



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Mestrado em Educação Tecnológica

Maria Adélia da Costa

**FORMAS ESTRUTURANTES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A
MATERIALIZAÇÃO DO PROEJA NO CURSO TÉCNICO DE MECÂNICA DO
CEFET-MG**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Maria Adélia da Costa

**FORMAS ESTRUTURANTES DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E A
MATERIALIZAÇÃO DO PROEJA NO CURSO TÉCNICO DE MECÂNICA DO
CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Diretoria de Pesquisa e Pós-graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Área de concentração: Educação Tecnológica

Orientadora: Prof^a Dr^a Silvani dos Santos Valentim

Belo Horizonte

2010

Maria Adélia da Costa

**Formas Estruturantes da Organização Curricular e a
Materialização do PROEJA
no Curso Técnico de Mecânica
do CEFET-MG**

Belo Horizonte

2010

AGRADECIMENTOS

No começo era apenas um sonho. Hoje, diante desta realidade, com muito carinho e emoção que agradeço:

A Deus, pelo dom da vida. Pela sabedoria, pelo aprendizado, pela realização de sonhos.

A minha mãe, guerreira que nunca mediu esforços para que eu pudesse concluir meus estudos. Que sempre se orgulhou e acreditou muito mais em minhas possibilidades que em minhas limitações.

A meu pai herói pelos ensinamentos de amor ao próximo, pelo amor incondicional e pela acolhida apesar dos erros.

Às minhas queridas e amadas filhas, Délzia e Laís, por serem o meu maior estímulo, a minha fonte de inspiração, a razão maior do meu viver. A vocês, meu amor eterno.

Ao Douglas, pelo carinho, acolhida e apoio nos momentos difíceis.

Ao Eduardo, pela paciência, companheirismo e, sobretudo, pelos ensinamentos que contribuíram com minha aprendizagem sobre o mundo encantado da Educação Profissional e Tecnológica.

A amiga Dr^a Jussara Biagini, pelas “asas” e por acreditar nas minhas conquistas.

À Prof^a. Dr^a Silvani, minha orientadora, pela paciência, ética e carinho que a pesquisa acadêmica exige.

À Prof^a. Dr^a Maria Inez Salgado, pela acolhida e pelas primeiras lições para inserção no mundo acadêmico, especificamente no campo do currículo.

Aos Mestres Prof. Dr. Ângelo Gariglio e a Prof^a Dr^a Suzana Burnier que contribuíram para o meu crescimento acadêmico.

Ao Fábio, pela paciência e colaboração nos momentos de tropeço.

Aos Alunos e Professores do Curso Técnico de Mecânica, especialmente a Prof^a Raquel Bambilra e o Prof. Wanderley Freitas, que contribuíram para a concretização deste trabalho. A vocês, todo meu carinho e agradecimento pela acolhida e colaboração.

SUMÁRIO

Lista de gráficos	07
Lista de figuras	08
Lista de quadros e tabela	09
Lista de abreviaturas e siglas	10
Resumo	12
Abstract	13
Introdução	14
Capítulo I	23
Aspectos Teóricos e Conceituais Sobre EJA, Proeja e Currículo	
1 - Educação de Jovens e Adultos no Brasil	23
2. O PROEJA	28
3. O currículo	33
3.1. Currículo integrado	40
Capítulo II	45
Aspectos Metodológicos	
1. Campo empírico	46
2. A escola pesquisada	47
3. A implantação do Proeja no CEFET-MG	49
3.1 O caso específico da implantação do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica	50
4. O processo de coleta de dados	53
5. Organização das informações e dados extraídos dos questionários dos sujeitos pesquisados	56
Capítulo III	59
Sujeitos Pesquisados	
1. Alunos do Curso Técnico de Mecânica/Proeja do CEFET-MG	59
1.1 Retrato dos alunos do Curso Técnico de Mecânica/Proeja	62
2. Os Professores do Proeja no CEFET-MG	79
2.1. Percepções Docentes	82
2.2. Os Alunos do Proeja Segundo os Docentes	83

Capítulo IV	94
Manifestações dos Sujeitos Entrevistados	
1. Os Alunos Entrevistados	95
2. Concepções Docentes e Discentes sobre o Proeja e a integração curricular do Curso Técnico de Mecânica	97
3. A Relação Entre o Ensino Regular Diurno e o Proeja Noturno	111
4. Prática Pedagógica e Reorganização Curricular	117
Considerações Finais	121
Referências Bibliográficas	127
Anexo A – Questionário aplicado aos alunos	136
Anexo B - Questionário aplicado aos docentes	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Raça	62
Gráfico 2	Cidade onde Residem	64
Gráfico 3	Tempo Gasto de Casa ao CEFET-MG	65
Gráfico 4	Tipo de aula interessante	66
Gráfico 5	Escolaridade da Mãe	72
Gráfico 6	Escolaridade do Pai	73
Gráfico 7	Categoria de análise referente ao regime de trabalho docente no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG	80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Princípios fundantes do Proeja	30
Figura 2	Fundamentos político-pedagógicos na organização curricular do Proeja	31
Figura 3	Fases de desenvolvimento do currículo	37
Figura 4	Rede de relação entre os diferentes saberes manifestados através das disciplinas escolares	43
Figura 5	Quadro conceitual para abordagem qualitativa	45
Figura 6	Organograma da Diretoria do CEFET-MG	48
Figura 7	Manual do Candidato Processo Seletivo 2006 e 2007	49
Figura 8	Roteiro que orientou a elaboração das questões de entrevista com os alunos	54
Figura 9	Cenas do filme <i>The Wall</i>	60
Figura 10	Interesse pela Instituição e pelo Curso	67
Figura 11	Expectativas Após Conclusão do Curso e Situação de Trabalho	70
Figura 12	Faixa Etária dos Alunos	74
Figura 13	Códigos de Identificação dos Professores Pesquisados	82
Figura 14	Percepções docentes sobre os alunos dos Proeja	83
Figura 15	Limites enfrentados pelos Sujeitos do Proeja	89
Figura 16	Crenças que emergiram do discurso docente em relação à concepção de aprendizagem dos alunos	91
Figura 17	Códigos de Identificação dos Alunos Pesquisados	95
Figura 18	Entendimento dos Alunos sobre o Proeja	97
Figura 19	Percepção do Currículo Integrado por Alunos e Professores	103
Figura 20	Percepção do Currículo Integrado pelo Coordenador do Curso	105
Figura 21	Relação Carga Horária do Curso Técnico Mecânica/Proeja 2008 e 2009	114

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1	Principais mudanças entre os Decretos 5.478/05 e 5.840/06	28
Quadro 2	Deliberações Curriculares	36
	Matrícula de EJA no ensino médio, em cursos presenciais com	29
Tabela 1	avaliação no processo, por dependência administrativa 2005 e 2006	
Tabela 2	Matriz Curricular do Curso Técnico em Mecânica – PROEJA – 2007/2008 – CEFET-MG	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de Apoio e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEFET- MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPEVE	Comissão Permanente de Vestibular
DE	Dedicação Exclusiva
DEPT	Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica
DIEE	Departamento de Integração Escola Empresa
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Apoio ao Ensino
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de

	Educação de Jovens e Adultos
RFEPT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
SAE	Seção de Assistência ao Estudante
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
<i>Web</i>	Rede Mundial de Computadores

RESUMO

Pretendeu-se com esta pesquisa compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG). Alunos, professores e o coordenador do curso informaram a parte empírica da pesquisa, em que o perfil de alunos e professores, a situação de trabalho destes, suas práticas pedagógicas, o interesse de ambos – professores e alunos – pela instituição e pelo curso, bem como suas concepções sobre o programa foram acessados pela utilização de um questionário, uma entrevista semi-estruturada e notas de campo da pesquisadora. Foram analisados ainda documentos emitidos pela instituição, no que se refere ao desenvolvimento do PROEJA. Foi possível observar (1) que o currículo não está organizado ante as especificidades culturais apresentadas pelos alunos PROEJA pesquisados, (2) que os docentes desconhecem o projeto e o quadro disciplinar do Programa e do Curso, (3) que há limites no diálogo entre as áreas de conhecimento afins e, sobretudo, entre a formação geral e a formação específica, (4) que existe equivalência parcial entre a proposta formativo/pedagógica do PROEJA e a proposta do curso integrado diurno da Instituição, (5) que os alunos pesquisados consideram as relações interpessoais como elementos estruturantes do projeto curricular e do trabalho educativo a ser realizado no PROEJA e, por fim, (6) que eles têm uma forte crença na possibilidade de mobilidade social em função do reconhecimento da qualidade de ensino desenvolvido na instituição e da obtenção de sua profissionalização no âmbito da relação escola-trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, educação de jovens e adultos, PROEJA, práticas pedagógicas, relação escola-trabalho.

ABSTRACT

This research aimed at understanding the curricular organization structure and the materialization of PROEJA at the technical course in Mechanics offered by the Federal Center of Technological Education in Minas Gerais (CEFET/MG). The empirical part was informed by students, teachers and the course coordinator. By the use of a questionnaire, a semi-structured interview and field notes, the students' and teachers' profiles were established, and their conceptions about the program were accessed. Some institutional documents on the development of PROEJA were also analyzed. It was possible to observe (1) that the curriculum is not organized according to the cultural specificities shown by the students at PROEJA, (2) that the teachers do not know the course pedagogical project neither its disciplines teaching content, (3) that there are limits in the dialogue between the convergent knowledge areas, in special, between the ones related to the general and the specific formation, (4) that there is partial equivalence between the PROEJA formative/pedagogical proposal and the one from the correspondent integral course hold during the day at the institution, (5) that the students consider interpersonal relations as structuring elements both of the curricular project and of the educative work to be provided at PROEJA and, at last, (6) that they have a strong belief in the possibility of social mobility due to the recognition of the teaching quality of the institution and to the conquest of their professionalization within the context of the school-work relation.

KEY-WORDS: curriculum, young people and adults' education, PROEJA, pedagogical practices, school-work relation.

INTRODUÇÃO

*Eu sempre sonho que uma coisa gera, nunca está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que não parece estático, espera.*
Adélia Prado

A questão inicial que orientou esta dissertação emergiu a partir de reflexões desenvolvidas nas atividades de monitoramento e avaliação da situação escolar em que se encontravam os cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Para tanto, desenvolveu-se, juntamente com uma assessora técnica pedagógica da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC¹), um diagnóstico a respeito dos elementos constitutivos da evasão escolar constatada em três escolas agrotécnicas pertencentes a essa rede. No transcorrer da execução de tais atividades, surgiu o interesse em investigar as formas estruturantes² da organização curricular e a materialização do PROEJA no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Os entendimentos e as percepções acerca das mencionadas atividades trouxeram uma inquietação, no sentido de aprofundar a compreensão sobre o PROEJA e de acompanhar o seu processo de implementação no CEFET-MG, onde a autora atua como pedagoga. Diante da realidade de outras instituições a autora sentiu-se incomodada por não ter parâmetros de análise da realidade desta instituição como um todo e de um curso técnico em especificidade. Nesse âmbito, emergem indagações, tais como: seria a realidade do CEFET-MG muito diferente daquela encontrada nas escolas visitadas? Que particularidades são percebidas em relação à materialização desse programa no CEFET-MG? De que forma ocorreu a materialização do programa, nesta instituição? No tocante às formas estruturantes da organização curricular,

¹Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Departamento de Política e Articulação Institucional – Coordenação Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica – Ministério da Educação (2007).

²Com base nos estudos de Apple (1989) sobre Educação e Poder, entendem-se por formas estruturantes todas as formas de ajustes da organização curricular, as condições estruturais, perspectivas, percepções, negações ou não de conteúdos, de visões de mundo, de recortes culturais dos sujeitos, diretamente envolvidos no programa.

seguiu-se o seguinte roteiro de questões reflexivas: a) perspectivas de integração entre educação básica, educação profissional e EJA, considerando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, na esfera do desenvolvimento deste programa, no curso técnico em mecânica, na realidade educativa do CEFET-MG b) quais são os pressupostos organizadores da formação de cidadãos trabalhadores? c) toma-se o trabalho como princípio educativo nas ações pedagógicas? d) considera-se a pesquisa como fundamento da EPTNM na referencia do PROEJA?

Esses questionamentos se fundamentam nas metas propostas pelo Documento Base do PROEJA que aqui são tomadas como pano de fundo para organizar as discussões teóricas, as análises e as descrições das informações e dados apurados no campo empírico. Tenciona-se, com esta pesquisa, conhecer e compreender os ajustes da organização curricular, as perspectivas, as percepções e as negações ou não de conteúdos e de recortes culturais dos docentes e discentes diretamente envolvidos no programa. Ou seja, investigam-se as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG. Assim, um dos caminhos do estudo compreendeu, de acordo com Sacristán (2000), *ver o ensino como prática, na qual os componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o sujeito aprendiz*. Ou seja, para entender o currículo num sistema educativo

requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de ideias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (p.21)

A escolha do CEFET-MG como *locus* investigativo se deve ao fato de ser a única instituição em Belo Horizonte que oferta o PROEJA. A escolha pelo Curso Técnico em Mecânica origina-se por ser, este, considerado um curso de referência no CEFET-MG. Este curso é criado em 1943 com a nomenclatura de “Curso Técnico de Construção de Máquinas e Motores”. Portanto, é um curso com mais de sessenta anos de existência e que está entre os que apresentam grande concorrência por vagas, nos processos seletivos. Conforme dados da Comissão Permanente de Vestibular (Copeve, 2009), nos últimos cinco anos, o curso de Mecânica foi procurado, em média, por 11 candidatos/vaga. Esse

dato se refere às modalidades: integrado diurno, concomitância externa e subsequente.

Outro aspecto relevante e decisivo na escolha deste curso é o fato de, no CEFET-MG, somente dois cursos serem PROEJA, que são o de Mecânica e o de Edificações. Portanto, atentando para estratégias de minimizar possíveis vieses de contaminação pela minha prática pedagógica que se faz diretamente com o curso de Edificações, optei por pesquisar o de Mecânica, uma vez que não acompanhei seu processo de implantação.

A concepção de currículo é tomada como modelagem que ocorre dentro de um sistema escolar, dirigida a determinados professores e alunos, que se serve de determinados meios para conceber um processo formativo de sujeito.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (SILVA, 2005, p. 150).

Assim, a partir dos estudos das teorias curriculares desenvolvidas por Silva (2005), em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” inicia-se uma discussão sobre o campo do currículo, base estruturante para a compreensão dos objetivos propostos nesta pesquisa. Os estudos sobre o campo do currículo vêm, ao longo dos anos, se complexificando, pois, segundo Pacheco (1996), não há uma definição única e verdadeira de currículo. Portanto, tem sido um permanente campo de debate e investigação. Ao considerar as diferentes formas de se conceber uma organização curricular escolar torna-se fundamental a participação dos atores sociais, sobretudo dos atores do PROEJA, visando à construção de práticas curriculares inovadoras. Tais práticas devem ser balizadas na perspectiva de uma educação crítica e democrática, que favoreça e requeira questionamentos, mas que acima de tudo, busque novas possibilidades sobre o currículo, sobre o processo formativo da EPTNM e sobre a destinação educativa a partir da articulação entre a escola e o trabalho.

Ressalta-se que esta pesquisa se constitui tendo como momento político educacional as seguintes condições:

A – É revogado o Decreto nº 2.208/1997 e promulgado o Decreto nº 5.154/2005, o qual possibilita a retomada do ensino integrado na RFEPT. Na contradição do discurso emergido das lutas sociais, o Decreto nº 2.208/97 tem sua marca histórica por representar uma ruptura na educação profissional, quando “coíbe” a integração da cultura geral com a cultura técnica. A partir da promulgação deste Decreto o sonho da formação integrada foi inviabilizado, pois, as propostas (impostas) deste documento apontavam para uma educação profissional fragmentada e aligeirada, visando à qualificação de força de trabalho para atender as necessidades provenientes do mercado de trabalho.

Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá **organização curricular própria e independente do ensino médio**, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este. (grifos nosso) (Decreto 2.208/97)

Organizar-se de forma independente do ensino médio tendo como foco a qualificação do trabalhador para atuar nos setores produtivos, representou um retrocesso na história da educação brasileira. O desdobramento do ensino médio e da educação profissional remetia ao dualismo educacional, onde a escola propedêutica era organizada para a elite, privilegiada por suas condições socioeconômica e cultural e visava o acesso as universidades. A escola para os filhos dos trabalhadores visava à aquisição de uma formação técnica por meio dos cursos profissionalizantes, para atuar no mercado de trabalho, sem necessariamente se comprometer com a possibilidade de ingressar nas universidades. Assim, a imposição desse Decreto não aconteceu de forma pacífica. Foi um processo polêmico que mobilizou educadores, formadores, dirigentes e todos aqueles que idealizavam uma educação integral na luta pela sua revogação.

Do movimento das lutas sociais foram acumulando-se forças, ideologias, sonhos, certezas e no governo Lula, o Decreto 2.208/97 foi revogado. Em substituição, promulgou-se o Decreto Nº. 5.154/2004. De acordo com esse novo Decreto a articulação entre a educação profissional e o ensino médio poderá acontecer de forma integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, contando com matrícula única para cada aluno; concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio e; subseqüente, oferecida

somente a quem já tenha concluído o ensino médio. Concebe-se esse Decreto como conciliatório na medida em que não impõe o ensino integrado, apenas possibilita-o. A partir de 2005 o CEFET-MG adere à possibilidade de integração e institui em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI a seguinte meta para a Educação Profissional e Tecnológica.

Ofertar a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio com conteúdo politécnico, visando o preparo para o exercício de profissões técnicas e a continuidade dos estudos por parte dos alunos (...) integrada à Educação Básica de nível médio, a vigorar a partir do ano de 2005(...) (CEFET-MG, 2006:58)

Em 2006 todos os cursos do CEFET-MG, com exceção do curso de Meio Ambiente, reorganizaram seus projetos e currículos para atender as particularidades e especificidades da modalidade integrada.

B – A implantação do Decreto nº 5.478/2005 (PROEJA). Este Decreto aponta para a discussão de uma política inclusiva na RFEPT que integre a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade EJA.

C - A negação, pelo CEFET-MG, do preceito constituidor do discurso oficial que toma o limite máximo de 2.400 horas para a oferta de cursos deste Programa. O Decreto nº. 5.478/2005 apresentou vários pontos polêmicos. O mais agravante no ponto de vista desta instituição se referia à carga horária (CH) determinada como o máximo de 2.400 horas. Assim, o CEFET-MG se nega a ofertar um curso de CH reduzida e formata o Proeja com a CH de 3.300 horas.

D - Após resistências e lutas, o Decreto nº 5.478/2005 é revogado e promulga-se o Decreto nº 5.840/2006, para substituí-lo.

E - A limitação de entendimento das instituições em relação à demanda e o perfil de alunos a que se destina o Proeja, no sentido que EJA não se constituía referência da formação pedagógica da RFEPT. Sobretudo, havia o temor de que, ofertar o PROEJA, resultaria na perspectiva de desenvolver uma educação profissionalizante de baixa qualidade.

No aprofundamento das proposições tomadas para o PROEJA nos discursos oficiais e legais, compreende-se que este programa traduz-se como uma proposta de educação que versa sobre a formação integral³ do sujeito. O

³ Por formação integral entende-se, conforme estudos de Ciavata (2005), superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir, ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o

programa expressa uma política inclusiva, que é formatada na articulação EP, EB e EJA. Sobre esse formato incidem os limites, as possibilidades, as resistências, o diálogo entre as escolas pertencentes à RFEPT, que são indicadas para implantarem o programa e os propositores dos discursos oficiais e legais que estabelecem as diretrizes dessa implementação.

A partir destes estudos iniciais, para nortear o presente trabalho, colocam-se três questões básicas de pesquisa:

1. Que concepções de integração entre a educação profissional técnica de nível médio e a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) permeiam a organização curricular e quais são as tensões existentes nas formas de integração vivenciadas no curso técnico de Mecânica PROEJA do CEFET-MG?
2. Quais são as características e as especificidades do trabalho escolar no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG que é dirigido aos alunos jovens e adultos do PROEJA (noturno), em comparação com a organização dirigida aos adolescentes e jovens do ensino regular (diurno)?
3. Que processos incidem e transformam as decisões tomadas na estruturação da organização curricular do PROEJA, considerando a necessidade de se proporcionar uma aprendizagem significativa⁴ dos conteúdos, na expressão da qualidade do processo escolar de formação de sujeito?

Entende-se a necessidade de, ao buscar compreender as formas estruturantes da organização curricular do PROEJA e a sua materialização no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG, ter em mente os eixos que sustentam a concepção de educação integrada. Isto implica verificar se o curso se estrutura sob as bases da integração entre o trabalho e a ciência, a cultura e a tecnologia. Para tanto, há que se conceber o princípio educativo do trabalho

trabalho (...) como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto-trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

⁴ Conforme estudos do psicólogo norte-americano D. P. Ausubel (1982), para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições: a) o aluno precisa ter uma disposição para aprender: b) o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem.

que se vincula à própria forma de ser dos seres humanos, uma vez que somos parte da natureza e dela necessitamos para viver e sobreviver. O PROEJA surge numa perspectiva de educação inclusiva, à medida que se propõe a ofertar melhores condições de cidadania aos jovens e adultos, geralmente oriundos de classes sociais menos privilegiadas, por meio de uma formação profissional de qualidade. Segundo Valentim (2006), uma proposta de educação inclusiva requer a incorporação dos diferentes saberes dos sujeitos aos currículos da educação profissional.

A formação profissional deve ser compreendida como um espaço para ampliação de saberes e, ao mesmo tempo, para a rejeição de uma ordem social que tende a excluir e marginalizar a cultura e os saberes dos jovens oriundos das camadas populares (...) (VALENTIM, 2006, p. 109).

Assim, inicia-se neste trabalho, estudos sobre o currículo escolar por compreender a sua relevância para o campo da educação, sobretudo para a realização deste trabalho. Neste sentido, para realizar este trabalho, será considerada as condições em que ocorre a organização do trabalho escolar; as práticas didático-pedagógicas dos docentes; a visão dos alunos sobre seu processo de escolarização no Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, no CEFET-MG.

Objetivo Geral

Compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG, identificando as concepções que expressam e fundamentam este programa.

Objetivos Específicos

- Identificar os perfis dos sujeitos, alunos e professores, do Curso Técnico de Mecânica do PROEJA no CEFET-MG.
- Analisar, por meio de documentos elaborados no âmbito da instituição (resoluções⁵, projeto de curso, etc.), o processo de materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG.

⁵ O CEFET-MG é estruturado por órgãos colegiados que deliberam sobre as políticas institucionais e têm suas diretorias sistêmicas que executam tais políticas. Essa estrutura é configurada por meio do Estatuto da Instituição.

- Verificar a perspectiva docente sobre as formas estruturantes da organização curricular do PROEJA, considerando o favorecimento da aprendizagem dos alunos.
- Identificar como os alunos compreendem o PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG e se as formas estruturantes do mesmo proporcionam uma aprendizagem significativa, crítica, incluyente e integrada dos conteúdos de ensino.
- Identificar as formas de integração das modalidades de ensino presentes no Curso Técnico de Mecânica PROEJA do CEFET-MG, segundo seus atores/sujeitos.
- Verificar as formas de inclusão social e de valorização das experiências sócio-culturais presentes dos sujeitos do curso.

Para alcançar estes objetivos, buscou-se atentar para as concepções e princípios determinados para o PROEJA, por meio do seu Documento Base (2006 e 2007). Nesta pesquisa são considerados como sujeitos pesquisados os alunos⁶ matriculados no Curso Técnico de Mecânica, 05 Professores e o Coordenador do Curso. No processo de coleta de dados, utilizou-se a aplicação de um questionário e a entrevista semiestruturada para cinco alunos e dois professores. Tenciona-se, assim, identificar as percepções, os sentimentos dos alunos e as atitudes dos professores sobre a organização curricular e a materialização do PROEJA no CEFET-MG.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais assim organizados:

Capítulo I Aspectos Teóricos e Conceituais Sobre EJA, Proeja e Currículo

Neste capítulo foram abordados aspectos teóricos e conceituais sobre EJA, PROEJA e Currículo. Importante ressaltar a relevância deste estudo para atingir o objetivo “compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do Proeja no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG, identificando as concepções que expressam e fundamentam este programa”.

⁶ O número total de alunos matriculados neste curso é 28. Sendo que a 1ª turma ingressou em 2007 e constitui-se de 06 alunos e a 2ª turma em 2008 com um total de 22 alunos.

1 - Educação de Jovens e Adultos no Brasil - Considerando as diversas vertentes com as quais se discute e analisa este tema, optou-se por uma incursão na história da EJA enfatizando os aspectos que a caracterizam por meio da ideia de uma educação compensatória.

2. O Proeja – Nesta seção é apresentado e analisado o Proeja. Este programa que foi implantado na Rede federal por meio dos Decretos nº 5478/05 (revogado) e o Decreto nº 5840/06.

3. O Currículo – Pesquisar o currículo escolar tem sido motivador, instigante e cada vez mais desafiador. A base de análise do currículo, nesta pesquisa, se estrutura por meio das teorias críticas do currículo.

Capítulo II - Aspectos Metodológicos

Neste capítulo menciona-se a metodologia de pesquisa utilizada. Apresenta-se a trajetória da implantação do Proeja na Instituição. Enfatiza-se dados específicos do *lócus* pesquisado. Explicita-se o processo de coleta de dados e a forma de organização das informações compiladas.

Capítulo III - Sujeitos do PROEJA

No capítulo III apresentam-se os sujeitos do PROEJA composto por alunos, professores e o coordenador do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, do CEFET-MG.

Capítulo IV – Análise das Manifestações dos Sujeitos Entrevistados

Priorizou-se, neste capítulo, o estudo e as análises dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas.

Com a realização deste trabalho espera-se contribuir com o entendimento do processo formativo do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG, uma vez que a pesquisa se realizou embasada pelas vozes discentes e docentes do Proeja, além das observações e dos registros do cotidiano da escola no diário de campo. Entende-se que, apesar de toda a dedicação ao estudo e a análise de dados, a pesquisa pode apresentar limites de interpretação e também pode não responder de forma enfática a todas as indagações presentes durante o seu processo de realização.

Capítulo I

Aspectos Teóricos e Conceituais Sobre EJA, Proeja e Currículo

(...) as narrativas que contamos e recontamos em nossas salas de aula são reflexivas e constitutivas de quem nós somos e de quem nos tornaremos.
Peter McLaren

Neste capítulo, tece-se uma discussão teórica acerca das concepções que contribuíram para as análises dos dados coletados no campo empírico. Tais concepções corroboraram para que o objetivo “compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG, identificando as concepções que expressam e fundamentam este programa”, fosse alcançado. Visando uma melhor apresentação dos aspectos teóricos e conceituais utilizados nesta pesquisa, este capítulo foi organizado em três seções, nas quais se abordam os conceitos estruturantes para a realização deste trabalho, EJA, PROEJA e Currículo.

1 - Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Ao longo dos anos, a EJA, no Brasil, tem sido marcada por um viés de educação compensatória, ofertada a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade “dita” apropriada. Os principais fundamentos que sustentam a visão da EJA como uma forma de oferta de educação compensatória são a ideia de recuperação de um tempo de escolaridade perdido e a ideia de que o tempo apropriado para o aprendizado compreende a infância e a adolescência.

Rummert (2007) vem estudando, nos últimos anos, as políticas governamentais dirigidas à EJA e afirma que essa modalidade de ensino é uma educação de classe uma vez que, no Brasil, se configura como possibilidade de elevação de escolaridade para aqueles cujo direito fora negado na faixa etária considerada adequada. Assim, tem-se uma educação voltada

(...) para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado, enquanto representante prioritário dos interesses dos proprietários dos meios de produção. Tal marca dessa modalidade de ensino não é

assumida no Parecer nº 11 do ano de 2000, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o mesmo Parecer, ao atribuir à EJA a função reparadora de uma dívida social, evidencia tal destinação de classe (RUMMERT, 2007, p.39-40).

A autora denuncia o *status* inferior destinado à EJA no mercado de bens culturais. Fato é que na LDB 9394/96, a mesma é contemplada em apenas dois artigos (Art. 37 e Art. 38). No entendimento de Rummert (2007), a partir de 2003, as ações governamentais para a EJA têm sido mais significativas em relação à oferta, ao acesso e à destinação, o que não garante, porém, que se tenham construído políticas sociais e educacionais.

As ações governamentais restringem-se, ainda, a metas quantitativas modestas, que não fazem frente ao grande contingente populacional sem escolaridade completa. Soma-se a isso a clara ausência de uma política unitária e fecunda que aponte, de forma segura, para a efetiva democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos e não para a mera ampliação de indicadores de elevação de escolaridade da classe trabalhadora destituída do direito à educação (p.40).

Pensar a democratização do acesso às bases dos conhecimentos científicos e tecnológicos é pensar em uma forma de oferta da educação básica, destinada a jovens e adultos

como direito e, não apenas a ideia de resgate da oportunidade perdida – e perdida, na lógica do senso comum, por lógica própria. Não mais o argumento de suprir a escolaridade não obtida como definia a função suplência, mas a que traz a concepção de que para aprender não há idade, e que a todos devem ser assegurados direitos iguais (PAIVA, 1997a, p. 98).

A EJA, modalidade⁷ de educação básica (LDBEN 9394/96), tem sido marcada pelas variações ocorridas nas formas de atendimento, ocorrendo de maneira diversificada e descontínua, com políticas tênues e fragmentadas. Segundo documento da UNESCO (2004), o atendimento da EJA compreende ações governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal e predominam o crescimento das atuações estadual e municipal.

⁷ Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000, implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento.

Considerando o cerne da discussão desta pesquisa, a organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG, toma-se a história da EJA a partir da definição de uma política, uma vez que se expressa um terreno contestado e contraditório. Destacam-se as ações que buscam superar a ausência de políticas educacionais perenes, implementadas pelo governo federal, a partir de meados dos anos 1990. Para Kuenzer (2006), essas ações são pontuadas nos moldes de programas, como o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), o Programa Recomeço e, atualmente, o Programa Brasil Alfabetizado (UNESCO, 2004). A autora revela que a opção pela implementação de projetos de educação profissional esconde a ausência de políticas públicas. Dessa forma afirma que

(...) esses programas têm como característica a vinculação formal ao Sistema Nacional de Educação. Contudo, essa vinculação não se constitui em integração entre educação básica e profissional, não ultrapassando o nível formal, uma vez que, como já apontaram Frigotto & Ciavatta (2005, p. 1.093-1.094), o CNE, ao ratificar as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a Educação Profissional anteriores ao Decreto n. 5.154/2004, referendou a independência entre formação média e profissional, que podem ser ministradas como partes autônomas, embora integrantes do mesmo curso. Esta diretriz põe por terra a possibilidade de integração, embora se mantenha a vinculação formal com direito à certificação, nos casos do PROJOVEM e do PROEJA, o que, em comparação com os demais projetos apontados a seguir, faz destas alternativas um pouco menos precárias (KUENZER, 2006).

Observa-se que foram diferentes as iniciativas de implantação de um programa de EJA que fosse “resolver” os problemas específicos desta modalidade de educação. No entanto, os programas não são perenes. Torna-se necessária a constituição de políticas públicas para a EJA e o Proeja.

Não é de estranhar, portanto, a reivindicação feita pelos gestores públicos da Educação Profissional, para que esses inúmeros projetos que fragmentam as ações e os recursos, atribuindo a execução ao setor privado, sejam substituídos por uma *política de Estado* que contemple, de forma orgânica, o financiamento e a gestão pública, comprometidos com o bom uso dos recursos públicos (...) pode-se questionar a falta de efetividade social dos programas que vêm sendo desenvolvidos, que se revestem de caráter fragmentado, assistencialista e compensatório, sem que se configurem de fato como política pública (KUENZER, 2006).

Superar o caráter assistencialista e compensatório de que se revestem os programas de EJA é um desejo de todos aqueles que sonham com o direito à educação para todos. Assim, ao construir esses programas, há que se questionar quem são os sujeitos (alunos e professores) da EJA. O documento da UNESCO (2004) aponta a falta de estatísticas confiáveis para essa modalidade de ensino, mas, apesar disso, afirma que tem sido crescente a presença de jovens na EJA. O perfil desses sujeitos-alunos vem mudando em relação à idade, às expectativas e ao comportamento. As variações etárias se associam

a problemas de não-permanência e insucesso no ensino fundamental “regular”. Embora se tenha equacionado praticamente o acesso para todas as crianças, não se conseguiu conferir qualidade às redes para garantir que essas crianças permaneçam e aprendam. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas e as famílias são obrigadas a buscar no trabalho uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (Documento Base, 2007, p.10).

Para Haddad e Di Pierro (2000), há mais de uma década, a maioria dos educandos da EJA era composta de pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 1980, a EJA passou a acolher um novo grupo social, constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida. Para estes autores, existem dois grupos distintos de alunos de EJA.

O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda colocam novos desafios aos educadores, que têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola (p.127).

As expectativas do público da EJA em relação à escola surgem pelas mais diversas razões: o sonho de conquistar melhores salários, a ameaça do desemprego, a necessidade de contribuir na formação dos filhos e a realização pessoal, entre outros. Estas expectativas, muitas vezes, se inserem no desejo de mobilidade social⁸. Portanto, é fundamental que a escola interaja com esse sujeito, a fim de valorizar e respeitar suas especificidades, seus modos de vida, suas culturas, sua condição de trabalhadores assalariados ou integrantes do mercado informal ou, ainda, de desempregados.

Deseja-se que a escola dos jovens e adultos seja um espaço do encontro, onde possam falar de si, de suas experiências; trocá-las; trocar afetos e afinidades; sentimentos. Onde sejam reconhecidos e valorizados como pessoas, como trabalhadores com uma função social digna. Que as suas falas sejam levadas em conta, como a de seus professores. Que sejam considerados como interlocutores que podem ser escutados, pelo muito que têm a dizer (PAIVA, 1997b, p. 5).

Arroyo (2007) considera necessário refletir sobre este aluno que geralmente já tem experiências profissionais as quais, se não forem (re)significadas pela escola, poderão favorecer a evasão desse sujeito. Assim, o que seria um programa de inclusão torna-se, novamente, uma via de exclusão porque o aluno não vê sentido na linguagem escolarizada. Quase metade (42,67%) dos estudantes que, antes do fim do ano de 2007, tentaram retomar os estudos por meio da EJA, abandonou novamente a escola antes da conclusão⁹. Portanto, uma das formas para que o programa não se torne excludente é direcionar um olhar atento para o currículo da escola, que será abordado na última seção deste capítulo.

⁸ Por mobilidade social entende-se toda a passagem de um indivíduo ou de um grupo de uma posição social para outra, dentro de uma constelação de grupos e de estratos sociais. Dicionário de Sociologia. Disponível em http://www.prof2000.pt/users/dicsoc/soc_m.html. Acesso em 15/08/09.

⁹ Pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2009/05/22/ibge+43+dos+alunos+deixam+supletivo+antes+do+fim+6289930.html>. Acesso em 15/01/2010.

2. O PROEJA

O PROEJA originou-se da promulgação do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, determinado por uma ação governamental que visava atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos (Documento Base, 2007). Em 2006, o governo decidiu pela revogação deste Decreto e pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Apresenta-se, no quadro 1 aspectos relevantes referentes ao Decreto nº 5.478/2005 e ao Decreto nº 5.840/2006.

Decreto nº 5.478, de 2005	Decreto nº 5.840, de 2006
Nome: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).	Nome: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).
Instituições habilitadas como proponentes: instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.	Habilitadas como proponentes: instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; instituições públicas de ensino estaduais e municipais; entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao Sistema S.
Abrangência: Cursos e programas de Educação profissional integrados ao ensino médio.	Abrangência: Cursos e programas de educação profissional articulados à educação básica.
Forma de oferta: Integrada.	Forma de oferta: Integrada e concomitante.
Carga horária: <u>Máxima</u> , 1.600 horas para cursos de formação inicial e continuada. <u>Máxima</u> , 2.400 horas para nível médio.	Carga horária: <u>Mínima</u> , 1.400 horas para cursos de formação inicial e continuada. <u>Mínima</u> , de 2.400 horas para nível médio.

Quadro 1- Principais mudanças entre os Decretos 5.478/05 e 5.840/06 - MEC/SETEC – 2006

Destaca-se que para a instituição pesquisada a mudança fundamental entre os dois Decretos está na CH. Observa-se que a mesma, para o nível médio, deixa de ser fixada como o máximo de 2.400 horas. Dessa forma, compete às instituições ofertantes do Proeja definirem o perfil de aluno que desejam formar. No seu Documento Base (2007) encontra-se a explicação que, ao se constatar a baixa expectativa de inclusão de jovens de EJA entre os

atendidos pelo sistema público de educação profissional, o Governo, por meio de Decreto, impõe que as instituições pertencentes à Rede Federal, ofertem o PROEJA.

Ensino médio					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2005	1.223.859	429	1.029.795	43.470	150.165
2006	1.345.165	814	1.172.870	45.754	125.727

Tabela 1 - Matrícula de EJA no ensino médio, em cursos presenciais com avaliação no processo, por dependência administrativa, 2005 e 2006 - Censo Escolar do INEP

Com base nos dados apresentados nesta tabela, verifica-se que a Rede Federal tem apresentado um número insignificante de matrículas em EJA. Apesar do acréscimo de quase 90% nas matrículas de 2005 para 2006, se comparado com a oferta das outras esferas administrativas, este aumento se torna insignificante. Assim, o Proeja é implantado na Rede Federal sob o discurso da inclusão sócioeducacional de jovens e adultos, via educação profissional. Esta prerrogativa estrutura-se sob o veio ideológico de que a escola possibilitará a inserção social dos jovens e adultos excluídos ou expulsos da escola. No entanto, somente a escola não dará conta dos problemas (como a violência, a fome, o desemprego, o subemprego, etc) encontrados dentro e fora dela,. É preciso reconhecer que esses jovens e adultos evadidos, excluídos ou expulsos da escola, antes de portadores de trajetórias escolares truncadas,

carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem, as trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Reforçam-se mutuamente (ARROYO, 2005, p.24).

Para Paiva (2004), esses jovens e adultos são quase sempre oriundos de classes populares, com trajetórias escolares descontínuas, que incluem reprovações e repetências. Arroyo (2004) considera que as experiências que esses jovens e adultos vivenciaram enquanto estiveram fora da escola tornam-se relevantes e precisam ser consideradas. Nesse sentido, é fundamental que, segundo assevera Cury (1999), a escola conheça as perspectivas escolares e de vida desse jovem e adulto, pois, somente conhecendo a realidade desses

jovens e adultos é que haverá uma educação de qualidade. Deve-se conhecer o mundo em que vive para poder agir sobre ele com consciência crítica e efetividade, o que pressupõe não dispensar a escolaridade plena. Os princípios que fundamentam o PROEJA estão apresentados e representados na figura 1.

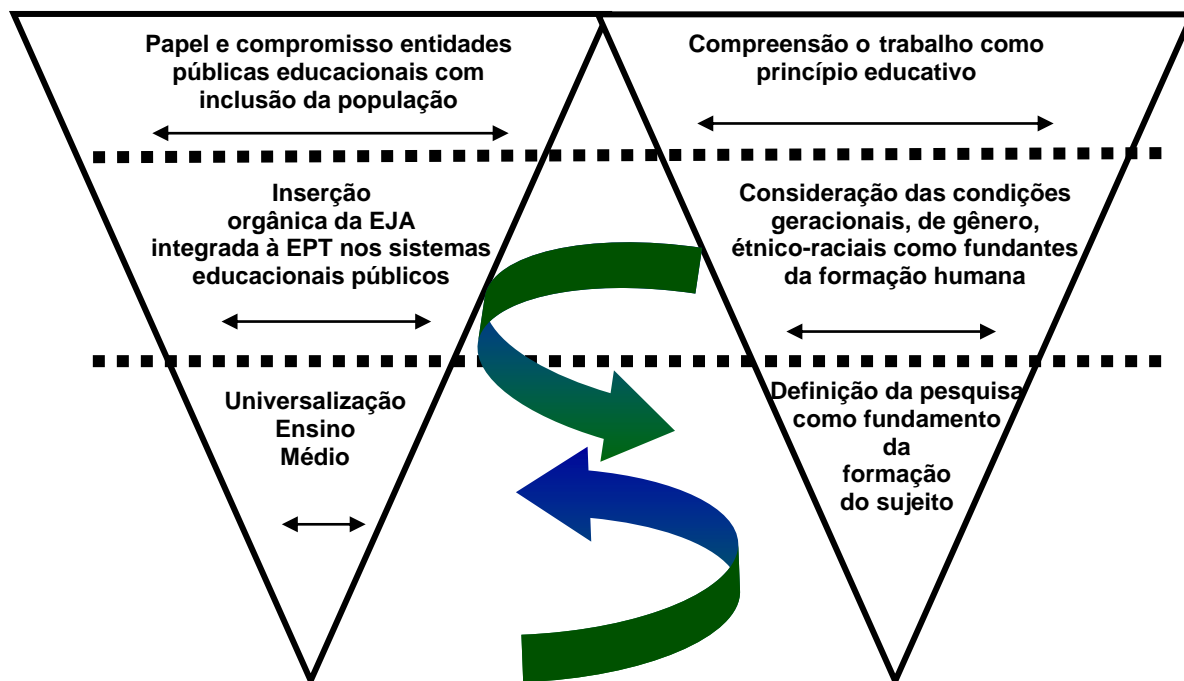


Figura 1 - Princípios fundantes do PROEJA - Documento Base/2007. Adaptado pela autora.

A ideia, ao construir esta figura, foi de representar que tais princípios são complementares. As linhas pontilhadas indicam que os mesmos são perpassados uns pelos outros. As setas simulam a interdependência entre eles. A inversão dos triângulos tem o propósito de representar a dimensão de abrangência e de amplitude desses princípios. O discurso oficial sobre os princípios fundantes do PROEJA infere a respeito da prerrogativa deste programa ser assumido pelos sistemas públicos educacionais visando à inclusão educacional do público da EJA. Considera-se como fundamental as interações e relações entre o trabalho como princípio educativo, como parte intrínseca da natureza humana, assim como a diversidade de gênero, etnia, raça e cultura. A partir das análises desses princípios, tem-se uma leitura de que o PROEJA se estrutura na referência da educação como direito de todos, sendo um processo contínuo que se desenvolve ao longo da vida. Neste sentido, torna-se primordial considerar as especificidades da educação de jovens e adultos na relação com a educação profissional e com a educação

básica, tecendo os fios, unindo as pontas para que seja um projeto educativo integrado, o que representa ir além das segmentações e superposições.

A figura 2 se refere aos fundamentos político-pedagógicos que orientam a organização curricular para o PROEJA.



Figura 2 - Fundamentos político-pedagógicos na organização curricular do PROEJA - Documento Base/2007. Adaptado pela autora.

Esta figura mostra que a organização curricular é um processo cíclico. Cada parte deste processo é fundamental na construção de uma educação que tenha como base o acolhimento a um novo tipo de aluno, num processo formativo específico. A escola é, portanto, o lugar de formação dos sujeitos, onde os fundamentos político-pedagógicos se articulam para atingir o objetivo da formação humana, por meio de uma educação emancipadora e

libertadora¹⁰. Conforme determinado no seu Documento Base (2007), a organização curricular para o PROEJA não está dada a *priori*, devendo ser uma construção contínua, processual e coletiva. No entanto, percebe-se uma indução na construção desse currículo na medida em que se apontam possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, porque permite uma organização que

observe as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite à abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, a valorização dos saberes além do respeito à diversidade (Documento Base, 2007, p.48).

Este discurso apresenta pistas para a construção de um desenho curricular, à medida que se faz um roteiro conceitual sobre currículo. Nesta perspectiva, o currículo deve proporcionar a integração da formação acadêmica com a formação profissional, ou seja, evidencia-se o binômio da escolarização e preparo para o trabalho, terminalidade e continuidade da trajetória formativa. Tais conceitos evidenciam que a proposta curricular para o PROEJA deverá ser elaborada a partir da concepção de educação integrada, em que o homem seja compreendido como ser histórico-social, na sua amplitude. Sendo assim, há que se valorizar a subjetividade, os saberes sociais e culturais, as experiências e vivências dos sujeitos (alunos e professores), para que se possa ter uma formação que propicie o exercício da cidadania. Para atingir os objetivos de uma formação autônoma e criativa, reafirma-se a urgência da construção de um currículo que possa dialogar com as diferentes áreas do conhecimento.

As orientações sobre os princípios, as concepções e os fundamentos do PROEJA podem conduzir a diversas formas de organização curricular.

É preciso que a educação esteja – em seus conteúdos, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire P.101, 1983).

¹⁰ Um dos principais eixos da educação libertadora proposta por Freire (2005) é o combate acirrado à dominação e opressão dos “de baixo”.

Nesse sentido, segundo Freire (1983), o ponto de partida é a prática social, o cotidiano do aluno adulto trabalhador, considerando-se suas necessidades e interesses, suas experiências, os aspectos cognitivos da aprendizagem do adulto e a relação entre o conteúdo (saberes disciplinares) e sua forma (metodologia).

3. O Currículo

Aqueles que se encontram em posições de poder tentarão definir o que se considera como conhecimento, o grau de acessibilidade de qualquer conhecimento a diferentes grupos, e quais são as relações aceitas entre diferentes áreas de conhecimento e entre aqueles que têm acesso a elas e as tornam acessíveis.

Michael Young

Pelos estudos de Sacristán (2000), pode-se compreender que o currículo representa a expressão da função socializadora da escola. Assim, ele é um instrumento fundamental para que se possa

(...) compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); ponto central de referência para a melhoria da qualidade do ensino (p. 36).

Pode-se assim, entender que o currículo é um instrumento de controle e poder e necessário para que as práticas pedagógicas possam ser compreendidas, analisadas e ressignificadas. Para Moreira e Candau (2008), à palavra currículo se pode associar diferentes concepções que se relacionam a fatores socioeconômicos, políticos e culturais, o que contribui para que ele seja entendido como

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (Moreira e Candau, 2008, p.17)

O currículo é formado pelas experiências e pelos saberes que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que

contribuem para a construção das identidades dos alunos. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (Moreira e Candau, 2008). Apple (1982), afirma que o currículo nada tem de neutro e de inocente à medida que se traduz num processo de selecionar, valorizar, reforçar e propagar determinados saberes, valores, crenças e conhecimentos. Ele poderá favorecer e/ou determinar a lógica da inclusão ou da exclusão escolar, assim como também poderá privilegiar certas identidades sociais. Os conhecimentos que são legitimados a fazer parte de um currículo resultam de um longo trabalho de seleção, efetivado por um grupo específico de pessoas, ocorre em espaços externos à escola, e chega até ela por meio das prescrições curriculares e das políticas educacionais (Apple, 1982).

O currículo, numa perspectiva crítica, nos possibilita, segundo Pacheco (2001), a compreender que as práticas pedagógicas se interagem com as práticas sociais e que compete ao educador crítico verificar as injustiças nelas existentes. Assim, ao se elaborar um currículo escolar e/ou ao colocar o currículo em ação deverá a escola se atentar para as diferentes identidades sociais ao qual se dirige. Neste sentido, há que se valorizar a cultura, a diversidade de raça, de gênero, a etnia, a sexualidade, o contexto histórico e sócio-político em que se encontram os diferentes sujeitos. Para Arroyo (2007), repensar os currículos sob o prisma de uma formação plena dos educandos pode significar uma releitura das ciências que tanto têm se destacado nas hierarquias curriculares. Além disso, as indagações curriculares não devem privilegiar apenas que conhecimentos ensinar-aprender, mas como ordená-los, organizá-los, em que lógicas, hierarquias e precedências, em que tempos e espaços.

Pensar em que organização do trabalho são enquadrados os educandos, se é a forma mais propícia para aprender e se formar. Se reconhecemos o papel constituinte dos educandos sobre o currículo e deste sobre os educandos, somos obrigados a repensar os currículos e as lógicas em que os estruturamos. Estas lógicas são muito mais conformadoras das identidades dos alunos do que as lições que transmitimos. (Arroyo, 2007, p. 22)

Nesse sentido, a organização curricular, sobretudo para as turmas de PROEJA, deve atentar para o lugar do sujeito no processo ensino-

aprendizagem. Deve valorizar a aprendizagem dialógica, baseada na troca de experiências vividas e nos saberes incorporados seja pela vida, pelo trabalho, pela natureza dos fatos que trazem consigo para a escola. Diante do exposto, indaga-se: que desafios precisariam ser enfrentados pelos que pretendem refletir sobre a seleção e a organização desses conhecimentos? Para Moreira (2002) são dois:

O primeiro é identificar, em cada disciplina, que conteúdos podem favorecer a crítica cultural e tornar a escola um espaço de questionamento do existente. A ideia é que as atividades curriculares podem e devem mostrar ao aluno que as coisas não são inevitáveis. Os questionamentos que se façam em cada sala de aula devem, nesse sentido, perturbar, desestabilizar, desafiar as justificativas do existente, do que é tido como natural. Nesse processo, os saberes e os interesses do aluno deverão ser acolhidos, respeitados, criticados e confrontados com outros saberes, também criticados, que procuram explicar o existente. Tais questionamentos podem não mudar o mundo, mas poderão permitir que o aluno o compreenda melhor. **Como segundo** desafio, proponho que se oriente a seleção e a organização dos conteúdos pelo ponto de vista de que a sala de aula é um espaço de pesquisa, de construção e de reconstrução do conhecimento. Como professores/intelectuais, precisamos tornar-nos pesquisadores do conteúdo que ensinamos ou da prática que desenvolvemos e/ou centrar nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos atualizar os conteúdos com que trabalhamos, torná-los mais relevantes, aprimorar nosso desempenho profissional, assim como incentivar o estudante a investigar, a buscar, a aprender prazerosamente, a conhecer coisas novas e, mais uma vez, a criticar o existente (Grifos nossos, p.20).

Refletir sobre esses desafios é importante para o reconhecimento do currículo como um artefato histórico-cultural e que, portanto, pode ser desnaturalizado, questionado, criticado e reconstruído a partir das crenças e perspectivas de quem o modela.

Pacheco (2005), com base em estudos de Beyer e Apple (1988, p.5), assevera que, se existe a pretensão de se fazer do currículo um pensamento que aborde seriamente questões da prática, não se podem ignorar as seguintes deliberações curriculares.

Epistemológica	O que deve contar como conhecimento? Como saber fazer? Devemos tomar como uma posição comportamental e uma posição que divida o conhecimento e o saber fazer em áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras, ou precisamos de uma imagem menos redutora e mais integrada do conhecimento e da mente, uma imagem que saliente o conhecimento como processo?
Política	Quem deve controlar a seleção e a distribuição do conhecimento? Por meio de que instituições?
Econômica	Como o controle do conhecimento é ligado à distribuição existente e desigual de poder, bens e serviços na sociedade?
Ideológica	Qual o conhecimento de maior valor? A quem pertence esse conhecimento?
Técnica	Como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos?
Estética	Como ligamos o conhecimento curricular à biografia e às ideias pessoais dos alunos? Em que medida agimos “com astúcia” como construtores do currículo e professores ao fazê-lo? De uma forma coerente e justa em termos educacionais? Que noções de conduta moral e de comunidade servem de suporte ao modo como os alunos e professores são tratados?
Histórica	Que tradições já existem no campo que nos ajudem a responder a estas questões? De que outros recursos precisamos para ir mais além?

Quadro 2 - Deliberações curriculares - PACHECO, José Augusto. Escritos curriculares. São Paulo: Cortez, 2005, p. 41.

As deliberações apresentadas no quadro 2 permitem a compreensão do currículo por meio dos aspectos epistemológico, político, econômico, ideológico, técnico, estético e histórico. Entender tais dimensões poderá contribuir com uma visão crítica a respeito das formas de seleção e organização do conhecimento, além de evidenciar as variáveis subjacentes à elaboração do currículo escolar.

Sacristán (2000) em seus estudos sobre o campo do currículo desenvolveu uma representação do desenvolvimento curricular que favorece um entendimento sobre as fases evolutivas do currículo. Esta ilustração será reproduzida para que se possa apreender o processo referente a evolução do currículo escolar.

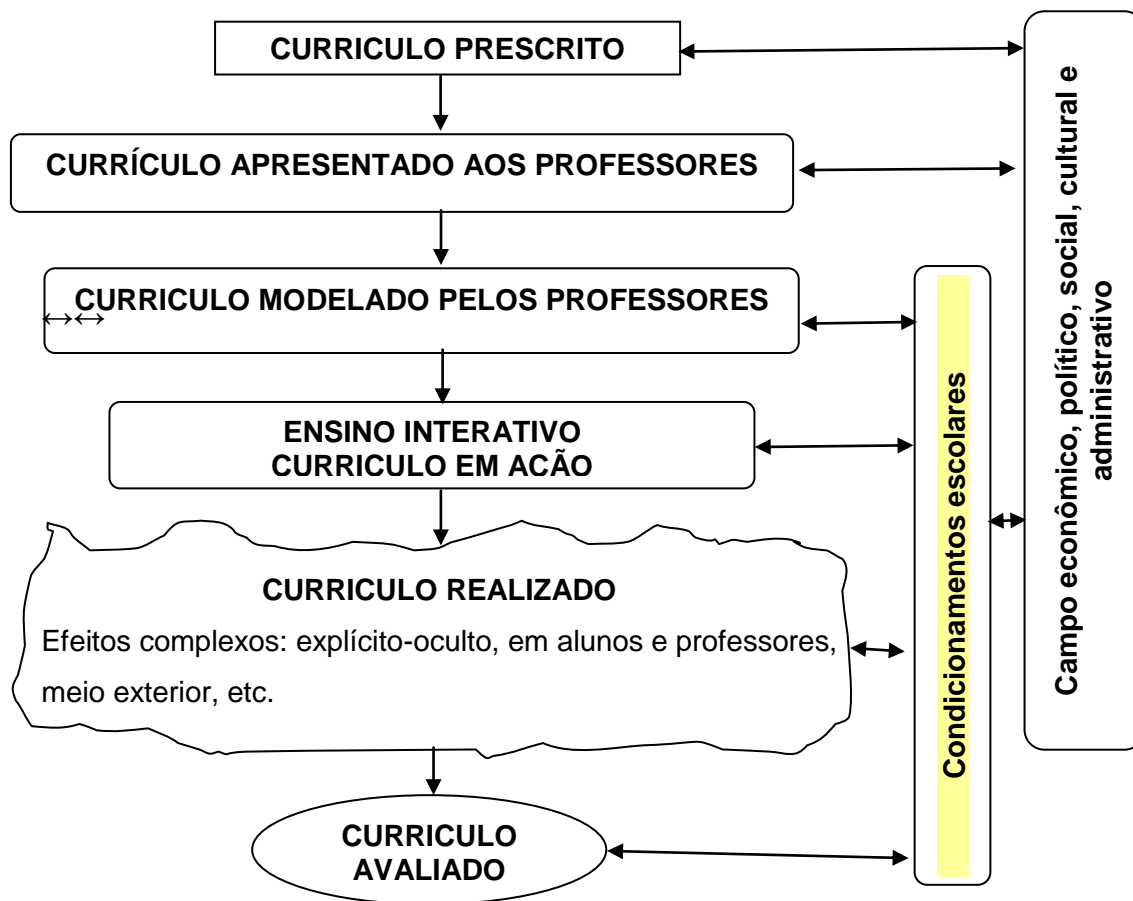


Figura 3 - Desenvolvimento curricular - SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 105. (Adaptado)

Esta representação ilustra o ritual no qual o currículo se insere. Inicialmente, tem-se o currículo prescrito, elaborado pelos órgãos governamentais, visando atender ao que se considera relevante para a educação do país. Após ser organizado é apresentado aos professores por meio de legislação (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais) e são reproduzidas em manuais ou livros didáticos (que, muitas vezes, torna-se o único currículo que o professor conhece). Nessa cadeia hierárquica, tem-se, neste momento, o currículo em interação com os professores e com os alunos. Posteriormente é avaliado pelos órgãos governamentais por meio do SAEB, ENEM, ENADE, etc. É importante ressaltar que a cadeia representada é influenciada e, ao mesmo tempo, influencia a vida dentro e fora da escola em suas dimensões econômica, social, cultural, política e administrativa. Sacristan (2000) faz uma síntese destes diferentes níveis em que se desenvolve o currículo:

a) **currículo prescrito**: em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, em relação à escolaridade obrigatória; b) **currículo apresentado aos professores**: existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. O papel mais decisivo neste sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-texto; c) **currículo moldado pelos professores**: o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita (...) d) **currículo em ação**: é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado do real do que são as propostas curriculares; e) **currículo realizado**: as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc.; f) **currículo avaliado**: pressões exteriores de tipo diverso nos professores levam a ressaltar na avaliação aspectos do currículo, coerentes ou não, com os propósitos de quem prescreveu o currículo de quem elaborou ou com os objetivos determinados pelo próprio professor (p. 105 e 106).

Visando a aproximação do campo teórico com o empírico, registra-se a fala de um professor pesquisado, em que se pode constatar um jeito próprio de moldar o currículo ao apresentá-lo aos alunos. Este molde ou recorte é fruto das crenças, valores, cultura e concepções deste professor, pois o ato de ensinar depende, também, da subjetividade do sujeito que ensina.

Eu tiro tudo que não é relevante, usual. Existem várias concepções da necessidade do conteúdo na nossa Coordenação. Alguns professores acham que é importante os alunos lerem, outros acham que é importante falarem, outros acham que devem saber ler manual técnico. Cada um faz de um jeito. Cada um enfatiza um tipo do conhecimento (Prof. FG. ENT).

Este relato aponta para a modelagem do currículo como resultado da seleção do conhecimento considerado, pelos professores, importante para ser ensinado em sala de aula. Assim, pode-se inferir que o professor tem o poder de ressignificar e modelar o currículo de acordo com suas concepções e crenças. No currículo em ação o poder de seleção, de decisão do que ensinar é do professor. No CEFET-MG, o currículo prescrito é determinado por meio de Resolução. A Resolução CEPE-53/07 estabelece as normas e as diretrizes da organização curricular dos cursos técnicos integrados. Determina-se, nesta

resolução, que os cursos integrados do diurno terão carga horária definida em 3.700 horas e os cursos PROEJA terão carga horária de 3.300 horas. No entanto, nenhum dos professores pesquisados tem conhecimento da resolução e muito menos participaram da elaboração dos projetos pedagógicos do curso. Ressalta-se que esta Resolução não determina sobre os conteúdos disciplinares. Estes são determinados pelas Coordenações, balizados pelas Diretrizes e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses professores conhecem somente o programa de curso da disciplina lecionada. Um dos professores pesquisados disse que não estava na instituição quando o Projeto Pedagógico do Curso foi construído. No entanto, ao ser questionado sobre a disponibilização dos planos de curso e das ementas para os alunos, ele disse o seguinte:

Se você for olhar, acho que nem para os professores, tá? Eu acho que os professores não conhecem, não. Alguns podem até ser, mas a maioria, não. A referência para planejamento das aulas é o livro didático (Prof. FG. ENT).

Assim, percebe-se a existência de uma lacuna no que se refere à organização curricular ou, talvez fosse melhor dizer, no que se refere aos conhecimentos docentes sobre a organização curricular do PROEJA, no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG. Na seção seguinte, a discussão sobre o currículo é apresentada sob dois aspectos: o do currículo integrado e o da interdisciplinaridade, pois se consideram esses aspectos de extrema importância para as análises e as reflexões sobre as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG.

3.1 Currículo Integrado

*O homem se forma pela sabedoria,
na aritmética, na poesia, na linguagem,
em tudo aquilo de que o homem precisa saber,
o jovem precisa de saber
para se tornar homem.
(Pacheco, 2008)*

A expressão 'currículo integrado' tem sido utilizada como forma de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção. A integração ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (Santomé, 1998). Bernstein (1996) analisa o currículo a partir de duas distinções fundamentais: o currículo tipo coleção e o currículo integrado. No currículo coleção, as áreas e os campos do conhecimento são organizados de forma isolada. No currículo integrado, as distinções entre as diferentes áreas do conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas (SILVA, 2005:72). A classificação, para Bernstein, é uma questão de poder, pois diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. Ele faz uma distinção entre poder e controle: o primeiro está ligado à classificação, enquanto o segundo, à forma de transmissão. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005).

Pensar a integração no âmbito de uma Instituição como o CEFET-MG pode parecer, a princípio, uma tarefa muito difícil. Compreende-se, a partir desta pesquisa, diferentes fatores que limitam as possibilidades de integração nesta Instituição. Dentre eles cita-se: a) a divisão das Coordenações por Áreas de conhecimento restringindo o diálogo entre os professores destas áreas e inviabilizando a perspectiva de interação entre as áreas distintas; b) a elaboração de um Projeto Pedagógico de Curso integrado que se organiza de forma desintegrada (existe um Projeto Pedagógico da Formação Gera e um Projeto Pedagógico do Curso Técnico). Assim, a formação geral se reúne por

áreas de conhecimento para elaborar um projeto único para todas as turmas, sem considerar as especificidades dos cursos e dos turnos. Por outro lado, a formação técnica se reúne por curso e elabora seu programa sem considerar as especificidades das disciplinas de formação geral, dos turnos e das modalidades de oferta. Nesse sentido, considera-se que realizar um currículo integrado não é um trabalho fácil, porém, não é impossível. Precisa-se atentar para os princípios democráticos entre professores, alunos e gestores, para que se possam analisar estratégias possíveis de integração. Compete registrar que há indicativos de um esforço para estimular à integração na Instituição. Em novembro de 2008 foi realizado o I Seminário Currículo Integrado: Concepções e Perspectivas, cujos palestrantes eram pesquisadores da área, como o Prof. José Augusto Pacheco, da Universidade do Minho, Portugal e a Prof^a Lucíola Santos, UFMG.

O currículo integrado visa à superação da fragmentação, compartimentação e estratificação dos saberes; visa à integração entre a formação acadêmica (formação geral) e a formação profissional (formação para o trabalho), à superação do currículo para o cérebro e o currículo para as mãos (Goodson, 1997). O currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente; é uma forma de promover o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, possibilitando a formação integral dos sujeitos, de forma que possam se compreender no mundo, abandonando a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho. A formação integrada tem o principal objetivo de unir formação geral e formação para o trabalho, eliminando a dualidade historicamente construída em que a primeira caberia à burguesia e a segunda à classe trabalhadora, numa separação mecânica e utilitária, de acordo com o sistema capital. Pressupõe focar o trabalho como princípio educativo no ensino médio, o que exige a politecnicidade como conteúdo. Para Kuenzer (1988),

[...] a politecnicidade ultrapassa tanto a preparação para ocupações definidas do mercado de trabalho quanto a educação geral baseada nas áreas do conhecimento que se explicam em si mesmas, através de suas próprias estruturas lógicas e supostamente dotadas de autonomia. Por outro lado, não significa também interdisciplinaridade, devendo ir muito mais além. A politecnicidade significa uma nova forma de recorte e de estruturação dos conteúdos, a partir dos processos de trabalho que desempenham funções relevantes para a constituição da

sociedade brasileira contemporânea. Em função do estágio avançado do conhecimento sobre todas as esferas da vida social e produtiva, na sociedade contemporânea é impossível pensar uma proposta de politecnicidade que dê conta ao mesmo tempo dos conteúdos básicos de todos os processos de trabalho. (KUENZER, 1988, p. 139).

Considerando a prática profissional da autora e todas as leituras realizadas na área do currículo, pode-se dizer que pensar o currículo integrado é pensar na possibilidade de se organizar um currículo por disciplinas onde os sujeitos e os conhecimentos possam interagir nas diferentes áreas de formação. É pensar na eliminação das fronteiras entre os conhecimentos e recriar a possibilidade das interações entre as áreas e os atores. Essas crenças têm como influência teórica os estudos de Ivani Fazenda (1993).

A interdisciplinaridade é caracterizada pela intensidade das trocas entre os especialistas, pela integração das disciplinas sendo um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano (Fazenda, 1993, p. 31).

Tem-se na concepção da interdisciplinaridade uma das formas de se realizar a integração. É por meio dessa interação, do diálogo, da mudança de atitude do professor que a integração poderá acontecer. Assim, a integração será o resultado do empenho com que os especialistas do saber se dispuserem a inter-relacionar suas especificidades, seus conhecimentos, construindo uma rede de diferentes saberes que se relacionam, direta ou indiretamente, pela própria natureza do conhecimento. O conteúdo do diálogo é justamente o conteúdo programático da educação. Para Freire, o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 2005, p. 115)

Nesse sentido, compreende que as áreas do conhecimento, por sua natureza, se articulam, se interagem e se integram, desde que os atores construtores e/ou executores do currículo possibilitem, favoreçam, permitam a interação, podendo haver “relações de complementaridade, convergência ou divergência”, mas, sobretudo, predominando uma relação interativa e dialógica.

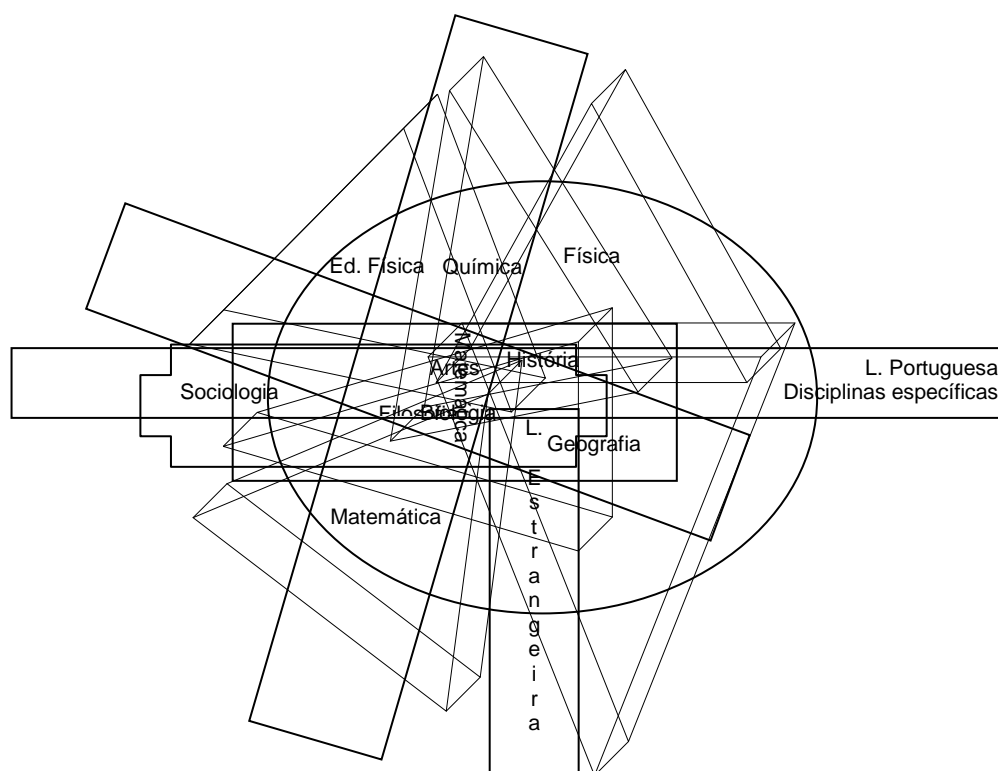


Figura 4 - Rede de relação entre os diferentes saberes manifestados por meio das disciplinas escolares

A figura 4 representa o nível de integração correspondente ao trabalho coletivo entre os professores. Nesta perspectiva, tem-se que o conhecimento pertence a uma rede em que todas as disciplinas são importantes para a formação humano-profissional do sujeito. Cada disciplina é entendida como um fio que se tecido junto a outro dá cor e vida a rede de conhecimentos que se forma por meio da diversidade cultural, social, da ciência, da tecnologia, do trabalho, das vivências docentes e discentes, etc. Pressupõe-se que cada educador tenha conhecimento de que a “disciplina lecionada” é o fio da rede e, portanto, uma peça fundamental na composição do conjunto de saberes necessários à formação integrada. Assim, ele precisa dominar seu conhecimento específico, mas, sobretudo, conhecer o projeto na íntegra, para

que possa perceber as interfaces, as encruzilhadas dos diferentes saberes disciplinares. Neste cenário, compreende-se que a integração não é simples justaposição; não é sobrecarga de conteúdos; não nasce por Decreto; não é dada de antemão; não emerge espontaneamente; não há uma receita pronta; não conta com um *corpus* metodológico plenamente constituído e não pode ser compreendida fora do contexto em que ele acontece. Assim, currículos integrados demandam mais que oferta simultânea de conteúdos por disciplinas diferentes; mais que oferta complementar de conteúdos por disciplinas; construção de uma ação didática unitária; trabalho centrado nos nexos que existem entre os conhecimentos; atitudes de abertura e convergência e criatividade e capacidade de inovação¹¹.

¹¹ Estas ideias foram exploradas em palestra proferida pela Profª Lucília Machado, (2008)

CAPÍTULO II

Aspectos Metodológicos

Neste capítulo abordam-se aspectos referentes à metodologia de pesquisa, que se caracteriza como qualitativa, com base na obra de Oliveira (2007), uma vez que se propõe a realizar reflexões e análises das formas estruturantes da organização curricular e da materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG. Esse processo é composto por estudos teóricos sobre as categorias fundamentais que sustentam a pesquisa, estudos e análise de documentos, observações, aplicação de questionário e realização de entrevista semiestruturada. Por fim, tem-se a análise e a compilação dos dados que serão apresentados de forma descritiva, conforme sugere a pesquisa qualitativa. Para corroborar a definição de pesquisa qualitativa, reproduz-se o quadro conceitual elaborado por Oliveira, na obra estudada.

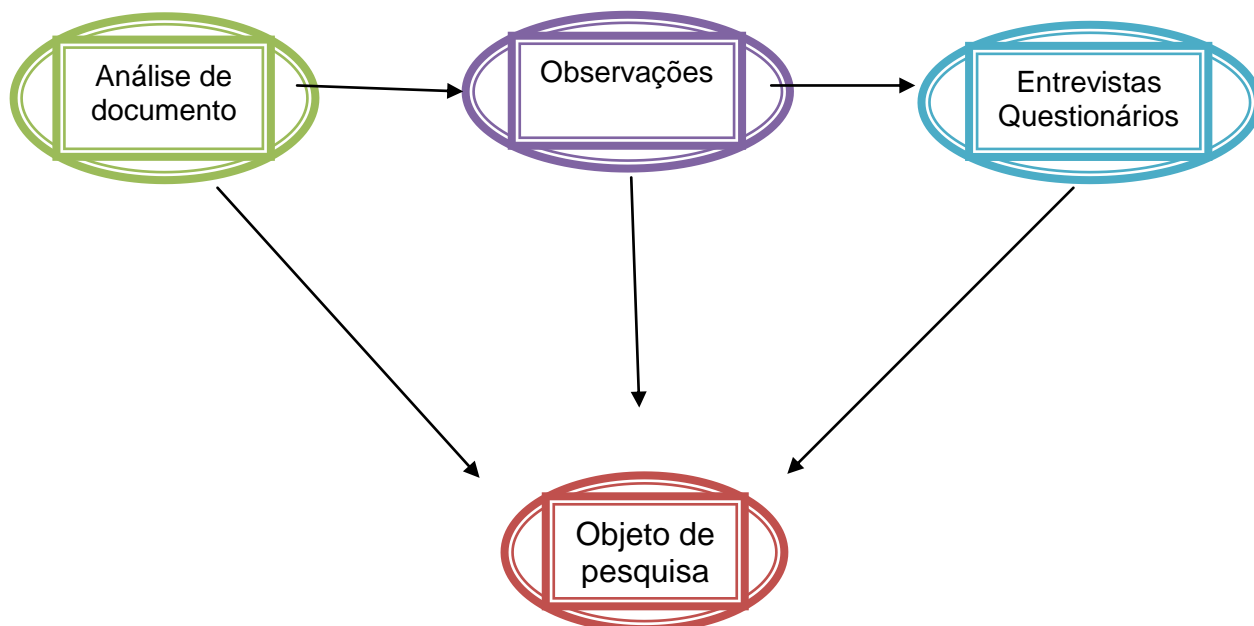


Figura 5 - Quadro conceitual para abordagem qualitativa - OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 38.

Na figura 5 está ilustrado o ciclo metodológico utilizado na pesquisa qualitativa. Num primeiro momento, realizaram-se análises dos documentos (projeto de curso, matriz curricular, resoluções, Decretos, etc.) referentes ao

PROEJA e ao curso pesquisado. As observações foram realizadas nas salas de aula da turma MEC 1C, 1ª série. Após as observações e os registros no diário de bordo, elaboraram-se um questionário de pesquisa e um roteiro para entrevista. Para responder as questões básicas de pesquisa foram consultados documentos legais e organizacionais sobre o PROEJA. Foi realizada uma pesquisa da produção intelectual nas áreas de EJA, PROEJA e currículo, sobretudo, o currículo integrado. Esta pesquisa contou com diferentes produções. Dentre elas, destacam-se os textos que enfatizam os sujeitos da EJA, a organização do tempo e do espaço e as práticas pedagógicas para a EJA e a formação de professores e as políticas públicas para EJA. No que se refere aos estudos curriculares, têm se destacado os textos que abordam a história do currículo; as concepções e teorias curriculares, sobretudo a concepção de currículo integrado; textos relacionados à reforma da educação profissional, ao ensino técnico, bem como textos que focalizam as políticas educacionais inclusivas na gestão do governo Lula.

1. Campo Empírico

A definição do campo empírico decorre da definição do objeto de pesquisa, pois, ao escolher investigar classes de PROEJA, a opção por escolas em Belo Horizonte se limitava ao CEFET-MG. Durante todo o processo de preparação para a pesquisa, de coleta de dados, de compilação dos dados, a pesquisadora se ateu às possibilidades de contaminação, pelo fato de sua prática profissional se realizar nesta instituição. Acredita-se que os vieses possam ter sido minimizados, mas considera-se ingenuidade pensar que foram eliminados. No entanto, não se pode negar que a “intimidade” com o campo empírico favoreceu e agilizou o processo para a coleta de dados.

Assim, o primeiro contato foi com a Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica (DEPT), para se informar sobre os procedimentos institucionais de liberação de pesquisa na instituição. Em seguida, contactou-se o Coordenador do Curso Técnico de Mecânica, solicitando o consentimento para a realização da mesma. Salienta-se que a receptividade, o acolhimento da comunidade acadêmica com a pesquisadora foi um aspecto que gerou conforto no processo investigativo empírico. Em seguida ao contato com o coordenador, fez-se a

solicitação aos professores que lecionavam nas turmas de 1ª e de 2ª série para que colaborassem com a pesquisa, participando como sujeitos da mesma. Dessa forma, obteve-se o consentimento dos mesmos para realizar a observação não participativa das aulas. Evitando o estranhamento que poderia ser causado pela presença de uma “pessoa diferente” ao grupo dentro da sala de aula, foi explicado aos alunos o motivo da presença da pesquisadora em sala e solicitou-se a colaboração de todos no sentido de participarem da investigação expondo seus pontos de vista por meio do preenchimento do questionário de pesquisa. Para a escolha dos participantes foi explicada a necessidade de se entrevistar alguns alunos e os mesmos fizeram a indicação de alguns nomes, como, por exemplo, o da líder de turma, para responderem às questões da entrevista. As pessoas indicadas foram consultadas sobre o interesse de participarem.

2. A Escola Pesquisada

O CEFET-MG é uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), caracterizada como instituição *multicampi*, com atuação no estado de Minas Gerais. É uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Possui sede em Belo Horizonte e sete unidades localizadas no interior do estado. São elas: campus III Leopoldina; campus IV Araxá, campus V Divinópolis, campus VII Timóteo, campus VIII Varginha, campus IX Nepomuceno e campus X Curvelo. Além desses *campi*, o CEFET-MG possui convênio com dois Centros de Educação Tecnológica (CET), Itabirito e Vespasiano.

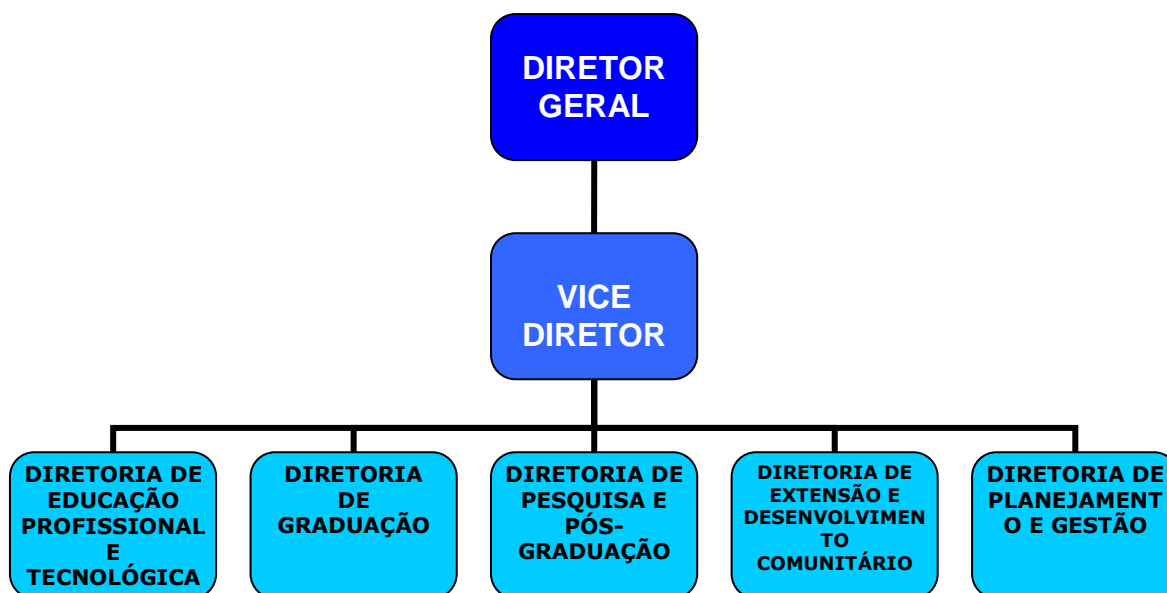


Figura 6 - Organograma da Diretoria do CEFET-MG – Fonte: DEPT/2009

A diretoria do CEFET-MG é composta por um diretor geral e um vice-diretor, ambos eleitos pela comunidade acadêmica. Os demais diretores, totalizando cinco, são indicados pela diretoria geral. São dois diretores na área de ensino (técnico e graduação), um na pesquisa, um na extensão e um no planejamento e gestão. Esta Instituição completa em 2009 100 anos de história na educação profissional. Possui 14 mil alunos assim distribuídos: ensino técnico, 8.765; graduação, 4.202; especialização, 582 e mestrado acadêmico, 269. Tem 828 professores (doutores 139; mestres 312; especialistas 234 e graduados 143) e 469 servidores técnico-administrativos (doutor 1; mestres 16; especialistas 52; graduados 158; nível médio 205 e nível fundamental 37). O número de cursos¹², soma um total de 64, sendo 32 do ensino técnico; 12 da graduação e 20 pós-graduação (14 *lato sensu* e 6 mestrados acadêmicos). A pós-graduação *stricto sensu* se constituiu de um curso na área de Educação Tecnológica; um na área de Linguagens e suas Tecnologias; três engenharias e um na área computacional. Em Belo Horizonte, possui três *campi* (campus I, II e VI), mas a maioria dos cursos técnicos se concentra no campus I. A escola funciona nos três turnos, e a forma de oferta do integrado se faz no diurno, exceto para os cursos PROEJA que funcionam no noturno. Além deste, o noturno comporta os cursos da concomitância externa e subsequente.

¹² Dados extraídos da Diretoria de Planejamento e Gestão – CEFET-MG. “Números que traduzem uma história” - 2007.

3. A Implantação do PROEJA no CEFET-MG

O PROEJA, no CEFET-MG, foi implantado em 2006, por meio de um projeto piloto, no Curso Técnico de Edificações. O projeto pedagógico para esta forma de oferta se fez a partir da reestruturação da matriz curricular de três anos do curso integrado diurno, tendo sua duração estendida para quatro anos no noturno. Para a organização/implantação do Proeja a DEPT constituiu uma comissão de professores que procederam as análises da organização curricular. Desta forma, as disciplinas de formação geral foram mantidas nas três primeiras séries, distribuindo-se as disciplinas de formação específica nas 2ª, 3ª e 4ª séries. O PROEJA foi implantado com uma carga horária de 3.300 horas/aulas. Assim, se estabelece a oferta de quarenta vagas para o curso de Edificações/PROEJA, no Noturno, Campus II, para alunos com idade mínima de 18 anos. O ingresso se fez por meio de processo seletivo específico.



Figura 7 – Manual do Candidato para o Processo Seletivo/Proeja – 2006 e 2007. Fonte: COPEVE/CEFET-MG, 2008.

Conforme ilustrado na figura 7, o Manual do Candidato na cor verde se refere ao 1º Processo Seletivo para as turmas do Proeja ocorrido no 2º Semestre de 2006, com 40 vagas ofertadas para o Curso Técnico de Edificações. Das vagas ofertadas foram preenchidas 22 da seguinte forma: 36

candidatos inscritos; destes 32 realizaram a matrícula. Dos alunos matriculados 10 evadiram logo nos primeiros dias de aula. Sendo assim, a Instituição opta pela divulgação de um novo edital (em agosto/2006) com o intuito de complementar as vagas ociosas. Para a complementação destas vagas previa-se como critério de seleção o sorteio para os candidatos inscritos. Porém, para as 18 vagas complementares ofertadas apenas 19 candidatos se inscreveram o que dispensou a seleção.

O Manual do Candidato na cor preta se refere ao 1º Processo Seletivo para o Curso Técnico de Mecânica ocorrido no 1º Semestre de 2007 com 40 Vagas ofertadas. Além das vagas para este curso, somaram-se mais 40 vagas para o Curso Técnico de Edificações/Proeja. Na próxima seção será detalhado o processo de materialização do Proeja no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG.

3.1 O Caso Específico da Implantação do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica

O Curso Técnico de Mecânica, PROEJA, foi formatado a partir do Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Edificações. Segundo afirma o Coordenador do Curso, quando a Coordenação recebeu a proposta para montar o Proeja, ele reuniu um grupo de professores, todos da Coordenação de Mecânica para os ajustes necessários à formatação do curso. Na verdade, o entendimento era de se aproximar do curso integrado noturno que existia anteriormente a promulgação do Decreto 2.208/96. Assim, o Curso Técnico de Mecânica ficou muito a reboque do Curso Técnico de Edificações.

A gente, na verdade, pegou a grade de edificações e substituiu as disciplinas técnicas pelas nossas matérias técnicas e, basicamente, é a mesma coisa. Então, foi feita uma adaptação desse tipo. A nossa grade, a estrutura foi assim. Como eu herdei de lá, não procurei saber qual era a origem da herança, não. (PROF. FT. Coord.)

O relato exprime a concepção de uma organização curricular próxima a uma grade disciplinar. Desta forma, não consideraram as vozes dos sujeitos, sobretudo professores e alunos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

As experiências de vida, as histórias e os perfis dos sujeitos foram ignorados pela escola. A forma como se organizou o Curso apresenta limites de integração, uma vez que, ao se discutir uma proposta educação “integrada”, esta se fez considerando apenas uma das partes da formação, pois, a formação geral não participou na elaboração da proposta para o Curso Técnico de Mecânica, PROEJA. E, ainda, ressalta-se que não se tem um projeto pedagógico de curso, elaborado de forma a conceber a perspectiva integrada proposta nos documentos oficiais e legais¹³ do programa e, fundamentalmente, ao entendimento da modalidade EJA articulada a EPTNM. Observa-se que o projeto pedagógico inicial do curso, elaborado para atender ao “integrado” diurno, se divide em duas partes: uma de formação geral, que é a mesma para todos os cursos da modalidade integrada sejam diurno ou PROEJA, e que expressa um forte vínculo com o ensino médio. A outra parte se refere à profissionalização técnica de nível médio, na qual se estabelece as diretrizes formativas e o perfil de egresso do curso, considerando trajetória única escolar para diurno e noturno. Dessa maneira, não foi possível constatar vínculo entre inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional.

É notório que o Coordenador do Curso tem a nítida noção da necessidade de se aprimorar a forma de oferta do curso. Também é perceptível que o Documento Base/Proeja não foi analisado pelos professores organizadores do programa, pois, a forma como o mesmo foi concebido destoa dos princípios da flexibilidade, do aproveitamento das experiências laborais dos alunos, da inserção da EJA como modalidade de ensino, etc. A referência no rearranjo do curso se fez pela lembrança do integrado noturno ofertado na década de 1990.

Houve um completo despreparo do CEFET pra adotar este curso. Então, não houve preparação dos professores. A própria ideia do EJA não ficou bem definida, exatamente o quê que é. Veio com toda aquela bagagem de preconceito que vem de

¹³ O Documento Base (2007:40), no que se refere à estrutura do currículo, assevera que o currículo, como um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, enfim, de culturas, deve considerar dentre outros fatores, a perspectiva integrada ou de totalidade, a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos. Ainda segundo determinado no Decreto nº 5840/06 § 4ª, os cursos e os programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

fora de todo mundo achar que EJA é assim, EJA é assado e ninguém esclareceu o que era. (PROF. FT. Coord.)

Ante a relação limites e possibilidades na qual se estabelece o vínculo entre ensino médio e ensino técnico, entende-se que a organização disciplinar desse curso não concebe a EJA como um campo de conhecimento e formação específica. Nesses termos, concebe-se a oferta de uma profissionalização técnica organizada em uma matriz curricular única, onde se articulam a formação geral e a formação técnica, ofertada no noturno. Contudo, ressalta-se que, ao investigar a implementação do PROEJA no contexto formativo pedagógico do Curso Técnico de Mecânica, emergem possibilidades da materialização dos significados do PROEJA uma vez que o curso encontra-se em fase de análise pela Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica juntamente com as Coordenações de Mecânica e de Edificações. Percebe-se, portanto, um aceno de que as reorganizações pedagógicas e administrativas poderão contribuir com a consolidação do mesmo na instituição.

Sobre a relação entre o ensino e a pesquisa constata-se que no Curso Técnico de Mecânica/PROEJA existe programas de incentivo à pesquisa. Dentre eles cita-se a Bolsa de Complementação Educacional¹⁴, cujo objetivo é possibilitar aos alunos o aperfeiçoamento técnico científico, cultural e social, vinculado a sua formação acadêmica. Essa bolsa corresponde a 80% do salário mínimo mensal, tem duração de até doze meses e beneficia seis alunos, o que corresponde a 20% do total de alunos matriculados no Curso. Têm-se, ainda, outros programas de pesquisa, como, por exemplo, o BIC-Jr, financiado pela Fapemig e o CNPq. Além dessas bolsas, todos os alunos (exceto os que já possuem uma das bolsas citadas) recebem um auxílio (uma bolsa estudantil) oriundo do MEC/SETEC, especificamente para os alunos do Proeja, no valor de 100 reais mensal.

¹⁴ O setor responsável pela elaboração do edital e seleção dos projetos é a Seção de Assistência ao Estudante.

4. O Processo de Coleta de Dados

O processo investigativo foi estabelecido a partir de um estudo sobre as concepções discentes, uma vez que, como sujeitos diretamente envolvidos pelas formas estruturantes de organização do trabalho escolar, estes têm o direito de manifestar, de opinar, de participar ativamente desse processo de ensinar e aprender. A escolha por estes sujeitos se pauta no intento de compreender o olhar discente sobre a escola. Por conseguinte, os Professores e o Coordenador do Curso são tomados como sujeitos investigados, à medida que, pela via dos seus depoimentos, emergem oportunidades de entendimentos, recusas, aceitações e mudanças quanto à concepção formativa do PROEJA e às formas estruturantes de organização curricular desse programa no âmbito de um Centro Federal de Educação Tecnológica e do traçado de perfil de aluno.

Compreende-se a coleta de dados junto aos sujeitos alunos e professores frente a um processo investigativo com o intuito de apreender possibilidades transformadoras do processo formativo escolar na inserção, ou não, de um programa como o PROEJA, que se volta para um público de estudantes específicos. Para Giroux (1987:98), as vozes que se apresentam na escola podem emergir de três diferentes esferas: aquela que corresponde à posição dos estudantes, à dos professores e a correspondente à da própria escola. Portanto, capturar essas diferentes vozes na configuração de um texto investigativo, a partir de representações que devem ser analisados, não como opostos, mas como interações de práticas dominantes e subordinadas que se modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia.

As descrições e as análises das informações e dados apurados estruturaram-se a partir do seguinte procedimento de coleta de dados: questionário aplicado para 22 alunos da 1ª série e 05 alunos da 2ª série do ano letivo de 2008. Entrevista com 5 alunos, sendo 2 alunos da 2ª série e 3 alunos da 1ª série. Estes foram indicados pelos colegas, sendo dois deles os líderes de turma. Foi elaborado e aplicado um questionário para 4 professores que ministram disciplinas comuns nas duas séries, sendo 3 da formação geral e 1 da formação específica. A partir da indicação dos alunos, realizou-se uma entrevista semiestruturada com mais um professor sob a referência de modelo

docente, imagem de um bom professor. Por fim, realizou-se uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso.

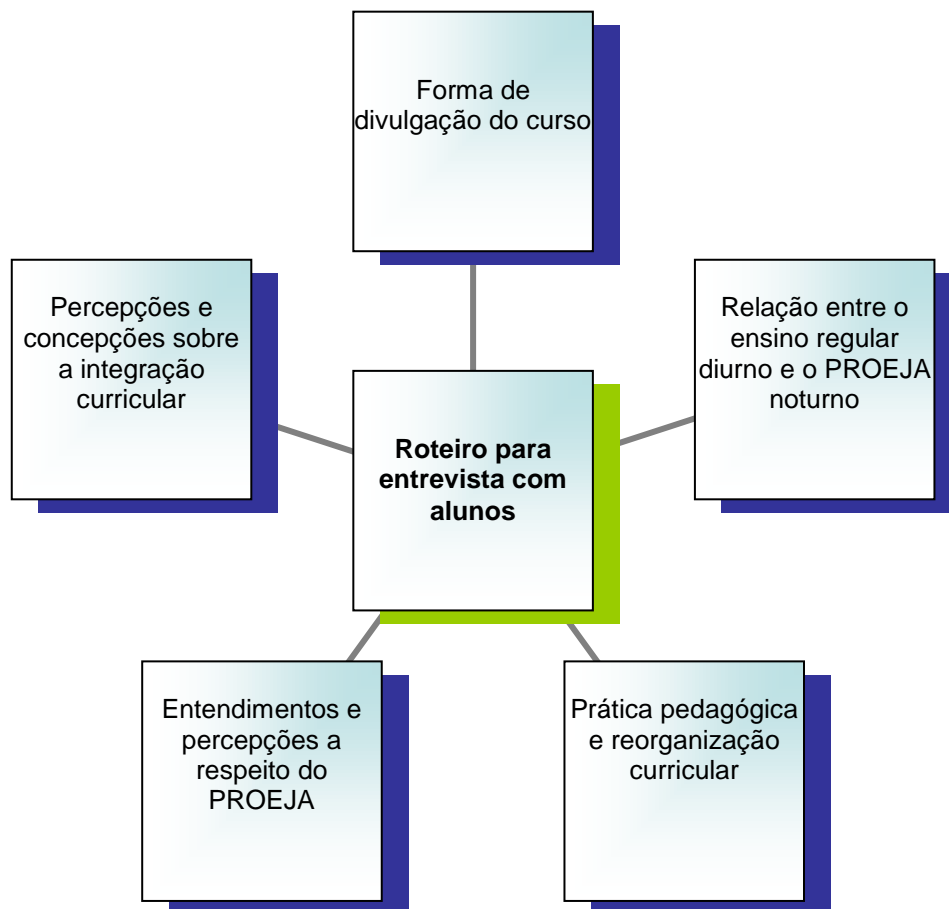


Figura 8 – Roteiro que orientou a elaboração das questões da entrevista com os alunos

Nesta figura está representado o esquema estabelecido pela pesquisadora para orientar-se na elaboração das questões de entrevista. O quadro verde central representa o roteiro de entrevista e os quadros azuis representam os temas que conduziram o diálogo estabelecido entre pesquisador e pesquisado. A partir da construção desse esquema, foram emergindo as ideias para a elaboração das questões que pudessem conduzir ao objetivo proposto para esta pesquisa. O questionário aplicado aos alunos foi realizado com o objetivo de traçar um perfil socioeconômico e cultural do corpo discente que compõe a 1ª série e a 2ª série desse programa. A estratégia utilizada para criar uma zona de conforto e confiabilidade entre pesquisadora e pesquisado foi a observação não participante, com duração de quatro semanas

de aulas na turma alvo. A abordagem utilizada no procedimento de coleta de dados foi o estudo de caso que, na concepção de Oliveira (2007), é um método científico que se aplica com frequência às ciências humanas e sociais. Para Yin (2001), o estudo de caso, comparativamente ao método histórico, possui a vantagem de poder lidar com uma variedade maior de evidências. Para Marli André (2003), a abordagem do estudo de caso vem sendo utilizada há muitos anos, em diferentes áreas do conhecimento e aparece nos livros de pesquisa educacional dentro de uma concepção bastante restrita, ou seja, o estudo descritivo de uma unidade seja uma escola, um professor, um aluno ou sala de aula.

Para a compilação das respostas, tanto dos questionários quanto das entrevistas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo das respostas. Assim, as respostas dos sujeitos aqui pesquisados constituíram um quadro textual de categorias¹⁵, de modo a favorecer o conteúdo analítico das falas, opções e expressões desses sujeitos. Em cada entrevista, distinguindo os sujeitos alunos, professores e coordenador, procurou-se identificar os efeitos de sentidos atribuídos às ações formativas, educacionais e pedagógicas para os indivíduos presentes no ambiente pesquisado, sob a referência das formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG. Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola, em horário e local previamente combinado com o pesquisado, já informado do tema e do objetivo. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos investigados e transcorreu de forma diferenciada: as que foram realizadas com os alunos tiveram duração média de 18 minutos. Foi respeitado o tempo de elaboração e apreensão das respostas e perguntas. A entrevista com o professor teve duração de 25 minutos e, com o coordenador do curso, duração de 40 minutos. Todos se demonstraram bastante solícitos e receptivos com a pesquisadora.

As entrevistas foram transcritas pela própria pesquisadora, que aproveitou o momento da transcrição para reviver o processo, interagindo com as observações relatadas no diário de campo, seja nos comportamentos,

¹⁵ Para GRAWITZ (1976, P.605), as categorias são as rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado. A escolha das categorias

atitudes e gestos de cada entrevistado. Esta transcrição resultou em um esquema textual que traz, na íntegra, as falas e as expressões dos sujeitos pesquisados. Após várias leituras interpretativas das informações e dados coletados, procedeu-se à análise dos conteúdos das falas e opções marcadas e descritas pelos grupos pesquisados. A gênese dessa etapa abrange a complexidade da atividade e o esforço do pesquisador em respeitar os depoimentos ditos e escritos de cada sujeito. Durante o período de análise, a pesquisadora manteve-se vigilante para não correr o risco de efetuar apenas uma descrição do que fora observado e coletado. É claro que muito do seu senso comum está presente nesta dissertação, pois o pesquisador também é parte do mundo que estuda e, portanto, é difícil escapar de interferir nos fenômenos que estuda. Tura (2003) afirma que

em vez de o pesquisador iludir-se em procurar eliminar os efeitos de sua presença no campo de investigação, o importante é buscar entendê-las. Ou seja, atentar para o fato de que, se desenvolvemos uma explicação do comportamento humano, esta deve também abranger nossas atividades como pesquisadores e a busca de estratégias de investigação (p. 186).

Esta pesquisa foi realizada a partir de um recorte possível de uma realidade multifacetada e que, portanto, é com essa limitação que os dados foram interpretados e serão apresentados.

5. Organização das Informações e Dados Extraídos dos Questionários dos Sujeitos Pesquisados

A organização das informações e dos dados extraídos dos questionários dos sujeitos pesquisados foi realizada considerando o objetivo central da pesquisa que foi o de compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG identificando como se expressam as concepções que as fundamentam. Para tanto, tomaram-se dois pressupostos básicos na aproximação entre pesquisadora e pesquisados que se traduz na simultaneidade entre o eu falante e o eu ouvinte. O primeiro pressuposto

é o procedimento essencial da análise de conteúdos, visto que elas fazem a ligação entre os objetivos da pesquisa e os seus resultados.

refere-se ao efeito de sentido aqui dado ao currículo escolar como construto social, no qual se tem uma seleção condicionada de questões sociais internas e externas a escola. A prática curricular do CEFET-MG está relacionada à relação entre a escolarização e a profissionalização à medida que se descortinam processos de selecionar, valorizar, reforçar, produzir valores, crenças e conhecimentos, habilidades considerados válidos para ensinar e aprender sob a referência da profissionalização do técnico de nível médio. Portanto, entende-se que o projeto curricular posto e/ou desenvolvido pela escola incide sobre os modos de como se concebe a construção de identidade de alunos, o fortalecimento das práticas formativas docentes, as visões de mundo que se quer reproduzir. O currículo é um instrumento de controle e de poder, pois ele é conduzido e conduz a organização do cotidiano da escola, a temporalidade do trabalho escolar, os rituais e os espaços para a formação do sujeito e a produção ou reprodução de perspectivas formativas escolares (em particular no que diz respeito à esfera da EPTNM PROEJA, foco temático deste trabalho).

O segundo pressuposto se relaciona à percepção da fala de alunos, professores e coordenador que se constitui em efeitos de sentido que, conscientes ou não, propiciam fundamentalmente o desvelar de práticas pedagógicas, organização escolar, expectativas, limites e possibilidades do PROEJA na instituição, que é redesenhado pela via do Curso Técnico em Mecânica. Consoante às considerações anteriores, são traçados os perfis dos sujeitos pesquisados, alunos, professores e Coordenador do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA. Constituem-se sujeitos pesquisados 28 alunos das séries iniciais do Curso Técnico de Mecânica ingressante nos anos letivos de 2007 e 2008. Além de 05 professores (04 da formação geral e 01 da formação técnica) e do Coordenador do Curso. O ingresso desses alunos ao Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, se fez por meio de processo seletivo. O processo para ingresso no 1º semestre de 2007 contou com menos de um candidato por vaga. Em consequência do não preenchimento das 40 vagas ofertadas a instituição optou por convidar os alunos NÃO aprovados na modalidade concomitância externa e/ou subsequente a ingressarem na modalidade PROEJA. Essa medida atendeu o propósito de complementação das vagas, porém, não garantiu a permanência dos alunos. Diante disso, o

número de alunos evadidos foi de aproximadamente 70%. Segundo os que permaneceram na escola, a causa desta evasão está diretamente ligada ao fato dos alunos serem possuidores do diploma de ensino médio e não estarem dispostos a fazê-lo novamente. Assim, o ano letivo de 2008 inicia-se com apenas 08 alunos nesta turma. Destes, 02 desistiram da escola. Desta forma, a 2ª série do Curso Técnico de Mecânica/Proeja passa a ser composta por 06 alunos portadores do diploma do ensino médio e atuantes no mercado de trabalho. Estes 06 alunos procuraram a Coordenação do Curso e propuseram que a escola os transferisse da modalidade PROEJA para a modalidade subsequente, uma vez que todos tinham concluído o ensino médio e que o número reduzido de alunos em sala de aula era desestimulante. Após vários encontros e ponderações a Coordenação encaminhou um documento ao Conselho de Educação Profissional e Tecnológica (CEPT) solicitando um parecer sobre a proposta de migração destes alunos. O parecer foi favorável e, portanto, no ano letivo de 2009 os mesmos foram migrados para a modalidade subsequente. O segundo processo seletivo para o curso técnico de Mecânica/PROEJA obteve inscrições na proporção de um candidato por vaga. Ingressaram 30 alunos na 1ª série/2008 dos quais 08 desistiram. Neste Edital omitiu-se a nomenclatura PROEJA, forma de oferta que passou a ser referenciada como integrado noturno, deixando de ser obrigatória a idade mínima de 18 anos. Diante disso, foi necessário compreender os motivos que levaram a instituição relativizar o programa, conduzindo-o a uma extensão do Curso Técnico integrado diurno. Uma das questões levantadas por gestores do processo foi que a modalidade “EJA” está impregnada de preconceitos. Dentre eles destaca-se a concepção de educação compensatória e aligeirada que visa à certificação em detrimento da aprendizagem. Em relação à retirada da idade mínima a justificativa é pelo fato de existir um grande contingente de jovens na faixa etária de 15 aos 17 anos¹⁶ fora da escola.

¹⁶ Segundo dados da pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios (PNAD), existem cerca de dois milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola. (Haddad, 2006:34).

Capítulo III

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza;
e temos o direito de sermos diferentes
quando a diferença nos descaracteriza

Boaventura Souza Santos

Sujeitos do Proeja

1. Alunos do Curso Técnico de Mecânica/Proeja do CEFET-MG

Como estratégia de aproximação dos sujeitos-alunos pesquisados, buscou-se, na obra de Dayrell (2001), subsídios para responder às indagações: Quem são esses jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Segundo o autor, estas perguntas podem, para muitos professores, parecerem banais ou insignificantes, pois têm como certa a resposta: são alunos. Sim, são alunos. Porém, não são iguais. Cada um tem a sua especificidade de sexo, idade, origem social, experiências de vida que necessitam ser consideradas pela escola. Caso estas subjetividades sejam ignoradas, corre-se o risco de uma educação em série. Essa situação evoca cenas do filme *The Wall*, em que os alunos são homogeneizados e doutrinados a partir de caricaturas de aluno ideal.

A escola, nesta perspectiva, impõe seus saberes, suas crenças, suas ideologias, seus conhecimentos, numa relação linear e espera que seus alunos se “enquadrem”, se adaptem às escolhas por ela determinadas. Neste sentido, tem-se o desenho de uma escola onde os professores não flexibilizam suas práticas pedagógicas e desconsideram toda forma de manifestação das singularidades dos sujeitos-alunos. Este cenário é descrito no filme por meio das cenas em que os alunos marcham em fila única em direção a uma máquina de triturar carne. É uma imagem que angustia, mas que também possibilita reflexões sobre a importância da escola na valorização da individualidade de cada ser. Nas cenas do cotidiano escolar percebe-se o desprezo, por parte dos docentes, pelas aprendizagens discentes adquiridas fora da sala de aula.

A seguir reproduzem-se as cenas citadas como forma de balizar as ideias postas neste texto.

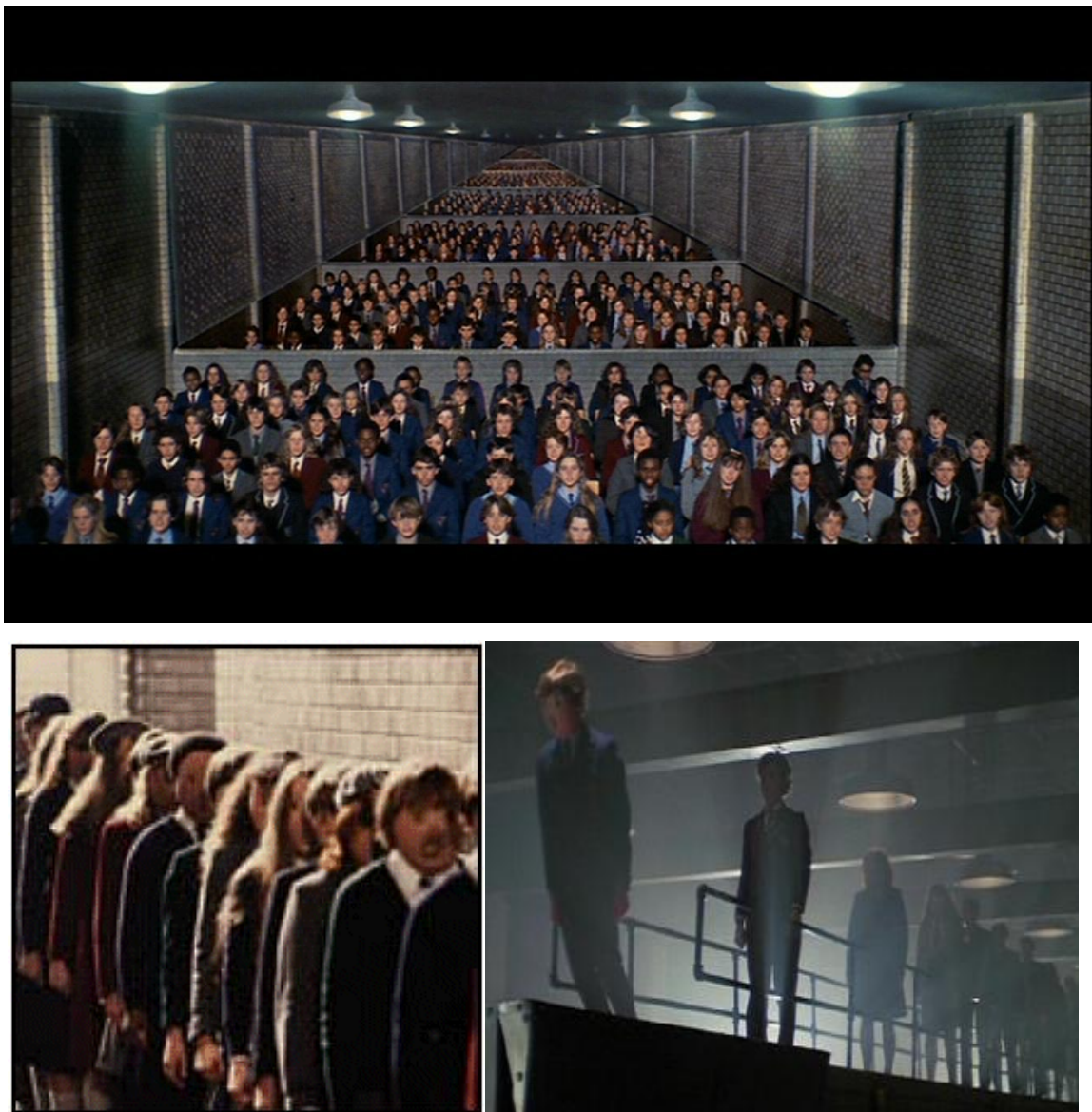


Figura 9 – Cenas do filme *The Wall* – Imagens Google/2010

Esta descrição de educação cuja tendência é a homogeneização dos sujeitos como alunos está em correspondência com a homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna "objeto", "coisa" a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse

conhecimento acumulado e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao "passar de ano". Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos (Dayrell, 2001, p. 139).

Outra forma de compreender esses jovens que chegam à escola é apreendê-los como sujeitos sócio-culturais. Compreendê-los como sujeitos implica superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno. Pressupõe ressignificar a concepção de aluno, pois o mesmo passa a ser compreendido na sua diferença, como indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. (Dayrell, 2001, p.140)

Com base nestas reflexões é que se desenvolveram, nesta pesquisa, as análises dos sujeitos-alunos pesquisados. Marta Kohl (1999), assim como Dayrell, enfatiza a necessidade de se valorizar a especificidade, a diversidade cultural dos sujeitos-alunos.

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo... E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida" (Oliveira, 1999, p.1).

A autora nos convida a refletir sobre quem é este sujeito à medida em que vai revelando características que não são identificadas em alunos da EJA. Assim, define o perfil discente a partir de suas ausências. Importa saber quem é esse sujeito com o qual lidamos para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos na sua formação, possibilitando que ele intervenha na vida societária (Dayrell, 2001).

Assim, considerando estes embasamentos teórico-reflexivos será apresentado o perfil dos sujeitos pesquisados que são: a) alunos das duas

séries iniciais do curso técnico de Mecânica; b) professores que lecionam para estas turmas e c) o coordenador de curso que é o atual chefe do departamento.

1.1 Retrato dos alunos do Curso Técnico de Mecânica/Proeja

Segundo assegura Freire (1983) todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando. Portanto, entende-se que delinear a imagem destes alunos seja de fundamental importância para melhor compreender o processo ensino-aprendizagem na particularidade de favorecer a trajetória formativa do estudante atrelando os saberes da escola aos saberes da vida cotidiana.

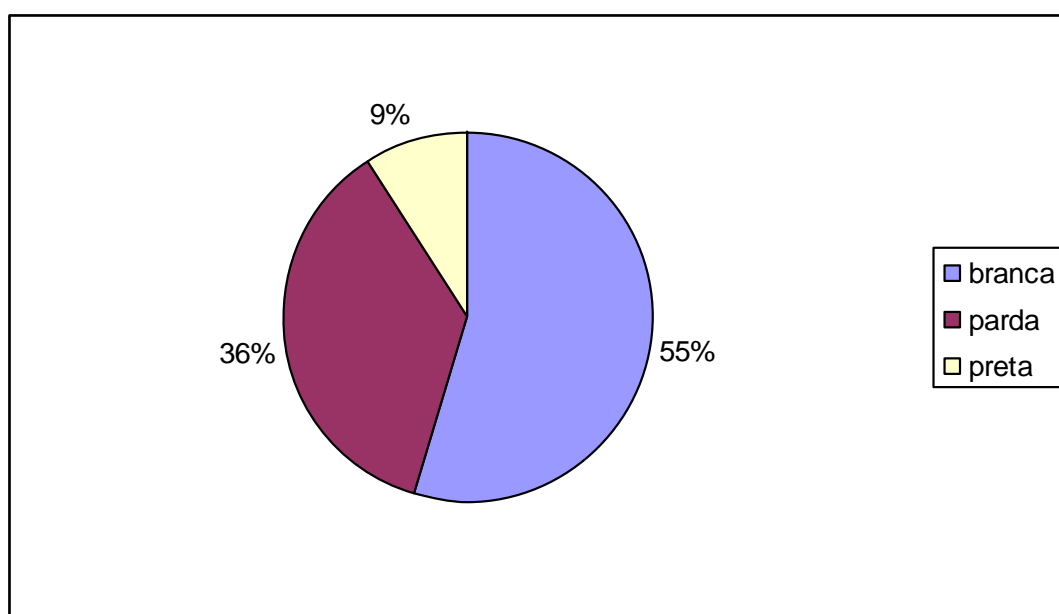


Gráfico 1 - Percentual de alunos do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA segundo a Cor ou Raça. Belo Horizonte, MG, 2008.

Considera-se proeminente para as análises do gráfico 1 a discussão sobre questões étnico-raciais. Uma das limitações postas para a pesquisadora foi definir quem é e quem não é negro, pois segundo Munanga (2004), os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Nesta perspectiva, os movimentos negros organizados consideram que a genética tem trazido contribuições à discussão por meio dos estudos de biologia molecular. Esses estudos apontam que grande parte da população tida como branca possui marcadores genéticos africanos. Neste sentido, qualquer pessoa, independentemente de apresentar

fenótipo negro, se submetida a testes de DNA, pode ser denominada afrodescendente.

Portanto, por mais que tenha uma aparência de branco, a pessoa pode se declarar como negro (MUNANGA,2004). Em interação com essas analogias tem-se que o movimento negro considera que os pardos também são negros. Marcelo Paixão (2007)¹⁷ realizou vários estudos sobre a questão da raça e um deles aponta para um

crescimento relativo da população brasileira auto-declarada preta e de decréscimo proporcional da população auto-declarada branca. Assim, desde 2005, o somatório de pretos, pardos, amarelos e indígenas já passara a responder por 50,1% dos brasileiros. Nesta última PNAD este movimento se consolidou. Em 2006 os pretos e pardos passaram a representar 49,5% da população, ao passo que os brancos declinaram para 49,7%. (PAIXÃO, 2007)

Os dados aqui apresentados demonstram que o percentual da raça negra (inclui-se os pardos) no curso técnico em Mecânica/PROEJA, estão em equiparação com o percentual da raça branca. No Brasil¹⁸, a distribuição étnica dos alunos do ensino médio, EJA, em 2006, era de uma maioria de alunos da cor parda, seguidos pelos de cor branca.

Gomes (2005) denuncia a importância de se refletir à realidade da EJA levando-se em consideração a realidade dos jovens e adultos, em sua maioria afro-descendentes, que vivem em processos de exclusão social e racial. Neste sentido entende-se que a escola possa desenvolver projetos e políticas de inclusão que contemplem a importância das questões étnico-raciais. Esses projetos podem contribuir para o desenvolvimento de mudanças identitárias na forma como os jovens e adultos afrodescendentes se vêem, se relacionam e se posicionam no mundo. No entanto, o que se percebe é um silêncio da escola sobre a inclusão da diversidade dos alunos. Não foi possível perceber, no período de observação empírica, nenhum movimento em relação às discussões e reflexões sobre a valorização do ser humano, sobretudo, o respeito às diferenças raciais. Por outro lado, também não se registra nenhuma observação de coibição ou constrangimento em relação à raça. Olokofá Inocência (2008) entende esse silêncio como uma característica da educação

¹⁷ Marcelo Paixão é professor do Instituto de Economia da UFRJ. Este texto foi publicado no jornal **O Estado de São Paulo**, no dia 16 de setembro de 2007.

brasileira que por meio da manutenção de currículos eurocêntricos inviabilizou a inclusão da diversidade nos currículos escolares. Existe a convergência de que a implantação da Lei 10.639/03 possa equalizar nos currículos escolares as questões da diversidade, sobretudo relacionada às discussões étnico-raciais.

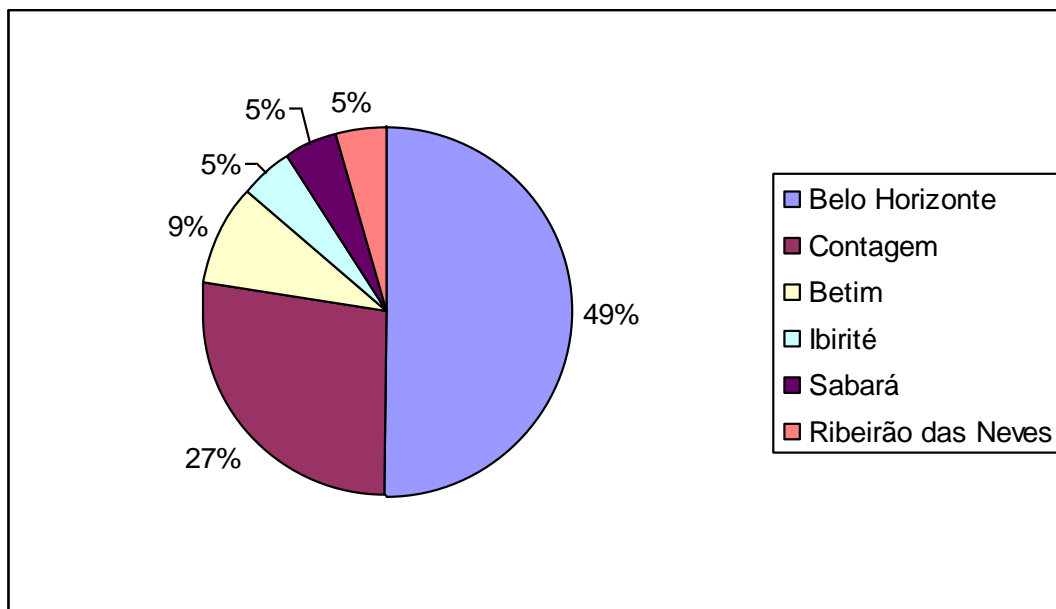


Gráfico 2 - Percentual de alunos do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, segundo a Cidade onde residem. Belo Horizonte, MG, 2008.

A pesquisa revela que 51% dos alunos residem em municípios vizinhos de Belo Horizonte. De acordo com a Lei Nº 14 de 8 de junho de 1973, a Região Metropolitana de Belo Horizonte constitui-se dos Municípios de: Belo Horizonte, Betim, Caeté, Contagem, Ibirité, Lagoa Santa, Nova Lima, Pedro Leopoldo, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Sabará, Santa Luzia e Vespasiano. Acredita-se que a localização do CEFET-MG é favorável ao acesso dos alunos que vêm dos diferentes bairros de Belo Horizonte e da região metropolitana. Segundo observações e registros no diário de bordo, apenas 02 alunos necessitam de duas linhas de ônibus para o trajeto de casa ao CEFET-MG.

Este gráfico revela uma curiosidade, pois exatamente a metade da turma reside em Belo Horizonte e a outra metade se divide em outros cinco municípios vizinhos. Pela sua localização, sabe-se que o CEFET-MG está muito próximo à cidade de Contagem que representam $\frac{1}{4}$ da turma pesquisada. Pode-se aliar este número considerável de alunos deste município

¹⁸ Dados extraídos do Documento Nacional Preparatório a VI CONFITEA.

ao fato de ser esta cidade um pólo industrial, com uma cultura de operários qualificados, e sendo assim, o Curso Técnico é uma via de acesso a qualificação para ingressar no mercado de trabalho. Não foi registrado nenhum sintoma de desestímulo, por parte dos alunos, pela distancia percorrida de casa até a escola. No entanto, registrou-se a imagem de rostos cansados pelo dia de trabalho ou de desânimo frente à prática docente e, sobretudo, a prática de avaliação do rendimento escolar.

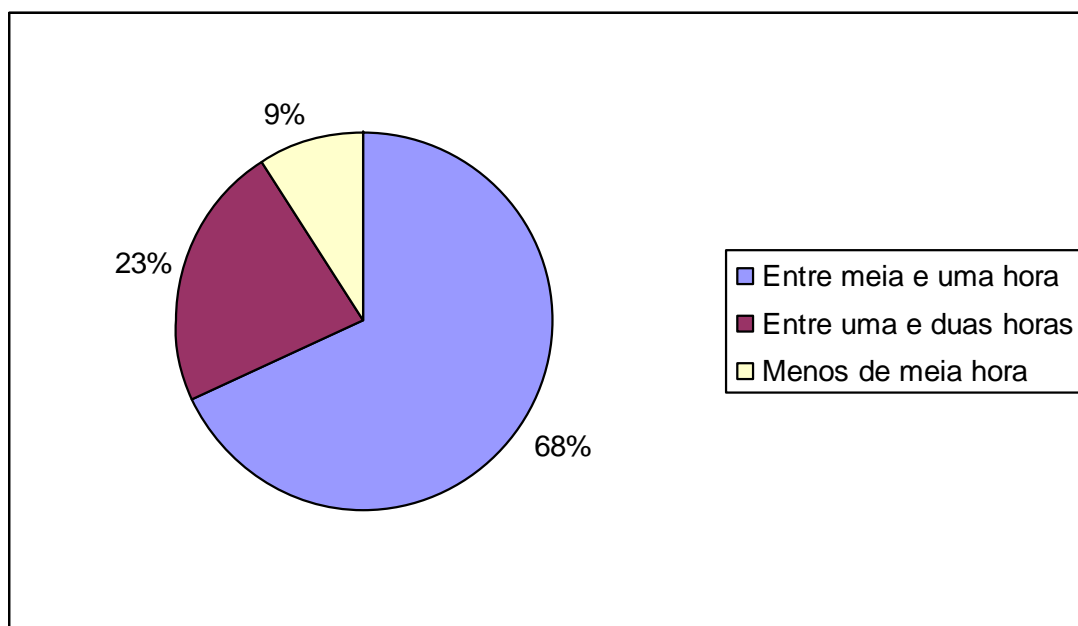


Gráfico 3 - Percentual de alunos do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, Tempo gasto no trajeto da residência ao CEFET-MG - Belo Horizonte, MG, 2008.

O gráfico 3 pode-se nos permite considerar que o tempo gasto, pelos alunos, no trajeto de casa até o CEFET-MG é razoável. Razoável porque nos últimos anos o trânsito de Belo Horizonte vem sendo apontado como caótico, o que tem dificultado a locomoção das pessoas. Alia-se a esta ideia o fato de que o meio de transporte utilizado, pela maioria, é o transporte coletivo. Considera-se interessante registrar que existem casos incluídos nos 23% dos alunos que nos sensibilizam. Relata-se uma passagem o caso de uma aluna que reside em Ribeirão da Neves, utiliza duas linhas de ônibus no percurso de casa ao CEFET-MG. Essa estudante sai de sua residência às 10 horas e chega a Instituição às 13 horas. Trabalha como bolsista de 13 as 18:30 h. Sua aula inicia-se as 19 h e termina as 10:40 h. No entanto, sua chegada em casa não se faz antes da meia noite e meia. Apesar das dificuldades relatadas em

função do meio de transporte e localização de sua residência, a mesma é super motivada, assídua, responsável e acredita que esse curso lhe proporcionará mobilidade social.

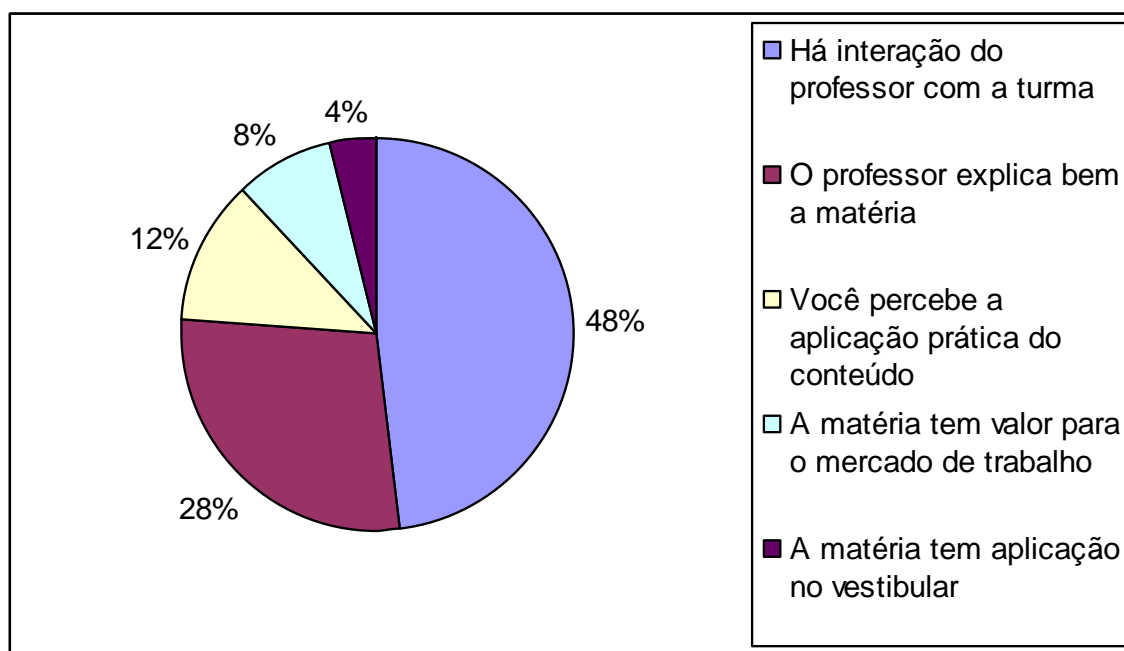


Gráfico 4 - Percentual de alunos do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, Tipo de aula interessante - Belo Horizonte, MG, 2008.

Registra-se que a perspectiva discente sobre o tipo de aula considerada interessante se faz na mediação das relações interpessoais, professor e aluno. Evidencia-se que para esses alunos é importante compreender os objetivos e a aplicabilidade fora da escola, dos conhecimentos adquiridos na escola e ainda, que o professor seja paciente na explicação dos conteúdos escolares. O professor que demonstra carisma, paciência e facilita ou propõe o diálogo é considerado “o professor ideal” e consegue conectar-se aos interesses dos alunos. Foi possível registrar que muitos alunos demonstraram dificuldades de aprendizagem em certas disciplinas porque associavam os conteúdos à figura autoritária do professor. A prática autoritária foi registrada em disciplinas consideradas, historicamente, como de *alto status* cujos professores estão exercendo sua profissionalidade, ser professor, no CEFET-MG, há mais de 10 anos. A análise do conteúdo das respostas desses alunos nos conduz a reflexões sobre o ensino entendido como prática social complexa, perpassada por diferentes conflitos que exigem posturas éticas e políticas. Assim, compreende-se a sala de aula como um ambiente de relações interpessoais,

no qual ocorre um emaranhado de fenômenos psicológicos. Nesta perspectiva, o exercício da profissão docente exige habilidade em comunicar com os estudantes de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo; estimular a motivação e a satisfação; promover emoções positivas, respeitando os estudantes como indivíduos capazes. Ensinar implica em relações interpessoais com os estudantes; solicitar e dar *feedback* aos alunos; tratar individualmente o aluno dentro do coletivo; assumir postura de liderança e não de autoritarismo, permitindo ao aluno participação ativa na sala de aula. As análises que se seguem referem-se aos motivos de escolha pela instituição e pelo curso. Os dados se referem às turmas de 1ª e 2ª série (alunos ingressantes em 2007 e 2008).

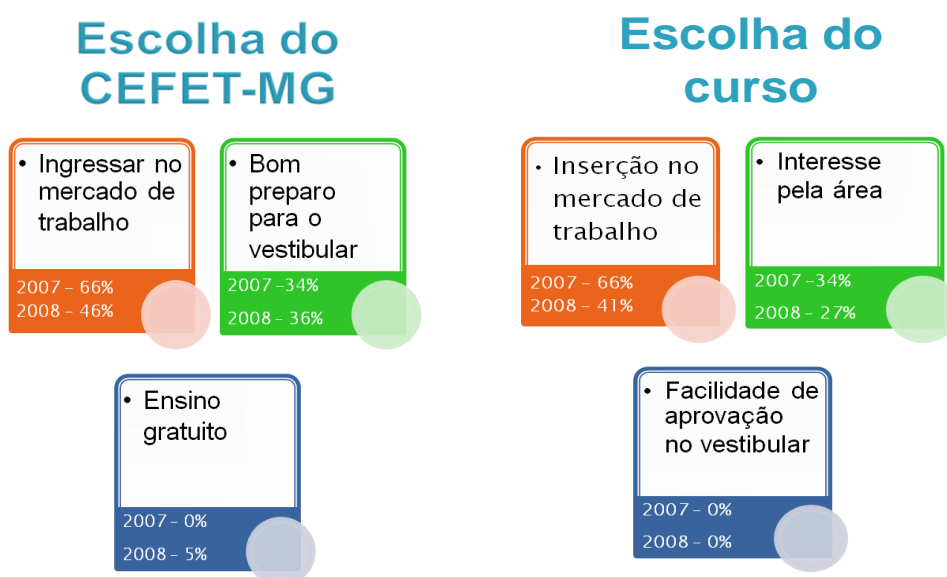


Figura 10 - Interesse pela instituição e pelo curso - As porcentagens foram calculadas a partir do total de pesquisados

Quando se apura a respeito da escolha pela instituição e pelo curso, tanto para os alunos respondentes ao questionário quanto aos alunos entrevistados, constata-se que a maioria procura a ambos por considerarem uma via de acesso para o trabalho. O retorno à escola, muitas vezes, se faz na perspectiva de inserção ou progressão no mundo do trabalho. A posse de um diploma de técnico, formado pelo CEFET-MG, está na lista de expectativas e desejos desses jovens. Alia-se a ideia de formar-se como técnico nesta instituição à proximidade de obtenção do emprego.

O melhor de estudar no CEFET é que a gente **já sai com emprego garantido**. A mãe fica alegre, né? Você passa na prova, tem um futuro. Quando terminar o técnico, quero fazer engenharia mecânica (MEC 1C 04)

Eu posso arrumar um emprego bem mais rápido (MEC 1C 02).

A escola interessa à maioria dos jovens na medida em que acreditam que a mesma lhes possibilitará melhores condições de vida por meio da inserção ou ascensão ao mundo do trabalho. A posse de um diploma de técnico formado no CEFET-MG é visto como a solução de todos os problemas por eles vividos. Frigoto, Ciavata e Ramos (2005) afirmam que a relação entre o mundo do trabalho e o conhecimento tende a se aproximar mais no ensino médio, pois é nessa etapa que se torna possível compreender o processo histórico da transformação da ciência em força produtiva por meio do desenvolvimento tecnológico. Porém, segundo os mesmos autores, no caso de pessoas jovens e adultas, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma mais imediata e contraditória.

Para elas, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizar-se para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer (Frigoto, Ciavata e Ramos, 2005, p.16).

Diante dessas questões tem-se o entendimento de que o limite entre a categoria trabalho e a categoria emprego é quase inexistente. Percebe-se uma tendência de se colocarem essas categorias numa relação linear onde têm a mesma representação ou significação. Os dados da Tabela 2 possibilitam refletir sobre o forte vínculo estabelecido pelos alunos entre a formação profissional e a inserção no mercado de trabalho. Assim buscam-se nos estudos de Langer (2004) aportes para melhor compreensão dessa relação. Para ele,

(...) é a forma particular de trabalho chamado emprego que foi projetado para o centro da sociedade industrial. Esta forma particular e historicamente curta de trabalho é a mais difundida e valorizada. Não por nada que a escassez de empregos provoca tanto frenesi em todos os setores da sociedade, especialmente no meio político. É porque seu desaparecimento

coloca em xeque a estrutura inteira da nossa sociedade. Tirar o emprego é o mesmo que abrir um abismo intransponível diante de nós. A crise de empregos que todas as sociedades ocidentais hoje experimentam, em menor ou maior grau, aponta para a sua centralidade nestas sociedades, mas, historicamente, também denuncia, a nosso ver, um “reducionismo” da noção e da natureza daquilo que denominamos trabalho (LANGER, 2004, p.70).

Concorda-se com o autor quando o mesmo se refere à categoria trabalho num reducionismo relacionado ao emprego. Portanto, questiona-se o papel das instituições escolares, sobretudo aquelas que se dedicam à educação profissional, no sentido de promover uma educação emancipatória. O que quer dizer que é fundamental que o trabalho seja tomado como princípio educativo, numa perspectiva de emancipação humana.

Ainda sobre a figura 10 observa-se que a escolha da instituição também é motivada pela possibilidade de aprovação nos vestibulares. O mesmo não acontece com a escolha pelo curso. Enquanto uma média de 30% escolhem a instituição pela crença de que o ensino por ela ministrado poderá preparar para o vestibular, nenhum dos alunos apontou o curso como escolha para esta verticalização. Neste sentido, acredita-se que o acesso ao Proeja se faz na perspectiva da possibilidade de ingresso na instituição, independentemente do curso que se oferta pois, não será a escolha do curso que irá preparar para o vestibular, e sim a opção pela instituição. A porcentagem de alunos que manifestaram interesse pelo curso condiz com as perspectivas de bom preparo para o vestibular.

Quando questionados sobre as expectativas após a conclusão do curso e sobre a situação de trabalho, tem-se a seguinte situação:



Figura 11 - Expectativas Após a Conclusão do Curso e Situação de Trabalho. Dados da Pesquisa.

Ingressar na universidade, independentemente se na área de atuação ou não, é o desejo da maioria dos alunos pesquisados. Sob tais circunstâncias, compreende-se que a oferta da EPTNM sob a referência Proeja traz em seu bojo o binômio terminalidade e/ou continuidade da trajetória escolar. Nessa medida, considera-se o processo formativo escolar vocacionalizado e direcionado pela vertente da integração entre parte acadêmica e parte técnica, no traçado do perfil do profissional técnico na área de mecânica. Assim, almejar a continuidade dos estudos se atrela aos limites e às possibilidades de uma formação escolar que articule currículo profissionalizante e currículo propedêutico, a fim de outorgar prosseguimentos dos estudos em nível superior.

No que se refere à situação de trabalho concebe-se um forte vínculo entre o diploma escolar emitido por um Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a permanência e/ou inserção/ascensão no mercado de trabalho. Simões (2009) afirma a necessidade de se refletir sobre o trabalho dos jovens, pois os dados do IBGE demonstram que o trabalho do jovem está numa relação extremamente precária, grande parte na economia

informal. Desta forma, compete analisar em que medida a escola reconhece o trabalho como atividade ontológica, como princípio de cidadania e estabelece uma contextualização que inclui o enfrentamento das instabilidades (ou injustiças, ou trabalho escravo) no mundo contemporâneo.

Um projeto que tome o trabalho somente em sua dimensão econômica e fetichiza a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho. Imputa às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos (Frigotto, Ciavata e Ramos, 2005, p.17).

Não se pode perder de vista a concepção de trabalho como um processo por meio do qual o homem transforma a natureza, os outros homens e a si mesmo, tendo em vista construir as condições necessárias à sua sobrevivência, não apenas como indivíduo, mas também como humanidade (Kuenzer, 1985). A práxis produtiva é atualmente organizada sob a égide do capital, que elegeu a forma assalariada como sua expressão mais moderna. Oliveira (2001) entende que a vinculação direta entre educação e emprego está ligada à teoria do capital humano. Frigotto (1989) esclarece que a Teoria do Capital Humano dissemina a ideia de que uma maior escolarização contribui diretamente para o progresso da qualidade de vida dos indivíduos. Tal progresso se torna possível em função de um aumento de renda que se origina da melhor qualificação para o desempenho profissional no mercado de trabalho. Ou seja, o incremento da produtividade – decorrente do aumento da capacitação – possibilita ao indivíduo o benefício do aumento de salário.

A gênese do capital humano está na ideia de que o subdesenvolvimento nada tem a ver com as relações de poder, mas sugere que o problema do desemprego reside no inadequado nível de capital humano. Assim, associa-se a resolução do problema à melhoria dos níveis educativos, ou seja, maiores investimentos em capital humano. Frigotto enfatiza que, de acordo com essa concepção, a responsabilidade de empregar-se ou não, de inserir-se no mercado ou não é estritamente do trabalhador. O “fracasso” ou o “sucesso” dependerão do esforço individual de cada trabalhador. Numa interface com as ideias de Frigotto, tem-se em Paro (2001) o seguinte entendimento:

Outro equívoco que se comete acerca da importância da escola enquanto agência de preparação para o trabalho diz respeito a sua utilização como alibi para a falta de ascensão social. Alega-se, nesse particular, que os egressos da escola não estão preparados para conseguir emprego. (...) A não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola (PARO, 2001, p. 23).

Não se trata de negar a importância da escola para o desenvolvimento e/ou transformação societária, nem se nega que possa ser uma condição necessária para inserção no mercado de trabalho, porém, somente o diploma de um curso técnico pode não ser suficiente para garantir a inserção ou a permanência em postos de trabalho. Simões (2009) certifica que a identidade do ensino médio aponta o trabalho como um dos eixos estruturantes o que não o condiciona e resume a profissionalização, pois a ciência e a cultura não podem estar dissociadas do trabalho. A égide escola e trabalho pode também ser compreendida por estudos sobre o capital cultural, de Pierre Bourdieu. Para o autor, a família assume papel protagonista nos investimentos educativos transmitidos aos filhos durante o processo de socialização. Tal processo é imbuído de saberes, valores, práticas, crenças, e, sobretudo, da atitude da família em relação à escola. No intento de compreender o contexto cultural/acadêmico no qual os alunos se inserem foi elaborado os gráficos 5 e 6 que serão analisados na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu.

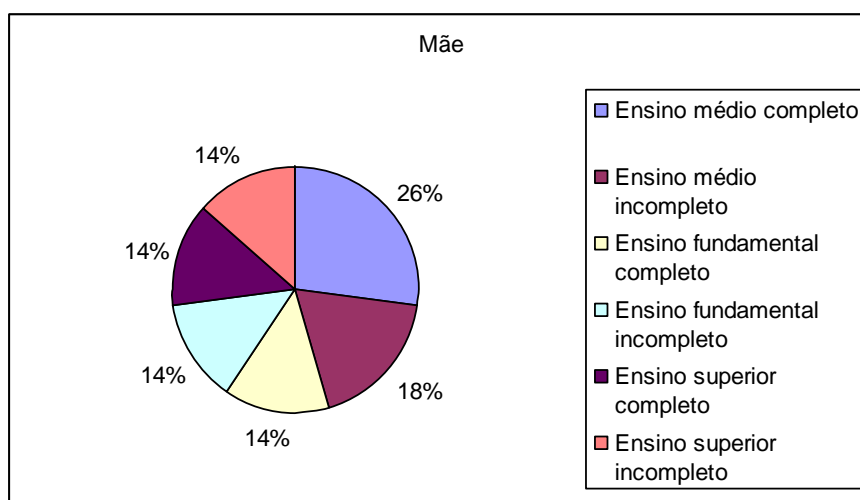


Gráfico 5 - Percentual de alunos do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, Escolaridade da Mãe - Belo Horizonte, MG, 2008.

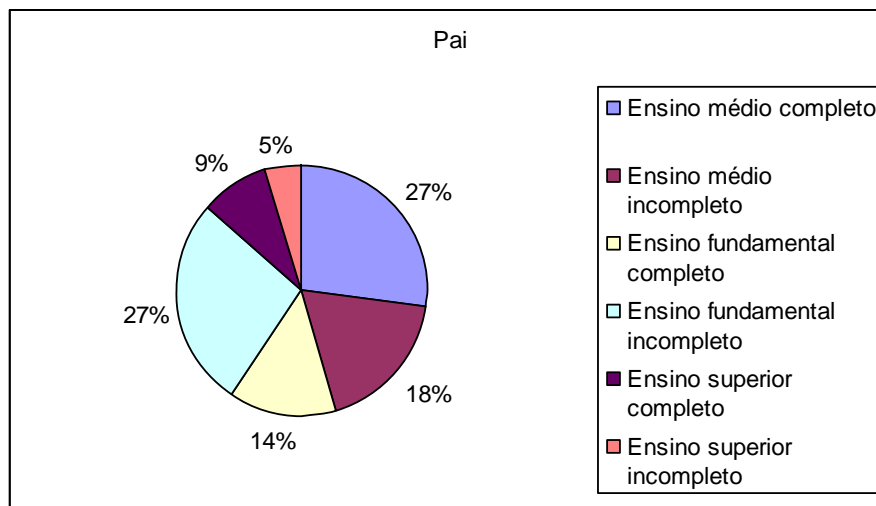


Gráfico 6 - Percentual de alunos do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, Escolaridade do Pai - Belo Horizonte, MG, 2008.

Bourdieu (1998) afirma existir uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos.

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. (Bourdieu, 1998, p. 42)

Para o autor, o capital cultural é um conceito que explicita um novo tipo de capital, um novo recurso social, fonte de distinção e poder em sociedades em que a posse desse recurso é privilégio de poucos. Refere-se a um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família e pela escola que predispõe os indivíduos a uma atitude de reconhecimento ante as práticas educativas. Ou seja, os alunos oriundos de famílias onde os responsáveis possuem maior Capital Cultural, quando chegam à escola possuem certa familiaridade com os códigos¹⁹ da escola porque tiveram acesso, através da família, a alguns destes códigos, o que os coloca em uma situação de vantagem com relação aos alunos que não possuem este Capital Cultural herdado. Os alunos que possuem um melhor capital cultural tendem a

¹⁹ Segundo Bernstein (apud Silva, 2005), o conceito de código linguístico refere-se ao princípio que regula a seleção e a organização dos acontecimentos representados pela palavra. Ele elabora o conceito de códigos: a) o código elaborado onde os significados realizados pela pessoa – o ‘texto’ que ela produz – são relativamente independentes do contexto local; b) o código restrito onde o ‘texto’ produzido na interação social é fortemente dependente do contexto. Para ele o código elaborado é suposto pela escola, mas crianças de classe operária possuem códigos restritos, o que estaria na base do seu ‘fracasso’ escolar.

ser mais bem sucedido nas escolas porque o sistema escolar reconhece e seleciona os conhecimentos das classes sociais dominantes.

Estudos apontam que a escolaridade do pai é um fator que tem peso marcante na média dos estudantes que participaram do Enem 2001. Quando o pai do participante não tem nenhum nível de instrução, a média de desempenho é 31,66 na parte objetiva. Já para aqueles participantes cujos pais têm a pós-graduação, a média sobe para 57,94²⁰. Com base nesses estudos, apreende-se que a escolaridade dos pais e das mães dos alunos pesquisados se faz no limite da escolarização básica o que não garante um capital cultural vantajoso. Também não caracteriza um perfil cultural excludente uma vez que todos os pais e mães tiveram acesso à educação formal, mesmo que em menores níveis.

A próxima categoria de análise dos dados compilados será a faixa etária dos alunos. A imagem dos alunos do Curso Técnico de Mecânica/Proeja é fortemente delineada por caricaturas infanto-juvenis, constituindo um quadro de 90% de alunos solteiros.

Faixa Etária – Classes mais expressivas

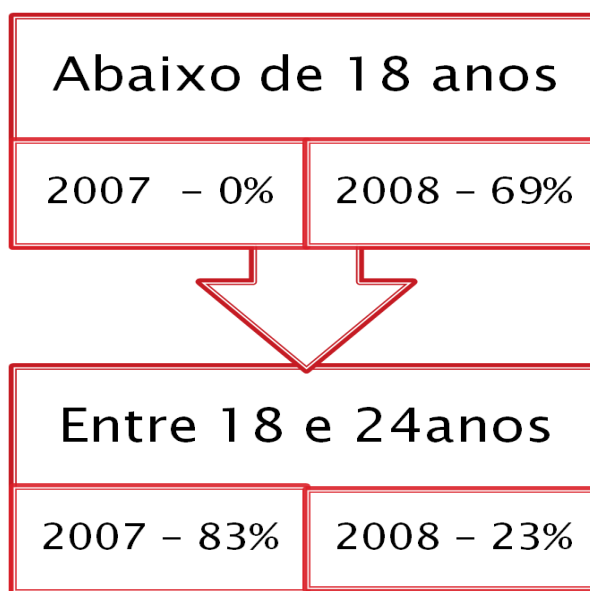


Figura 12 - Faixa etária - As porcentagens foram calculadas a partir do total de pesquisados

²⁰ <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7346.shtml>

Pelos dados apresentados nesta figura percebe-se que o público ingressante no Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, apresenta certo distanciamento, no que tange à faixa etária, do público da EJA. Nesses termos, tem-se o enfrentamento de uma tensão, pois, no discurso legal da EJA, não se define a faixa etária mínima do seu corpo discente, seja do ensino fundamental, seja do ensino médio. No cerne dessa observação se expressa a face oculta dos discursos legais e oficiais em relação à idade mínima para ingressar nesse programa ou mesmo na EJA. A legislação não define a idade mínima para acesso a cursos²¹ na modalidade EJA. No entanto, o MEC/SETEC no Plano de Desenvolvimento da Educação, apresenta o PROEJA como um programa que se destina aos adultos e jovens com idade mínima de 18 anos²². No Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 encontra-se, segundo determina a Lei n. 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definido o enquadramento etário que determina se o sujeito é considerado um adolescente ou um jovem.

Sob a diferenciação legal entre menores e maiores, a em seu art. 2º considera, *para efeitos desta lei*, a pessoa até 12 anos incompletos como **criança** e aquela entre 12 e 18 anos como **adolescente**. Por esta Lei, a definição de **jovem** se dá a partir de 18 anos. A mesma lei reconhece a idade de 14 anos como uma faixa etária componente da **adolescência**, segundo o art. 64 e 65. Para os efeitos previstos no ECA, o conceito de jovem se impõe a partir dos 18 anos. Não parece ser o mesmo ponto de vista da LDB. Uma concepção rigorista de lei apontaria uma contradição entre o ECA e a LDB. (...) A indicação lógica que se pode deduzir do art. 35 articulado com o art. 87 é que a *idade própria* assinalada na lei é a de 15 a 17 anos completos. (...) Por analogia com o ensino fundamental, por uma referência de equidade, o estudante da EJA de ensino médio deve ter mais de 17 anos completos para iniciar um curso da EJA. E só com 18 anos completos ele poderá ser incluído em exames (Grifos do autor) (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.41).

²¹A legislação só define a idade relativa a exames: 15 anos para exames de ensino fundamental e 18 anos para exames de ensino médio. A LDB de 1996, ao baixar a idade para exames (na legislação anterior era 18 para exames de 1º grau e 21 para exames de 2º grau), criou, na prática, alguns problemas para as escolas de EJA e para gestores e professores. Em muitos casos, jovens com tal defasagem idade-série abandonam os cursos regulares tão logo atingem a idade dos exames, substituindo a possibilidade de vivenciar processualmente um curso pela oportunidade de concorrer a um certificado mais rapidamente. (...) Recomenda-se bom-senso a gestores e professores, que devem exercer sua ação educadora para apontar os caminhos a serem percorridos por aqueles que têm chances diversas dos excluídos do sistema educacional – os jovens e adultos da EJA (Documento Base, 2007, p.44).

²² http://pdemec.grupotv1.com/resultados_acoes/proeja.php

Estudos apontam que a presença marcante de jovens na EJA, principalmente nas áreas metropolitanas, vem desafiando os educadores, do ponto de vista das metodologias e das intervenções pedagógicas, obrigando-os a refletir sobre os sentidos das juventudes²³ — e de seus direitos — que permeiam as classes de jovens e adultos. Neste sentido, percebe que a idade mínima para acesso aos cursos do PROEJA fica camuflada e, quando exposta, é sob a cortina das determinações para a EJA.

Pensar em sujeitos com idade superior ou igual a 18 anos, com trajetória escolar descontínua, que já tenham concluído o ensino fundamental é tomar uma referência, certamente, bem próxima da realidade de vida dos sujeitos da EJA. Esses sujeitos são portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade). Em geral, fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são arrimos de família, possuindo pouco tempo para o estudo fora da sala de aula (Documento Base, 2007, p.45).

Apesar de considerar, conforme explicitado nos documentos legais e oficiais, que o PROEJA se aproxima da EJA, no entendimento do CEFET-MG, impedir a entrada dos jovens abaixo de 18 anos na escola seria uma forma de promover a exclusão educacional. Relata-se que foi observado que as diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula às vezes causaram constrangimento aos adultos. A conversa excessiva e a maior facilidade de compreensão dos conteúdos disciplinares por parte dos alunos mais jovens inibiam os adultos de questionarem mais os professores para dirimir as suas dúvidas. Para a aluna, líder de turma, estas relações podem dificultar o processo formativo dos adultos, sobretudo, dos alunos adultos.

Eu acho que o PROEJA tem de passar por uma reformulação porque dentro de uma sala você tem alunos menores de 18

²³ As diferentes juventudes não são, tão somente, *estados de espírito*. São, isso sim, uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc., entronizada em um período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificações. Por essa linha, pode ser entendida como um “rito de passagem” entre o ser criança e o tornar-se adulto (BRASLAVSKY, 1986)⁴, quando, segundo bem define Bourdieu (1983), vivencia-se uma “irresponsabilidade provisória”. Ainda que as diferenças sejam marcantes, existem, no entanto, algumas características que parecem comuns a todos os grupamentos juvenis, estendendo-se a todos independentemente de suas condições objetivas de existência. Dentre elas, destacam-se, entre uma série de outras: a procura pelo novo; a busca de respostas para situações e contextos antes desconhecidos; o jogo com o sonho e a esperança; a incerteza diante dos desafios que lhes só colocados ou inspirados pelo mundo adulto etc. (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 26)

anos até alunos com 40 anos. Então a questão do ensino, de percepção, de entender mais a matéria, o aluno que é mais novo consegue captar o que o professor tá falando de forma mais rápida, consegue aprender com mais facilidade. E o aluno de 30, 40, cansado já trabalhou o dia inteiro tem mais dificuldade de aprender. Então o que que ocorre, os alunos que aprenderam mais rápido já aprendeu então começa a conversar e dispersa e os alunos que tem mais dificuldade acabam não aprendendo por causa dessa dispersão dos mais novos. Isto é uma coisa que tá acontecendo em minha turma e muitos alunos reclamam. Existe dificuldade de integração entre os mais jovens e os mais velhos. (MEC. 1C. 01. F)

Percebe-se limites nas relações entre os mais jovens e os mais adultos, talvez pelo fato de que os mais “velhos” estão fora da escola há mais tempo, enquanto os mais “jovens” estão vindo do ensino regular, onde os conteúdos são mais recentes e aprofundados. Sendo assim evidenciam-se as heterogeneidades da turma ocasionando diferentes níveis de rendimento e aproveitamento no processo ensino-aprendizagem. Têm-se ainda, as diferenças de interesses advindos das diversidades cultural, social, étnicas, religiosas, etc. Para além dessas limitações é preciso enxergar as possibilidades existentes entre o convívio com essas diversidades. Por que não valorizar a troca de experiências vividas pelos mais velhos e pelos mais jovens? Por que não compreender as diferentes linguagens e os diferentes modos de ver a vida? Quais as adjacências e os distanciamentos entre os grupos juvenis e os grupos adultos?

Os dados apurados apontam para o desenho de uma adolescência que atua no mundo do trabalho e/ou que almeja nele se inserir. Impossibilitar o acesso desses adolescentes ao programa seria uma forma de exclusão? Será que as instituições da RFEPT não devem repensar a forma de acesso aos cursos da EPTNM? O Proeja foi, para 20% dos alunos, uma forma encontrada de ingressar no CEFET-MG porque o curso era menos concorrido que os cursos do diurno. Muitos alunos relataram que o sonho de estudar nesta instituição se associa a realização pessoal e familiar. Segundo dados da COPEVE, no diurno, a concorrência é de 11 candidatos por vaga para o curso técnico em Mecânica e 1,66 candidatos por vaga para o Proeja, no noturno. O desejo de ingressar em uma instituição federal é uma recorrência e não diz respeito somente ao CEFET-MG. O acesso às escolas da RFEPT, que

historicamente atuam como referência em vários componentes que constituem a formação integral, faz parte das tentativas juvenis (Documento Base, 2007). Garcia (2009) faz uma crítica à rede federal dizendo que a mesma não é modelo de excelência em educação e que só será modelo quando mudar a forma de acesso a ela que se faz via processo de seleção. Quando ela receber os mesmos alunos que recebem as redes estaduais, ou seja, todos os alunos que concluíram o ensino fundamental, porque é direito deles. Desta forma pode-se questionar: a escola é de excelência ou os alunos é que são os melhores?

Entretanto, tornar-se aluno das escolas da rede federal não é fácil, pois são organizações cuja concorrência para ingresso é muito elevada. Atrela-se a este fato a pequena quantidade de vagas ofertadas em relação à demanda. Em 2006²⁴, a oferta da EPTNM, na rede federal, foi de 79.878 vagas enquanto na rede privada este número foi de 408.028 vagas. Percebe-se um distanciamento enorme entre a oferta da rede federal e a oferta da rede privada. Assim, entende-se que o PROEJA se apresenta como uma possibilidade de acesso dos coletivos juvenis à RFEPT. Portanto, torna-se primordial e essencial conhecer esses sujeitos, ouvir e considerar suas histórias e seus saberes, bem como suas condições concretas de existência.

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 estas possuem” (BRASIL, 2005, p. 17).

Muitos dos alunos que se encontram na faixa etária abaixo dos 18 anos de idade disseram estar no noturno porque sabiam que tinham maiores chances de serem aprovados no processo seletivo. Também, não se pode negar que a grande diferença etária em uma mesma sala de aula exprime desafios para professores e alunos.

²⁴

Fonte: INEP/Censo Escolar 2006

2. Os Professores do Proeja no CEFET-MG

Construiu-se esta seção com base nas respostas obtidas por meio da aplicação do questionário aos quatro professores que lecionam no PROEJA. Objetivou-se, com o desenvolvimento desse procedimento investigativo, descrever e examinar elementos constitutivos da caracterização do docente que leciona no Curso Técnico de Mecânica, PROEJA, do CEFET-MG. Esses elementos constitutivos se fazem pela representação docente a respeito do aluno e do processo formativo que integra a escolarização e a profissionalização técnica destinada aos jovens e adultos do curso em apreço. Tendo em vista tais propósitos, organizaram-se duas matrizes orientadoras que se complementam e se entrelaçam: a) processo de trabalho – sob as bases dessa matriz atentou-se para regime e tempo de trabalho na escola, o tempo que leciona no noturno e a titulação máxima; b) ensino-aprendizagem – a partir dessa matriz, pontuaram-se os motivos da escolha de lecionar no PROEJA; os entendimentos sobre a constituição do seu corpo discente; a distinção entre lecionar nessa modalidade de formação profissional técnica e lecionar no diurno; as orientações fundantes do planejamento da disciplina; a percepção sobre o PROEJA; a descrição de “problemas” enfrentados nessa forma de oferta de ensino e a descrição de práticas pedagógicas consideradas favoráveis ao processo ensino-aprendizagem.

Destaca-se que a escolha dos professores investigados se fez a partir da disponibilidade e da vontade dos docentes que lecionam no curso em participar da pesquisa. Consideraram-se suas concepções e perspectivas em relação ao objeto de estudado, ou seja, as “formas estruturantes de organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG”.

Como apresentado no capítulo anterior, a maioria dos professores pesquisados é de substitutos. Para ilustrar a importante representatividade dessa categoria no curso pesquisado, no que tange ao regime de trabalho, apresentam-se a seguir os dados compilados e registrados em forma de gráficos.

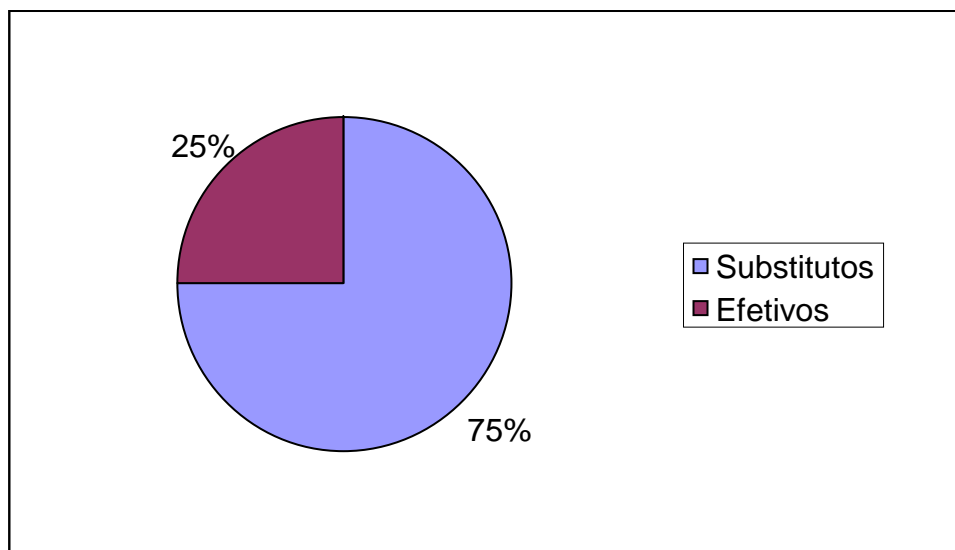


Gráfico 7 - Categoria de análise referente ao regime de trabalho dos docentes pesquisados no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG - Dados de pesquisa/2008

Este gráfico possibilita conhecer a disparidade existente na relação entre os professores efetivos e os professores substitutos que lecionam no Curso Técnico de Mecânica/PROEJA. Estes professores efetivos trabalham na instituição há mais de 06 anos e os professores substitutos estão na instituição há, no máximo, 02 anos. Esta situação permite diferentes análises. Pode-se percebê-la como desfavorável, à medida que se concebe que os professores substitutos têm tempo de permanência máxima de dois anos na instituição, o que pode limitar a criação de uma identidade, de um forte vínculo entre o professor e o aluno, o professor e o curso e o professor e a instituição. Ou ainda, pode-se concebê-la como favorável quando se percebe, nos professores temporários, maior dedicação, paciência e determinação com os alunos do PROEJA. Esse julgamento foi construído com base nas anotações no diário de campo, de intenções não explícitas e de “desabafos” de alguns professores nos momentos de intervalo de uma aula para outra. Assim, alguns chegam a relatar que os professores que têm maior tempo na instituição não têm boa vontade de rever sua prática pedagógica para atuar nas turmas do programa. O depoimento abaixo relatado se refere ao professor entrevistado quando questionado se está lecionando nas turmas de Proeja por opção ou por indicação da Coordenação.

Sou professora do Proeja por opção. Gosto muito desse curso, agora, eu acho que se fosse por determinação da coordenação, eu ia ser também, porque ninguém quer. Ninguém quer dar aula para esse público. Como eu cheguei agora, eu já ia ser (Prof. FG. Ent).

Independentemente do vínculo com a Instituição, os professores manifestam suas percepções sobre a forma pela qual o programa foi implantado na escola. Têm-se relatos da “falta de uma formação docente para a receptividade deste público”, esta fala parece ser incoerente quando se sabe que o CEFET-MG é o pólo em Minas Gerais, da Especialização Proeja. No entanto, também é sabido que esta especialização não atinge aos professores que lecionam no Proeja no CEFET-MG. O que pode ser entendido como falta de incentivo institucional e também pessoal, pois, não foi percebido no período de observação que os docentes deste curso manifestassem interesse em pesquisar e conhecer o Proeja. Referem-se ao programa de forma desinteressada, relacionando os alunos com o perfil de aluno da EJA. No entanto, a prática pedagógica não é alterada visando a atender o perfil destes alunos (EJA).

Consta no diário de campo o relato de uma professora sobre a sensação de vazio sentida ao final de suas aulas. Este sentimento de solidão iniciava-se na fase de preparação das suas aulas. A mesma afirma não ter recebido nenhuma orientação institucional sobre o Proeja e que o livro didático (o mesmo adotado para os alunos do diurno) não condizia com a necessidade dos alunos. Assim, sentia-se na obrigação de “baixar o nível” proposto pelo programa da disciplina (recebido na coordenação), pois a turma era “desnivelada”, tanto em níveis de aprendizagem quanto à faixa etária. Sabia que os alunos precisavam de uma metodologia diferente, mais individualizada, mas às vezes se sentia “perdida” sem saber por onde começar ou como continuar. Diante deste relato, a professora foi indagada sobre o seu nível de conhecimento a respeito do Proeja (se conhecia o Decreto 5840/06, o Documento Base Proeja, etc.) e a professora afirmou que havia ouvido falar em Proeja no momento da distribuição das aulas e que a Coordenação a informou que eram alunos de EJA e que tinham dificuldade de aprender. Com esta ideia de público – Proeja, a professora vem desenvolvendo sua profissão, sem

necessariamente compreender o que realmente significa ser aluno e, sobretudo, ser professor no Proeja.

2.1. Percepções Docentes

Visando à preservação da identidade dos sujeitos pesquisados e possibilidade de citação dos excertos no transcorrer das análises dos dados de pesquisa, criaram-se os códigos de identificação apresentado na figura xxx. O 1º símbolo **PROF** (Professor) ou **COOR** (Coordenador) indica o sujeito pesquisado; o 2º símbolo **FG** (Formação Geral) e **FT** (Formação Técnica) indica a área de conhecimento em que o sujeito atua e o 3º símbolo se for um número indica a ordem cronológica de compilação dos dados do questionário aplicado e se for **ENT** significa que o sujeito foi entrevistado.

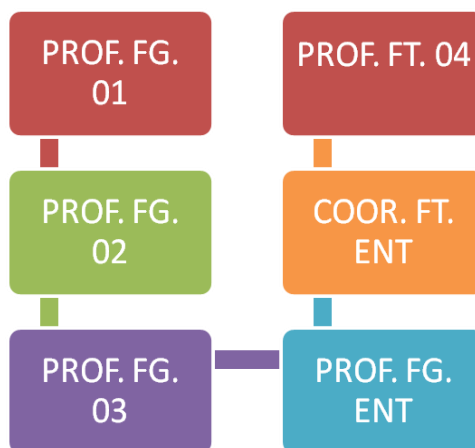


Figura 13 - Identificação dos professores pesquisados do Curso Técnico em Mecânica/PROEJA do CEFET-MG. COSTA, M. A., 2009d.

Ao planejar os instrumentos para a coleta de dados não foi inserido a entrevista semiestruturada para os professores porque se avaliou que a observação das aulas poderia proporcionar uma interação da pesquisadora com os docentes. Assim, o diálogo poderia acontecer de forma mais livre e informal. Portanto, no decorrer da observação percebeu-se que um professor se destacava em relação aos demais pelo vínculo estabelecido com as turmas. Esse professor é efetivo e leciona no CEFET-MG desde agosto de 2006. Tem sua primeira experiência em PROEJA, porém, já lecionou em turmas de EJA “mas não chamava EJA não, chamava Mobral, depois teve outro nome, supletivo”. Os alunos pesquisados referiram-se à figura deste professor como o

modelo ideal de um “bom professor”, que na perspectiva dos alunos é aquele que tem paciência, acolhe, ouve, explica, repete a explicação e não sobrecarrega de tarefa para realizar em casa.

2.2. Os Alunos do Proeja Segundo os Docentes

A - No intuito de compreender a percepção docente sobre os alunos do PROEJA, incluímos no questionário de pesquisa a seguinte questão: Qual a sua percepção sobre o aluno do PROEJA? A análise de conteúdo das respostas nos permite classificá-las em três categorias, como relacionado na figura 14.



Figura 14 - Percepções docentes sobre os alunos dos PROEJA

Conforme mostra a figura 14 em primeiro lugar destaca-se a crença dos professores de que os alunos do Proeja são aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Esta crença se confirma nos registros do diário de campo onde se relata trechos das conversas informais com os professores, mesmo aqueles que não são sujeitos desta pesquisa, que aponta como o maior limite no exercício da docência para esta turma a dificuldade que estes alunos apresentam em aprender os conteúdos disciplinares. No entanto, em nenhum momento percebeu-se questionamentos dos docentes sobre a possibilidade de estarem utilizando práticas pedagógicas e avaliativas desfavoráveis à aprendizagem destes alunos. Ainda nos registros do diário de campo pode-se perceber que os professores reclamavam muito da falta de receitas metodológicas para atuar em turmas de Proeja. Também não pode ser percebido que os mesmos exerciam diferentes formas metodológicas e

avaliativas visando a uma melhor apreensão dos conteúdos por parte dos alunos. Por outro lado, se reconhece a inexistência de um programa institucional de acompanhamento pedagógico desses professores que, muitas vezes, demonstram estar sem saber o que fazer, ou como fazer. Em 2º lugar, aponta-se a percepção docente de que os alunos do PROEJA, em sua maioria, são trabalhadores. Por fim, em 3º lugar foi destacado a condição socioeconômica desfavorável. Para alguns professores, a bolsa de 100 reais ofertada aos alunos do programa é um atrativo, devido à condição de baixa renda em que se encontram. A seguir, realiza-se uma análise detalhada dessas categorias.

1ª Categoria: Dificuldade de Aprendizagem

Para análise dessas respostas, tomam-se como referência os estudos de Arroyo (2007) em que se consideram os educandos sujeitos também centrais na ação educativa, condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos. Pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los, preocupa-nos que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Esse condicionamento se faz balizado pelo padrão de normalidade ou de aluno desejado. Tem-se como parâmetro para a avaliação um protótipo²⁵ de aluno padrão, a partir do qual serão avaliados os “outros” alunos. Sendo assim, o referido autor comenta que há uma espécie de incongruência na lógica escolar: parte-se da certeza de que os alunos são desiguais em capacidades de aprender, mas organiza-se um currículo único, igual, tendo como parâmetros os alunos tidos como mais capazes. As respostas dos professores pesquisados a respeito da percepção sobre o aluno do PROEJA vêm corroborar a ideia de que a escola se estrutura em função desses protótipos, reproduzindo-os e legitimando-os.

São bem mais interessados que os alunos de curso normal, porém, apresentam mais dificuldade de aprendizagem (PROF FG 01),

²⁵ A figura de aluno e os diversos protótipos de alunos são uma invenção do sistema escolar. O molde para conformá-los é o ordenamento curricular. Há uma relação direta entre as formas como temos estruturado os currículos e os processos de conformação dos diversos protótipos de aluno que esperamos (Arroyo, 2007, p.22).

A maioria dos alunos é de escolas públicas, tem a oitava série concluída. São alunos novos, entre 15 e 19 anos. Apresentam dificuldades e defasagens em alguns conteúdos, como operações básicas de matemática, principalmente no que diz respeito a operações com frações. Apesar das grandes dificuldades, muitos se esforçam nos estudos, procurando ajuda com colegas de sala ou fora, em cursos de Kumon (PROF FG 02).

O professor reconhece o interesse dos alunos pela escola. Em relação aos alunos dos cursos regulares os alunos do Proeja se mostram mais interessados, responsáveis, porém com mais limitações no tempo de aprender. Tem-se observado que as limitações dos alunos são mais destacadas que suas possibilidades. A figura aluno – Proeja é projetada pelos docentes, a partir de seus condicionamentos. Nesta perspectiva, entende-se que a educação de jovens e adultos precisa ser pensada de uma maneira que se adapte às necessidades e limitações percebidas nesse público. Percebe-se também que as dificuldades impostas ao educador não se limitam ao sentido metodológico. Apesar de os conteúdos passados serem os mesmos ensinados àqueles que cursam o ensino integrado diurno, as práticas pedagógicas não podem ser as mesmas porque o Proeja se refere a um público específico, com uma bagagem cultural e uma experiência de vida muito diferente, e também por congregarem na mesma sala de aula dois perfis distintos, adolescentes e adultos.

Oliveira (1999) aponta que a exclusão da escola coloca os alunos adultos em situação de desconforto pessoal, afetivo, que pode influenciar a aprendizagem. Geralmente tem vergonha de frequentar a escola porque pensam que são os únicos adultos em uma escola para adolescentes, o que acarreta insegurança quanto à sua própria capacidade para aprender. Analisar os prováveis fatores que interferem diretamente no nível de aprendizagem desses alunos implica refletir o contexto sócio-cultural em que estão inseridos. Se o professor for um conhecedor dos processos de diferentes naturezas que podem afetar o ensino-aprendizagem, eles buscarão diferentes formas para proporcionar uma aprendizagem possível a esses alunos. Portanto, para superar as dificuldades de aprendizagem, as quais os docentes afirmam serem esses alunos portadores, torna-se primordial compreender as diversidades culturais que se manifestam em seu meio.

Contrapondo os discursos deste grupo de professores tem-se na fala do professor entrevistado, a perspectiva de que todo aluno é capaz de aprender. Em suas palavras:

Eu não acredito que tem aluno que não aprende. Eu acredito é que tem professor ruim. Acho que todo aluno você tem que saber qual que é a dele. E, principalmente, qual é a chavinha que destrava ele. Tem uns que são timidez. Por exemplo, em minha aula, todo mundo tem de falar e, quando ele vai falar, todo mundo olha pra ele. Esse negócio de timidez e de se expor é muito comum. Mas, tem outros motivos, e você tem de descobrir qual que é a dele. Então, por exemplo, tem aluno que eu não olho pra cara dele não. Eu olho quando ele não tá falando, quando ele fala, eu olho pra outro lado, aí ele produz. Tens uns que eu cobro a tarefa porque se eu não cobrar não faz, porque ele quer que eu cobre, são os mais velhos, aqueles que falam “eu não entendi isso aqui não” e eu já cansei de explicar pra eles, aí eu sento do lado dele, ele começa a fazer. Ele quer companhia, quer ajuda. Já tem outros que, se eu ficar cobrando, eles ficam mais bravos, aí já não faz. Você tem de saber até onde cobrar, de quem cobrar. No diurno é mais fácil padronizar, de noite não pode padronizar. (Prof. FG. ENT)

Este relato que vem na contramão das outras percepções docentes sobre os alunos do Proeja, nos remete aos estudos de Freire (1997) quando afirma que não há docência sem discência e que existem saberes que são indispensáveis a prática docente. Assim, questiona-se o rigor com o qual os professores julgam suas práticas pedagógicas em prol da aprendizagem dos seus alunos. Seria mais confortável pensar: eu ensino, mas os alunos não aprendem? Ensinar exige reflexão crítica, sobre a prática educativa e não é apenas, transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Acreditar na potencialidade do aluno, na sua capacidade de aprender é um presságio para desenvolver uma prática educativa em prol da trajetória formativa bem sucedida dos estudantes - Proeja. No entanto, a lógica que deve conduzir a seleção e organização dos conteúdos disciplinares para esses alunos não é a do Ensino Regular. A lógica organizacional para alunos do Proeja deverá ser entendida como uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana. Oliveira (2007) discorre sobre a necessidade de se reconstruir, de se repensar a lógica da seleção dos conhecimentos para o público da educação de jovens e adultos. Segundo ela, existe a necessidade de uma lógica que

os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente. Na seleção dos conteúdos a constar dos programas de escolarização, a prioridade seria, então, a da abordagem de conhecimentos relacionados à vida social e à compreensão dos elementos que intervêm na vida cotidiana. As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no Ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, a definição prévia e coletiva de princípios norteadores do trabalho de seleção e organização dos conteúdos torna-se um instrumento valioso para o trabalho na EJA, na medida em que incorporam essas prioridades. (Oliveira, 2007)

Entende-se, a partir das ideias tecidas pela autora, que a prática pedagógica necessita transcender a lógica dos conhecimentos escolares clássicos formais incorporando novos saberes aos arranjos curriculares que irão beneficiar a aprendizagem por meio da valorização dos conhecimentos da vida cotidiana dos alunos. O que não significa reduzir os conteúdos para "facilitar", mas adequar os conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida.

2ª Categoria: Trabalhadores

O acesso ao mundo do trabalho consiste em prioridade na vida destes alunos. Os que ainda não estão nele inserido desejam que a formação técnica lhe proporcione o acesso. A percepção da condição dos alunos do Proeja serem trabalhadores é anunciada pelos professores. Em suas palavras:

Os alunos que eu conheci podem ser enquadrados em duas categorias básicas: a maior parte trabalha e estuda à noite e a outra parte são alunos que não trabalham, mas pretendem iniciar a atividade profissional ou se preparar para o vestibular (PROF DT 01).

Visando a construção da imagem desse aluno-trabalhador encontramos na obra de Arroyo (2004) pistas que permitem compreender a relação estabelecida, por eles, entre a escola e o trabalho. As experiências que eles vivenciaram enquanto estiveram fora da escola tornam-se relevantes e precisam ser consideradas. Atenta-se para o fato de que, segundo o autor, as trajetórias escolares de tantos que trabalham e estudam a noite nada têm a ver com aquelas trajetórias de jovens que não trabalham, têm garantido sua vida e estudam no diurno. Para os jovens do noturno, o que caracteriza a vida é o trabalho. É o trabalho que fixa os limites do estudo, do lazer e do descanso. E se o trabalho, por um lado, acarreta desgaste ao aluno, por outro, lhe proporciona ganhos potenciais. Por se encontrar inserido no mundo do trabalho e já mais amadurecido, este aluno pode avançar no seu percurso escolar, desde que lhe sejam dadas condições (Carvalho, 1986).

3ª Categoria: Nível Socioeconômico

Com base nos registros do diário de campo, pode-se afirmar que esses alunos originam-se das camadas populares. Filhos de trabalhadores que em sua maioria, não ascenderam ao mundo acadêmico. Registraram-se depoimentos de alunos que estavam cursando o ensino técnico por influência dos pais. Para eles, estudar e formar no CEFET-MG representa a garantia de que os filhos poderiam ter um futuro melhor do que lhes proporcionavam. Tem-se subentendido o desejo de mobilidade social via diploma de um curso técnico. Os professores relatam suas percepções que condizem com a condição de alunos com baixo poder aquisitivo.

O aluno é da classe pobre. No início, tentavam aprender. Depois da bolsa, **a maioria** estava ali pelo dinheiro e o estudo pouco importava. Um ou dois têm algum conhecimento. A maioria participou de projetos (caminhos..., etc.) (PROF FG 03)

Eles têm muito orgulho de estarem no CEFET. É uma conquista e tanto para eles. Você percebe isso o tempo todo durante as aulas. O maior orgulho deles e de suas famílias é formar no curso técnico no CEFET-MG. São alunos carinhosos e muito educados (PROF FG 02).

Os depoimentos docentes reafirmam as condições e desejos implícitos de alunos e familiares em se ascenderem socialmente via educação.

Evidencia-se que as trajetórias de vida desses alunos, geralmente, se deram pela via da exclusão de direitos essenciais ao exercício pleno de cidadania, inclusive ao direito a educação escolar. Neste sentido, a proposta de integrar a educação profissional técnica à educação básica na modalidade EJA confere a relação escola e trabalho e consiste num processo formativo para jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. Arroyo (2004) ressalta que tais sujeitos possuem, além da trajetória escolar descontínua, outros enfrentamentos de cunho social a serem superados

antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. As trajetórias escolares descontínuas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (ARROYO, 2004, p.24).

Nesta perspectiva, a definição uma política não consiste em garantia direta de justiça social e equidade, aqui trabalhada na esfera da educação voltada para a formação do trabalhador. Implementar o PROEJA na escola condiz com descortinar intenções e/ou desejos que conduzem à reprodução, à negação e à transgressão dos dispositivos de poderes e de princípios de controle na relação de grupos sociais.

B - Quanto aos “problemas” enfrentados pelos docentes e discentes do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, podemos agrupá-los em duas categorias relacionadas: nível de aprendizagem e falta de diálogo com os pares.

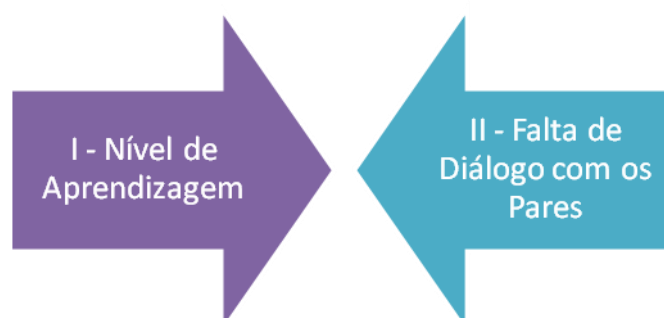


Figura 15 – Limites enfrentados pelos docentes e discentes do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA

I - Nível de aprendizagem

O discurso sobre o nível de aprendizagem dos alunos do PROEJA é construído sob a égide da dificuldade em aprender.

Os alunos têm dificuldades de aprendizagem (PROF FG 02).

Dificuldades de aprendizagem e defasagem de conteúdo do ensino fundamental. Tempo de estudo, pois trabalham e ainda têm aulas aos sábados. Falta de professores e descaso de muitos professores que não levam a sério as aulas. Os próprios alunos reclamam disso (PROF FG 03).

O envolvimento de todos nas atividades. Alguns fazem muito e muitos outros pouco fazem (PROF FT 01).

A dificuldade referida pode ser relacionada à trajetória escolar truncada vivenciada por estes alunos. Durante as 04 semanas de observação, pode-se registrar no diário de campo que um limite predominante na turma pesquisada se refere à falta de assiduidade dos professores. Neste período, 04 professores faltaram. A recorrência das faltas docentes é tão perceptível nas turmas Proeja que incomoda até mesmos os colegas de profissão. Os alunos reclamaram nas Coordenações, mas as faltas continuavam frequentes, sendo sempre os mesmos professores que faltavam. Para uma professora essa ausência caracteriza descaso, descomprometimento e, sobretudo, falta de respeito com os alunos que têm direito às aulas e com o cumprimento da carga horária mínima das disciplinas.

A dificuldade maior é conseguir um bom aproveitamento de todos, pois os alunos chegam **sem a capacidade de realizar certos processos mentais** que são importantes para a aprendizagem (PROF FG 01).

Eles realmente se dispõem a estudar quando a nota não está boa ou sabem que essa é a única opção (PROF DT 01).

O maior problema é a **falta de base dos alunos**. Não é possível dar a matéria (PROF FG 03).

O que fazer para que os alunos possam realizar os processos mentais necessários à sua aprendizagem? Se existe a “falta de base”, é realmente impossível que o aluno aprenda conteúdos novos? Percebe-se que essas

concepções docentes dos alunos do PROEJA podem se inserir num desafio pedagógico cultural que se refere ao olhar para o educando, para as suas potencialidades, já que suas limitações são aparentes e marcantes. Para Silva e Andrade (2006),

O professor precisa conhecer as formas pelas quais o aluno aprende. Conhecer para “ajustar” o ensino oferecido, descobrindo formas de ajudar esse aluno. (...) isto requer estudo e dedicação do profissional, pois é necessário refletir sobre intervenções didáticas já realizadas e sobre passíveis de realização. (...) neste processo de aprender sobre o aluno e reorganizar o ensino que oferece, o docente vai construindo conhecimentos e contribuindo com a sua própria formação, inserindo-se em uma abordagem de prática pedagógica em constante construção (p.137).

Assim, concebe-se que exercício da docência exige do professor um olhar para as variáveis inerentes ao processo ensino-aprendizagem e mais, que ele possibilite diferentes formas de ensinar para atingir maiores possibilidades de aprendizagem dos alunos. No intuito de apresentar um panorama geral das crenças emergidas do discurso docente em relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos, elaborou-se a figura 16 com as ideias que sustentam o discurso de que o aluno do Curso Técnico em Mecânica/Proeja são alunos que se caracterizam por tal dificuldade.

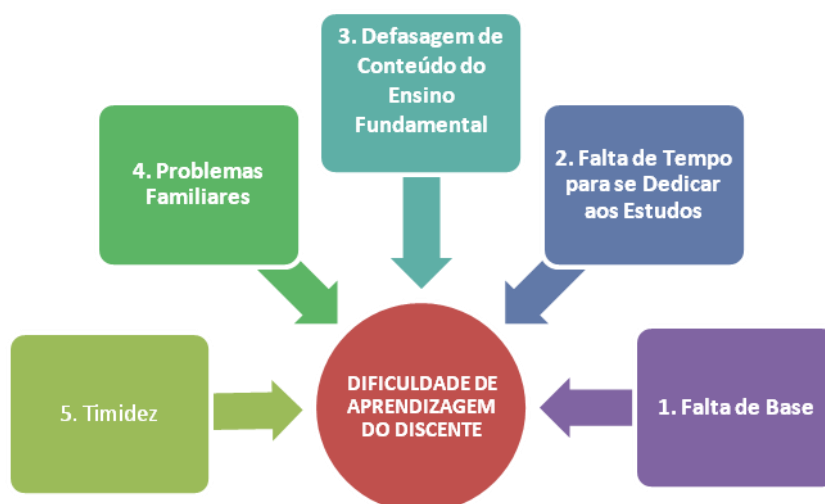


Figura 16 – Crenças que emergiram do discurso docente em relação à dificuldade de aprendizagem dos alunos

Entende-se a questão de nível de aprendizagem sob a perspectiva de Dayrell (2005) onde afirma que parte dos professores tende a reduzir a sala de aula em um espaço no qual as relações que ocorrem são lineares e, também, regidas por princípios igualmente simples. Os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano.

Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir esses conteúdos, materializando o seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta, a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina (DAYRELL, 2005, p. 155).

Dayrell afirma que o professor, imerso numa visão estreita da educação, dos processos educativos, do seu papel como educador e, sobretudo, do aluno, não percebe a dimensão do conjunto das relações que se estabelecem na sala de aula, o que limita a potencialização da aprendizagem na dimensão humana, ou seja, do grupo, das relações sociais e seus conflitos.

Nesta perspectiva, há que se superar a expectativa de um aluno ideal e de uma homogeneidade impossível de se adquirir diante de uma contexto onde a diversidade flui. A diversidade necessita ser entendida como um aspecto positivo.

II – Falta de diálogo entre os pares

Um dos eixos estruturantes, primordiais, do pensamento de Paulo Freire no que se refere à educação para a liberdade e a transformação da sociedade é o diálogo. No diálogo, há um encontro dos homens e uma mediação do mundo, por meio da qual os homens podem “pronunciá-lo”. É pelo diálogo que os homens transformam o mundo e ganham significação como homens. No entanto, pela fala do professor pesquisado pode-se perceber uma lacuna no tocante ao diálogo entre os pares nesta instituição.

Os professores não se reúnem para discutir os problemas e compartilhar experiências que deram certo ou errado. Geralmente, mesmo tendo a sua coordenação, o professor age

sozinho, executando aquilo que acha mais conveniente e certo para a turma (PROF FG 02).

Compreendem-se as inquietações da professora como consequência da forma como se estrutura a organização do trabalho na escola. Portanto, essa lacuna vai muito além da falta de diálogo. A questão é muito mais séria, pois requer que a Instituição na organização do trabalho previna instâncias de interlocução docente. No caso do CEFET-MG essa estrutura é comprometida pela forma na qual se organiza o trabalho escolar. A divisão do trabalho por Coordenações de Curso e de Áreas (que será abordada posteriormente) dificulta a interlocução entre os pares. Sendo assim, essa interação fica na dependência da necessidade, da predisposição e/ou do desejo do sujeito em realizá-la.

Capítulo IV

Manifestações dos Sujeitos Entrevistados

[...] Primeiro é preciso transformar a vida,
Para cantá-la em seguida.
[...] É preciso arrancar alegria ao futuro.
Nesta vida morrer não é difícil.
O difícil é a vida e seu ofício.
Vladimir Maiakoski

Conhecer, analisar, refletir e compreender o cotidiano da escola implica em um olhar atento às diversidades que formam e dão vida à escola. Questionar o que parece evidente foi um exercício constante durante a coleta e a análise dos dados. Apple (1999) afirma que os conhecimentos e as ações escolares são legitimados por um grupo específico de pessoas e ocorrem em espaços externos à escola, chegando até ela por meio de prescrições formativas de políticas educacionais. Sob tais circunstâncias, considera-se que os conhecimentos e as ações, selecionados e organizados para os alunos trabalhadores do PROEJA, sejam ressignificados na dimensão em que se valorizem suas trajetórias escolares e sociais que divergem das trajetórias escolares e sociais de alunos não trabalhadores. No entanto, entende-se que tal divergência não confere grau de desigualdade e sim de especificidade. Nesse sentido, considera-se que a organização social da escola desempenha o papel primordial na indicação do lugar ocupado pelo sujeito na ordem social e no interior de uma classe, o que condiz com *status*. Deve-se atentar para o fato de que a organização social da escola deve considerar as especificidades do aluno trabalhador nos âmbitos cultural, social, político e econômico, visando à democratização da educação e à possibilidade de se construir uma sociedade com mais justiça social. Nesse sentido, torna-se indispensável considerar as vozes desses sujeitos para que a sua permanência seja garantida no interior da instituição escolar.

Visando a preservação da identidade dos cinco alunos entrevistados e a compreensão das falas utilizadas no corpo deste trabalho, foram criados os códigos de identificação apresentados nesta figura. O primeiro símbolo, **MEC** indica o Curso de Mecânica; o 2º símbolo (numérico), acrescido da letra **C**

indica a série e a turma; o 3º símbolo indica a ordem cronológica de realização da entrevista e o 4º símbolo (letras **F** ou **M**) indica o sexo do entrevistado.



Figura 17 - Identificação dos alunos do Curso Técnico em Mecânica/PROEJA do CEFET-MG. COSTA, M. A., 2009.

A transcrição da fala de cada entrevistado possibilitou a criação de três relatórios. O primeiro – **na ordem das entrevistas** – objetivou registrar integralmente o texto falado pelos entrevistados (COSTA, M. A., 2009a). O segundo – **na ordem das perguntas agrupadas** – objetivou facilitar a leitura e as releituras necessárias para identificar as percepções dos alunos matriculados no Curso Técnico de Mecânica PROEJAM do CEFET-MG. (COSTA, M. A., 2009b). E o terceiro – **por grupos de perguntas e categorias de análise de acordo com as questões da pesquisa** – objetivou registrar os dados seguindo as questões propriamente ditas da pesquisa (COSTA, M. A., 2009c).

1. Os Alunos Entrevistados

Os alunos pesquisados do Curso Técnico em Mecânica/PROEJA, do CEFET-MG, são, em sua maioria, jovens. Os jovens constroem as mais variadas maneiras de ser jovem na vivência das inúmeras situações do cotidiano. Conseqüentemente constroem-se também como sujeitos sociais. Na estruturação de um quadro textual em que se toma a fala e a opção de um grupo de alunos como sujeitos desta pesquisa, estabelece-se o seguinte roteiro informativo para as questões de entrevista: forma de divulgação do curso, entendimentos e percepções discentes a respeito do PROEJA, percepções e concepções a respeito da integração curricular, percepções e sentimentos em relação ao ensino integrado diurno e o PROEJA no noturno e práticas

pedagógicas (metodológicas) consideradas favoráveis ao processo ensino-aprendizagem. Concebe-se que esses tópicos irão favorecer o entendimento do foco temático formas estruturantes da organização curricular e materialização do PROEJA no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG.

Assim, a primeira questão foi elaborada da seguinte forma: Como você ficou sabendo do curso PROEJA? O intento, nesta indagação, foi o de perceber se o processo de divulgação do Curso estava atingindo satisfatoriamente o público para PROEJA. Ao elaborar esta questão considerou-se o fato de os processos seletivos iniciais constarem de mais vagas que alunos inscritos²⁶.

Na realidade, meu irmão fez o curso de mecânica aqui e formou em 2006. Aí, eu tive notícia desse curso, entrei no site e fiz a inscrição para o processo seletivo (MEC. 1C. 04. M).

Ah, foi meu colega da outra escola, da escola municipal onde eu estudava, que me falou do curso (MEC. 1C. 05. F).

Pesquisando no site do CEFET (MEC. 2C. 03. M).

Minha irmã já fez o curso de mecânica e eu acho que é uma área interessante e que dá dinheiro. E não é como as pessoas pensam que tem que sujar de graxa. Quando eu inteirei idade, eu tentei também (MEC. 1C. 01. F).

Constata-se, a partir destes relatos, que a rede de relações é um forte condutor da divulgação do Curso. São, geralmente, ex-alunos da instituição os maiores responsáveis pela divulgação em seu meio, seja familiar, escolar ou profissional. Percebe-se outro aspecto a considerar, o qual incide na perspectiva de melhores salários pela via de uma formação escolar. Relaciona-se a formação profissional à possibilidade de ascensão nos postos de trabalhos. Diante do exposto, acredita-se que a divulgação do Proeja necessita ser ampliada tendo como foco os locais onde o público da EJA tem mais acesso, como por exemplo, os cursos da EJA na rede municipal de BH e da grande BH. Ao investigar as formas de divulgação do processo seletivo para o PROEJA, constata-se que a mesma é feita juntamente com a divulgação dos

²⁶Para o processo seletivo do 1º semestre de 2007 foram ofertadas 35 vagas e obtiveram-se 22 inscrições, uma relação de 0,63 candidatos por vaga. Esses dados encontram-se disponíveis no sítio da COPEVE/CEFET-MG.

http://copeve.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/Candidato_Vaga_Tecnico_05_08.xls

curso regulares, nos mesmos locais, com cartaz único, sem nenhuma chamada em especial.

2. Concepções dos Sujeitos Pesquisados sobre o Proeja e a integração curricular do Curso Técnico de Mecânica

Temos consciência de que esse sistema escolar nasceu e se estruturou marcado por interesses de classe. Não foi montado para servir às classes trabalhadoras, mas aos futuros dirigentes, executivos, profissionais e teóricos da burguesia.
Miguel Arroyo

No intento de compreender as concepções dos sujeitos sobre o PROEJA, estes foram questionados a respeito do entendimento sobre o programa. Será analisado, neste momento, as respostas dos alunos. Assim, pode-se classificá-las em três categorias. A primeira se refere a educação de jovens e adultos; a segunda aos limites pedagógicos na organização da escola e a terceira a relação entre a escola e o trabalho. Destaca-se que o desafio para o entendimento das falas e concepções destes sujeitos consiste em ir para além das transcrições sem, contudo, distorcê-las.

A – Sobre as Concepções do Proeja



Figura 18 – Entendimento dos alunos do Curso Técnico de Mecânica/Proeja sobre o PROEJA

A figura 18 representa o discurso discente sobre a concepção do PROEJA. A primeira categoria foi apontada por um contingente maior de alunos. Em segundo lugar apontaram-se a categoria que se refere a organização a escola e timidamente, em terceiro lugar, tem-se a relação estabelecida entre a escola e o trabalho. Tais categorias serão aqui analisadas.

1ª Categoria: Curso para Jovem e Adulto

Apresenta-se fortemente definida a expressão “jovem e adulto” associada à questão da idade e do tempo de aprender. Esta concepção está intrinsecamente relacionada à concepção da EJA como uma forma de recuperar o tempo perdido. Ou seja, uma educação voltada para aqueles que não tiveram a oportunidade de acesso e/ou permanência na escola na idade entendida como adequada ou regular.

Pra mim, é um curso pra jovens e adultos que ainda não concluíram o ensino médio e que estão querendo concluir ele no horário da noite (MEC. 2C. 02. M).

Pra mim, esse curso é pra suprir o tempo que eles não tiveram pra estudar antes, pra concluir o que não conseguiram anteriormente. Eu sei disso porque eu gosto de ler e já vi antes este tipo de modalidade, né? EJA eu já li sobre e eu creio que o PROEJA e a EJA têm coisa em comum. A única diferença é que, aqui, eles oferecem o técnico, né? (MEC. 2C. 03. M).

Eu acho que é uma forma que o governo fez de tá fazendo a recolocação dos adultos que estão fora da escola. É uma nova oportunidade (MEC. 1C. 01. F).

Considera-se importante reconhecer que a fala desses alunos reproduz discursos direcionados a EJA ao longo dos anos, pois por um longo período, a educação para jovens e adultos foi concebida na perspectiva de recuperar um tempo perdido. Percebe-se através de Paiva (2000) que esta forma de entender a EJA vem se modificando com o decorrer do tempo.

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais

forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância (p. 03).

Entende-se que, para extrapolar esta visão estreita do Proeja, há que se definir políticas e diretrizes institucionais no CEFET-MG sobre o que representa ser aluno do Curso Técnico em Mecânica na modalidade Proeja. Constatou-se, nesta pesquisa, um silêncio institucional em relação às concepções e aos pressupostos do Proeja. Desta forma, os sujeitos pesquisados se referem ao Proeja ora se relacionando a questões de faixa etária e oportunidades educacionais, ora se atrelando às possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Retomando a história da implantação do Proeja nesta instituição, importa manifestar que o CEFET-MG poderia ter sido mais cauteloso neste processo. Isso implica dizer que não houve nenhuma discussão sobre a implantação do projeto com a comunidade acadêmica. Que não houve nenhuma formação para os professores. Que o discurso para a implantação do programa se teve a possibilidade do retorno do integrado noturno que havia antes do Decreto 2.208/97. Desta forma, os pressupostos da EJA foram ignorados, banalizados pela escola.

2ª Categoria: Limites Pedagógicos da Escola

Nesta categoria serão explicitadas as falas que se referem a insatisfação dos alunos quanto à organização da escola.

Por ser no noturno, é um curso mais largado de que se fosse de dia (MEC. 1C. 04. M)

O aluno manifesta um desconforto quanto à infraestrutura ofertada ao noturno. Conforme afirma Carvalho (1986) o ensino noturno

(...) tem sido um diurno piorado. O professor não se aprofunda nas diferenças entre o diurno e o noturno; não há relação entre o diurno, o noturno e a condição de trabalhador do aluno e do professor. Ambos produzem - quanto vale, quanto representa essa produção para o País? O aluno que insiste em estudar à noite, apesar das repetências múltiplas, é um cidadão que contribui com sua produção para o desenvolvimento da cidade, do País. Mas essa contribuição não é explicitada, discutida, menos ainda as relações com o trabalho que é o estudo. Estudar é também trabalhar - é o trabalho do professor (Carvalho, 1986, p.79).

Desta forma, percebe-se que as condições “precárias” ofertadas ao ensino noturno necessitam ser reestruturadas, o que independe da modalidade de ensino que nele se faz. Na tentativa de aproximar as percepções docentes às percepções discentes no que se alude a infraestrutura da escola, descreve-se os entendimentos do professor pesquisado sobre o PROEJA no CEFET-MG. Para ele, a instituição não pensa no noturno.

Não tem xerox, não tem cantina, não tem banheiro, não tem limpeza, não tem nada. Tem dia que eu saio daqui dez e vinte (meu horário é dez e quarenta) já não tem mais nada. Tudo apagado dá até medo. Tem de sair todo mundo junto porque, se ficar pra trás, fica meio esquisito. Isto aí reflete nos meninos, reflete no que ta acontecendo aqui, por exemplo, se o professor quer sair mais cedo, parece natural, todo mundo já saiu, a escola inteira já fechou. Então, parece natural, ta, ate muito, o professor ficar aqui, sendo que na verdade não é (Prof. Entrevistado).

A pesquisa aponta, além destes limites da infraestrutura, limites concernentes a organização pedagógica do trabalho na escola.

Os professores passam a matéria tudo na correria, pra tentar cumprir o que o pessoal lá de cima²⁷ dá pra eles, né? Os professores recebem um programa pronto e têm de cumprir. Aí arranjam uma correria (MEC. 2C. 03. M).

É um curso bom, mas é deixado um pouco de lado, mais largado (MEC. 2C. 02. M).

Um curso como qualquer outro do CEFET apesar de parecer não ser um curso bem olhado pelo CEFET (MEC. 1C. 05. F).

O CEFET preocupa pouco com o Proeja (MEC. 1C. 04. M).

Importante destacar que o desconforto destes alunos se refere ao processo formativo do PROEJA e ao *status* outorgado a esta modalidade de ensino pelo CEFET-MG. Percebe-se a contradição, “bom, mas é ‘largado’”, sobretudo se considerarmos a discussão a respeito de um Curso Técnico que existe há mais de 60 anos na Instituição. Tal insatisfação pode estar relacionada à falta de políticas pedagógicas e administrativas para o Proeja e a forma como se organiza o trabalho nesta escola. Esta organização não favorece a interlocução e/ou a interação entre os professores do Curso. Assim,

²⁷

“Pessoal lá de cima” se refere aos Coordenadores de Curso e de Área do CEFET-MG.

entende-se que a construção de práticas pedagógicas específicas a estes sujeitos fica comprometida. Neste sentido, camufla-se a necessidade de adaptação do tempo de aprender ao perfil dos sujeitos do Proeja. A preocupação apresentada pelo docente no cumprimento do programa da disciplina é um exemplo da falta de entendimento do que venha ser um Curso Técnico integrado a modalidade EJA. Verificou-se no período de observação que o discurso subjacente ao cumprimento do programa de curso da disciplina é o controle exercido pela Coordenação por meio das Avaliações Somativas. Nesta avaliação os professores serão “obrigados” a aplicar a prova elaborada pelos colegas da Coordenação para todos os alunos dos cursos integrados, diurno e noturno. Ou seja, ao organizar os conteúdos a serem averiguados por esta avaliação não se considera que os alunos do Proeja poderão exigir uma construção de prova diferenciada, no sentido de que para estes alunos o tempo de aprender pode ser maior que para os alunos do ensino integrado diurno.

3ª Categoria: A Relação Entre a Escola e o Trabalho

Conforme abordamos nos capítulos iniciais, o Documento Base PROEJA compreende esse programa estruturado acerca do trabalho como princípio educativo o que pressupõe que a escola supere o reducionismo que se conecta entre trabalho e emprego. A vinculação da educação básica com a educação profissional, na perspectiva do trabalho, não se pauta, diretamente, pela relação com a ocupação profissional, mas pelo entendimento da sobrevivência humana pelo trabalho.

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

Apesar de estar explicitado no seu Documento Base que os alunos do PROEJA não terão garantia de emprego, percebe-se, nas falas dos alunos pesquisados, que o ingresso em um Curso Técnico, sobretudo no CEFET-MG,

se faz pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Para eles o Proeja representa uma

chance de poder ter profissão e ingressar no mercado de trabalho (MEC. 1C. 01. F).

O curso é ótimo e dá chance da gente arrumar um emprego (MEC. 2C. 02. M).

Estes discursos não podem ser ignorados pela escola. Seria ingenuidade negar que a formação técnica poderá favorecer o acesso ao mundo do trabalho da mesma forma que seria ingenuidade acreditar que um diploma de técnico garantirá a inserção nos postos de trabalho. No entanto, estudos apontam que os alunos oriundos de escolas técnicas ganham mais espaço no mercado de trabalho²⁸ conforme pesquisa realizada pelo Ministério da Educação 72% dos estudantes formados no ensino profissionalizante estão inseridos no mercado de trabalho. Desses, 65% exercem atividades ligadas à área de formação. O período analisado pela pesquisa compreendeu os anos de 2003 a 2007. Diante deste cenário, entende-se que a relação estabelecida, pelo aluno, entre a escola profissional e a possibilidade de acesso ao mercado de trabalho são condizentes. O aluno que retorna a escola tem a convicção de que a falta da escolaridade em suas vidas é um agravante, uma limitação para galgar, ascender aos postos de trabalho. Segundo Martins (1997), as inovações ocorridas no mundo do trabalho exigem uma força de trabalho mais qualificada. Sendo assim,

(...) as alterações no processo de trabalho e as novas técnicas organizacionais introduzidas nas empresas vêm propiciando o aparecimento (e o desaparecimento) das qualificações ou especializações exigidas dos trabalhadores. O “novo” profissional depende, portanto, de um grau de escolaridade maior (p.107).

Nesse sentido, a inserção no mercado de trabalho será maior entre aqueles que têm maior grau de instrução, pois assim o exige. Quem altera esse quadro é a produção capitalista em que se necessita uma preparação cada vez mais formalizada para o exercício do trabalho. Essa dinâmica começa a se impor ainda na Idade Média com as corporações de ofício. Na mudança da

²⁸Notícia publicada no site do CEFET-MG em 02/04/2009.
<http://www.cefetmg.br/noticias/2009/04/noticia0008.html>

transmissão oral para a escrita, o que propicia a implantação das hierarquias no mundo do trabalho. E ainda, quando o trabalho passa a privilegiar o urbano onde os ritmos do trabalho, a escala, a cadeia de produção começam a se impor no sistema de produção capitalista. Para Kuenzer (2000), a elevação da escolaridade se faz necessária ao capital, tendo em vista à emergência de se incorporar as mudanças tecnológicas à prática dos trabalhadores. Portanto, requer uma formação que unifique ciência e trabalho, trabalho intelectual e instrumental. Assim, os alunos, conscientes da importância da elevação da escolaridade para ocupar os postos de trabalho, depositam na escola a expectativa de sucesso profissional. Numa sociedade em que impera o capital, o trabalho produtivo se confunde com o trabalho assalariado. Nessa esfera, as políticas sociais, sobretudo as voltadas para a educação, deveriam acreditar na possibilidade de reorganização social, na qual o trabalho seja concebido na esfera ontológica do ser humano.

B – Percepções do Currículo Integrado no Proeja

Atentando para a segunda questão de pesquisa alunos e professores foram questionados sobre a percepção da integração dos conteúdos disciplinares no Curso Técnico de Mecânica/Proeja. Visando a melhor interpretação dos dados coletados, optou-se pela elaboração da figura 19 que retrata o cenário da integração curricular neste Curso na perspectiva dos alunos e do professor entrevistado.

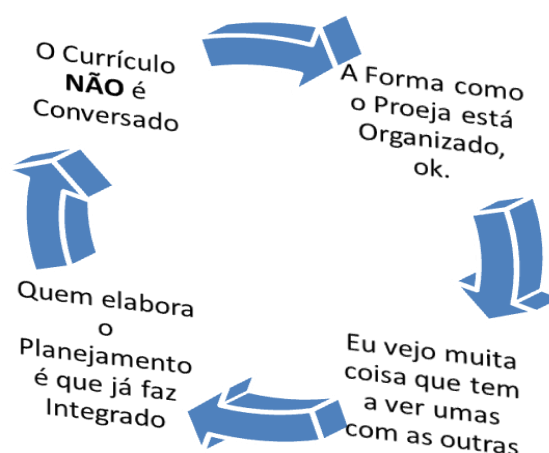


Figura 19 – Percepção da Integração Curricular pelos sujeitos pesquisados.

Os alunos afirmam não perceberem a integração curricular por parte dos professores do Curso. No entanto, os próprios alunos conseguem estabelecer uma relação entre os conteúdos das diferentes disciplinas. Uma queixa posta por eles se refere ao fato da sobrecarga de tarefas e acúmulo de atividades avaliativas em um mesmo dia.

Sinceramente, eu não acho que existe integração. Eu acho que não porque já aconteceu de vários professores nem saberem o quê que um ta dando. Eles não conversam entre eles porque coincidia da gente de realizar 3 a 4 trabalhos na semana porque eles resolviam dar os trabalhos todos juntos. Eu acho que se tivesse essa integração das matérias, automaticamente não haveria esses acontecimentos (MEC. 1C. 01.F).

Pelas observações realizadas no cotidiano desta escola, entende-se que a forma de organização escolar pode ser um fator limite dessa integração, pois, a forma como o CEFET-MG se organiza se faz na referência de Departamentos, Coordenações de Cursos e de Áreas. Desta forma tem-se o Departamento de Linguagens e Tecnologias onde se concentram as disciplinas de Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Redação; o Departamento de Química e o Departamento de Educação Física; as Coordenações de Área: 1) Ciências Humanas e Sociais (Geografia, História, Filosofia e Sociologia); 2) Ciências (Física e Biologia); 3) Matemática; 4) Artes. Além das Coordenações de Área existem as Coordenações Curso. Com este desenho organizacional tem-se a seguinte situação: os professores se integram nas coordenações a qual pertence. Assim, o professor de física está na mesma coordenação que o professor de biologia, no entanto, não tem nenhum contato com os demais professores das outras diferentes áreas, sejam elas da formação geral ou da formação técnica. Por outro lado, o coordenador do curso trabalha no limite de sua coordenação o que o desafia a buscar a interlocução com as outras coordenações (de áreas) onde se agrupam os professores das disciplinas da formação geral que compõem o currículo do curso que coordena.

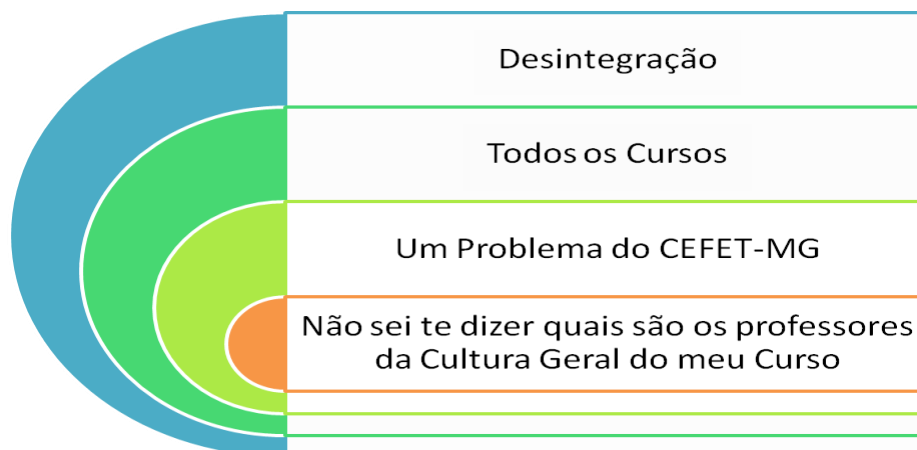


Figura 20 – Percepção integração curricular pelo Coordenador do Curso Técnico de Mecânica/Proeja.

Optou-se por analisar a fala do Coordenador do Curso na individualidade por considerá-la carregada de questões subjacentes a integração curricular na escola. Os excertos apresentados na figura 20 representam o sentimento do Coordenador do Curso em relação aos limites postos para que a integração aconteça. Diante deste quadro, elaborou-se esta figura no intuito de demonstrar que o discurso da integração versa sobre a fragmentação curricular na escola. Neste sentido, o Coordenador enfatiza que a integração é um problema para o CEFET-MG e não apenas para o Proeja. Acredita-se que a organização da escola pode ser desfavorável a integração curricular, uma vez que se isolam os professores em suas Coordenações e não se propicia instâncias de interação entre os mesmos. Ou seja, não existem políticas institucionais interacionistas e dialógicas que visem à integração curricular, sobretudo, para os cursos integrados. Para coordenador do curso de Mecânica a falta de diálogo entre as coordenações representa um limite na integração.

Mínimo. Diálogo é mínimo. E isso é uma questão que gera o desamparo dos alunos porque eles não têm a quem recorrer. No médio, não tem uma gerencia de médio. Eu tentei, sim, o coordenador da turma, mas, eu não consegui implementar isso em função da coisa. Então, o quê que acontece? As queixas de elementos de máquina, de matérias técnicas eu consigo resolver. Agora, as do médio, onde as matérias são pulverizadas em diversas coordenações, eu não consigo. Eles têm de buscar em cada coordenação para reclamar de física, pra resolver um problema de matemática, porque são coordenações distintas e, muitas vezes, ele acaba demorando uma semana pra comunicar um fato a uma coordenação porque ele tem de saber qual e a qual coordenação ele tem de

recorrer e, daí, quando ele descobre e chega lá, nesse dia, não tem atendimento. Aí, ele tem de deixar para a semana seguinte. Esse tipo de coisa tem deixado a turma desamparada. (COOR. ENT. FT).

Diante do exposto, compreendem-se as Coordenações como ilhas, entre as quais o trânsito dos professores e alunos é limitado, por diferentes motivos ou razões. A instituição carece, urgentemente, de pensar políticas e estratégias para estimular e requerer a integração curricular, pois o ensino integrado assim o exige. Além destes limites constatados na integração curricular e na interação entre as Coordenações de Curso e de Área, têm-se outros agravantes que podem ser verificado nos relatos de um professor e do Coordenador do Curso.

A integração não está acontecendo nem mesmo dentro da Coordenação. Eu não conheço nenhum outro professor desta turma, eu não conheço nenhum outro professor do PROEJA. Nem o coordenador do curso eu conheço, é complicado, né? (PROF. FG. ENT.)

A desintegração acontece em todos os cursos da escola, porque isso aí não é privilégio, problema só da EJA, é um problema do CEFET como um todo. Não existe essa tal de integração que se pretende. Ela vai ter de ser muito trabalhada ainda porque hoje eu não consigo te falar quais são os professores de cultura geral do meu curso (COOR. ENT. FT).

A justificativa para implantação do currículo integrado tem em sua base perspectivas progressistas de educação. O que não garante eficiência e eficácia se for assumido, pela escola, de forma acrítica e impositiva. Tem-se percebido que o ensino integrado tem sido um desafio para as instituições e sujeitos que acreditam na possibilidade da integração curricular. Muitas são as pessoas que vem nos últimos anos se dedicando a pesquisas e estudos nesta área. No entanto, o avanço na integração ainda acontece de forma tímida.

O que pode ser apreendido nesta pesquisa é que a escola entende que a organização das disciplinas do Curso em uma matriz curricular única pode determinar o currículo integrado. No entanto, há que se repensar a organização do trabalho da escola; a construção de políticas pedagógicas e administrativas que visem à integração curricular; a elaboração do Projeto de Curso de forma democrática, envolvendo a participação da comunidade acadêmica, especificamente, dos Professores e dos Coordenadores de Curso e de Área; a

concepção de formas menos assimétricas entre os saberes da escola e os saberes do trabalho; e) a criação de espaços de interação e diálogo entre os sujeitos da escola; f) a criação de conselhos escolares como, por exemplo, o conselho de classe cujo objetivo poderia ser a discussão e análise do processo formativo dos Sujeitos; dentre outras ações que se fizerem necessárias e que não foram aqui lembradas, citadas ou pensadas.

Nesta perspectiva é preciso descortinar as intenções e tensões subjacentes à luta pelos espaços de poder no interior da escola. Um Projeto Pedagógico Democrático faz-se necessário para uma formação humana integral, abrangendo as dimensões: técnica, ética, estética e política. Para tanto, entende-se e enfatiza-se como papel fundamental da escola, estimular e requerer espaços de trabalho escolar que favoreça as relações sociais que se constituem em prol de ações coletivas democráticas. Que proporcione a interação e o diálogo entre os sujeitos, para que possam partilhar as angústias, as incertezas, mas, sobretudo, que possam celebrar o encontro entre educadores e os diferentes saberes, crenças, valores, concepções, que envolve o ofício da docência.

Uma concepção subjacente ao discurso do Coordenador do Curso Técnico de Mecânica/Proeja ser refere ao que

A gente tem feito algumas inserções, mas é assim: me passam o horário de aula do médio, aí eu vislumbro ali uma janela da qual eu posso colocar uma matéria e diminuir a carga horária dos alunos no outro período. Temos de trabalhar muito porque algumas disciplinas, todas as disciplinas do médio, poderiam trabalhar junto com a gente, auxiliando a gente como carregando os pré-requisitos que a gente precisa das disciplinas que vão ser dadas. Mas, à medida que eu não sei nem quem é o professor, como é que eu vou trabalhar com esse professor pra ele forçar mais um conteúdo ou pra ele adiantar um conteúdo pra mim? (PROF. FT. Coord.)

Fica explícito no discurso do Coordenador do Curso que a limitação da integração está relacionada à forma como a escola se estrutura. A organização do trabalho escolar do CEFET-MG propicia a dificuldade de interação dos professores das diferentes áreas da base nacional comum com os professores da área técnica. A relação interacionista e dialógica entre os professores fica assim, comprometida. Nota-se um silêncio da escola em relação a prover

meios de fomentar e incentivar a interação dos docentes por meio da organização escolar. Outro aspecto observado é a inexistência, na estruturação do trabalho escolar, de conselhos de classe que poderiam ser tomados na perspectiva de melhor compreender a trajetória formativa dos alunos e também como uma estratégia de interlocução entre os professores, os coordenadores e os alunos.

Interessa ressaltar que, para um professor pesquisado, as formas estruturantes da organização curricular para o PROEJA atendem aos pressupostos da integração. Para ele, a integração é deficitária no que tange à profissionalização docente. Em suas palavras:

A forma como o PROEJA ta organizado eu não acho ruim, não, pelo menos a forma estanque, aquela grade de disciplinas, conteúdos. Eu acho que o problema está nos professores, no como os professores estão sendo guiados, como as coordenações trabalham a integração, como que os professores viabilizam esse currículo, eu acho que o currículo não é conversado (PROF FG ENT).

Arroyo (1998) afirma que quando os professores situam as inovações nas diversas práticas do cotidiano de sua ação captam sua complexa riqueza educativa, vão entendendo que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido. Daí que, nessas experiências, não se coloca o currículo como problema nem como solução. Ele vai ao reencontro, a ressignificação da totalidade das práticas educativas da escola. O que condiz com o ato de refletir sobre a própria prática. Refletir sobre os desafios e as possibilidades do trabalho coletivo para realizar a integração. Quais e que experiências de interdisciplinaridade são fundamentais? Quais os projetos poderemos discutir como formas de integração a serem trabalhadas pelos professores? Qual a metodologia mais adequada? Nesta pesquisa se constata a ocorrência da integração ao nível dos alunos.

Os conteúdos têm a ver uns com os outros, ainda mais algumas matérias daqui²⁹ tem a ver com as matérias lá de baixo. Tipo física. Às vezes, o professor da alguma coisa aqui e o professor de metrologia dá parecido lá. O professor de lá não sabe nada que o professor de cá tá dando. Eles não conhecem

²⁹ Os excertos das falas “matérias daqui” se referem às matérias das disciplinas de formação geral que são lecionadas no 3º andar do prédio escolar e as “matérias lá de baixo” se referem às disciplinas de formação específica, que tanto as teóricas ou as práticas se realizam no espaço físico destinado ao curso técnico de Mecânica e que está localizado no subsolo.

um ao outro. Eu acho que quem elabora o planejamento é que já faz integrado (MEC 2C. 02. M).

Eu vejo muita coisa que tem a ver umas com as outras. Por exemplo, a Química daqui é muito importante pra eu entender a matéria lá de baixo (se referindo à disciplina Tecnologia dos Materiais) (MEC. 1C. 05. F).

Considerando que a aluna poderia contribuir para melhor compreender a relação da integração, a mesma foi questionada sobre sua percepção em relação à interação entre o professor de Química e o professor de Tecnologia dos Materiais.

Eu acho que eles nem conhecem um ao outro porque, quando a gente fala alguma coisa, eles parecem não saber que o outro tá dando isso (MEC. 1C. 05. F).

Vale ressaltar que os estudos de Machado (2005) apontam que os currículos integrados demandam mais que a oferta simultânea de conteúdos por disciplinas diferentes; mais que oferta complementar de conteúdos por disciplinas; a construção de uma ação didática unitária, em que os trabalhos sejam centrados nos nexos que existem entre os conhecimentos; que os docentes tenham atitudes de abertura e convergência e, sobretudo, que tenham criatividade, capacidade de inovação e diálogo. Pode-se perceber que a aluna consegue realizar a integração dos conteúdos escolares, além de também, conceber que uma possibilidade da integração está sob a responsabilidade de quem organiza o currículo. O discurso que se firma na percepção sobre a integração, na voz discente, é fortemente marcado pela falta de interação e de diálogo entre os docentes do curso.

A física, a matemática, essa área que volta mais para área de mecânica, podia ser integrada, né? Agora, a história poderia focar a história industrial, né? O professor de inglês estava seguindo o cronograma. Nós tentamos negociar com ele pra ver se ele dava ênfase nas falas ou se não, ênfase nos termos, em palavras técnicas mesmo. Por exemplo, o inglês, pra gente conseguir ler um manual, operar uma máquina. A redação poderia trabalhar mais a escrita, termos técnicos. Redação técnica, aprender a escrever uma carta, solicitar uma peça. Mas, eles estão focados para a literatura. É bom porque te ajuda na hora do vestibular, mas era bom se o ensino médio tivesse um pensamento na área técnica e outro no vestibular. Todos os nossos colegas pensam em fazer vestibular (MEC. 2C. 03. M).

As vozes destes alunos nos movem para reflexões relevantes e nos proporciona questionar: em que medida alunos com capacidade crítica assim tão aguçada pode ser classificados e rotulados como sujeitos incapazes de aprender? Estes idealizam um currículo escolar que atenda as suas expectativas de acesso ao mercado de trabalho e/ou de acesso aos cursos superiores. Diante disso, percebe-se que a organização do trabalho docente é condicionada pela organização escolar e curricular. A lógica fundante e estruturante dos currículos, apresentados como “grades” limitados pela linearidade dos saberes a serem ensinados na escola, engessa possibilidades de uma ação docente transformadora em sala de aula. Sacristán (2000) questiona a ausência do docente na construção do currículo, pois, são os professores que estão em contato mais estreito com os alunos, no entanto, não são eles que planejam os currículos escolares. Quando se discute a integração curricular com o Coordenador do Curso Técnico de Mecânica verificam-se sintomas de uma tensão que se forma entre a formação geral e a formação técnica. Para ele, o ensino médio se sobrepõe ao ensino técnico.

Por uma série de fatores, a gente sabe, hoje, que, para o ensino técnico, foi extremamente prejudicial porque colocou o ensino técnico a reboque do ensino médio. Então, hoje, o curso técnico é um adendo do ensino médio. A começar pela lei que diz: o ensino médio poderá... Então, você tirou o caráter quando pôs esse poderá aí.... Esse caráter que a gente tinha antes de um curso profissionalizante, realmente (Coord. FT).

Diante deste cenário, verifica-se que um dos grandes desafios do CEFET-MG está em evidenciar os pressupostos de integração onde não haja conhecimento ou formação mais importante. É preciso disseminar a cultura do diálogo, da troca de experiências, de projetos interativos e, sobretudo, repensar e avaliar a organização do trabalho escolar numa perspectiva de favorecer instâncias da integração.

A cultura (da integração) do CEFET se perde. Eu acho que, para uma tentativa, um projeto piloto, eu acho que o PROEJA tá muito bom. Os alunos dão um retorno bom, tá indo bem apesar do alto índice de desistência, de evasão e o problema tá focado em matemática e física. Os meninos falam: ‘eu já tomei bomba em física. Pra quê que eu vou ficar aqui?’ Eu sei que isso aí é um ponto, mas, talvez, se tivéssemos um coordenador de PROEJA, pra poder acompanhar todos os professores que dão aula nessa modalidade, fazendo uma chamada para questões pedagógicas, porque eles estão

afinados nos projetos de cursos, planos de disciplinas, não estão afinados em práticas pedagógicas. Tem professores muito desafinados nas questões pedagógicas (PROF FG ENT).

Pode-se dizer que a integração curricular por parte dos docentes necessita ser estimulada. O que implica dizer que a organização do trabalho escolar requer uma reestruturação.

3. A Relação Entre o Ensino Regular Diurno e o Proeja Noturno

Esta questão se insere na segunda categoria, Indicadores da relação entre o ensino regular diurno e o PROEJA noturno. Para seu entendimento, foi dirigida aos alunos entrevistados a seguinte indagação: você percebe relação entre o curso do diurno e o curso do noturno?

As respostas mostram uma insatisfação dos alunos e do Coordenador do Curso no que se refere à distribuição das disciplinas nas séries iniciais do curso. A carga horária das disciplinas específicas volta-se para o ramo técnico-profissional por meio do ensino operacional e conceitual dos conteúdos, visando à formação do técnico. A arrumação dessas disciplinas profissionalizantes insere-se na definição do campo de atuação do profissional técnico com habilitação escolar. Ficou explícito, no relato dos alunos, o desejo de aprender as disciplinas da formação técnica é muito significativa. A novidade está em apreender aquilo que é específico da educação profissional. Talvez este fato esteja na sedução e/ou na curiosidade em manipular as máquinas que ocupam uma extensa área dos laboratórios do curso que se localizam no andar térreo do prédio escolar no Campus I. O contato com esses laboratórios é mínimo nas séries iniciais, pois as disciplinas de formação geral, predominantes nas séries iniciais, são lecionadas no prédio escolar, andar superior ao do laboratório.

Concentrar as disciplinas na 4ª série significa retardar, para o aluno, o prazer em aprender aquilo que mais especifica a escola: a educação profissional, o contato com as disciplinas específicas do curso, o contato com as técnicas e com as máquinas.

A gente sente falta de mais aulas técnicas no 1º ano. Sente falta de usar os laboratórios pra ver como é que é o CEFET mesmo (MEC 1C 03).

Interessante que a relação estabelecida pelo aluno que valoriza o CEFET numa relação direta com os laboratórios o que, para ele, caracteriza a educação profissional. O discurso da falta de mais disciplinas técnicas na 1ª série foi recorrente em todo o período em que a pesquisadora esteve em campo. Diante desta questão, buscou-se, na entrevista com o Coordenador do Curso, justificativa para tal situação.

Embora o curso tenha quatro anos, o médio continua tendo duração de três anos. Isso deu uma sobrecarga de disciplina no 1º, 2º e 3º ano. De certa forma, isso frustra o aluno porque ele entra querendo fazer o curso de mecânica e aí eles têm pouca matéria técnica. Ele tem uma bagagem imensa no 1º e 2º de ensino médio e pouca coisa de técnico. Então, ele fica querendo mais coisa das disciplinas técnicas. As nossas disciplinas estão concentradas no 4º ano (COOR. ENT. FT).

Para o Coordenador do Curso o “ensino médio” tem ocupado um alto *status* no currículo deste curso. A matriz curricular não foi elaborada em conjunto com a formação geral e a formação técnica. Após ser organizada a parte concernente à formação geral, a matriz foi encaminhada à Coordenação do Curso, para que a formação técnica preenchesse as lacunas. Dessa forma, tem-se a materialização da “grade” curricular do Curso Técnico de Mecânica do PROEJA. A consequência dessa desintegração está claramente retratada na voz dos alunos e dos docentes que se declaram insatisfeitos com tal organização.

Para que o leitor possa ter melhor compreensão dos aspectos relatados por esses sujeitos pesquisados, reproduz-se, a seguir, a matriz curricular do curso técnico de Mecânica do PROEJA, vigente em 2007-2008.

		BASE NACIONAL COMUM					
ÁREA	DISCIPLINA	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE	C.H. TOTAL	HORAS
A Linguagens e suas Tecnologias	Artes	2	0	0	0	80	500
	Língua portuguesa	2	2	3	0	280	
	Redação	2	2	2	0	240	
B Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Biologia	2	2	0	0	160	933,3
	Física	3	3	3	0	360	
	Matemática	4	3	2	0	360	
	Química	2	2	2	0	240	
C Ciências Humanas e suas Tecnologias	Geografia	0	2	2	0	160	433,3
	História	0	2	3	0	200	
	Filosofia	2	0	0	0	80	
	Sociologia	0	0	2	0	80	
	Carga Horária Semanal (h/a)	19	18	19	0	2.240	1.866,6
		PARTE DIVERSIFICADA					
A	Língua Estrangeira (Inglês)	2	2	0	0	160	133,3
B	Ger. Humano e Int. à Seg. no trab.	2	0	0	0	80	66,7
	Carga Horária Semanal (h/a)	4	2	0	0	240	200,0
		PARTE ESPECÍFICA					
MECÂNICA PROEJA NOTURNO	Prática de laboratório I	2				80	1300
	Desenho Técnico Mecânico		3			120	
	Práticas de laboratório II			4		160	
	Desenho de máquinas e CAD			3		120	
	Processos de Usinagem				4	160	
	Mec. Téc. e Resistência dos Mat.				3	120	
	Máquinas térmicas e de fluxo				3	120	
	Gestão Industrial				2	80	
	Práticas de laboratório III				4	160	
	Controle e automação				4	160	
	Manutenção Industrial				4	160	
	Elementos de Máquinas				2	80	
	Carga Horária Semanal (h/a)	2	4	7	26	1560	
	Carga Horária Semanal Total (h/a)	25	23	26	26		
	Carga Horária Anual (horas)	3847					

Tabela 2 - Matriz curricular para os cursos da educação profissional técnica de nível médio na forma integrada em Mecânica – PROEJA – 2007/2008 – CEFET-MG

A organização das duas formações (geral e específica) em uma mesma matriz tem o objetivo de proporcionar a integração entre as disciplinas pertencentes ao grupo da educação geral e disciplinas do grupo da formação profissional. Há que se considerar o fato de ser esta uma iniciativa pertinente aos propósitos da integração. No entanto, questionam-se as formas de condução do processo: se é um curso integrado, por que não se reuniram

ambas as partes para discutir o curso? O Coordenador do Curso informou que para o ano letivo de 2009 foram feitas pequenas alterações e de forma isolada, apresentada na figura 21.

CURSO APROVADO - 2006 REESTRUTURADO - 2009

Turmas	CH BNC	CH Diversificada	CH Específica	Total
1ª série	19 (19)*	4 (4)*	2 (2)*	25 (25)*
2ª série	18 (16)*	2 (2)*	5 (7)*	25 (25)*
3ª série	19 (14)*	0 (0)*	6 (10)*	25 (24)*
4ª série	0 (07)*	0 (0)*	24 (18)*	24 (25)*
Total 3.960 aulas de 50min = 3.300 horas				

Os símbolos *() se referem ao rearranjo da matriz curricular em 2009.

Figura 21 – Relação de carga horária das disciplinas ofertadas em 2007 e 2009. Fonte: Coordenação do Curso Técnico de Mecânica, CEFET-MG/2008.

Esta seção se embasa na habilidade de se construir, a partir dos discursos dos sujeitos pesquisados, as relações entre o curso integrado diurno com o PROEJA no noturno, na medida em que se tem, nesta instituição, um projeto pedagógico único para ambos os cursos/turnos. Assim, quanto à distribuição das disciplinas na matriz curricular, observou-se que a lógica de organização é a mesma do diurno e do PROEJA. As disciplinas da formação técnica se concentram nas séries finais do curso, tanto no integrado, diurno, quanto no PROEJA, noturno. Considerando as observações propiciadas pela inserção no campo empírico pode-se afirmar que a forma como a matriz curricular está organizada não é condizente, no ponto de vista do aluno, com a perspectiva de um Curso Técnico, pois, o que mais caracteriza este curso é o contato com as disciplinas técnicas e com os laboratórios. Para os alunos, a relação entre o diurno e o noturno está estabelecida em termos de programa curricular. Retoma-se a questão da relação entre a escola e o público da EJA,

permeada pelo limite do tempo disponível para que os alunos possam se dedicar aos estudos, considerando serem estes trabalhadores.

Vejo o programa um pouco puxado pra nós que estudamos à noite e trabalhamos durante o dia. São muitas informações para a gente absorver. É muita informação mesmo. É muito puxado. Não temos disponibilidade de tempo. O pessoal do dia tem o tempo todo só pra escola. Nós não. A gente não. Tem de preocupar com a escola e com o trabalho. O curso é longo, né? (MEC. 2C. 02. M).

O entendimento deste aluno traduz um cenário que não é uma característica exclusiva do CEFET-MG. Para o professor Dante Moura (2009

(...) a pressão com que se exigiu que as instituições federais atuassem nesse campo (EJA) pode estar causando danos irreparáveis ao PROEJA. (...) Professores que historicamente trabalhavam no ensino médio ou na educação profissional voltada para adolescentes, de um momento para outro são transformados em professores para trabalhar com jovens e adultos sem uma formação adequada. (...) Nos CEFETs, em função da pressão fez-se para o PROEJA uma transposição linear do currículo do ensino médio integrado, ainda não consolidado, oferecido aos adolescentes. (...) (MOURA, 2009, p.127)

Assim, ao se considerar o limite de tempo disponível para dedicação aos estudos, a organização curricular para o programa representa, para os alunos, uma sobrecarga de conteúdos e conhecimentos novos a serem assimilados e apreendidos.

Se eu pudesse alterar o curso, eu tornaria ele mais rápido. Porque, mesmo sabendo que eu irei concorrer uma vaga com o aluno do diurno no mercado de trabalho, dessa forma, a turma tá ficando muito cansativa e desestimulante. O meu diferencial em relação do aluno do diurno será a minha experiência de já estar atuando na área. Já tenho uma experiência profissional (MEC. 2C. 03. M).

Eu acho que tem de ser tudo igual porque, no meu modo de vista, se fosse diferente seria uma discriminação com o turno da noite, né? (MEC. 1C. 04. M).

Existem nesses dois relatos aspectos contraditórios. Para um aluno o curso deveria ser mais rápido o que não causaria “danos” a sua capacidade de inserir ao mundo do trabalho uma vez que sua experiência profissional traduz em um diferencial ao se compara com os alunos do diurno. Os conhecimentos adquiridos pelo aluno-trabalhador por meio de diferentes processos e

instituições sociais constituem em saberes importantes e necessários a sua formação. Entende-se que para este aluno, um curso mais rápido exprime uma forma mais rápida de se qualificar para o trabalho. Para o outro aluno, seria injusta uma oferta diferenciada de curso (diurno e noturno), pois, seria uma forma discriminatória com os alunos do Proeja. As matrizes curriculares do diurno e do noturno determinam a presença de uma organização curricular elaborada para atender as exigências do ensino médio e da educação profissional. As experiências adquiridas no trabalho são silenciadas. No caso específico do Proeja/noturno há uma depreciação das especificidades dos sujeitos. Não foi possível constatar políticas institucionais ou práticas pedagógicas voltadas para a valorização das histórias de vida e dos diferentes saberes que esses sujeitos trazem para a escola.

A concepção do Coordenador do Curso a respeito da relação entre o integrado diurno e o PROEJA no noturno se firma no propósito de que não deve haver diferenças e que, portanto, é uma ideia da qual a Coordenação não abre mão, porque

o aluno vai sair daqui Técnico em Mecânica do CEFET-MG. Não vai ser técnico mecânico formado de manhã ou técnico mecânico formado no noturno. Isso, inclusive, é um fator enganação aí fora porque o aluno que forma de manhã, a gente sabe que tem perfil diferente. O perfil do diurno é um cara muito mais teórico, tem uma capacidade técnica teórica muito boa. O aluno da noite, geralmente, é um aluno mais prático, de produção realmente. Isso em linhas gerais (C. FT).

O Coordenador do Curso Técnico em Mecânica, considerando sua experiência profissional, afirma que o aluno do noturno tende a ser mais prático o que se atrela ao fato de, geralmente, ter uma entrada no mundo do trabalho.

4. Prática Pedagógica e Reorganização Curricular

Em alguma medida o professor/a pode decidir como será sua atuação dentro das paredes da sala de aula e um pouco menos dentro da escola, mas os parâmetros gerais de sua profissão estão definidos antes que ele se questione como atuar, se é que o faz.
Gimeno Sacristán

A categoria de análise sobre os indicadores de reorganização curricular foi possível ser identificada com as seguintes questões de entrevista: você já percebeu se o professor fez alguma alteração no programa da disciplina considerando o nível de aprendizagem da turma? Qual(is) prática(s) pedagógica(s) contribuem ou facilitam a aprendizagem de vocês? Os alunos compreendem que os professores desta instituição apresentam bom domínio teórico dos conteúdos. Entretanto, observam que alguns professores apresentam limites ao repassar os conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos.

Nossos professores são assim: muito ruim pra explicar a gente. Os professores bons são aqueles que participam junto com a gente, igual ao professor X de biologia. A de matemática também tenta ajudar a gente, a de física tenta, mas tem muita técnica na cabeça dela, daí confunde a gente (MEC 1C 03).

As práticas pedagógicas expressam as atividades desenvolvidas no cenário da escola, especificamente no ambiente sala de aula. Para Giroux (1997) o essencial para que as práticas pedagógicas possam colaborar com a categoria de um intelectual transformador é a

necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora (p. 163).

Nesta perspectiva a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social (Veiga, 1992). Compreendida como parte da prática social, a prática pedagógica requer uma

aproximação da escola com o contexto social o que implica dizer que dominar os conhecimentos a serem transmitidos aos alunos, apenas não basta. É preciso desenvolver estratégias para que o “estranho” se torne familiar aos alunos. As vozes discentes comprovam que existem limites entre a explicação dos conteúdos pelos docentes e os entendimentos dos mesmos, pelos alunos. Ao desenvolver a sua prática pedagógica, o professor necessita estar atento para apresentar sentido ao conhecimento novo, para validar esse conhecimento.

Estão presentes nas falas dos alunos indícios de que houve alteração do programa, considerando o nível de aprendizagem da turma. A professora de Matemática mudou. Ela adiou a prova pra dar mais tempo pra gente estudar. Ela vê a dificuldade da gente, né? Adiar a prova, para os alunos, significou uma possibilidade de adaptação da organização do trabalho escolar à necessidade da turma o que se pode considerar como um processo alterado, visando atingir uma aprendizagem significativa. Neste sentido, entende-se que planejar e replanejar a prática pedagógica é parte do inerente ao ofício da docência e que pressupõe a recriação de condutas metodológicas para que não se deixe na periferia do processo ensino-aprendizagem o itinerário profissional desses alunos, pois está ligado à biografia do trabalhador e às possibilidades que ele tem de se educar (BARATO, 2009). Para Sacristán (2000) os professores sempre têm a função da programação e reprogramação de sua prática como um dos encargos profissionais básicos. Nesta medida, quando preparam a sua prática, têm dois referenciais imediatos: os meios que o currículo apresenta para que seja levado à prática e as condições imediatas de seu contexto.

Verificou-se nesta pesquisa que a prática pedagógica (a forma de dar aula, o material utilizado, a metodologia) dos professores interfere na aprendizagem dos alunos.

A gente pode perceber uma diferença muito grande do 1º bimestre, que foi com determinado professor na matéria de física, para o 2º, 3º e 4º bimestre, onde nós tivemos aulas práticas, o que fez com que os alunos fixassem mais a matéria e não ficasse só na teoria. Isso ajuda na hora de fazer uma prova porque o aluno entende a matéria e consegue estudar depois só com leituras e exercícios de fixação. A aula prática vai estimular novamente o conhecimento do aluno. Então, pelo menos eu pude perceber que essa inserção de aulas práticas durante o curso houve, assim, pelo menos nas notas de física, um aumento gratificante nas notas e na aprendizagem, minha e

dos meus colegas. Em relação à matemática, eu acredito que uma coisa que iria estimular mais os alunos seria também essa questão de aulas práticas, dinâmicas de grupo dentro da sala de aula que fizesse com que o aluno saísse um pouco do livro e colocasse aquilo na vida real porque é isso que estimula o aluno, entendeu? Porque, às vezes, fica aquela coisa maçante, teórica, teórica, e o aluno não consegue entender. Quando você joga uma dinâmica uma aula prática, o aluno consegue perceber o quê que o professor ta querendo. As aulas práticas de física ajudaram no entendimento da matéria. Já a matemática não teve aulas práticas. Acredito que é por conta de ter muita matéria e temos quatro aulas, mas, mesmo assim, não dá tempo de fazer prática e dinâmica (MEC 1C 01 F).

Este relato infere sobre a relevância percebida pela aluna no estabelecimento de uma relação dos conteúdos escolares com a vida cotidiana. Sem conteúdo não há ensino (Sacristán & Gómez, 2000), porém, questiona-se: que conteúdo? Por que este conteúdo? Em que ele será útil? Se os conhecimentos da escola não se relacionam com os conhecimentos da vida, qual o sentido da escola? A aluna entrevistada afirma que quando o professor modifica sua prática, inserindo nela uma relação com a vida prática, aproximando a teoria com a prática, os conhecimentos passam a ter mais sentido e a aprendizagem se torna possível. Quando solicitados a descrever práticas pedagógicas favoráveis a uma melhor compreensão dos conteúdos, os alunos se sentiram a vontade para relatar atividades que os motivam a aprender.

Apresentação de trabalho em grupo através de *slide*, *power point*, porque ajuda ao aluno a ficar desinibido. Então, o aluno vai ter de estudar a matéria, saber a matéria pra poder apresentar, né? E também vai trabalhar esse lado da conversação, o aluno ficar mais solto. Isso ajuda muito na entrevista, isso ajuda muito na vida como profissional. Outra questão são as aulas práticas. (MEC 1C 01 F).

Uma prática que facilita bastante pra nós, alunos, é uma dinâmica em grupo. (MEC 1C 02).

Quando o professor ameniza as atividades que passa e explica melhor as atividades dentro da sala (MEC 1C 03).

A perspectiva de refletir sobre as práticas pedagógicas é embasada na crença de que tais práticas podem interferir na trajetória formativa desses alunos e proporcionar, ou não, a permanência dos mesmos na escola. Pela

observação no campo empírico é possível asseverar que a motivação para assistir as aulas fica evidente quando o professor é aberto ao diálogo e ao acolhimento. Quando há espaço para os questionamentos e as dúvidas. Nos intervalos de uma aula para outra foi comum ouvir murmúrios discentes referentes a alguns professores que cotidianamente se valiam de uma mesma prática, como por exemplo, escrever as atividades no quadro, sentar-se a mesa do professor e ler um jornal. Acredita-se que as vozes dos alunos, quando ouvidas, poderão ser tomadas como referência na reconstrução das práticas pedagógicas e administrativas, numa perspectiva de interação entre a instituição e o aluno tendo o diálogo como base estruturante do processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se estruturou sob as bases do objetivo de “compreender as formas estruturantes da organização curricular e a materialização do PROEJA no curso técnico de Mecânica do CEFET-MG, identificando as concepções que expressam e fundamentam este programa. Para atingir tal objetivo, foram elaboradas três questões básicas de pesquisa, que procuraremos, agora, responder.

1. RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

A - A **primeira** questão de pesquisa foi “Quais as concepções de integração entre a educação profissional técnica de nível médio e a modalidade EJA permeiam a organização curricular e quais são as tensões existentes entre as formas de integração vivenciadas no Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, do CEFET-MG?”

A busca por esta resposta iniciou-se no Capítulo I referente aos aspectos teóricos e conceituais sobre EJA, PROEJA e currículo. Estas categorias de análise foram fundamentadas, fundamentalmente, nas reflexões teórico-conceituais dos autores Sacristán e Gómez (2000), Moreira (1997), Pacheco (2000) e Silva (2005). Sendo assim, a partir das informações e dados levantados nesta pesquisa, e por meio das posições teórico-práticas dos professores do Curso Técnico de Mecânica/PROEJA, apreende-se a existência de uma forte influência do currículo organizado por disciplina. Percebe-se uma lógica que se aproxima das disciplinas científicas, afastando-se dos saberes cotidianos com propensão a camuflar as questões sociais numa visão de currículo não-crítico. E, nesse campo, que é delimitado, há poucas chances de integração numa visão de currículo integrado-crítico. Uma das maiores tensões percebidas na forma de organização do curso incide na desintegração entre a formação geral e a formação específica. Nesse sentido, percebe-se a

concepção de um ensino médio mais uma formação específica. O que deveria ser um curso técnico de nível médio passou a ter características de dois cursos com uma única matriz curricular. Com todos os avanços da teoria curricular, muitas discussões ainda não chegaram aos professores. Há ainda um número expressivo de educadores que vêem o currículo como uma grade de disciplinas com conteúdos pré-selecionados para serem ensinados em determinado tempo e espaço. Apesar de toda a riqueza propiciada pela diversidade cultural existente no espaço escolar, o currículo ainda não se apropriou dela. Constatase um rigor em relação ao cumprimento do planejamento curricular das disciplinas. O currículo é entendido, na instituição, como a organização das disciplinas e seus respectivos conteúdos, prevalecendo uma rigidez de fronteiras entre elas.

A forma como se estrutura a organização do trabalho escolar contribui com a fragmentação do ensino ofertado. A instituição apresenta um arranjo organizacional que impõe limites hierárquicos bem definidos. As ilhas formadas entre as Coordenações de Curso e de Área são bem nítidas e rígidas. Não foi possível constatar a predisposição, de ambas as partes, em derrubar essas fronteiras, pelo contrário o que se percebe é uma preocupação com a perda de poder no território escolar. Perda de *status* escolar o que reforça e sustenta as tensões presente nos diferentes campos. Assim, a organização do trabalho escolar fomenta estas tensões à medida que não proporciona formas de interlocução e condições de desenvolver relações sociais que atentem para o objetivo de proporcionar, aos alunos, uma formação humana e profissional de qualidade. Neste sentido, concebe-se que o CEFET-MG necessita repensar a estrutura do trabalho escolar e, sobretudo, a forma como tem ofertado o PROEJA. O fato de ter sido um programa imposto por Decreto governamental, não pode justificar o processo como foi implantado na Instituição.

Os princípios da gestão democrática apontam para a realização de um trabalho coletivo e participativo, no entanto, o processo de organização do Projeto Político-Pedagógico do Proeja apresenta características que não condizem com a coletividade. Não foi percebida nesta pesquisa, a existência de uma discussão e/ou preparação junto à comunidade acadêmica para a acolhida ao Proeja. O diálogo se restringiu as Coordenações num processo fragmentado porque não se reuniu todas as Coordenações. O diálogo foi

individualizado. Assim, pode-se constatar que tanto professores quanto alunos desconheciam os princípios e os pressupostos da educação para jovens e adultos, seja de EJA ou de PROEJA. A própria concepção do programa não é delineada institucionalmente.

A organização curricular é desestimulante na perspectiva dos alunos porque ao apresentar uma organização curricular com um forte vínculo com o ensino médio, sobretudo nas duas primeiras séries, caracteriza-se uma frustração sobre a expectativa de compreender o mundo do trabalho através da apreensão das disciplinas técnicas/profissionalizantes. Apesar de ser fato constatado pela gestão da escola, a mesma ainda não ousou em reelaborar as formas estruturantes desta organização curricular. E quando sinalizou que faria se limitou ao diálogo com os Coordenadores de Curso. Entende-se pela concepção de educação democrática e integrada que seja primordial, na elaboração do projeto político pedagógico do curso, a participação de toda a comunidade acadêmica, de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido importa dizer que as vozes docentes e discentes são de fundamental relevância para esse processo.

B - A **segunda** questão de pesquisa foi “Quais são as características e especificidades do trabalho escolar no Curso Técnico de Mecânica do CEFET-MG que é dirigido aos alunos jovens e adultos do PROEJA (noturno) em comparação com a organização dirigida aos adolescentes e jovens do ensino regular (diurno)?”

A coleta de dados e informações permite afirmar que, ao elaborar o Projeto Pedagógico do Proeja, as suas especificidades não foram consideradas. Houve uma transposição de um projeto de curso de três anos (diurno) para ser ofertado em quatro anos no noturno. Os ajustes se pautaram no desafio de transformar um curso de 3.700 horas em 3.300 horas. Assim, quais as disciplinas eliminar? Como não houve um processo coletivo e democrático para elaboração do PPP do curso, a opção foi por eliminar aquelas disciplinas que, na perspectiva da comissão Proeja, não faria muita diferença no curso. Não se têm indicativos de que o perfil dos sujeitos (alunos e professores) deste curso tenha sido considerado nesta etapa. O discurso do

professor e as observações da pesquisadora permitem concluir que não há uma orientação pedagógica institucional acerca das diretrizes e indicativos para atentar para as características desse público.

Assim, ao conceber um projeto pedagógico único para as turmas do integrado diurno e para o PROEJA, a escola uniformiza como se todos os alunos fizessem parte do mesmo grupo social, cultural e econômico. Conforme anunciado anteriormente, foi evidente a preocupação dos docentes em cumprir o programa da disciplina disponibilizado pela Coordenação. A inflexibilidade apontada no desenvolver das práticas pedagógicas pode ser um indicativo dos limites para uma educação que esteja em interlocução com o contexto social e cultural dos alunos. Informa-se que os programas das disciplinas são os mesmos para as turmas do ensino integrado diurno e do Proeja, o que pode representar que o tempo e o espaço para ensinar e aprender podem ficar comprometidos.

Quanto à organização escolar do noturno muito se difere da organização escolar do diurno. As condições do trabalho docente, no noturno, se fazem sob a égide de limitações o que influencia (mas não justifica) o planejamento das práticas pedagógicas. É preciso que as características do ensino noturno estejam na pauta das discussões sobre a organização da escola, sobretudo, os aspectos relacionados à jornada dupla de trabalho tanto por parte dos professores como por parte de alguns alunos. Esse aspecto interfere de forma contundente na qualidade do ensino ofertado.

C – A terceira questão de pesquisa foi “Que processos incidem e transformam as decisões tomadas na estruturação da organização curricular do PROEJA, considerando a necessidade de se proporcionar uma aprendizagem significativa dos conteúdos, na expressão da qualidade do processo escolar de formação de sujeito?”

Responder esta questão foi um dos grandes desafios para a pesquisadora. No nível institucional percebe-se um enorme silêncio em relação ao Proeja, o que implica reconhecer ações tímidas como, por exemplo, um pequeno rearranjo na matriz curricular do curso visando a atender as solicitações dos alunos que reivindicaram um deslocamento das disciplinas

técnicas para as séries iniciais, uma vez que tais disciplinas se concentravam nas séries finais do curso. Constatou-se que a medida que a disciplina seduz o aluno, este tem uma predisposição maior para o aprendizado. Recorrendo aos registros do diário de campo e atentando para as atitudes e práticas pedagógicas observadas percebe-se que alguns poucos professores, em sua solidão, tentavam modificar a forma de avaliar para atingir um número significativo de alunos com média de aproveitamento. No entanto, não havia modificação de prática ou de conteúdo. O programa continuava sendo o mesmo recebido na coordenação e ele não percebia possibilidades de ressignificar ou recontextualizar tal programa em prol da aprendizagem dos alunos. O ato era isolado. O máximo que ele ouvia era o coordenador dizer que para os alunos de EJA ele podia dar uma prova mais fácil. O itinerário profissional desses alunos não foi concebido pela escola e, sobretudo, pelos professores. O discurso que justifica tais atitudes é o discurso da qualidade. Constata-se a apreensão em ofertar a EJA e, conseqüentemente, atenuar a qualidade do ensino porque o “aluno é do CEFET, independente do turno que está cursando”.

2. CONTRIBUIÇÕES DESTE TRABALHO

Acredita-se que este trabalho apresenta contribuições importantes para a reorganização do Curso Técnico em Mecânica/Proeja do CEFET-MG e conseqüentemente a todos os cursos que trabalham com esta forma de ensino. São elas: (1) repensar a organização curricular a partir de uma concepção teórica de currículo integrado, atentando para o público do Proeja e para os princípios e pressupostos relacionados em seu Documento Base; (2) considerar o trabalho numa perspectiva educativa o que requer e exige da escola uma reflexão sobre a relação entre a escola, o trabalho e a educação; (3) repensar a organização do ensino noturno; (4) considerar a relevância de se construir práticas pedagógicas criativas e inovadoras que possam contribuir com a aprendizagem dos alunos; (5) entender que o ensino integrado requer a derrubada de fronteiras entre as formações e pressupõe que a escola se organize de forma a possibilitar a interação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem; (6) disseminar a ideia de que não existe uma formação

mais importante que a outra e, sim, o que existe são formações interdependentes; (7) enfatizar que não existe a junção do ensino médio ao ensino técnico e, sim, um curso único, denominado curso técnico de nível médio, ainda não está claro para os professores que mesmo o ensino sendo integrado, ele preservará as características próprias de cada saber disciplinar. Não se trata de justapor ou sobrepor os conhecimentos; (8) considerar diferentes formas de divulgação do programa para que se possa atingir o público específico da EJA; (9) fomentar a participação de todos os professores que lecionam em turmas de Proeja na especialização Proeja ofertado pela instituição em parceria com o MEC/SETEC Proeja; (10) entender que os alunos não querem um curso minimizado e aligeirado. Não se trata de eliminar disciplinas, reduzir o tempo do curso. Eles necessitam de um acolhimento diferenciado, de uma metodologia específica, de uma valorização de seus saberes, de uma relação mais estreita entre a teoria e a prática; (11) criar espaços permanentes para a troca de experiências entre os sujeitos do curso, como por exemplo, fórum de discussão Proeja; conselhos de classe para o Proeja; (12) subsidiar políticas de formação continuada para os professores que lecionam com os cursos Proeja; (13) analisar perfil docente para atuar em turmas de Proeja.

Diante do exposto, afirma-se a necessidade de se construir políticas institucionais para a educação básica integrada a educação profissional na modalidade EJA, que não seja excludente, compensatória e desarticulada dos princípios de uma educação de qualidade e que propicie mudanças societárias. Entende-se que a formação do técnico de nível médio necessita ser de boa qualidade para além de uma formação que vise atender aos objetivos imediatistas do sistema produtivo. Mas que, sobretudo, que possibilite ao trabalhador os conhecimentos necessários para uma inserção crítica ao mundo do trabalho e consciente de seus direitos como cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, M.W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M.W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F.B.; SILVA, T.T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. G. A educação de Jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, n.11, p.9-20, 2001.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: **Trabalho, formação e currículo**. FERRETI, C.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Orgs.) São Paulo: Xamã, 1999.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. SOARES, L.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. (Orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, p.53-67, 2005.

ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. **Experiências e inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A. F. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1998.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AYALA, L. A palavra é...politecnicidade. **Revista Sala de Aula**. São Paulo: Fundação Victor Civita, n.13, p. 26-30, ago. 1989.

BARATO, J. N. Educação geral e formação profissional: política pública em construção. In: **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. (Orgs) REGATTIERI, Marilza & CASTRO, Jane. Brasília: UNESCO, 2009.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BODGAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 27. ed. São Paulo:

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade / organização, Miriam Abramovay, Eliane Ribeiro Andrade, Luiz Carlos Gil Esteves. Unesco 2007.

Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5478, de 24 de junho de 2005**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 5840, de 13 de julho de 2006**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – **Documento Base**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano / [Elvira Souza Lima]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: 2007.

Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: enfermagem: núcleo estrutural: proposta pedagógica: o plano da ação 7. Alice Ribeiro Casimiro Lopes. – 2. ed. rev. e ampliada. – Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRESSAN, F. O método do estudo de caso. *Administração On line*, São Paulo v. 1, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>. Acesso em: 20 ago 2006.

CARVALHO, C. P. (Org.). O ensino noturno: conquista, problema ou solução? **Cadernos Cedes**, São Paulo, n. 16, 1986.

CARVALHO, C. P. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 1986.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

CEFET-MG, Plano de Desenvolvimento Institucional. Belo Horizonte, 2005.

CEFET-MG, Resolução Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão- CEPE - 53/07, de 13 de dezembro de 2007. Belo Horizonte, 2007.

CEFET-MG, Resolução Conselho Diretor Nº 27/90. Belo Horizonte, 1990

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CIAVATA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Brasília: SETEC, 2005.

COPEVE, Manual do candidato para processo seletivo para dos cursos técnicos de 2º grau. CEFET-MG, Belo Horizonte, 1990 e 1994.

COPEVE, Manual do candidato para processo seletivo para os cursos integrados e para o PROEJA. CEFET-MG, Belo Horizonte, 2006 e 2007.

COPEVE, Relação de candidato vaga dos processos seletivos. CEFET-MG, Belo Horizonte, 2007.

COPEVE, Relatório de aproveitamento de prova PROEJA. CEFET-MG, Belo Horizonte, 2007.

COSTA, M.A. da, *Entrevista com alunos do curso técnico de mecânica PROEJA do CEFET-MG no ano de 2009 – relatório n.1: na ordem das entrevistas*. Belo Horizonte, 2009a.

COSTA, M.A. da, *Entrevista com alunos do curso técnico de mecânica PROEJA do CEFET-MG no ano de 2009 – relatório n.2: na ordem das questões agrupadas*. Belo Horizonte, 2009b.

COSTA, M.A. da, *Entrevista com alunos do curso técnico de mecânica PROEJA do CEFET-MG no ano de 2009 – relatório n.3: por grupos de perguntas e categorias de análise de acordo com as questões da pesquisa*. Belo Horizonte, 2009c.

COSTA, M.A. da, *Entrevista com professores do curso técnico de mecânica PROEJA do CEFET-MG no ano de 2009 – relatório*. Belo Horizonte, 2009d.

CUNHA, M. I. da. A relação professor-aluno. In: **Repensando a didática**. Veiga, Ilma Passos de Alencastro (org.)10ª.ed. Campinas: Papirus, 1995.

CURY, C. R. J. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em revista**, n.30, p.7 -15, dez. 1999.

DAYRELL, J. T. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES Leôncio, GIOVANETTI Maria A., GOMES Nilma L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE P. **Educação como Prática da Liberdade**, São Paulo, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N. - (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. N - (orgs.). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. **MEC/SETEC/Departamento de políticas e articulação institucional**. Brasília, 2005b.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G.. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: *um estudo introdutório*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1984.

GARCIA, R. O. Em debate: ensino médio, juventude e trabalho. In: **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Org. Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. Brasília UNESCO, 2009.

GARCIA, D. F. **Organização do trabalho escolar - continuidades e rupturas**: um estudo em nível da vida cotidiana escolar. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDEMBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, N. L., 2005. Educação de Jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: S. Leôncio; GIAVANETE, A. M; GOMES, L. Nilma (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Autêntica.

GUIMARÃES, E. R. Política para o Ensino Médio e Educação Profissional. In: **Educação e Cultura Contemporânea**. v. 3, n. 5 (jan./jun. 2006). Rio de Janeiro : Universidade Estácio de Sá. Mestrado em Educação, 2006.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira** [título provisório], São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, a circular em novembro de 2004.

INOCÊNCIO, N. O. Breve leitura sobre a implementação da Lei 10.639/03 no contexto dos CEFETs. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

IRELAND, Timothy, MACHADO, Maria Margarida, PAIVA, Jane (orgs.). Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos – V CONFINTEA. In: *Educação de Jovens e Adultos. Uma memória contemporânea 1996 – 2004*. Brasília: MEC: UNESCO, 2004. (Coleção Educação para Todos). p. 41-49.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Vol.27 no. 96. Campinas, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br> Acesso em 27/08/2008.

KUENZER, A. **Pedagogia da Fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

LANGER, A. O conceito de trabalho em André Gorz. *Revista eletrônica Vinculando*, Vinculando.org. 2004. Disponível em http://vinculando.org/brasil/conceito_trabalho/conceito_de_trabalho.html Acessado em 08/04/2009.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Revista Educação e Realidade*, n.22, jan/jun. 1997.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC).

MACHADO, L. **Organização do Currículo Integrado**: desafios à elaboração e implementação. Reunião com gestores estaduais da educação profissional e do ensino médio. Brasília, 9 dez.2005.

MARTINS, H. H. de S. O jovem no mercado de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, nº 5. Set/Out/Nov/dez, 1997, nº 6. p. 96-109.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Boitempo Editorial, 2005.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo e sucesso escolar. *Revista Nós da Escola nº 5*, p.20. Multirio/RJ: 2002.

MOREIRA, A. F. B.. Currículo, cultura e formação de professores, *Educar, Curitiba*, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR

MOREIRA, A. F. B.. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Editora: Vozes, 2008.

MOURA, D. Educação geral e formação profissional: política pública em construção. In: **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. (Orgs) REGATTIERI, Marilza & CASTRO, Jane. Brasília: UNESCO, 2009.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. *Revista Estudos Avançados*. V. 18 n.50, p. 51-56, 2004.

NORA, K. A escola média: um espaço sem consenso. In: Frigoto e Ciavata (orgs.) **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC/SETEC, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n.8, jan/jun – 2001

OLIVEIRA, I. B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educação em Revista*, n.29, Curitiba, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, 2001, 14(1), p. 49-71

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto Editora, Portugal: 1996.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), pp. 49-71.

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-553--Int.pdf> . Acessado em 15/03/2009.

RAMOS, M. N. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas dos anos 90**. Dissertação de mestrado. UFF, Niterói, 1995.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sisifo/ Revista de Ciências da Educação*. Nº 02, jan/abr 07. p.35-50.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. G. **Território Contestado**: o currículo e os novos mapas político e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. L. P. **Compreender para transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000b.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Sobre a concepção de politecnia. RJ, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/**FIOCRUZ**, 1989.

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

SILVA JÚNIOR, C. A. (1998). Parâmetros curriculares nacionais: uma discussão em abstrato. In: C. S. Bissoli da Silva; L. M. Machado (orgs), **Nova LDB**: trajetória para a cidadania? (pp. 87-92). São Paulo: Arte & Ciência.

SILVA, A.; ANDRADE, E. N. S. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In Leal e Albuquerque (orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T.T. da, **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

SILVA, G. B. (1969). **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional.

SIMÕES, C. A. Ensino médio de qualidade para todos: indicadores e desafios. In: **Ensino médio e educação profissional**: desafios da integração. Org. Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro. Brasília UNESCO, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, Rio de Janeiro, Vozes, 2007.

TURA, M. de L. R A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir et.all. **Itinerários de pesquisa: pesquisa qualitativa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALENTIM, S.S. Ensino médio integrado à educação profissional: práxis multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização escolar. In: **Ensino médio integrado à educação profissional**: integrar para quê? Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

WEBER, M. **A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais.** COHN, Gabriel (Org). Weber: Sociologia. São Paulo:Ática, 1989.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PARO, V. H. **Escritos Sobre Educação.** São Paulo, Xamã, 2001.

ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos

I – IDENTIFICAÇÃO

01 – SEXO

- Masculino
- Feminino

02 – Em que faixa etária você se encontra:

- abaixo** de 16 anos
- 16 a 17 anos
- 18 a 24 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 36 anos
- Acima** de 36 anos

03. Qual o seu estado civil:

- Solteiro
- Casado
- Divorciado
- Viúvo
- Outro

04. Como você declara a sua cor ou raça?

- branca
- negra
- parda
- amarela
- indígena
- Não desejo declarar

05. Você reside em Belo Horizonte?

- Sim
- Não Onde?.....

4 - Em média, quanto tempo você gasta de sua casa/ trabalho até o CEFET-MG?

- Menos de meia hora
- Entre meia e uma hora
- Entre uma e duas horas
- Mais de duas horas

5 - Como você faz o percurso de sua casa ou trabalho até o CEFET-MG?

- De transporte coletivo
- De carro próprio
- De carro carona
- A pé
- Outro Qual?

6. Você trabalha em atividade remunerada?

- Não trabalho.
- Sim, mas é trabalho eventual
- Sim, sem carteira assinada.(Informal)
- Sim, com carteira assinada.(Formal)

II – TRAJETÓRIA ESCOLAR

7 - Em que tipo de escola, você cursou/concluiu o Ensino Fundamental?

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Particular
- Escola Particular como bolsista
- Supletivo

8. Qual é a última formação acadêmica e/ou profissional do seu PAI?

- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Outra. Qual?

9. Qual é a última formação acadêmica e/ou profissional da sua MÃE?

- Ensino Fundamental incompleto.
- Ensino Fundamental completo.
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Ensino Superior incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Outra. Qual?

10. O tipo de aula que mais te interessa é quando:

- O professor explica bem a matéria.
- Há interação do professor com a turma.
- Há interação com os demais colegas durante a aula.
- Você percebe aplicação prática do conteúdo.
- A matéria tem valor para o mercado de trabalho.
- A matéria tem aplicação no vestibular.

III – EXPECTATIVAS/SONDAGEM

11. Qual o principal motivo que levou a escolher o CEFET-MG?

- Poder concluir os estudos como técnico e ingressar no mercado de trabalho.
- Ensino Gratuito.
- Ter profissão para custear o ensino superior.
- Bom preparo para o vestibular.
- Conseguir um emprego melhor.
- Influência de familiares e/ou amigos.

12. Qual o principal motivo da escolha desse curso?

- Prestígio e/ou relevância social da profissão.

- Possibilidade de inserção no mercado de trabalho.
- Interesse pela área.
- Pelo nº de vagas disponibilizadas o curso era menos concorrido.
- Facilidade de aprovação no vestibular.
- Nenhum motivo especial.

13- Após a conclusão do curso que está realizando, o que você pretende fazer?

- Curso Superior na área de atuação
- Curso Superior fora da área de atuação
- Trabalhar como Técnico em Mecânica
- Manter o curso superior com o salário de técnico
- Prestar concurso público
- Ascensão no mercado de trabalho
- Conseguir um emprego melhor
- Outros:

14 – O que você espera que o curso lhe proporcione?

- Condições necessárias para ingressar no mercado de trabalho
- Facilitar o ingresso no curso superior
- Status
- Formação profissional
- Condições para aprofundamento de conhecimentos necessários a vida produtiva, pessoal e social

15 – Como você define um técnico de nível médio em Mecânica?

- Um profissional qualificado
- Um profissional que sabe resolver problemas relativos á área
- Possuidor de um registro profissional
- Outros:

16 – Qual o seu entendimento a respeito de um curso técnico de nível médio em Mecânica na modalidade PROEJA?

ANEXO B – Questionário aplicado aos docentes

01 - Regime de trabalho:

- Substituto
- Dedicção Exclusiva
- Regime 40 h/s (sem DE)

02 - Tempo de trabalho no CEFET-MG (anos):

- Menos de 1
- De 1 a 5
- De 6 a 10
- De 11 a 15
- Mais de 16

03 - Titulação máxima:

- Graduado
- Especialista
- Mestre
- Doutor

04 - Disciplina lecionada:

05 - Quanto à escolha de lecionar no PROEJA, essa se fez por:

- Complementação de carga horária.
- Necessidade da Coordenação.
- Interesse Pessoal. Qual?:

06 - Qual a sua percepção sobre o aluno do PROEJA? (Quem é o sujeito do PROEJA?)

07 - Há quanto tempo você leciona no noturno?

- Primeira experiência.
- Entre 1 e 4 anos.
- Entre 5 e 9 anos
- A mais de 10 anos.

08 - Você já lecionou para a modalidade EJA?

- Sim
- Não

09 - Você percebe alguma diferença na forma como você ensina para o PROEJA e para o Integrado Diurno?

- Sim
- Não Justifique sua resposta:

10 - Você participou na elaboração da organização curricular, do projeto de curso para o PROEJA?

- Sim
- Não

11 - Você conhece TODO o projeto do curso PROEJA?

- Sim
- Não Justifique sua resposta:

12 - Para a elaboração do seu planejamento para o curso PROEJA você segue qual orientação?

- Sigo um único planejamento para todas as turmas lecionadas.

- () Siga orientações do grupo de professores da Coordenação.
- () Estabeleço ajustes conforme as necessidades e/ou dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do desenvolvimento da disciplina.
- () Siga as diretrizes do livro e/ou apostila adotada.

13 - Você já fez ajustes na organização curricular tendo em vista o perfil da turma?

- () Sim
- () Não Justifique sua resposta:

14 - Em sua opinião, quais os problemas enfrentados pelos docentes nas turmas de PROEJA?

14.1 - E quais as vantagens?

14.2 - Em sua opinião, quais os problemas enfrentados pelos discentes nas turmas de PROEJA?

15 - Cite 03 atividades em sua prática pedagógica que você considerou produtiva no ano letivo de 2008.

15.1 - Cite 03 atividades que não deram certo.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)