



Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis

Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro
Maria Margarida Machado
Jacqueline Maria Barbosa Vitorette

RESUMO – Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. O presente artigo busca retomar o desenvolvimento lógico e histórico da Educação Integrada, a partir de reflexões teórico-práticas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A reflexão pauta-se pela retomada do referencial teórico-conceitual de Trabalho, como princípio educativo, matriz do campo da Educação Profissional e Tecnológica, numa perspectiva emancipatória, bem como pelo referencial freiriano de Educação de Jovens e Adultos, mediada pelo diálogo e pela construção coletiva de conhecimento. Por fim, a escolha deste caminho reflexivo quer destacar que a Educação Integrada, na efetivação do PROEJA em Goiás, é ao mesmo tempo conceito, experiência histórica e intencionalidade que se faz e se refaz e que faz e refaz os processos educativos empreendidos pela sociedade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Currículo Integrado.

ABSTRACT – Integrated Education and PROEJA: possible dialogues. This article aims to take up historical and logical development of Integrated Education from theoretical-practical reflections developed in Professional and Technological Education and in Youth and Adults Education in Brazil. The reflection is ruled through the resumption of theoretical and conceptual work, as an educational principle, source of Professional and Technological Education, in an emancipatory perspective, as well as through the Paulo Freire's references of Youth and Adults Education, mediated through dialogue and collective construction of knowledge. Finally, the choice of this reflective way aims to highlight that Integrated Education, in the achievement of PROEJA in Goiás, is at the same time concept, historical experience and intentionality that makes and remakes itself and that makes and remakes the educational processes undertaken by society.

Keywords: Youth and Adults Education. Professional Education. Integrated Curriculum.

Introdução

A constituição histórica da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, até meados da década de 1990, pautou-se pelos embates e pelas práticas em torno da natureza da educação que deveria ser efetivada nas instituições. Nesta trajetória prevaleceu a opção por uma educação profissional integrada à educação geral, buscando superar diversas dicotomias e dualidades presentes na educação brasileira, oriundas da separação entre teoria e prática, entre pensar e fazer, entre um ensino para ricos e um ensino para pobres. Contudo, a assunção de uma perspectiva de educação assentada nos pressupostos neoliberais desarticulou as experiências de educação integrada, fortemente presente nas instituições da Rede e, que serviram, durante muito tempo, de referências para a construção de uma educação básica de qualidade.

A retomada da discussão no âmbito da política pública educacional de uma proposta de Educação Integrada, relaciona-se ao contexto mais recente das mudanças implementadas pelo governo federal na proposta de educação profissional, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que assim propõe:

Art. 1º A Educação Profissional, prevista no Art. 39 da Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I – formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II – educação profissional técnica de nível médio; e
- III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II – articulação de esforços das áreas de educação, do trabalho e emprego e da ciência e tecnologia.

Este decreto repõe a possibilidade de oferta dos cursos de nível médio na forma integrada à formação profissional, contexto que favorece o surgimento da proposta de educação voltada para um público específico de jovens e de adultos trabalhadores, que se materializará com outro decreto, o Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Problematizar a relação entre a proposta de educação integrada e o PROEJA é o que se propõe neste artigo. Para tanto, serão apresentadas análises advindas da pesquisa realizada no âmbito do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006¹, envolvendo três instituições públicas de ensino superior² e um Centro Federal de Educação Tecnológica³, que desde 2007 acompanha a implantação do PROEJA nas unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica em Goiás.

Essas análises evidenciarão dois aspectos da problematização, primeiramente o desenvolvimento lógico e histórico do conceito de educação integrada, retomado a partir de algumas reflexões teórico-práticas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Por fim, buscará evidenciar na realidade concreta da execução do PROEJA em Goiás, seja por parte dos alunos, professores e gestores dos cursos, no desenvolvido de seus ofícios, como ressaltam, fazem e constroem a chamada educação integrada.

A percepção da educação integrada na experiência da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos

Para focar na perspectiva da educação integrada cabe primeiramente destacar que na história da educação brasileira essas duas modalidades, como são chamadas a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação profissional (EP) no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, vivenciaram momentos de intensa aproximação, pelo público alvo, e de grande distanciamento, pela condução da política de oferta educacional.

Essa dinâmica aproximação/distanciamento é chave para a compreensão da contraditória trajetória dessas modalidades que vivenciam, nos últimos anos, uma indução da política educacional, pela criação do PROEJA, que possibilita a oferta de educação integrada. Mas de que falamos, quando nos referindo à educação integrada? Havia algo desintegrado que agora deve ser integrado? Já fora integrado antes e se desintegrou? O que efetivamente será integrado? Como ocorrerá essa integração? Na tentativa de elucidar algumas dessas questões, é preciso que se tome EJA e EP na forma como se constituíram e continuam se constituindo no cenário educacional.

A trajetória da EP ou ainda da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), construída em diversos espaços públicos e privados, tem concretizado pelo menos duas intencionalidades: a primeira, instrumental, que ora assume feições assistencialistas e compensatórias, ora vincula-se às prerrogativas de treinamento e de qualificação de mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado e ora, não raramente, mescla as duas. No primeiro caso, a educação profissional destinava-se aos pobres, aos desvalidos da sorte, era, portanto, necessário dignificar e *moralizar* a pobreza. No segundo, a tônica substantiva dada pelo contexto histórico faz com que se volte para os trabalhadores. Entretanto, com a consolidação de uma modernidade incompleta, formal e restritiva, o trabalhador acabou agregando o substantivo pobre. O projeto de modernidade e a modernização brasileira criaram, portanto, o trabalhador-pobre, de várias pobrezas. Hoje, e talvez de maneira mais precisa, o trabalhador-pobre negro, indígena, mulher, jovem, adulto, ribeirinho, quilombola, portador de necessidades especiais, do campo, das periferias urbanas, das favelas, dos morros e tantos outros.

A educação profissional e tecnológica, nesta perspectiva, corrobora e toma como natural e legítima, de um lado, a divisão hierárquica do trabalho cujo desdobramento último é indicar o lugar social dos sujeitos coletivos e individuais e as funções que devem cumprir na sociedade e, de outro, serve para satisfazer às necessidades de qualificação da mercadoria força de trabalho, para melhor desempenhar as tarefas – quando existem – a eles destinadas. Ao proceder desta forma, esta educação compromete-se com a produção e com a reprodução de um modo de vida que se faz a partir da cisão do homem, que se aparta de si mesmo e dos outros. Tais condições de fragilização humana são oriundas de um modelo societal que impede a realização do indivíduo em sua humanidade por meio de um trabalho que lhe confere identidade, historicidade e cultura, aspectos que o ajudam a lembrar e relembrar os processos de constituição de si e de seus pares e que perpetua a exploração, a desigualdade, o preconceito, a discriminação, enfim, a violência. Contraditoriamente, nessa mesma sociedade encontra-se resistência por parte dos trabalhadores:

A história do trabalho mostra uma prática do capital tentando equacionar o problema da qualificação e da competência como uma qualidade individual, manipulável para a disciplinação e o controle da maioria e a premiação de uma minoria... entretanto, a história do trabalho mostra, também, as permanentes pressões do movimento operário para impor limites a essa prática, alterando o uso individual da qualificação... O movimento operário vem tentando fazer da qualificação um elemento de unificação do coletivo operário... que faz parte de qualificações profissionais adquiridas e praticadas por coletivos de trabalhadores (Arroyo, 1991, p. 208).

Acompanhando o dualismo das classes sociais e a divisão hierárquica do trabalho, a EPT forja-se a partir da idéia orgânica da sociedade brasileira, de que existe uma educação geral para as elites dirigentes e que há outra destinada à preparação para o trabalho, para os pobres, para os desvalidos e para os trabalhadores. A expressão legal e, portanto, assumida oficialmente, desta diferenciação-desigualdade, esteve presente na organização das leis orgânicas que acabou segmentando a educação a partir dos setores produtivos e das profissões, separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção. Entretanto, se na década de 1950 e 1960, com as leis de equivalência e a LDB, houve o reconhecimento de que todos poderiam ter acesso ao ensino superior, acabando com uma discriminação em âmbito legal.

Entretanto, o mesmo movimento histórico que produziu e ainda produz uma sociedade que cinde o homem e que potencializa aspectos que levam à sua desumanização cria o seu contrário. É nesta perspectiva que a construção da modernidade é feita também pela reação aos processos de exploração e de desigualdade instaladas a partir do século XVIII. É feita pelas respostas dadas a uma modernidade que não se completou. Na EPT, esta perspectiva vem atra-

vés do questionamento das diversas divisões presentes na sociedade e que foram assimiladas na construção histórica da sua trajetória: separação entre educação para pobres e educação para ricos, entre fazer e pensar, entre teoria e prática, entre formação geral e formação profissional. É feita ainda pela possibilidade de organicamente juntar formação geral e formação profissional, conforme a indicação da Lei 5.692/71. Este é o contexto em que se forja uma segunda intencionalidade da Educação Profissional e Tecnológica que “[...] postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva, social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio” (Manfredi, 2003, p. 57).

Estas condições históricas propiciaram, em diversos espaços, exercitar a experiência de aproximação entre formação geral e específica e de praticar, nos limites das condições históricas, uma Educação (mais) Integrada. Ou seja, uma educação que busca o desenvolvimento integral - ou por inteiro - de todas as potencialidades humanas. Que significa ainda a livre e a plena expansão das dimensões intelectuais, afetivas, estéticas e físicas do homem. Mas também, como componente histórico e contra-hegemônico, que visa à reintegração do homem na produção da vida, somente possível se o trabalho que garante a vida não for dividido e fragmentado, que atinja, ainda que seja necessário permanecer no reino da necessidade, o reino da liberdade, que o capacite para a compreensão dos fundamentos científicos e culturais das diferentes técnicas e tecnologias, importante para a assimilação dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social. Uma educação, por fim, que resulte na formação de sujeitos individuais e coletivos autônomos e emancipados, como diz Gramsci, sobre a escola para os trabalhadores:

Uma escola que dê à criança (jovens, adultos...) a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, assim como a entendiam os antigos gregos e mais próximos homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue a sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos trabalhadores (operários) devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e para a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (Gramsci, 1991, p.33).

O mesmo contexto histórico contraditório, que fez e faz produzir uma Educação Profissional e Tecnológica Integrada a partir das suas especificidades, fomentou também a efetivação de um itinerário educativo para jovens e adultos que tenciona o que se chama de educação integrada. No caso específico da

modalidade EJA podem ser destacados também dois movimentos no seu percurso histórico, que permanecem imbricados e que demarcam a aproximação/distanciamento do sentido de educação integrada: de um lado a sua configuração e marca de uma educação compensatória e aligeirada, de outro a sua perspectiva libertadora e de transformação da realidade.

O primeiro movimento identifica-se com os primórdios da educação brasileira, quando desde o tempo dos jesuítas, ensinar a adultos implicava algo que pudesse servir à sociedade colonial, nesse sentido a catequese para a conversão e os ofícios básicos para o trabalho eram mais que suficientes. Essa perspectiva ultrapassa os tempos coloniais e imperiais e chega à República, ainda numa visão utilitarista de aprender a ler e escrever, para assinar o nome e retirar o título de eleitor, ou ainda decodificar as instruções nas máquinas que chegavam ao país com processo de industrialização. Este último fim aproximava o discurso da necessidade de preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho tão evidente no contexto da educação profissional, todavia no campo da EJA o que se ofertava para o seu alcance eram estratégias de campanhas descontínuas de alfabetização.

O discurso pedagógico produzido a partir desse primeiro movimento ainda está muito presente nos dias atuais. Dele advêm as convicções de que adultos e jovens, em defasagem de escolaridade, têm pressa para ter um certificado ou diploma, por isso o que se oferece a eles, em termos de escolarização, é proposto em tempo reduzido e com conteúdo menor do que é oferecido a crianças e a adolescentes, exemplo clássico disso são os cursos supletivos regulamentados no Capítulo IV da Lei nº 5692/71, longe de uma perspectiva de educação integrada. Outra decorrência dessa perspectiva de oferta de escolarização aligeirada e compensatória é a de que qualquer pessoa pode se ocupar dessa ação pedagógica, portanto, o educador pode ser um voluntário, uma pessoa de boa vontade que saiba o mínimo, ou alguém que é contratado temporariamente para realizar uma ação educativa emergencial.

Na contramão desse movimento de desqualificação de uma oferta de educação para jovens e adultos de qualidade, surge no Brasil nas primeiras décadas do século XX, em especial aproximação com os movimentos populares e sindicais, outra perspectiva de educação que tem como princípios básicos a dialogicidade e a investigação, instrumentos necessários para intervenção e para transformação da realidade do sujeito que aprende. Nessa perspectiva, não cabe perguntar qual o resultado imediato e prático do que se aprende, mas por que e como se aprende.

Em contraposição à perspectiva aligeirada e compensatória de educação descrita, o que esse segundo movimento propõe é colocar o aluno jovem e adulto trabalhador no centro do seu processo de aprendizagem, como sujeito, não mais como um objeto da ação educacional. Isso implica dar a ele poderes e responsabilidade sobre o que aprender e como aprender. Essa postura pedagógica e política chama atenção para a responsabilidade do ato educativo e sua

potencialidade de intervenção na realidade pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos, sejam eles educadores ou educandos.

Paulo Freire, um dos intelectuais brasileiros que mais contribui com essa perspectiva de educação emancipatória, lembra que o diálogo e a ação reflexiva partem sempre do contexto concreto dos educandos, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que ao mesmo tempo constroi um conhecimento pensado, sistematizado, ampliado em relação ao conhecimento concreto do qual se partiu, e propicia a experiência da libertação e emancipação dos educandos.

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação (Freire, 1987, p. 48).

Nesta perspectiva, o que propõe Freire, assim como uma educação integrada, é considerar sempre os interlocutores da ação educativa: a sua história, a sua identidade, a sua cultura, os seus saberes e a assunção dos lugares que ocupam na sociedade. Nesse sentido, a integração se faz com sujeitos concretos e históricos. Que, independente das formas hegemônicas de organização da sociedade, produzem, compreendem, interpretam a vida e dão respostas aos desafios por ela colocados. Uma Educação Integrada não preconcebe os sujeitos, ao contrário, dialoga com o que são e como estão. Isto porque integrar é, também, abrir-se aos outros, é se colocar em relação, como ponto de partida e ponto de chegada. Integrar é ver os limites, mas, fundamentalmente, as possibilidades destes sujeitos. Ou seja:

[...] esses jovens-adultos protagonizam trajetórias de humanização. Conseqüentemente, devemos vê-los não apenas pelas carências de um percurso escolar bem-sucedido. Uma característica do olhar da historiografia e da sociologia é mostrar-nos como os jovens-adultos se revelam protagonistas nas sociedades modernas, nos movimentos sociais do campo ou das cidades. Eles se revelam protagonistas pela sua presença positiva em áreas como a cultura, pela pressão por outra sociedade e outro projeto de campo, pela luta por seus direitos... Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos em que fazem percursos de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e aprendizagens (Arroyo, 2006, p. 30).

É preciso reconhecer este outro e, ao reconhecê-lo como sujeito de possibilidades, atestamos mais: que também nos reconhecemos como seres possíveis, compreendendo que “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p.68). Este ponto de partida remete à necessidade de vislumbrar que uma Educação Integrada considera que os processos formativos de jovens e adultos devem se efetivar em tempos e percursos de jovens e adultos.

Em função desta compreensão, não causa estranheza quando Gramsci (1991) diz que alguns adultos podem até ser analfabetos, mas não necessariamente imaturos ou infantis humana e intelectualmente, por isto podem cursar o primeiro ano para a aprendizagem de certas habilidades formais e a faculdade para os estudos de história, filosofia, política, economia, geografia entre outros. Nisso retoma que a preparação para o trabalho significa tomá-lo como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981).

O campo da Educação de Jovens e Adultos, nessa perspectiva emancipatória, indica também alguns elementos de natureza pedagógica e metodológica que contribuem para a ampliação do sentido de Educação Integrada.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1987, p. 50).

Neste processo de conhecimento, a pesquisa do contexto histórico dos educandos e a sua problematização constituem procedimentos capazes de revelar o *estado* dos seus saberes e de seu mundo e de incorporar outros conhecimentos que ajudam a reconstruí-los em outros níveis e patamares. Os métodos, as técnicas e as dinâmicas são instrumentos de que os educadores lançam mão para viabilizar a efetivação do conhecimento.

Apreende-se então que esse *jeito* de encaminhar o processo de ensino/aprendizagem tem como princípio a integração, ou as várias integrações. A integração do sujeito com o contexto em que vive, a integração entre os sujeitos que ensinam-aprendem-ensinam, entre os sujeitos e o conhecimento que constroem, entre os sujeitos e a edificação da sua emancipação e liberdade, ou

ainda, “[...] a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 84)

Nos termos colocados tanto de uma perspectiva de Educação Profissional e Tecnológica, quanto de uma Educação de Jovens e Adultos, a educação integrada fundamenta-se na compreensão de que os sujeitos são potencialidades intelectuais, afetivas, estéticas e físicas e que é preciso fomentar processos pedagógicos que as desenvolvam. Contudo, é também ação política, na medida em que, numa sociedade que se alicerça sobre a divisão dos sujeitos, se faz necessário empreender esforços para criar experiências e formular conceitos que dêem conta de revelar e de transformar o modo de vida que se vem produzindo. A Educação Integrada é mediadora na reaproximação dos conhecimentos específicos e gerais e destes com os processos históricos e culturais que os constituíram. É por fim, indutora das relações entre sujeitos, na medida em que esta é condição basilar para a reintegração do indivíduo consigo mesmo e com os outros.

O PROEJA se implantando entre a obrigatoriedade de um decreto e a possibilidade de retomada da educação integrada

O PROEJA tem sido, sem dúvida, um grande desafio nessa retomada da perspectiva de materialização da educação integrada. Em parte porque ele chega como um decreto que deve ser cumprido, frente a uma realidade que já havia se acomodado com os efeitos da fragmentação induzida pelo decreto anterior, o nº 2.208/97. Por outro lado, a dualidade educação geral para a elite e formação profissional para a classe trabalhadora persiste até os dias atuais, porque ainda é um elemento cultural e político. Está na forma de conceber e conduzir a Educação Profissional, ou seja, na forma como compreendemos a técnica e a tecnologia, na ausência ou na pouca aproximação entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, no distanciamento entre teoria e prática. Contrariando ao que estava instituído, o documento base do PROEJA reafirma:

[...] a promoção de atividades políticas pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável, a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Isso possibilita a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população. (BRASIL, 2007, p. 20-21).

Há ainda, nesse embate de implantação do PROEJA, uma clara percepção da permanência dos efeitos históricos da visão sobre a população jovem e adulta trabalhadora, quando se vê a defesa de que jovens e adultos não possam fazer os mesmos cursos, com os mesmos itinerários formativos, que os alunos dos chamados cursos *regulares*. Essas concepções impactam e dificultam ainda mais a possibilidade de ampliar a oferta de cursos do PROEJA e torna ainda mais árdua a tarefa de buscar a transformação do Programa (PROEJA) em Política Pública.

É também perceptível a contradição no contexto da implantação do PROEJA, da volta ou não da defesa da educação integrada como mecanismo de superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública desde os anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988 (Ciavatta, 2005). Ocorre que, não há como prescindir da concepção de que o sistema educacional brasileiro se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana. Os homens se caracterizam como tais, na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades (Saviani, 1986). No caso específico de uma oferta de educação voltada para jovens e adultos, que já estão inseridos, de forma precária ou não, nessa produção de sua existência, mediados pelo trabalho, essa concepção é ainda mais evidente.

Esse é o cenário que encontram os pesquisadores que se aproximam das experiências de implantação do PROEJA em Goiás, arriscando afirmar que não é muito diferente do que ocorre em todo o país: jovens e adultos retornando ao processo de escolarização numa proposta de aproximação entre o mundo do trabalho e o conhecimento científico acumulado pela escola, enfrentando uma reação negativa ao decreto. Todavia, cabe ressaltar que o estranhamento e a rejeição, identificados no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica, contrastam com os documentos nacionais que ordenaram a implantação do PROEJA. O Documento Base, por exemplo, expressa uma concepção de currículo que retoma em parte significativa os ideários da educação unitária e emancipatória já destacados:

[...] portanto, o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo (BRASIL, 2007, p. 34-35).

Essa perspectiva volta a ser reafirmada, quando se trata dos fundamentos político-pedagógicos do PROEJA:

Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento *Saberes da Terra*, 2005, p. 22-24) (BRASIL, 2007, P. 37-38).

Voltando às categorias aproximação/distanciamento, não é muito difícil identificar as raízes explicativas do processo de tensão por que passam as escolas da rede federal de educação profissional e tecnológica, no momento de implantação do PROEJA. Há vários indícios de uma cultura que se estabeleceu nessa rede no que tange às suas finalidades, às questões de gestão e aos processos pedagógicos, que explicitam as razões da reação contrária ocorrida ao PROEJA.

No que concerne às finalidades, o grupo de pesquisadores, em entrevistas com os professores das instituições e com alunos que não são do PROEJA (adolescentes dos cursos técnicos e jovens dos cursos tecnológicos), continuam identificando os argumentos que reafirmam a condição no interior da escola, ou seja, uma defesa incontestável de que essa rede federal de educação profissional e tecnológica é um lugar de excelência, portanto, o lugar dos melhores, daqueles que efetivamente podem se destacar no mercado de trabalho. Essa visão compromete em muito a possibilidade de acesso e permanência, com sucesso, de jovens e de adultos das classes trabalhadoras que, como afirmam os entrevistados “[...] chegam sem base nenhuma à escola”.

Contraditoriamente, nesse mesmo ambiente hostil aos trabalhadores, há professores que defendem o PROEJA como uma possibilidade de inclusão social e de reposicionamento da instituição federal, numa perspectiva de compromisso social com a formação da classe trabalhadora. Embora considerando os limites da experiência, pois há uma insegurança geral nos depoimentos sobre a possibilidade ou não do PROEJA se constituir numa política pública, e não apenas ser mais um programa de governo, são esses profissionais que retomam os princípios da educação integrada e tentam fazer dela o norte dos currículos de PROEJA em processo de implantação.

A gestão do PROEJA no interior das experiências investigadas é outro enorme desafio. Como tratar de gestão num estado marcado pelo patrimonialismo? Por certo, as instituições federais de educação profissional e tecnológica não passaram, nesse centenário de existência, comemorado em

2009, ilesas a essa influência. Nesse sentido, a preocupação do pesquisador que investigou as escolas da educação básica, também cabe aqui:

[...] se no Estado brasileiro, em geral, a presença dos valores patrimoniais é marcante, no campo educacional, em particular, essa presença se dá também pela característica acentuadamente doméstica das relações sociais que se travam no ambiente escolar.(...) O arcabouço legal que regula o sistema e o conjunto dos seus órgãos administrativos aproximam-se da característica burocrática, mas os sujeitos concretos que os sustentam e lhes dão vida continuam regidos por valores tradicionalistas (Mendonça, 2000, p. 441).

Emanam desses valores tradicionalistas a não distinção entre interesse público e o privado, por exemplo, que faz com que muitos gestores das instituições federais considerem que a entrada de um jovem e de um adulto trabalhador, por processo seletivo diferenciado nos cursos de PROEJA é um privilégio e não um direito. É com base numa visão tradicionalista, ainda, que a gestão se recusa a enfrentar as questões relativas à necessidade de adequação de tempos e espaços, que são fundamentais na permanência de alunos da EJA, oferecendo-lhes apenas a condição de se adequarem a um modelo já instituído e instituinte das relações que permeiam os cursos tradicionalmente ofertados. Também é da matriz dos valores tradicionais de gestão que regem o sistema escolar, os poucos espaços constituídos de debate democrático de avaliação do andamento dos cursos, das questões pedagógicas, do real alcance dos objetivos a que se propôs a criação do PROEJA.

Ainda com base nos dados empíricos das seis experiências de PROEJA em Goiás, que seguem sendo investigadas, uma experiência chama a atenção pela tentativa de enfrentamento das dificuldades advindas do processo de gestão no interior da rede federal. O caso em questão é da Instituição X que passou por um processo inicial coletivo de construção de seu projeto de PROEJA desde 2006, com coordenação específica para o curso e reuniões periódicas com professores e alunos, para avaliar o andamento da experiência, tendo ao final de 2007 e em 2008, sofrido várias perdas em termos de organização coletiva do trabalho. O processo de expansão da rede federal deslocou vários dos professores envolvidos na implantação do PROEJA para cargos de gestão, ou ainda para qualificação, o que provocou um esvaziamento na equipe de trabalho que defendia a proposta de educação integrada e, conseqüentemente, defendia a expansão do PROEJA dentro da instituição. Essa situação começa a se reverter, a partir de meados de 2009, quando professores do único curso de PROEJA existente na unidade sede do instituto retomam, por iniciativa própria⁴, as reuniões coletivas de planejamento quinzenais com os professores e a gestão pedagógica desse instituto consegue abrir novos cursos de PROEJA em todos os novos *Campi* que se instituem no interior do Estado.

Finalmente, no que concerne à questão pedagógica e à possibilidade ou não de volta da perspectiva de educação integrada no âmbito do PROEJA, é

possível identificar nas propostas de curso em andamento, um esforço nesse sentido, como se evidencia nos dois exemplos que se seguem:

O curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio na modalidade de Educação de jovens e adultos - PROEJA tem como princípios educativos:

- 1) Valorização dos saberes/potencialidades dos educandos.
- 2) Abordagem centrada nos elementos da vida cotidiana.
- 3) Estruturação de conhecimentos e alternativas de sobrevivência.
- 4) Desenvolvimento de atividades que promovam a autovalorização do indivíduo.
- 5) Currículo desenvolvido a partir de eixos norteadores vinculados à produção.
- 6) Conteúdos e metodologias contextualizadas.
- 7) Valorização da experiência de trabalho dos educandos na relação trabalho-educação
- 8) Sistematização do conhecimento coletivo (Instituição A, s/d, p.4-5).

A oferta do curso técnico integrado em serviços de alimentação na área de Turismo e Hospitalidade voltado para o público de jovens e adultos, encerra uma opção teórico-metodológica e ideológica centrada na construção de espaços destinados à concretização de uma práxis assentada na perspectiva da inclusão social de parcelas significativas da população aos conhecimentos produzidos. Como consequência, objetiva-se a formação de um trabalhador-cidadão consciente da sua unicidade enquanto sujeito potencialmente transformador da sua realidade de origem (excluído), da sua capacidade de pensamento autônomo, independente e crítico e da sua condição ontológica de ser coletivo e solidário.

Assim, optou-se pela criação de um curso técnico na modalidade integrado uma vez que, dada a sua natureza, ampliam-se as possibilidades de articular a teoria e a prática no processo de aprender, pensar e reconstruir o conhecimento, de integrar, desintegrar e reintegrar a capacidade de fazer, pensar, sentir e agir, de buscar romper, a partir das disciplinas e dos seus objetos específicos, a visão fragmentada de mundo, que também se expressa na produção da ciência. Disto decorre a necessidade de propor formas de diálogos entre os diversos campos de conhecimento, aproximando, desta maneira de uma ação interdisciplinar (Instituição B, 2006, p. 7).

A intencionalidade da oferta de uma proposta pedagógica de educação integrada e sua materialização segue sendo o objeto das investigações em curso nessa pesquisa. Há que se considerar os esforços de professores e de gestores nesse empenho, há que se reconhecer também as resistências e as oposições no interior das instituições investigadas a essa perspectiva. Sobre-tudo há que se enfatizar que a tensão vivida no interior da rede federal de educação profissional e tecnológica, com a implantação do PROEJA, recolocou no cenário da política educacional uma questão que há muito se mantinha adormecida: é ou não um direito do jovem e do adulto trabalhador, oriundo das camadas populares, ter acesso a uma escola de excelência, como as da rede federal de educação profissional e tecnológica? Em tendo direito a esse acesso, como permanecer e concluir com sucesso seu processo de formação e de qualificação? A primeira pergunta parece ser respondida, com todas as controvér-

sias, pelo decreto que cria o PROEJA. A resposta à segunda pergunta, recorrendo ao documento base do PROEJA e aos projetos de cursos analisados, depende da concretização da proposta da educação integrada.

Considerações finais

Com o exposto, é perceptível que a história que se construiu e se constrói da integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos, através do PROEJA, não se faz mais distante ou abstrata. Como partícipes dela, o que se observa nas experiências de PROEJA, em Goiás, são gestores, professores e alunos assumindo a sua construção e, em alguma medida, de maneira explícita ou implícita, negando ou realizando o que se pode concretizar de uma educação integrada. Portanto, essa reflexão entende que a educação integrada, ontem e hoje, é ao mesmo tempo conceito, experiência histórica e intencionalidade que se faz e se refaz, e que faz e refaz os processos educativos empreendidos pela sociedade, o que nos leva a concordar com Mascarenhas (2005, p. 167) quando afirma que “[...] a construção de alternativas que relacionem educação e trabalho pela via da formação omnilateral não dissocia ação pedagógica e ação política”.

É perceptível que o campo da materialidade da educação integrada passa, entre outras, pela questão curricular, campo de uma intensa disputa pedagógica e política. Nesse sentido, há que se continuar investigando como os currículos evidenciados nos projetos de curso de PROEJA em andamento, são alçados da condição de currículos prescritos para currículos vividos, e em que medida esse processo contribui para a construção de novos saberes que resultem da apropriação dos conhecimentos gerais e dos conhecimentos técnicos, mas, sobretudo, da superação desses. Enquanto ação política, dentro dessa experiência histórica, cabe considerar que a educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas que, por si só, não se configura em solução para a situação dos jovens e dos adultos trabalhadores das camadas populares. Há uma série de outros condicionantes que estão nas bases econômicas e sociais do país, que pesa sobre esses sujeitos, e que precisa igualmente ser enfrentada com políticas públicas de Estado.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em novembro de 2009.

Notas

1 Para conhecer as nove redes de pesquisa que se constituíram a partir desse edital e seus respectivos projetos em andamento acesse www.forumeja.org.br/pf.

- 2 Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade de Brasília.
- 3 A Lei Ordinária Nº11892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nessa pesquisa participam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.
- 4 Cabe ressaltar que a liderança desse processo é assumida por dois professores, um deles que concluiu o curso de especialização em Proeja, oferecido pelo Convênio Setec-MEC/IFG/UFG, e o outro que se incorporou ao grupo de pesquisa da rede constituída a partir do Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006.

Referências

- ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: Elementos da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, Miguel G. Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos. In.: SOARES, Leôncio (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.
- BRASIL. **Decreto n.º 2.208/97, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei n.º 9.394/96, Brasília, 1997.
- BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de junho de 2004**. Regulamenta a Lei 9.394/96. Diário Oficial da União, Brasília, edição n.º 132, 12/07/ 2004.
- BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. Documento Base. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília: SETEC/MEC, 2007.
- CIAVATTA, M.. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/MariaTN3.htm>. Acesso em: 1 ago. 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n.º 92, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Editorial Fontamara, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- INSTITUIÇÃO A. **Plano de Curso**. Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio – PROEJA. s/d.

INSTITUIÇÃO B. **Projeto de implantação do curso de educação profissional técnica de nível médio integrado em serviços de alimentação na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA)**. 2006.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: Edições Lapplane Unicamp, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, n.1. São Paulo: MEC/INEP – Cenafor, 1986.

Mad'Ana Desirée Ribeiro de Castro é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, mestre em educação pela FE/UFG e doutoranda em educação pela FE/UFG, coordenadora pelo IFGoiás da Pesquisa Proeja/Capes/Setec.

E-mail: mdrcastro16@gmail.com

Maria Margarida Machado é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Estado e Políticas Educacionais, doutora em educação pela PUC/SP e coordenadora pela UFG da Pesquisa Proeja/Capes/Setec.

E-mail: mmm2404@gmail.com

Jacqueline Maria Barbosa Vitorette é professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, mestre em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, doutoranda em educação pela FE/UFG, coordenadora pelo IFGoiás do Proeja.

E-mail: jmbv@cefetgo.br