disciplinas, é um número mínimo expressivo de disciplinas que, muitas vezes agem de forma isolada ou por pares ou trios de professores. Mas, cabe destacar que, não só os docentes são responsáveis pela efetivação/ ação do currículo integrado, ele é uma responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, como gestores, equipe pedagógica, docentes, discentes, técnicos administrativos e comunidade escolar.

O currículo integrado traz consigo a peculiaridade de entender a historicidade do conhecimento, a partir da realidade e da historicidade da própria ciência. Para o processo pedagógico, o trabalho e as tecnologias contemporâneas, são pontos de partida históricos e dialéticos, pois os mesmos significam mudanças das forças produtivas. Esses conceitos retornam ao aluno em forma de conteúdos sistematizados, que permitem verificar a diferença metodológica do conhecimento básico e profissional, e também sua concepção de unidade, sendo ambos indissociáveis para o entendimento de totalidade. Os processos produtivos são partes complexas da realidade, pois envolvem a vida produtiva-social-política-cultural e técnica em uma relação.

Neste sentido, o trabalho pedagógico envolve conceitos, razões, problemas, necessidades e dúvidas, que fazem parte da essência da produção do conhecimento.

No currículo integrado os conhecimentos não são somente gerais fundamentados em conceitos pela ciência, mas também em conhecimentos específicos, que se apoderam de conceitos gerais para entender os fins produtivos.

A concretização do currículo integrado acontecerá a partir da problematização dos fenômenos, buscando compreendê-los nas perspectivas tecnológica, econômica-social-cultural e ambiental, explicando-os e relacionando-os através de conceitos e de campos distintos do saber. A base dos conhecimentos gerais e específicos está no conhecimento científico e na adequação tecnológica-social-cultural.

Dessa forma, os conhecimentos gerais, específicos e científicos irão influenciar as escolhas e as relações, dando um sentido de totalidade na organização curricular, onde as ações/processos pedagógicos são capazes de proporcionar desafios, iniciação científica e projetos, pelos quais os alunos buscarão aprender através da busca pela solução/resolução dos problemas ou tentativas, pesquisas e estudo.

O trabalho como princípio educativo compõe uma totalidade histórica a partir de uma de suas dimensões, buscando a compreensão da realidade de forma ilimitada.

O ensino médio integrado é uma modalidade na qual os alunos poderão compreender a produção e a vida no seu sentido real, não visando à formação para a resolução de problemas no sentido dos princípios do mercado de trabalho, não configurando a empregabilidade, o empreendedorismo, a qualificação dos sujeitos e a habilitação de competências aos mesmos, mas como sujeitos de direito ao conhecimento, que se apoderam dos conhecimentos e do trabalho para entender a vida e as relações que permeiam esta, tendo os mesmos a liberdade de transformar e melhorar a natureza e a sociedade em que pertencem e a si próprio, e em suas relações com os demais seres humanos.

O ensino médio integrado, proposto pelo Parecer 39/2004, Resolução 01/2005 e Decreto nº 2.208/97, confere aos sistemas de ensino a liberdade e a autonomia de romper com a fragmentação existente entre ciência, trabalho e cultura, com a instrumentalização dos mesmos e a superação da dualidade educacional

(trabalho intelectual e trabalho manual), não reproduzindo a proposta da Lei nº 5.692, na qual o objetivo era formar instrumentalmente para os propósitos do mercado de trabalho. Os documentos legais, citados anteriormente, ressaltam que o compromisso do processo educativo deve ser com os alunos e não com o mercado de trabalho, propondo o acesso aos conhecimentos, e que estes venham a colaborar para a inserção do sujeito no mercado de trabalho, para crítica ao sistema capitalista e do mundo, e que tenha uma formação para o trabalho e para a vida, criando possibilidades para uma nova sociedade mais justa, solidária e consciente.

6.2 A Integração no documento base do PROEJA e no Currículo Prescrito

Na história da Educação Profissional no Brasil, houve um salto gradual qualitativo para a consolidação desta a partir da LDB de 1996, a qual, a princípio, traz o Ensino Médio como etapa final da educação básica e o estabelecimento da educação como finalidade de pleno desenvolvimento dos sujeitos para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Ressalta-se que, mesmo com a promulgação da LDB, a educação profissional está desarticulada da educação básica e da educação superior, sendo considerada como uma educação paralela na sociedade brasileira. Mesmo nessas condições, a educação profissional obteve grande expansão quanto à sua proposta para efetivar a demanda do mercado de trabalho, baseada em um currículo por competências.

Sabe-se que o Decreto nº 2.208/97 não obedecia uns dos princípios da LDB, que era a integração da educação profissional com os processos produtivos e com o desenvolvimento/aprimoramento do conhecimento-científico-tecnológico, construindo para a educação profissional uma rede para o desenvolvimento integral dos sujeitos, com inclusão social e não discriminante (BRASIL, 1997).

Neste contexto, a implantação do ensino médio integrado no Brasil se consolidou no ano de 2004, quando oportunizava a conclusão do Ensino Médio e a habilitação profissional, possibilitando aos brasileiros ingressarem no ensino superior ou no mercado de trabalho após o término/conclusão deste.

O ensino médio integrado tem como finalidade a transformação da estrutura educacional brasileira.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), no ano de 2007, apresentou os melhores resultados em torno do ensino médio integrado, por

ter um currículo centrado no eixo da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura, o qual trazia novos olhares e ressignificações para a escola e para a educação, no sentido de valorização dos saberes e experiências adquiridos ao longo da trajetória de vida dos alunos.

O próprio documento base do PROEJA tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, sendo essas condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. No entanto que não ocorra apenas a inclusão,

[...] mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (BRASIL, 2007, p. 8).

A integração está no sentido amplo de “integração sociolaboral”, na qual os sujeitos de EJA possam obter a elevação do nível educacional e a formação profissionalizante, por um acolhimento específico, sendo que as ações pedagógicas ocorrem na flexibilidade de integração do currículo integrado, o qual deve acrescentar em maior quantidade possível as concepções, princípios e diretrizes da educação integrada.

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 84).

O trabalho como princípio educativo é um dos pressupostos da integração, a qual se concretiza através da realidade diversificada, cotidiana e histórica dos Jovens e Adultos, relacionando-as com o conhecimento científico-tecnológico.

Neste sentido, a integração se dá pelos conteúdos, metodologias e práticas educativas, ou seja, integrando a teoria e a prática, o saber e o fazer.

No Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado do Instituto Federal Farroupilha, na modalidade PROEJA, os discentes recebem

formação os quais os habilita para compreender processos agroindustriais nas áreas de beneficiamento, processamento e conservação de alimentos e bebidas,

[...] atuando no controle de qualidade destes produtos e de suas matérias primas; integrar equipes responsáveis pela implantação, execução e acompanhamento de programas de higienização e qualidade que visem à segurança alimentar; manusear com técnica e precisão, instrumentos e equipamentos de laboratórios específicos para análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais de alimentos e bebidas; atuar em sistemas para diminuição do impacto ambiental; ser empreendedor na área de ciência e tecnologia de alimentos; compor equipes multiprofissionais, auxiliando na elaboração e execução de projetos pertinentes a área; prestar assistência técnica em agroindústrias e cooperativas; auxiliar na elaboração de pareceres e relatórios; identificar e aplicar técnicas mercadológicas para os produtos agroindustriais; inserir-se no mundo do trabalho com base em princípios éticos buscando o desenvolvimento regional sustentável; interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados sendo cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. (BRASIL, 2013, p. 22-23).

Além disso, o Instituto Federal Farroupilha também prioriza a formação de profissionais que tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação, e que sejam capazes de se inserir no mercado de trabalho de modo comprometido, com o desenvolvimento regional sustentável,

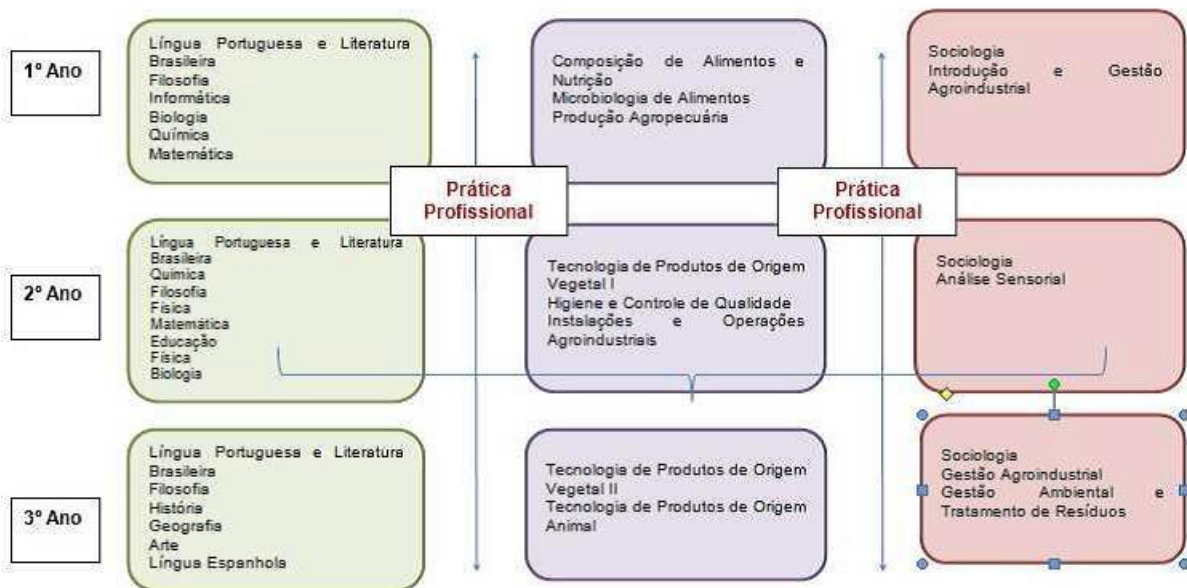
[...] e que tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável; saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes; sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. (BRASIL, 2013, p.22-23).

Ainda nessa perspectiva, a organização do Plano Pedagógico Curricular do Curso Técnico em Agroindústria tem como premissa a articulação entre a formação básica e a formação profissional, criando possibilidades de integração entre os conhecimentos teóricos e a prática, propondo a flexibilização do currículo e primando pelo diálogo entre as áreas de formação.

As áreas de formação estão compostas em 3 (três) núcleos: **básico** (conhecimentos e habilidades referentes à educação básica), tendo as disciplinas um total de 50% da carga horária do curso; **politécnico** (conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica, que possuem maior área de integração com as demais disciplinas do curso). Nesse núcleo há a garantia concreta para promover a politécnica, a formação integral e omnilateral e a interdisciplinaridade, tendo as disciplinas desse núcleo um total de 15% de horas em

relação à carga horária total do curso; e **tecnológico** (conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica), tendo esse núcleo um total de 35% da carga horária em relação à carga horária total. Assim sendo, o núcleo politécnico é o elo entre o núcleo básico e o técnico (BRASIL, 2013).

Figura 05 - Representação gráfica do Perfil de Formação do Curso Técnico em Agroindústria Integrado (modalidade PROEJA)



Fonte: (BRASIL, 2013, p.27).

O próprio Projeto Político Pedagógico traz em seu conteúdo a afirmação de que, quando necessário, irar-se-á efetuar adaptações e flexibilizações necessárias ao currículo do curso.

Dessa forma, a prática profissional prevista na organização curricular do curso deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos,

[...] orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao estudante enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente. No Curso Técnico em Agroindústria Integrada, a prática profissional acontecerá em diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como atividades específicas em ambientes especiais, tais como laboratórios, visitas técnicas e observações. (BRASIL, 2013, p.29).

Destaca-se, ainda que o Projeto Político Curricular ou Projeto Político Pedagógico do curso define a Prática Pedagógica Integrada (PPI) como,

[...] um espaço/tempo que possibilita a articulação entre os conhecimentos construídos nas diferentes disciplinas do curso e propicia a flexibilização curricular e a ampliação do diálogo entre as diferentes áreas de formação, motivando os estudantes em processo formativo, do início até a conclusão do curso, em razão de estarem em permanente contato com a prática real de trabalho. (BRASIL, 2013, p. 30).

Neste contexto, o Projeto Político Curricular do curso enfatiza que a Prática Pedagógica Integrada agrega conhecimentos. Isso ocorre na medida em que acontece a interdisciplinaridade, retomando/resgatando as habilidades e conhecimentos garantidos na formação básica, com o intuito de buscar a aproximação da formação dos alunos com o mercado de trabalho, tendo como finalidade o incentivo da pesquisa como princípio educativo e a promoção da interdisciplinaridade/indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Mas, só será efetivada a interdisciplinaridade e a flexibilização do Projeto Pedagógico Curricular na Prática Pedagógica Integrada, à medida que está for se articulando entre educação básica e educação profissional, com a participação de todos os sujeitos educacionais (docentes e discentes) de forma democrática.

Neste contexto, a Prática Pedagógica Integrada prevê a articulação das disciplinas da área básica e da área técnica, as quais devem efetuar atividades ao longo do curso, e, devidamente registradas nos planos de ensino das disciplinas que irão realizar a mesma, havendo periodicamente reuniões que contemplem a integração dos docentes para planejar, avaliar, replanejar e observar o desenvolvimento da referida prática.

Constatou-se que a Prática Pedagógica Integrada proposta no Projeto Político Curricular do curso possibilita uma ação e uma integração disciplinar entre os elementos contemplados pelo currículo, docentes e equipe pedagógica, além de contribuir para a formação do perfil do aluno previsto no referido PPC. Neste sentido, temos como exemplo as PPI já efetuadas durante o ano de 2015, as quais obtiveram êxito nos seus objetivos, não obtendo êxito de 100% por ser as primeiras PPI efetuadas nos Campus de São Vicente do Sul e Jaguari. Destacamos que, no Campus de Jaguari o êxito foi maior que o percentual de 80% por que os alunos puderam escolher dentro do tema gerador da PPI o seu subtema de projeto a ser desenvolvido. Neste contexto, os docentes destacam que é necessário aprimorar as próximas PPI (s) nos princípios de planejamento, organização, execução e controle e adesão de todos os docentes nestas (área técnica e área básica).

Salienta-se que a Prática Pedagógica Integrada prevê 20% da sua carga total para atividades não presenciais, de acordo com o Art. 85 da Resolução CONSUP, nº 102/2013. Conforme o PPC do curso, carga horária total da PPI ficara assim distribuída: “[...] 96 horas aulas a cada ano, perfazendo um total de 288 horas aulas (240h/relógio), conforme decisão do colegiado de Eixo Tecnológico de Produção Alimentícia” (BRASIL, 2013, p. 33).

A proposta de Ensino Médio Integrado, modalidade PROEJA, apresentada no Decreto nº 5.840/2006, tem como finalidade de grande impacto a capacidade de proporcionar educação básica sólida,

[...] em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. (BRASIL, 2006, p.35).

Diante do exposto, decorre que é favorável a integração da educação profissional com base unitária de formação geral, sendo essa “[...] uma condição necessária para fazer a “travessia” para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.43).

O Projeto Político Curricular do Curso Técnico em Agroindústria, modalidade PROEJA, tem como eixos fundamentais o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, conforme a distribuição das suas áreas de formação (núcleos), que se entrelaçam com as vivências e práticas educacionais, na articulação existente entre educação básica e educação profissional.

O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Farroupilha está em constante aperfeiçoamento, principalmente ao se referir em integração dos conhecimentos gerais e específicos.

No ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p.160).

Entende-se que, no contexto dos Institutos Federais (IF), há uma infraestrutura (equipamentos, laboratórios etc.) à disposição para ofertar essa modalidade aos

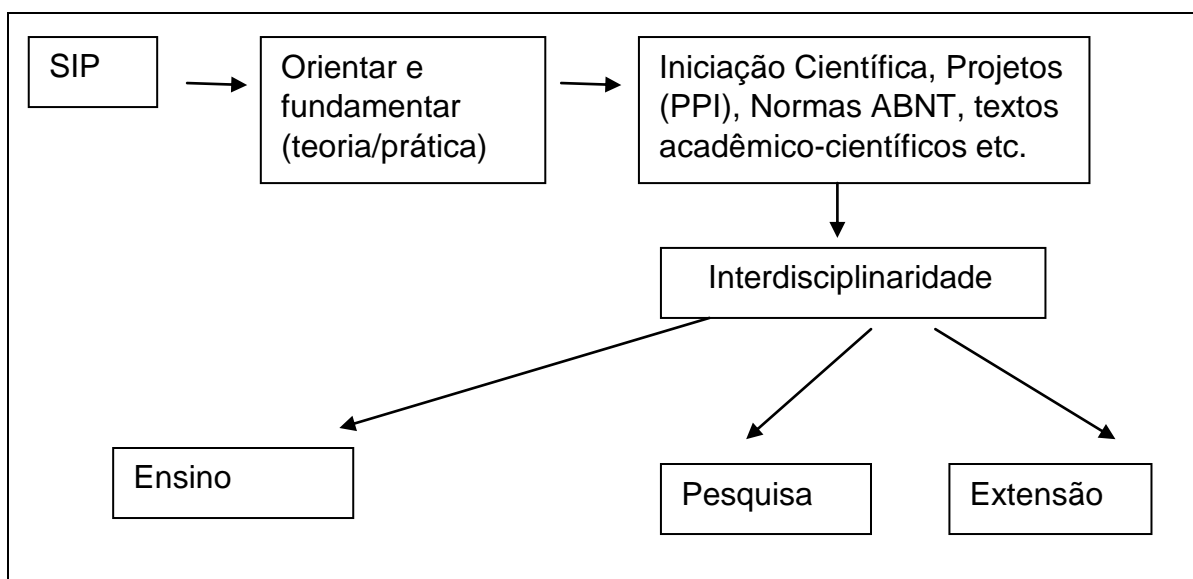
Jovens e Adultos, mas não há experiência e vivência histórica institucional com a referida modalidade, quanto à formação continuada de seus docentes.

A história da educação profissional no Brasil traz por herança uma influência escravista nas relações sociais e na concepção da sociedade, pois existe um distanciamento entre educação e trabalho. Portanto, há um longo caminho a percorrer quanto ao ensino médio integrado à educação profissional.

Neste sentido, sabe-se que, para haver de fato um Ensino Médio Integrado, é de extrema importância um rompimento real com a dualidade educacional, pois a própria educação profissional sempre foi ofertada para a classe dos menos favorecidos como preparo/qualificação de mão de obra no decorrer da história desta, e não às classes condutoras da sociedade.

Deve-se, então, criar novas possibilidades para formação plena dos sujeitos; efetivar políticas públicas para essa modalidade de ensino; ter uma adesão total da modalidade nas Instituições de ensino e seus docentes; haver uma permanente articulação entre as Instituições de ensino com as famílias/comunidade/cotidiano dos alunos; ter garantias de investimentos financeiros; haver em toda a formação a articulação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos trabalho, ciência e tecnologia; assegurar uma contínua formação de professores; definir uma identidade para o ensino médio integrado, contemplando as demandas sociais e econômicas dos Jovens e Adultos e formando-os em sua completude.

Figura 06 - Disciplina de Seminários Integrados Pedagógicos (SIP)



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim sendo, devido ao constante aperfeiçoamento do Projeto Político Curricular do PROEJA no Instituto Federal Farroupilha, há uma possibilidade/alternativa para os eixos da integração (trabalho, ciência e cultura), ante os núcleos de formação do curso Técnico em Agroindústria (básico, politécnico e tecnológico) e pante os pressupostos formativos da instituição (ensino, pesquisa e extensão). Do mesmo modo, existe a contemplação de uma disciplina (Seminários Integrados Pedagógicos)¹¹, a qual se configura em um dos elos para efetivação da integração, complementando a própria Prática Pedagógica Integrada proposta no Projeto Político Curricular, com o objetivo de afirmar cada vez mais os sentidos da integração no contexto real e cotidiano do curso.

6.3 O PROEJA e os sentidos da Integração para docentes da área técnica

Na sequência, estão apresentadas as entrevistas realizadas nos *campi* de São Vicente do Sul e de Jaguari, reiterando que todos os docentes que participaram dos questionamentos propostos atuam no PROEJA, tendo uma experiência de no máximo cinco anos no programa.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro com perguntas que se desdobravam em outras para um maior esclarecimento e conhecimento das questões propostas.

A maioria dos docentes revelou que, à medida do possível, procuram concretizar a integração na sua dimensão de indissociabilidade entre o ensino geral e específico. Assumindo o significado de integração, através de:

[...] diálogo entre os docentes da área técnica e área profissionalizante; participação dos docentes nas reuniões de curso; efetivação de práticas pedagógicas integrada, pela conscientização/participação dos docentes de ambas as áreas (básica e técnica) nos projetos propostos por estas; maior efetividade de um trabalho docente em equipe e não à docência individualizada; exemplificar/compartilhar o conhecimento com exemplos cotidianos/experiências e saberes dos alunos; propor e planejar projetos de acordo com os alunos (DOCENTES DA ÁREA TÉCNICA).

¹¹ A figura representa a disciplina Seminários Integrados, a qual teve origem no decorrer do mestrado, na disciplina *Educação, Trabalho e Ensino Médio no Brasil*, ministrada pelo Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

Neste contexto, os sentidos da integração, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 84), assumem os significados de acordo com o relato dos docentes da área técnica,

[...] compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, (...) nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Verifica-se, ainda, que existe uma preocupação dos docentes quanto à integração, também no sentido de um novo olhar sobre os alunos, conforme enfatiza Arroyo (2012, p. 68-69), no sentido de que os alunos têm direito à cultura, ao conhecimento, à sua memória e à sua identidade,

[...] [dando-lhes] competências básicas para o emprego e a sobrevivência. O direito aos tempos da vida somente será reconhecido na medida em que o situamos na trajetória da construção do direito.

Os relatos de dois docentes chamaram a atenção, quando estes destacaram que, se a “*integração*” não está ocorrendo conforme as propostas específicas do currículo integrado, práticas pedagógicas integradas e projeto político pedagógico, é por falta de acompanhamento do setor pedagógico do Instituto Federal Farroupilha. Além do mais, ressaltam que, muitas vezes, os coordenadores do PROEJA “*pressionam os gestores e o setor pedagógico para ter um olhar especial em relação ao programa*”, já que os docentes estão fazendo a sua parte na medida do possível.

Para Arroyo (2012, p. 74), essas constatações expõem que uma “falha” que pode ocorrer, porque foi recebida uma herança pesada dos anos autoritários do desenvolvimentismo a todo custo, ou seja, educação como capital humano, com recurso para o desenvolvimento econômico, para o trabalho, para o concurso vestibular e para empregos rendosos.

A educação e a escola passaram e os conhecimentos de qualidade passaram a ser avaliados na lógica de mercado. Criamos uma série de projetos lindos, introduzimos até temas transversais de atualidade para dar conta de tematizar essas dimensões, porém, continuamos considerando que a nossa obrigação é lhes dar competências básicas para o emprego. (ARROYO, 2012, p. 74)

A expansão da educação básica, técnica e tecnológica são necessárias, não somente pela lógica mercadológica, mas respeitando o direito à educação, no

sentido de atrelar essa expansão de modalidades educacionais, para que os discentes tenham possibilidades de uma visão e leitura de mundo.

Em relação ao curso proposto pelo Instituto, há relatos que há uma “falta” de identificação/divulgação do curso, no sentido de que a sociedade deve saber mais sobre a proposta do mesmo, embora a instituição tenha se esforçado nos últimos anos quanto à essa “divulgação” e “esclarecimento” dos objetivos que norteiam estes, pois muitos alunos ou candidatos não têm essa clareza, o que acaba muitas vezes sendo um dos fatores de não concretização da matrícula e da evasão escolar.

Sobre o assunto evasão escolar, esse é um fenômeno que também está presente na modalidade PROEJA, seja por motivos externos ou internos às instituições, ou devido a fatores subjetivos dos alunos.

Neste sentido, os docentes devem procurar minimizar ou zerar os seus índices através do “diálogo” e conhecendo a realidade de cada aluno. Já a instituição educacional deve procurar executar da melhor maneira possível políticas de assistência e de permanência dos mesmos, buscando novas e criativas maneiras para compreender o mundo, a comunidade, as dificuldades e as necessidades dos discentes jovens e adultos.

Neste Contexto, haverá também uma integração total do PROEJA com a comunidade institucional, à medida que forem desvendados os anseios dos Jovens e Adultos da EJA, assim como suas dificuldades e necessidades, criando-se um ambiente agradável de ensino-aprendizagem, criativo e com muitas possibilidades de participação ou de troca de experiências e vivências entre docentes e discentes.

Nas observações registradas no diário de campo, o DOCENTE **D** expressou o seguinte:

[...] quanto à noção de metodologia de iniciação científica à pesquisa, os alunos de PROEJA são despreparados para a mesma, no aspecto de não conseguirem efetuar um projeto ou interpretar um resultado das análises de dados, perdendo-se muito tempo nas aulas práticas-laboratoriais da área técnica, na tentativa de criar um novo produto ou reformulá-lo, porque o aluno não tem uma base detalhada do conhecimento científico.

Essa revelação indica que as iniciativas quanto à inclusão dos discentes do PROEJA em projetos de iniciação científica ainda são ações docentes individualizadas e tímidas, no momento de propor determinado projeto. Além disso, salienta que,

[...] os alunos têm condições/potencial de efetuar a iniciação científica, têm condições de elaborar um novo produto ou buscar à inovação, mas por parte dos mesmos não há um determinado interesse para tal, depende de aluno para aluno. (DOCENTE D).

Temos algumas iniciativas mais pontuais. E, inclusive no primeiro ano do PROEJA. Eles têm (alunos) uma disciplina (introdução a gestão agroindustrial) que justamente desafiam eles a produzir algo inovador, sendo uma iniciativa muito pequena em nível de educação de jovens e adultos, a qual não percebemos algo assim, que talvez possa ser considerado científico, algo que se compare ao que é produzido por um aluno de ensino médio ou por um aluno do ensino superior ou de pós-médio. Então, observam-se pequenas iniciativas. Percebemos que eles (alunos) ficam motivados a buscar algo diferente, a produzir. Inclusive, tivemos respostas boas dos alunos nesse sentido de criação de produtos inovadores. Mas, falando cientificamente/tecnologicamente, algo muito precário ainda. (DOCENTE C).

Nos Institutos Federais não há uma experiência da integração e de interdisciplinaridade com a iniciação científica. Vale lembrar que os mesmos foram criados no ano de 2008, e que há um longo caminho a trilhar neste aspecto, pois os IFs nestes poucos anos de sua constituição se apropriaram mais do ensino e da extensão. Sugere-se como auxílio para iniciativas científicas que seja criada a disciplina de Seminários Integrados. Neste contexto,

[...] o problema é que os Institutos têm uma pendência maior na pesquisa. Então, a pesquisa fica por último (em relação ao ensino e extensão), são poucos os professores e poucos os alunos que se interessam pela pesquisa. (DOCENTE D).

Os projetos de iniciação científica, com suas respectivas bolsas, são publicados pelo Instituto Federal Farroupilha por editais, os quais deveriam efetuar uma maior divulgação dos projetos propostos para um maior conhecimento por parte dos alunos, no sentido de despertar o interesse dos mesmos para a pesquisa e para a publicação das mesmas, assim como para a participação em seminários e em congressos para apresentação dos seus trabalhos à sociedade, já que o Instituto oferece/proporciona a possibilidade de apresentação/divulgação dos trabalhos em eventos locais/regionais/estaduais/internacionais.

Os docentes expõem que a Prática Pedagógica Integrada (PPI) proposta pelo Instituto Federal Farroupilha deve ser contínua e não desenvolvida em quatro ou cinco meses. Além do mais, revelam que a mesma deveria acontecer no decorrer do processo ensino-aprendizagem, justificando que a falha é dos próprios docentes e

pedagogos, pois são eles que deveriam ter um maior comprometimento com a mesma e buscar o maior êxito desta.

Neste sentido, um número mínimo de docentes expõe que a Prática Pedagógica Integrada (PPI) é planejada no curso, mas em alguns momentos a mesma não avança para seu alcançar seu objetivo final.

A gente até propõe, só que fica no papel. É falha nossa de não buscar, de não correr atrás. Acredito que não precisa fazer reuniões (formais), deveria haver encontros e conversas (informais) com/entre os professores, trocando ideias entre si. Neste caso, a Prática Pedagógica Integrada (PPI) sairia do papel. (DOCENTE D).

As práticas pedagógicas integradas começaram a ser desenvolvidas a pouco tempo dentro do Instituto Federal Farroupilha. Quanto ao Campus de São Vicente do Sul, percebe-se que os docentes ainda encontram algumas dificuldades para compreendê-la, mas a vantagem é que estão planejando-a e executando a mesma num projeto interdisciplinar, de forma coletiva entre os docentes.

No Campus de Jaguari, observou-se que, quanto à prática pedagógica integrada, o planejamento desta é efetuado juntamente com os alunos, sendo que estes efetuam um projeto individualizado, o qual será avaliado perante uma banca de professores, assim como há uma avaliação da PPI entre os docentes.

Enfatiza-se que alguns docentes ainda continuam efetuando suas práticas de forma individualizada, conforme consta no relato transcrito da entrevista captada junto à DOCENTE B.

Faço as minhas práticas próprias da disciplina técnica. Nunca integrei com ninguém. No PROEJA há uma resistência da integração curricular até por parte dos próprios alunos. Neste sentido, as práticas pedagógicas integradas poderiam ser continuamente desenvolvidas, mas muitas vezes o pessoal (alunos) vem cansados, porque trabalharam o dia inteiro, não querem desenvolver atividades diferentes, mas existe a possibilidade.

Ao se observar o relato da DOCENTE B e refletir de acordo com Arroyo (2012), percebe-se que “[...] não podemos ter pedagogias compassivas com a EJA”, pois a modalidade requer um “olhar histórico”, onde os sujeitos são marcados por suas lutas diárias e por suas trajetórias de vida, sendo necessário o docente conhecer profundamente seus alunos, suas histórias e seu mundo para poder integrar com os mesmos e concretizar na sua prática educativa o ensino médio integrado, afirmando o PROEJA em todas as suas dimensões.

Neste sentido, justifica-se o pouco tempo de experiência entre docentes, alunos, coordenadores e pedagogo em relação à PPI. No entanto, ainda existe uma forte tendência de consideráveis evoluções positivas, tornando-a como um instrumento pedagógico motivador do ensino-aprendizagem e para afinar-se com os propósitos do ensino médio integrado.

Sobre a integração dos alunos de PROEJA no Instituto Federal Farroupilha, as narrações mencionadas nas entrevistas revelam que, “[...] o aluno do PROEJA é como qualquer aluno regular. Eles têm direito a tudo e eles podem participar” (DOCENTE D).

Os docentes da área técnica expõem o direito à educação, conforme o Documento base do programa, quando esclarece que o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido amplo,

[...] o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a formação profissional que permita compreender o mundo do trabalho, compreender-se no mundo e nele atuar na busca da melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. (BRASIL, 2007, p. 13).

Em relação ao direito à educação, alguns docentes têm a imagem de que o aluno de PROEJA, em algum momento do curso, pode se sentir diferenciado em relação aos demais alunos da Instituição, conforme o relato do DOCENTE D.

Talvez se sintam diferenciados aqueles que são mais jovens, porque estão cursando o programa e os outros (alunos) estão fazendo curso superior ou técnico pós-médio, talvez haja um certo constrangimento por parte deles, mas aqueles que já tem uma idade um pouquinho maior, que não são tão jovens, quando eu digo jovens é na faixa de dezoito a 20 anos, não tem problema nenhum.

Observa-se que, ao chegarem no curso, nos primeiros dias de aula, encontram-se alunos tímidos e de pouca integração nos diálogos propostos. Mas, com o passar do tempo, estes conseguem uma perfeita integração dentro da instituição, e com um forte laço afetivo em relação aos seus professores. Ressaltando que também se tornam participativos e com uma enorme integração nas aulas práticas e teóricas, compartilhando seus conhecimentos com todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Assim, verifica-se que essa timidez inicial aos poucos vai sendo dissipada em sala de aula, algo que ocorre principalmente com os alunos de idade cronológica mais avançada, como relata o **DOCENTE D**.

Os alunos nossos que tem uma idade mais avançada têm conhecimentos práticos. Até mesmo nas questões das tecnologias de elaboração de produtos, no ensino de alguns aspectos técnicos/práticos, obtive várias experiências positivas em relação a isso.

Para os docentes, o termo interdisciplinaridade é a integração dos conhecimentos básicos com o conhecimento profissionalizante, sendo que essa integração pode/deve ocorrer no planejamento/elaboração de projetos coletivos, como exemplo a Prática Pedagógica Integrada (PPI) e nas próprias aulas práticas das disciplinas da matriz curricular.

Os exemplos (das aulas) de Química geral, aplico em Química de alimentos. Então, ao invés de fazer cálculos de acidez da água ou de qualquer outro reagente químico, uso produtos alimentícios, como exemplo, vinho, sucos etc. É uma integração que ocorre. Mas, essa integração que deveria ocorrer num todo está ocorrendo de forma isolada. Não abrange todos os professores ou a maioria de forma mais prática. (DOCENTE D).

Na sequência, o relato da **DOCENTE A** revela como ocorre a interdisciplinaridade na visão da maioria dos docentes, “[...] a gente precisa da área básica. Os conteúdos (da área básica e técnica) estão sendo dados juntos”.

Entende-se, portanto, que é perceptível por parte dos docentes a sincronia existente entre as disciplinas formadoras básicas e profissionalizantes, dimensionando a interdisciplinaridade como o compartilhar do conhecimento. “A gente conversa com eles (colegas docentes) sobre o que é importante (entre uma disciplina e outra) (DOCENTE A).

A interdisciplinaridade ocorre não somente pelos exemplos cotidianos e pelos projetos desenvolvidos, mas também quando os alunos e professores participam de palestras, seminários internos/externos do Instituto Federal Farroupilha e de viagens/visitas técnicas em propriedades rurais, agroindústrias, exposições e empresas de médio e pequeno porte.

Os alunos são avaliados pela participação e aprendizagem nos eventos e visitas citadas anteriormente, e por relatórios/diálogos propostos pelos docentes, como conta o **DOCENTE C**.

No retorno dessas visitas/viagens, tentamos resgatar alguns conhecimentos que foram trabalhados/abordados, tentando fazer esse link com a disciplina, mas enxergo uma dificuldade deles (alunos) por só enxergarem isso. Tentamos resgatar e fazer com que isso se torne visível, desvelando a integração das disciplinas básicas/técnicas como um todo.

O trabalho como um dos pressupostos da integração não é compreendido pela maioria dos docentes no seu sentido ontológico e histórico, o qual Saviani (2007, p. 154) enfatiza-o como atividade essencial da existência humana, juntamente com a educação.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Sabe-se que é por meio do trabalho e da educação que o homem transforma a si mesmo e a sua própria história. O capitalismo separou essa relação existente entre ambos por seus padrões e características ambiciosas e lucrativas, as quais inseriram na sociedade noções de propriedade privada, eficiência e eficácia nos processos produtivos, divisão de classes sociais etc.

Nessa perspectiva, Saviani (2007, p. 159) ressalta que o sistema neoliberal foi o propulsor do impacto da Revolução Industrial e pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo,

[...] forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Neste sentido, ainda há resquícios da dualidade laboral para os professores da área técnica, mesmo porque a Rede Federal de ensino não tem anos vivenciados com o ensino médio integrado. A mesma apenas formava para o mercado e, dessa

forma, o trabalho se caracterizou como um fator necessário para a produção, e não no sentido ontológico-histórico.

Os docentes da área técnica mantêm um constante diálogo sobre trabalho em sala de aula com seus alunos de PROEJA, caracterizando-o como fator produtivo, como revela o DOCENTE B.

O trabalho é visto, quanto ao mercado de trabalho, como eles devem se portar, as oportunidades que eles vão ter dentro de uma empresa, isto a gente conversa. Procuo também trazer muitas situações para fazer a explicação: então pessoal vamos pensar num frigorífico. Dentro do frigorífico o que acontece? Faz-se essa relação, exemplificando o cotidiano.

O trabalho está sendo definido em um dos sentidos/finalidades da criação do curso, que é a formação para qualificação de mão de obra regional/local, não cumprindo o próprio documento oficial do PROEJA (Decreto Lei nº 5.380/2006), que define que um dos princípios do mesmo é “[...] educar para formação na vida e para a vida, qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2006, p.13). Essa constatação deixa descaracterizado o trabalho realizado no seu sentido amplo/ontológico, compartilhando o conhecimento com os princípios do ensino profissionalizante/técnico, ou seja, acontecendo a efetivação da dualidade escolar, quando se refere ao trabalho.

É necessária, portanto, a formação plena dos sujeitos, com uma integração no sentido de totalidade entre a educação básica e a educação técnica e o devido entrelaçamento dos eixos trabalho, ciência e cultura para a sua efetivação. O trabalho é um ponto de partida histórico e dialético, que busca a compreensão da realidade de forma ilimitada, compreendendo-o como fator produtivo e para a vida, não apenas como fator determinante de empregabilidade ou empreendedorismo, mas no sentido íntegro (histórico-sócio-cultural-econômico).

Destaca-se que, no decorrer das entrevistas, dois docentes eram coordenadores do próprio Curso Técnico em Agroindústria, e, para estes, o PROEJA forma e prepara os alunos tanto do ponto de vista social quanto para o mercado de trabalho.

Sobre o ponto de vista social, mesmo nas disciplinas técnicas costuma-se trabalhar esta concepção. Muitas vezes, falamos da agricultura familiar, agroindústria familiar sobre as questões de valorização das pessoas, dos trabalhadores e da questão da oferta de um alimento que seja seguro, um alimento a ser ofertado também pensando no consumidor, na segurança do consumidor, na qualidade de vida deste consumidor. Nas disciplinas básicas percebemos os professores trabalhando muito sobre o ponto de vista social. E, sobre o aspecto de mercado de trabalho ou mundo do trabalho da mesma forma, tentamos trazer o máximo de técnicas, de processos, de operações que eles podem utilizar. (DOCENTE C).

Observa-se que os coordenadores de curso têm o entendimento da dupla finalidade que o programa propõe, e também passam a percepção de que a integração está se efetivando na realidade, embora em passos lentos. Assim, é justificável esse “olhar” dos coordenadores, pois os mesmos estão sempre em contato com os documentos legais que regem o programa. Esse é um ponto positivo em relação aos demais professores do curso.

Poderá, dessa forma, haver uma proposta construída por estes para efetivações de formações continuadas junto à Reitoria do Instituto Federal Farroupilha, a qual proporcione momentos de estudos e de compartilhamento de conhecimentos em relação aos documentos legais e publicações inerentes ao programa.

Os demais docentes do curso, na sua maioria, entendem que a finalidade do PROEJA é mais propensa a formar o aluno para sua inserção no mercado de trabalho, ou para serem empreendedores, como ressalta a DOCENTE A.

É uma oportunidade delas (es) (alunos) terem o próprio negócio. Nesse nosso caso, a agroindústria, observamos que elas (es) realmente têm interesse de ter o seu próprio negócio. Nota-se que elas (es) têm e querem produzir seu próprio produto. Elas (es) poderiam, com certeza, trabalhar também em locais privados. Um negócio próprio pode abrir um bom leque para elas (es), porque as disciplinas (técnicas e básicas), assim, preparam para isso também. As disciplinas técnicas dão aquele suporte que é de empreendedorismo, desde a produção até todo o processamento.

O ensino médio integrado traz benefícios quanto ao processo ensino-aprendizagem, mas é perceptível que as disciplinas técnicas dão um suporte muito forte em relação ao empreendedorismo, e pode muito influenciar os alunos a montar o seu próprio negócio, porque, verificando as condições socioeconômicas da região, a tendência nos dias atuais é a abertura de agroindústrias familiares, as quais já estão consolidadas e se consolidam cada vez mais no Vale do Jaguarí, visto que

não há grandes/médias empresas para o beneficiamento da matéria-prima, sendo uma característica de destaque regional essa deficiência.

Quanto às perspectivas dos docentes em relação as finalidades de formação do PROEJA para aos adultos, as narrativas retiradas das entrevistas mostram que existem alunos (as) com idade bem avançada, com até setenta anos de idade.

O PROEJA forma muito mais para eles mesmos. Dificilmente uma pessoa que concluiu o PROEJA com uma idade de 70 anos, por exemplo, irá trabalhar numa agroindústria ou conseguir um emprego. O PROEJA forma muito mais para uma realização pessoal ou por uma vontade, um gosto de estar na escola, de estudar do que realmente para o mercado de trabalho. (DOCENTE B).

Os alunos do PROEJA que já se encontram com uma idade mais avançada em relação aos demais retornam aos estudos não por um dos propósitos do programa que é qualificação/certificação para o mercado de trabalho, mas pelo sentimento de inclusão no ambiente escolar, sensação de estar cumprindo um desejo que ficou para trás por muitos e muitos anos, o qual não foi consolidado pelo não consentimento dos pais/cônjuges ou pelos deveres com a criação dos filhos ou pela necessidade de trabalhar para a sobrevivência e para o sustento da própria família.

Quanto à finalidade da formação do PROEJA para a vida, baseado nas observações dos docentes da área técnica, percebe-se que a maioria dos alunos com idade mais avançada estão no curso técnico em agroindústria para uma formação para a vida, conforme uma das finalidades do programa, exposta no documento oficial do mesmo.

O PROEJA forma para eles mesmos que estão tendo um ganho pessoal muito grande, pensando a respeito das pessoas (de idade mais avançada) que não tiveram possibilidade de acesso em tempo regular. (DOCENTE E).

Em relação aos alunos adolescentes e jovens do PROEJA, em especial os alunos do Campus de Jaguari, observou-se que poucos têm a perspectiva de verticalização do ensino. Os mesmos buscam uma dupla certificação do curso: a conclusão do Ensino Médio e a qualificação profissional, como narra a DOCENTE B, quando saliente que “[...] eles querem concluir e já ir para o mercado de trabalho. Eles não têm essa visão de faculdade ou de uma pós-graduação”. Neste contexto, justifica-se essa percepção dos docentes neste Campus, pois o mesmo tem o

mínimo de cursos tecnológicos, ao contrário do Campus de São Vicente do Sul, onde há uma maior oferta em licenciaturas e bacharelados, o que contribui para os alunos de PROEJA que desejam alcançar um posto no mercado de trabalho, já que na cidade de Jaguari predominam as agroindústrias familiares do Vale.

Não há uma perspectiva de futuro deles em relação a uma verticalização do ensino. São mais propícios para o empreendedorismo local. Percebo também muitos com essa visão de querer conseguir um emprego no sentido de pensar em ter uma agroindústria. Alguns (alunos) falam: eu quero começar a produzir meus doces e sair a vender. (DOCENTE C).

Sobre o sentido geral da formação do PROEJA, as observações dos docentes da área técnica revelam que a maioria dos alunos com idade mais avançada estão no curso técnico em agroindústria para uma formação para a vida, conforme uma das finalidades do programa, proposta pelo documento oficial do mesmo.

Em outra narrativa, é possível verificar o sentido do PROEJA de uma forma mais clara, em conformidade com os objetivos e princípios legais, conforme destacado pelo DOCENTE D.

O pessoal que não completou realmente a sua formação escolar, neste caso, muitos simplesmente irão apenas se formar e irão seguir a suas vidas, principalmente sobre o ponto de vista social, e de certa forma é uma motivação para eles (alunos). Percebemos que, quando se efetua a pergunta logo nos primeiros dias de aula, o porquê que eles estão aqui? Eles (alunos) respondem: "Eu quero mudar de vida", "Eu quero crescer", "Eu quero conseguir um emprego bom". Então, visualiza-se muito essa finalidade de reinserção deles socialmente.

O docente entrevistado relatou ainda que, com a inclusão dentro do Instituto Federal e no PROEJA, houve uma mudança na vida pessoal dos alunos, porque os mesmos “[...] conheceram uma nova realidade, questão de laboratórios, palestras, outros assuntos que também foram trazidos pelas coordenações e pela direção e que eles (alunos) acabam participando” (DOCENTE D).

O docente ainda fez um desabafo em relação ao programa e a sua finalidade, “[...] sinceramente, acredito até que é para o governo obter números positivos de formação” (DOCENTE D).

Observou-se que o referido desabafo que o docente fez em relação ao programa não é isolado. Nas demais observações, constatou-se que a maioria dos docentes comentou que essa seria uma oportunidade e um direito das pessoas que não tiveram acesso à educação e à formação poderem concluir seus estudos ou qualificar-se para o mercado de trabalho. No entanto, o que mais pesa nas falas dos

docentes é a extrema preocupação dos mesmos com os índices de evasão escolar na modalidade, mesmo os alunos tendo um benefício financeiro por parte do Governo Federal.

Em relação ao curso ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha nos *campi* do Vale do Jaguari, foi mencionado que, pelo currículo escolar proposto, há uma maior probabilidade do aluno de PROEJA buscar a formação com a finalidade de vaga no mercado de trabalho.

Ele (PROEJA) forma mais na perspectiva de/para o mercado de trabalho. Especificamente na nossa área aqui, até acredito que é óbvio que muitos irão para o mercado de trabalho com essa formação. Neste sentido, ainda não podemos afirmar qual a porcentagem, não temos dados, como são turmas que recém se formarão. Mais é para o mercado de trabalho, em relação mais na parte de agroindústria familiar. (A maioria dos alunos) produzem alguma matéria-prima: frutas, verduras etc., e buscam agregar valor a essas, elaborando produtos que é para um aumento da renda familiar. No mercado formal não tem uma perspectiva. Eles teriam condições de prosseguir os estudos para um nível superior. Claro que as dificuldades seriam maiores, dependendo do curso que eles fossem fazer. Agora estão retomando os estudos e buscam a formação do ensino médio agregado a um ensino técnico para trabalhar. (DOCENTE D).

Na visão dos docentes, os alunos não compreendem bem os sentidos da “integração”, pois os mesmos não conseguem entender a dimensão da integração curricular, principalmente quando se refere à teorização dos conteúdos. No entanto, na prática pedagógica há uma facilidade desse entendimento através dos exemplos cotidianos explicitados em sala de aula.

Outro aspecto é que são realizadas frequentemente reuniões pedagógicas ou conselhos de classe. Nesses encontros ocorrem diálogos entre os docentes da área técnica e da área básica. Porém, não são promovidos encontros específicos para tratar do PROEJA ou para um estudo aprofundado de documentos legais/básicos e produções/publicações. Essa situação foi percebida até mesmo no relato dos coordenadores, que sentem a necessidade de efetuar as formações continuadas com seus colegas para um melhor entendimento e aperfeiçoamento do programa. Os coordenadores relatam que esses encontros/formações seriam de extremo proveito e de reflexos positivos para o processo ensino-aprendizagem.

Os docentes da área técnica têm os alunos do PROEJA como pessoas que requerem uma maior “paciência” no momento de compartilhar os conhecimentos, devido a serem heterogêneos em relação à idade dos mesmos. Dessa forma, o ritmo de aprendizagem dos mesmos é mais lento em relação aos demais alunos do ensino

regular. Quanto à questão de relacionamento há um certo conflito entre os alunos, principalmente no início do primeiro ano letivo, devido à diferença de faixa etária entre os mesmos.

Os alunos de PROEJA (adultos), na visão dos docentes da área técnica, são pessoas comprometidas e com objetivos claros e determinados. Eles interagem em sala de aula, compartilhando seus saberes/experiências, como pode ser observado nos depoimentos transcritos na sequência.

As alunas adultas trazem uma bagagem de conhecimentos e experiências. Elas tentam ver/apreender pela visão delas, (assim) fica bem/mais interessante. As vivências daqueles que já têm alguma bagagem, mesmo que não seja experiência específica na área de atuação do curso, facilita bastante a forma como trabalhar com eles. (DOCENTE A).

São pessoas de mais idade, de forma geral, e têm uma dedicação maior aos estudos. Eles realmente estão aqui porque querem aprender, no caso no nosso curso realmente aprender a fazer os produtos, entender como é que ocorre o processamento de alimentos é um pouco diferente. Eles têm essa dedicação maior, esse empenho maior nas atividades propostas. Mas, dentro do PROEJA, sempre têm alguns alunos que estão aqui por causa de algum auxílio financeiro, infelizmente é a sociedade. (DOCENTE C).

Observou-se que a maioria dos docentes relata que é visível a dedicação dos alunos (adultos) do PROEJA, no sentido de comprometimento e determinação dos seus objetivos, por serem pessoas marcadas por suas trajetórias de vida. Além do mais, mesmo havendo dificuldades de aprendizagem em consequência dos anos afastados dos estudos, essas pessoas conseguem superar todos os obstáculos por meio de sua garra e persistência. Essa constatação contraria o comportamento dos de desmotivação dos alunos jovens, que demonstram falta de interesse e de consciência de que estão perdendo a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e formação educacional.

Em relação aos jovens do PROEJA, os docentes apontam que um dos maiores causadores do desinteresse pelos estudos está no uso do aparelho celular em sala de aula, o que gera uma falta de interação da turma e desvia a atenção para as atividades propostas.

De outra parte, os docentes entrevistados afirmam que o que dificulta a aprendizagem dos alunos de PROEJA é o fato de não terem efetuado/concluído um ensino fundamental de boa qualidade, ou porque na época não havia acesso ao ensino, isso em torno de vinte a trinta anos atrás. “[...] *Eles estão tendo agora a*

chance que deveriam ter tido há muitos anos, de crescimento pessoal, intelectual, humano, e assim por diante” (DOCENTE F).

Neste sentido, a maioria dos docentes reconhece o PROEJA como uma política educacional de direito social.

Quanto à evasão escolar, os docentes da área técnica enfatizam que é difícil estar com todos os alunos presentes em sala de aula, devido aos fatores climatológicos, saúde, dificuldade de acesso ao Campus (transporte escolar) ou familiar.

Em relação às dificuldades e os desafios enfrentadas pelos docentes, os mesmos destacam que, em sala de aula e nas suas aulas técnicas, utilizam-se de uma linguagem mais simples possível, para, assim, promover de forma mais clara o devido entendimento/compartilhamento do conteúdo com os alunos. Acrescentam que suas aulas devem ser enriquecidas com múltiplos meios didáticos para um bom direcionamento da atenção/aprendizagem do aluno.

Na opinião dos docentes, os impactos que ocorreram devido a implantação do PROEJA no Instituto Federal Farroupilha são em relação ao fato de eles (docentes da área técnica) estarem acostumados com alunos de nível pós-médio e superior, acarretando uma preparação mais afinada do professor, pois os alunos de PROEJA, desde o planejamento das aulas até o momento da mesma requerem “um olhar diferenciado” comparado com os demais alunos, pois, em muitas ocasiões, os docentes ficam mais tempo discutindo/compartilhando o conhecimento de determinado assunto em relação às demais turmas de outros cursos.

Neste sentido, os docentes entendem que ocorre esse tipo de situação devido à dificuldade de assimilação dos conteúdos por parte dos alunos. Outra dificuldade narrada menciona a exposição da própria aula em si. Isto é, quando os docentes querem avançar no conhecimento pelas próprias experiências deles com turmas de outros níveis educacionais se torna impossível. Esse tipo de situação faz com que os mesmos deixem um pouco de lado o científico/técnico/teórico dos conteúdos e se apeguem ao cotidiano, através de simples exemplos e aulas práticas. *“Eles (alunos) relatam que gostam mais das disciplinas técnicas (DOCENTE C).*

As dificuldades de implementação do programa no Instituto Federal Farroupilha não foram superadas, até porque ao longo dos anos surgem dentro da instituição novas circunstâncias, entre elas a evasão escolar, sendo esse fenômeno um dos principais problemas nas turmas do programa. Outras dificuldades

apontadas pelos docentes são a descontinuidade de seminários e de encontros (discentes/docentes), os quais haviam no início do programa na Instituição (PROEJÃO), assim como a ausência de formação continuada para os mesmos, visto que as mesmas estão amparadas no documento base do programa.

Torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. É importante ressaltar, mais uma vez, que essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma política de formação docente; também a produção de um material educativo que seja de referência, mas, de forma alguma, prescritivo. (BRASIL, 2007, p. 51-52).

Neste sentido, seria imprescindível o diálogo das experiências durante estes anos de andamento do PROEJA dentro do Instituto Federal Farroupilha, o que estava sendo efetuado nos primeiros anos do Programa, mas com o passar do tempo, os encontros pedagógicos específicos da EJA, foram se desarticulando e se extinguindo. Sabemos e observamos na pesquisa que, é necessário motivar o docente e o discente, através destes encontros para que se efetive perenemente essa cultura institucional, visando também uma política de formação docente, a qual tem-se focado mais para ferramentas tecnológicas ou EAD.

Observa-se que o que provoca o aumento dos índices de evasão no PROEJA é a falta de identificação do curso. Isso ocorre devido ao fato de ser um curso novo ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha.

A não ser um curso já tenha um histórico, como os cursos de agricultura etc., pois as turmas estão sendo formadas de acordo com pequenas demandas para uma determinada área que forma uma ou duas turmas no máximo. Os alunos ao cursar os mesmos não se identificam com a proposta do mesmo, e também, em ambos os campus, não há outro curso de PROEJA como opção para os discentes. (DOCENTE C).

Diante do exposto, uma das sugestões apresentadas pelos docentes participantes da presente pesquisa para diminuir o índice de evasão no PROEJA, é tentar ofertar turmas em diferentes turnos ou efetuar uma pesquisa para se ter uma base do real interesse do aluno para fazer um curso do PROEJA.

Se há números suficientes de alunos para justificar abertura de novas turmas no referido curso, trabalhar em relação a bolsas (financeiras) de incentivo, em relação ao transporte e permanência desses alunos no campus, firmar parcerias com o Governo Estadual para garantia do ensino básico (PROEJA FIC), em contrapartida o ensino técnico a cargo do Instituto Federal Farroupilha. Esta seria uma das soluções apontadas para ampliar o acesso de jovens e adultos no PROEJA. (DOCENTE C).

Por meio dos relatos, percebe-se que as turmas de PROEJA trazem como desafio para os professores o exercício da docência para um público diversificado, devido a uma grande diferença de faixa etária e de nivelamento educacional dos alunos. Mas, torna-se um desafio benéfico quando, aos olhos dos professores, os alunos conseguem desempenhar as atividades propostas com êxito e extrema dedicação.

6.4 Os sentidos da integração para alunos do PROEJA Ensino Médio

A maioria dos alunos do PROEJA, curso técnico integrado em Agroindústria, fez a inscrição no curso por já estar efetuando outros cursos de formação profissional dentro do próprio instituto, como o Programa Mulheres Mil ou PRONATEC. Eles narram que, quanto ao conceito de “integração”, trata-se “conjunto dos conhecimentos da área básica e da área técnica”, da “agregação dos conhecimentos básicos e técnicos”, e que “uma disciplina básica contribui com uma disciplina técnica”, ou vice-versa.

Os alunos (as) ressaltam que tanto as disciplinas técnicas como as básicas são importantes para sua formação no curso, e que esse entendimento de como se dá a “integração” fica de forma mais explícita nas aulas práticas. “*Você precisa calcular o valor exato para saber a quantia de ingrediente que vai em um bolo*” (DISCENTE E). Por meio desse relato obtido por meio de entrevista, o DISCENTE E relacionou a disciplina da área básica (Matemática) com a disciplina técnica (Processamento dos alimentos).

No decorrer da pesquisa, alguns alunos expressaram que a “integração” das disciplinas só é visível após certo período no curso. Além do mais, justificaram essa noção tardia, dizendo que no início do curso ainda se sentiam atrapalhados e inseguros quanto à diferença do que era uma disciplina básica e o que era uma disciplina técnica.

Quanto ao aspecto evasão escolar, algumas alunas (os) entre as entrevistadas (os) disseram que já haviam pensado em desistir do curso por motivos familiares, mas principalmente pelas dificuldades de acesso ou pela alta de transporte escolar.

Sabe-se que no município de Jaguari a Prefeitura Municipal fornece o transporte aos alunos de PROEJA, mas no município de São Vicente do Sul não há o fornecimento do mesmo por parte do Executivo Municipal, e que as alunas (os) desse Campus precisam pedir carona uma para as outras ou para os professores.

Em relação à “integração” dos alunos de EJA dentro do Instituto Federal Farroupilha, os alunos (as) destacaram que se sentem “[...] *parte de uma família*”, e relacionam a integração institucional com “[...] *uma amizade muito grande com os professores, os quais são todos acolhedores*” (DISCENTE **B**).

Quanto ao relacionamento pessoal entre os alunos (as) e a turma em si, os estudantes destacam que há conflitos entre eles devido às diferenças de idade cronológica entre os “jovens e adultos”, mas que estas sempre têm o apoio dos professores e da coordenação do curso para evitar ou para sanar os conflitos existentes.

No que diz respeito às perspectivas de futuro, destacam que os “jovens” querem a formação e ir em busca de vagas no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, dar continuidade à elevação da escolaridade. Já os “adultos”, salientam que a maioria deles pretende abrir seu próprio negócio.

Neste sentido, é visível que os jovens da EJA buscam agregar à conclusão do ensino médio com uma formação profissional, por que eles têm a noção que, já perderam muito tempo de suas vidas afastados das Instituições escolares, por motivos pessoais, familiares, repetência, e evasão escolar; e que se não buscarem o PROEJA, seria impossível o término do ensino médio regular, devido as suas responsabilidades familiares e de trabalho, muitas vezes informal. Observamos que, principalmente, os jovens eles buscam, um regaste e desejam a inclusão no mercado de trabalho formal pelo direito de assegurar os direitos do trabalhador, como no futuro uma aposentadoria.

7 CONCLUSÃO

A necessidade de implantar o sistema capitalista fez com que os países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, efetuassem pactos e financiamentos internacionais, principalmente no que diz respeito a um desenvolvimento econômico-social-cultural aligeirado e um salto na qualidade de vida da sociedade, negando por muitos anos o “direito à educação para jovens e adultos”, embora no decorrer da história várias tentativas de executar uma política educacional permanente para estes tenham sido efetuadas.

Em decorrência, a crise da formação se tornou a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna, “[...] uma vez que o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas (ADORNO, 1995, p.15).

Assim sendo, são necessárias novas formas para superar esse ciclo capitalista (opressor), buscando novas alternativas sócio-econômicas-culturais-éticas, onde os sujeitos (oprimidos) possam desenvolver todas as suas potencialidades, não só para o mercado de trabalho, mas para viver suas vidas de modo digno como cidadãos em todos os sentidos e dimensões da formação humana.

Verificou-se que a expansão da educação profissional ocorreu de forma lenta, considerando a mesma como uma modalidade que proporcionava uma formação/qualificação eficiente e eficaz ao trabalhador, orientando-se pelos modelos do Taylorismo, Fordismo e a Teoria do Capital Humano. Tais constatações são reforçadas por Gentili (2002, p. 94), quando afirma que, no campo intelectual, tal força resultou no surgimento da Teoria do capital humano que desempenhou papel central “[...] na certificação e legitimação científica de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos e a vida produtiva”.

Com a industrialização a todo vapor, era necessário instruir a classe trabalhadora para agregar fator de produção (trabalho), gerar maior produtividade nas empresas privadas (altas taxas de lucro e exploração da mão de obra) e, ao mesmo tempo, flexibilizar as Leis Trabalhistas. Nada mais lógico o fato de que o foco dessa estratégia teria como alvo a maior classe populacional: os trabalhadores ou a classe baixa da sociedade, com a ideia para suprir o sistema operacional das

organizações e gerar produtos para a classe média ou alta, para os consumidores fiéis do mercado e para os usufruidores das riquezas mundiais.

Essa situação vem ao encontro do dizer de Gentili (2002), quando salienta que o indivíduo passava então a ter um caráter consumidor e empreendedor. Tais características eram aprimoradas nos cursos profissionalizantes até o ano de 1996, os quais passavam a preparar o trabalhador para o mercado de trabalho globalizado competitivo, compreendendo novas tecnologias, trabalhando em equipe e se adaptando às mudanças. Quanto a um possível fracasso/sucesso discente, esse fator ficava sob a responsabilidade dos mesmos, e não da escola/Estado.

Assim sendo, as práticas educacionais tornaram-se uma mercadoria, numa visão economicista/funcionalista da educação, dotadas de valores como a utilidade, o individualismo e a não liberdade de expressar reivindicações, onde a escola (elo entre sujeitos e Estado) era um aparelho ideológico para atender os desejos dos opressores.

Neste contexto, a dualidade escolar (ensino médio e ensino profissionalizante) perdurou até a criação do PROEJA, trazendo muitos descompassos educacionais para jovens e adultos que necessitavam trabalhar e, ao mesmo tempo, concluir os estudos para ingressar no mercado de trabalho ou para buscar o acesso ao nível superior de ensino.

A criação do PROEJA permitiu o direito educacional a jovens e adultos quanto à “[...] formação na vida e para a vida, e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p.13). Esse processo ocorreu através de uma integração curricular (conhecimentos básicos e profissionais), alicerçada nos eixos trabalho, ciência e cultura, a qual desvela a realidade que envolve a vida produtiva-social-política-cultural e técnica nas relações sociais, ou como no dizer de Freire (1975) apud Gadotti (2013, p. 255), quando ressalta que “[...] não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

Nesse sentido, o ensino médio integrado tem um compromisso educativo com os alunos e não com o mercado de trabalho, de acordo com as propostas dos documentos oficiais e imaginário dentro dos Institutos Federais, porque, se analisarmos a prática docente e o próprio PPC do curso Técnico em Agroindústria – PROEJA, ensino médio integrado, verifica-se que o mesmo está propenso ainda a

satisfazer o mercado de trabalho com forte inclinação para a qualificação de mão de obra para este. Assim, a prática docente não é tranquila, tendo um sentido de desconforto por parte dos próprios docentes, no que diz respeito ao seu trabalho docente, pois os mesmos movimentam-se dentro de um contexto que foi imposto pelo MEC, sem a participação de todos na elaboração dos documentos oficiais do PROEJA e do ensino médio integrado.

Nesse sentido, deve-se, portanto, propor o acesso a conhecimentos que venham a colaborar para a inserção do sujeito no mercado de trabalho e para uma formação para o trabalho e para a vida, criando possibilidades para uma nova sociedade mais justa, solidária e consciente. Dessa forma, é necessária a formação dos sujeitos na sua completude, considerando-os como sujeitos históricos, dotados de saberes e experiências.

Nessa perspectiva, as observações e as entrevistas desenvolvidas na presente pesquisa podem apontar sugestões, assim como levantarmos problemas cotidianos, a partir da problemática/objetivo desse trabalho, compreendendo e analisando a percepção dos professores da área técnica e dos alunos sobre a integração da Educação Profissional com a EJA, além do impacto da EJA no Instituto Federal Farroupilha.

Nesse sentido, as entrevistas, as informações coletadas, as análises documentais e de dados e o levantamento bibliográfico podem dar um suporte para um possível aprimoramento do PROEJA e da sua prática dentro do Instituto Federal Farroupilha. Entre as situações encontradas, identificamos algumas concepções e princípios do documento base do programa que não estão sendo efetivados de acordo com o que determina o Decreto nº 5.840/2006, como, por exemplo,

[...] possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à reflexão sobre o próprio Programa. (BRASIL, 2006, p. 60)

Prova disso é que os docentes da área técnica entrevistados relataram que nos primeiros anos do programa efetuava-se com maior intensidade as formações e reflexões continuadas referentes ao mesmo, algo que na atualidade não ocorre.

Em relação aos significados que os professores da área técnica atribuem sobre os discentes quanto à idade cronológica dos mesmos, é que os alunos

“adultos” contribuem intensamente em sala de aula, quando compartilham seus conhecimentos/saberes. Já com relação aos alunos “jovens” do programa, afirmam que não há um interesse plausível dos mesmos e nem uma integração maior com os demais, seja por falta de vivência ou de experiência.

De outra parte, os docentes veem que os alunos do programa têm condições de efetuar a verticalização do ensino (nível superior), mas esse fator é mais evidente e desejável nos jovens que estão participando do curso. Aos alunos adultos, a uma visível inclinação para a formação em agroindústrias rurais. Além disso, também foi evidenciado por meio do presente estudo que os alunos jovens do PROEJA, fora o desejo de tentarem cursar o ensino superior, prendem ainda, após a conclusão do PROEJA, buscar uma vaga no mercado de trabalho.

No geral, é explícita a grande alegria/felicidade dos alunos por terem no PROEJA uma oportunidade de concluírem o Ensino Médio, de conquistarem uma formação profissional e de se sentirem incluídos na sociedade.

Constatamos que, no decorrer da presente pesquisa, foi evidenciado pelos docentes que um dos grandes problemas do PROEJA é a evasão escolar/permanência, seja essa por motivos familiares, de saúde ou até mesmo de por falta de transporte escolar, devido ao fato de os *campi* pesquisados não estarem no centro das suas referidas cidades, ou também porque os alunos eram de distritos/bairros afastados da região de abrangência institucional.

Num contexto abrangente, os docentes da área técnica gostam de ministrar aulas para o programa, mesmo destacando que as turmas são heterogêneas devido aos diferentes graus de nivelamento educacional, com dificuldades de aprendizagem. No entanto, entendem que todos esses fatores são compensados pelo grande empenho dos alunos ao desempenharem as atividades propostas.

No contexto do trabalho docente, os mesmos destacam que os planejamentos das aulas para o programa são diferenciados dos demais cursos e ministrados de forma mais lenta. Segundo relatos dos docentes, isso ocorre devido ao grau de intensidade de aprendizagem dos alunos. Diante disso, muitas vezes é preciso deixar de lado o “científico/teórico” e necessário compartilhar o conhecimento com exemplos práticos cotidianos e por meio de diálogos com os discentes.

Sobre a diminuição de alunos ingressantes no curso ou a evasão escolar, os docentes alegam que isso ocorre devido à falta de PROEJA FIC na região, e sugerem que o Instituto Federal Farroupilha deveria se focar em parcerias com os

Governos Municipais para suprir a carência dos sujeitos que não puderam concluir o ensino fundamental em tempo escolar regular.

Também ressaltam que os desafios e dificuldades quanto à implementação do PROEJA no Instituto Federal Farroupilha ainda são constantes, pois eles (docentes) e a comunidade institucional nunca haviam, na história da educação, ofertado Educação para Jovens e Adultos, tanto que são apenas sete anos de existência da Instituição, trabalhando nos eixos ensino, pesquisa e extensão.

No que diz respeito às diferentes dimensões da “integração” previstas no PROEJA, os docentes da área técnica asseguram que não conseguem definir o sentido ontológico do trabalho, devido aos poucos anos na instituição e à falta de experiência com ensino médio integrado no Instituto Federal Farroupilha.

Neste contexto, explicam que as formações pedagógicas do PROEJA poderiam e poderão contribuir com a explicitação dos sentidos e dimensões da integração, formação politécnica e omnilateral.

Quanto à “integração”, salientam que a mesma está sendo efetuada a passos lentos, e as práticas pedagógicas integradas executadas estão sendo “experiências de integração” dentro do Instituto, as quais devem ser ampliadas no decorrer do ano e nos processos ensino-aprendizagem, como finalidade de pleno desenvolvimento dos sujeitos para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Destacamos que, no Campus de São Vicente do Sul, nas primeiras práticas pedagógicas integradas, já houve a publicação digital de uma revista, a qual foi coordenada pelos docentes e organizada pelos discentes com assuntos pertinentes à Prática Pedagógica Integrada.

Neste contexto, percebemos que o Ensino Médio Integrado e as suas práticas pedagógicas integradas dependem da Instituição e dos seus docentes, no sentido de assumirem com maior responsabilidade esse desafio, sejam nas suas práticas ou nos projetos que visem a integração (articular o ensino médio com o ensino profissional).

Sabemos que são necessárias ações pedagógicas comprometidas para a efetivação das práticas transformadoras, as quais devem ser renovadas e replanejadas constantemente, tendo o trabalho como princípio educativo. Dessa forma, o mesmo deve se opor ao sistema neoliberal (lógica das competências), buscando uma totalidade, da qual o homem possa compreender/sentir/vivenciar as relações

múltiplas existentes no mundo (políticas-sociais-culturais) na sua amplitude, tornando-os profissionais-intelectuais-políticos-cidadão.

Neste sentido, caracterizamos a omnilateralidade, na qual os sujeitos sociais não serão capazes de apenas serem líderes/participantes adestrados, mas compartilhadores de saberes/experiências nos grupos de suas relações, tendo uma formação humana não somente profissional.

O Ensino Médio Integrado, portanto, assume essa responsabilidade de formação social, quando optou por construir uma educação que possibilitasse aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade. Isso tanto para o mercado de o trabalho quanto para as relações sociais, baseando-se na integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto.

Nesse contexto, é importante frisar o pensamento de Pacheco (2011, p. 22), quando ressalta que os Institutos Federais são redes sociais, pois, a partir das relações sociais existentes que dão oportunidade, por um lado, ao compartilhamento de ideias, visando à formação de uma cultura de participação, por outro, oportunizam a absorção de novos elementos, objetivando sua renovação permanente. “Trata-se, portanto, de um espaço aberto e em movimento, de atuação regional, com bases em referenciais que expressam também uma missão nacional e universal”.

Assim sendo, as ações pedagógicas e o aprimoramento das práticas estão em renovação constante. Nesse aspecto, o Instituto Federal Farroupilha se constitui num espaço aberto em movimento, procurando desenvolver sua maior missão que é a promoção da educação profissional, científica e tecnológica e pública, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável.

Os pontos positivos do PROEJA evidenciados por meio das entrevistas dos professores da área técnica, consistem nos seguintes aspectos: na observação dos mesmos em relação à mudança de vida e na vida dos alunos no decorrer do curso; na construção e na socialização dos relacionamentos (amizade entre os discentes); na perspectiva de progressão escolar para alguns alunos; na progressão de aprendizagem, mesmo diante das dificuldades; na alegria/felicidade dos alunos ao retomarem aos estudos; na identificação da trajetória da vida dos alunos, antes e após o ingresso no IFF; na participação assídua dos alunos nos eventos propostos pela instituição; no sentimento positivo dos alunos em sentir-se acolhidos pela

instituição; e na oportunidade dos alunos concluírem o ensino médio através de um auxílio financeiro (bolsa de estudos).

Quanto aos aspectos negativos destacados sob o “olhar” dos docentes da área técnica, os mesmos disseram que o programa deveria tentar criar turmas de acordo com a faixa etária dos alunos para tentar evitar os conflitos de relacionamentos existentes entre os jovens e os adultos do PROEJA. Neste sentido, destacamos a dificuldade dos docentes em trabalhar com um público diversificado, seja pela faixa etária ou pelo nível de ensino, pois os mesmos estavam acostumados ao ensino técnico e com uma classe de alunos com um nível educacional preparados para os antigos testes seletivos efetuados para entrar na Instituição.

Outro item importante a ser ressaltado é a opinião dos docentes entrevistados quanto a uma possível separação de jovens e adultos no PROEJA. Sobre esse assunto, os docentes observaram que seria uma decisão totalmente inviável, uma vez que já há uma grande dificuldade para se conseguir fechar novas turmas de PROEJA. Então, sugerem que seria necessário abrir turmas de PROEJA FIC, já que muitas pessoas não possuem o ensino fundamental. *“Então, não pode vir para o PROEJA Médio. Essa é uma dificuldade enorme. Deveriam fazer mais programas (FIC) para dar continuidade à modalidade PROEJA médio (DOCENTES D e F).*

Assim sendo, para o programa tenha êxito, seria necessário firmar trajetórias/convênios interinstitucionais entre as redes municipais e estaduais de educação para a formação básica dos sujeitos sociais, o que já aconteceu em outrora com o Campus de São Vicente do Sul, quando efetuou e implementou o PROEJA FIC, por meio de convênios municipais com as cidades de Jaguari, Jarí, Cacequi e São Pedro do Sul, chegando a oportunizar a conclusão do ensino fundamental e a certificação profissional para mais de setenta pessoas.

Por fim, a expectativa é de que o estudo proposto aqui seja um fator de provocação e de reflexão para aperfeiçoamento do PROEJA dentro do Instituto Federal Farroupilha. Da mesma forma, espera-se que as situações abordadas na presente pesquisa sirvam de ferramenta e de incentivo para que ocorram melhorias nas práticas docentes do ensino médio integrado, assim como, a partir desta, possamos efetuar e aprofundar novas pesquisas em nível de mestrado e de doutorado, sejam elas acerca do PROEJA como modalidade de ensino médio integrado, ou sobre as dimensões dessa integração entre a educação básica e a educação profissional.

Neste sentido, ainda destacamos que, conforme Brunel (2004), houve a partir da década de 90 uma rejuvenescência na EJA, onde os jovens (18 a 24 anos) passaram a ocupar mais espaço nesta modalidade de ensino. Visto que, os mesmos foram excluídos pela evasão escolar, problemas disciplinares, econômicos-sociais do ensino médio regular. Sabemos que, principalmente, estes jovens buscam a inclusão no sistema capitalista e um (re) significado para sua vida profissional e pessoal na EJA.

Assim sendo, é necessário o docente ter “outro olhar” para a EJA, pois há uma diversidade de alunos nesta modalidade, tanto jovens, quanto adultos que, muitas vezes, chegam na mesma desmotivados e sem expectativas de um futuro profissional ou acadêmico. Sabemos que, ante a este contexto, os professores devem estar abertos ao diálogo e na busca de uma flexibilidade no compartilhar seus conhecimentos, pois, no primeiro momento, além das formações pedagógicas ou capacitações específicas para docentes de EJA, os docentes devem estar cientes que encontraram e encontrarão um enorme desafio em trabalhar com esse público, superando os rótulos de “alunos fracassados ou pobrezinhos ou coitadinhos”, pois é necessário no fazer docente criar possibilidades desses sujeitos serem os verdadeiros atores da educação, explorando suas capacidades intelectuais, sociais, artísticas, criativas e experiências de vida. Mas, para que ocorra esse ciclo de possibilidades, é necessário o docente conhecer a trajetória de vida de cada aluno e suas vivências com seus aspectos positivos e negativos.

Somente assim poderemos partir de uma verdadeira integração, à medida que os docentes conhecerem seus alunos nos aspectos mais profundos e ser o conhecedor dos sentidos da integração proposta pelo Ensino Médio Integrado, ou seja, a articulação existente entre ciência, cultura e trabalho histórico/ontológico. Um dos pressupostos do IF é de que as leis e os documentos propostos desta integração estejam vivos dentro dessas Instituições, mas os docentes pouco sabem o seu sentido teórico e muito menos prático, pois quanto docente, a percepção é que necessitamos horas de estudo sobre o assunto. Na realidade, necessitamos de um “olhar diferenciado” para os documentos oficiais e precisamos colocá-los em prática ou tentar praticá-los. Caso contrário, a teoria não terá sentido para obtermos uma educação mais justa e igualitária. Nesse sentido, os Institutos Federais, com a incumbência de trabalhar os eixos ensino, extensão e pesquisa, poderiam ter como objetivo fomentar os grupos de pesquisa em educação, pois temos um grupo

significativo de mestre e de doutores que poderiam dedicar-se ao aprofundamento da EJA, já que na pesquisa proposta observamos que os sentidos da integração não estão claros nem para os docentes da área técnica e nem para os docentes da área básica.

Sabemos que o verdadeiro sentido da educação é ter o compromisso social de divulgar e socializar as pesquisas efetuadas, além de procurar cada vez mais aprofundá-las, quando necessário e quando oportuno. Da mesma forma, o aprimoramento do PROEJA é um compromisso com o futuro de Jovens e Adultos que já fazem parte de nossa sociedade, mas muitas vezes ficam esquecidos por um mundo capitalista tão desigual e tão injusto nos direitos educacionais e sociais.

O PROEJA como política pública educacional com o propósito de equidade social e educacional não pode morrer ou ficar defasado pelos seus motivos iniciais, como a não participação dos professores na elaboração dos documentos bases. O programa deve estar cada vez mais vivo e sofrendo reformulações, pois somos os atores e os sujeitos deste programa. Como docentes, como alunos e como educadores, temos nas mãos as experiências e as vivências de um programa jovem, mas que tem muito a contribuir para a emancipação, não na alienação dos nossos jovens e adultos trabalhadores, mas na lapidação de todos os envolvidos no Programa para uma nova visão de mundo. Os docentes continuam com grandes desafios no decorrer da implementação do Programa, tais como: fazer-se educador entre a teoria e a prática, pois o educador não nasce pronto (GADOTTI; ROMÃO, 2011); compreender os sentidos da integração e, principalmente, o sentido de que o homem é um ser histórico; e compreender que, sem o estudo aprofundado e interpretação dos documentos bases não conseguiremos avançar para a práxis, sendo necessário o primeiro passo reorganizar o trabalho docente, o qual deve ter tempo/espço para pensar e (re) pensar nossa prática pedagógica, nossos anseios e medos em relação aos impactos das políticas públicas impostas pelo Ministério da Educação e pelo próprio sistema capitalista.

Essa pesquisa, poderá, portanto, dar outro significado em relação aos sentidos da integração dentro do Instituto Federal Farroupilha, dando-nos um novo (re) significado para o PROEJA e para a reformulação e para o aprimoramento do Programa e de suas Práticas Pedagógicas Integradas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBERTI, Verna. *História oral: a experiência do CPDOC*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 11 out. 2015.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do trabalho*. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

_____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BORGES, Liana da Silva. *A alfabetização de jovens e adultos como movimento: um recorte na genealogia do MOVA*. 2009. 120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3626/1/416196.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Decreto-Lei n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 10 set. 2015.

_____. Decreto-Lei n. 5.612, de 24 de junho de 1943. Altera disposições do Decreto-Lei n. 4.902, de 31 de outubro de 1942, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5612-24-junho-1943-415739-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Lei n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Decreto-Lei n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Escolarização. Thesaurus Brasileiro da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (s/d). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa>>. Acesso em: 02 out. 2015.

_____. Decreto-Lei n. 5.478, de 24 de julho de 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejadecreto5478.pdf>>. Acesso em: 11 ago.2015.

_____. Parecer CFE n. 45/72 – CEPSG – Aprovado em 12-01-72. Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Decreto-Lei. n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95639/decreto-5840-06>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 11 set. 2015.

_____. Lei n. 3.991, de 5 de janeiro de 1920.Fixa a Despesa Geral da República dos Estados Unidos do Brasil para o exercício de 1920.Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1920-1929/lei-3991-5-janeiro-1920-570293-publicacaooriginal-93407-pl.html>>. Acesso em: 09 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Documento Base. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 12 ago.2015.

_____. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://confinteabrilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao_CNE_CEB_01_2000.pdf>. Acesso em> 11 out. 2015.

_____. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agroindústria Integrado Proeja (2013). Disponível em:

<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201411582823507ppc_tecnico_em_agroindustria_integrado_proeja_-_ja.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTANHO, M. E.; GONZAGA, M. L.; CARVALHO, V. L. C. A articulação das dimensões política, ética e técnica como fomentadora da formação docente crítico - transformadora. *Leitura: Teoria & Prática*, São Paulo, v.33, n.2 (65), 2011. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/53/52>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

COREDE VJ. CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO DO VALE DO JAGUARI. Disponível em: <<http://www.urisantiago.br/corede/>>. Acesso em: 12 out. 2015.

DORNELES, Caroline Lacerda. *Adição, Subtração e Cálculo relacional: uma intervenção com alunos do PROEJA FIC/Ensino Fundamental*. 2013.120 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FÁVERO, O.; PINHEIRO, M. G. S. P. (Orgs.). *Diversidade na educação de jovens e adultos*. Brasília: Liber Livro; Manaus: Edua, 2012. 178 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática – Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FONSECA, Jussara Aparecida da. *Análise combinatória na educação de jovens e adultos: uma proposta de ensino a partir da resolução de problemas*. 2012.

Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/67877/000874165.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 out. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2013.

_____. ROMÃO, J. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo. *Três teses sobre a relação Trabalho e Educação em tempos Neoliberais*. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs). Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GEWIRTZ, S., CRIBB, A. O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. *Estudos sobre jovens e processos educativos na contemporaneidade*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 4. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1982.

IFF. Desenvolvido pelo Instituto Federal Farroupilha. 1995-2001. Apresenta informações gerais sobre o Instituto.
Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/site/>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Petrópolis: Vozes, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KRAWCZYK, Nora (Org.). *Sociologia do Ensino Médio – Crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Paulo Gomes. Ciência e Epistemologia: reflexões necessárias à pesquisa educacional. *Quaestio*, Sorocaba, v.12, p. 109-138, nov. 2010.

LUTZ, Maurício Ramos. *Uma Sequência didática para o ensino de estatística a alunos do Ensino Médio na modalidade PROEJA (2012)*. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/692070/uma-sequ%C3%Aancia-did%C3%A1tica-para-o-ensino-de-estat%C3%A1stica-a-alunos>>. Acesso em: 12 out. 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NICOLSKY, R.; OLIVEIRA, A. K. *Reverter o declínio tecnológico* (2008). Disponível em: <http://tribunadonorte.com.br/noticia/reverter-o-declinio-tecnologico/78755>>. Acesso em: 11 set. 2015.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.60, p.121-142. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf> >. Acesso em: 02 jan. 2016.

NUNES, Paula Coutinho da Silva. *Educação de Jovens e Adultos: As expectativas e as dificuldades dos sujeitos envolvidos*. 2006. 41 f. Monografia (Pós-Graduação "Lato Sensu - Especialização em Psicopedagogia) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/PAULA%20COUTINHO%20DA%20SILVA%20UNES.pdf> >. Acesso em: 26 jan. 2016.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiás: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 93-99

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I.B. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares*. São Paulo: Moderna, 2012.

_____. *Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica*. São Paulo: Moderna, 2011.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Delminda Joia Faria. *A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA* (2010). Disponível em: <<http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/3775/2116>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

SANTOS, Simone V. et al (Org.). *Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/ RS*. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SAUL, A. M.; SILVA, A. F. G. *O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: Pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares* (2008). Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1137/821>>. Acesso em: 12 set. 2015.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v.12, n.34, p.152-165, jan./abr., 2007.

SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TELLO, César G. *Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa* (2012). Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/3376/2808>>. Acesso em: 11 set. 2015.

ZORZI, F.; PEREIRA, V. A. *Diálogos Proeja: pluralidades, diferenças e vivências no sul do país*. Porto Alegre: Evangraf, 2009.

APÊNDICE A - Modelo de roteiro de entrevista para os docentes

CABEÇALHO

Data e Local da entrevista:

Horário: Tempo de duração:

Nome do Docente:

Formação:

Campus de Lotação:

Tempo de Serviço do docente em outra e qual Instituição:

Tempo de Serviço do docente no IFF:

Tempo de experiência do docente com PROEJA /EJA:

PERGUNTAS

- a) Como você se denomina profissionalmente?
- b) Como você descreve o aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal Farroupilha?
- c) Quem são os seus alunos de PROEJA?
- d) Na sua opinião, o PROEJA forma para quê? E para quem?
- e) Quais são os principais desafios e/ou dificuldades enfrentadas por você como docente da área técnica no PROEJA?
- f) Sabemos que o PROEJA foi implantado nos IF em 2006, com a primeira turma no ano de 2009, você acha que as dificuldades iniciais já foram superadas?
- g) Como funciona a integração da educação geral com a educação profissional?
- h) Quais são as suas concepções quanto a palavra “Integração” para o Ensino Médio Integrado - modalidade PROEJA?

- i) Qual o sentido da palavra trabalho para o PROEJA?
- j) Você consegue efetuar as práticas pedagógicas interdisciplinares? Quais?
- k) Qual a sua concepção quanto à Prática Pedagógica Integrada (PPI) no Instituto Federal Farroupilha? Sua disciplina conseguiu contribuir para realização da mesma?
- l) Considerando sua trajetória docente no PROEJA, descreva uma experiência positiva e outra experiência negativa do Programa.
- m) Existe “integração” dos sujeitos da EJA no PROEJA?

APÊNDICE B – Termo de consentimento entregue aos entrevistados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE SOBRE A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA - INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Mendes Furlan. Trata-se de uma pesquisa do curso de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, sob orientação do prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

Nesta pesquisa qualitativa, buscamos compreender como ocorre a implementação do PROEJA no Instituto Federal Farroupilha e como os professores da área técnica percebem a integração da Educação Profissional com a EJA nesse processo.

O termo de consentimento livre e esclarecido será obtido pela pesquisadora Fernanda Mendes Furlan no local combinado com o (a) colaborador (a). Sua participação consiste em conceder uma entrevista e/ou responder a um questionário sobre o tema da investigação. Os dados, após transcritos, poderão ser utilizados pela pesquisadora em sua dissertação de mestrado e em trabalhos decorrentes da mesma pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão divulgados e, mesmo assim, não haverá a sua identificação.

Você não terá nenhum gasto financeiro por participar na pesquisa e, também, não receberá nenhum *pró-labore* pela participação.

Os benefícios da pesquisa será caracterizar o que dizem as experiências dos docentes e discentes do Instituto Federal Farroupilha – RS, a respeito de diferentes dimensões da integração (trabalho, ciência, cultura e ensino médio/educação profissional) prevista no PROEJA.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa, você poderá entrar em contato com Fernanda Mendes Furlan, pelo celular nº (55) 9939-6697 ou pelo *e-mail* fernanda.furlan@ifarroupilha.edu.br

Nome/ CPF/RG _____

Local, data

Assinatura

APÊNDICE C - Modelo de roteiro de entrevista para os discentes

CABEÇALHO

Data e Local da entrevista:

Horário: Tempo de duração:

Nome do aluno:

Profissão do aluno:

Idade:

Campus a que pertence:

Moradia (localidade):

Aluno Interno ou Externo na Instituição:

Cursou onde o Ensino Fundamental:

- a) Como você se sente dentro do Instituto Federal Farroupilha?
- b) Você acha que o Curso Técnico em Agroindústria te prepara para quê?
- c) Quais as principais dificuldades que você identifica no curso?
- d) Considerando sua trajetória como aluno do PROEJA, descreva uma experiência positiva e outra experiência negativa do Programa.
- e) Você já pensou em desistir do curso? Por quê?
- f) Você consegue ver/sentir/compreender a dimensão da “integração” entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos que são contemplados no curso?
- g) Você se sente “integrado” dentro do PROEJA? Como?
- h) Qual a importância do PROEJA para você e o que o levou ao Instituto Federal Farroupilha?