**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA TORQUATO BRONZATE

O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista

São Paulo

2014

SANDRA TORQUATO BRONZATE

O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista

(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutor em Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Sociedade e
Educação

Orientador: Prof.^a Dr.^a Carmen Sylvia Vidigal
Moraes

São Paulo

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

374 Bronzate, Sandra Torquato

B869c O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista / Sandra Torquato Bronzate; orientação Carmen Sylvia Vidigal Moraes. São Paulo: s.n., 2014.
278 p. il.; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação de jovens e adultos 2. Educação integral 3. Currículo integrado 4. Escolarização 5. Política educacional 6. Qualificação profissional I. Moraes, Carmen Sylvia Vidigal, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

SANDRA TORQUATO BRONZATE

BRONZATE, S. T. O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Sociedade, Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, sempre
presente com muito amor, incentivo, apoio,
compreensão e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

À professora Carmen Sylvia Vidigal Moraes, pelo constante aprendizado, incentivo, cuidado e parceria, para além deste trabalho.

Ao IIEP e ao Sebastião Lopes de Oliveira Neto, pelo apoio e oportunidade de participação na discussão de uma política de educação voltada aos trabalhadores.

À professora Teresa Medina, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, pela orientação e atenção dedicada. Também aos professores João Caramelo e Manuela Terra Sêca, igualmente atenciosos, assim como aos professores Licínio Lima e Luís Rothes pela disponibilidade.

Aos professores Celso de Rui Beisiegel e Claudia Valentina Assumpção Galian, pelas apreciações por ocasião do exame de qualificação e também pela disponibilidade.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação da FEUSP, pelas discussões orientadoras.

Aos gestores, diretores, vice-diretores, coordenadores, professores e alunos de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista que aceitaram gentilmente participar desta pesquisa, permitindo sua viabilização.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em particular à Pró-Reitoria de Ensino e aos *campi* de Guarulhos e Salto, por contribuírem com a pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho da USP, pela compreensão e apoio; aos amigos do ABC, por tantos momentos de auxílio e companheirismo; aos amigos que conheci na FEUSP, tantos que não nomearei aqui, igualmente pela ajuda e companheirismo e a todos os demais, de tantos lugares, que partilharam as alegrias e apreensões no percurso desta pesquisa. Aos amigos também de início de aprendizado, como Léo Pedro Birk, entre tantos outros que tornariam essa lista extensa.

Um especial agradecimento à Ana Cláudia Gomes, Luciana Eliza dos Santos, Raquel Viegas Pose D'Agostini, Tatiana da Silva Calsavara e Vanessa Miyashiro, que colaboraram mais diretamente, em algum momento, na realização deste trabalho.

Aos colegas da Secretaria de Pós-Graduação da FEUSP, sempre prontos e pacientes em nos atender, assim como os colegas da *xerox*, sempre disponíveis.

A todos que participaram da minha trajetória e que contribuíram para que eu tivesse condições de realizar esse estudo, especialmente, aos estudantes trabalhadores da EJA.

À CAPES, pelo apoio e financiamento que proporcionaram a realização desta pesquisa.

RESUMO

BRONZATE, S. T. **O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista.** 2014. 278f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Nesta pesquisa, buscou-se compreender o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (PROEJA FIC) nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, em parceria com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), particularmente quanto à elaboração e aplicação de um currículo que integre a formação profissional e o ensino fundamental na modalidade EJA na perspectiva da formação integral. Para esta finalidade, o estudo valeu-se da metodologia da pesquisa-ação, por meio da análise de documentos, observação de campo, aplicação de questionários e entrevistas com diferentes sujeitos participantes do Programa. Os resultados da pesquisa evidenciam que, consideradas as tentativas de integração, as referidas cidades não lograram a constituição de um currículo integrado e a configuração do currículo sofreu a incidência da atuação do IFSP e das diferentes características locais de implantação do PROEJA FIC. Nos municípios, questões relacionadas à inserção do Programa no contexto da EJA, ao tempo de horário coletivo dos professores e ao acompanhamento pedagógico - dentre outras que se referem à responsabilidade assumida pelos municípios na implantação do Programa frente a inviabilidade operacional colocada pelo IFSP - repercutiram na conformação do currículo. No IFSP, as dificuldades existentes ativeram-se às questões de disponibilidade de profissionais para atuarem junto ao Programa, e aos entraves administrativos e culturais da instituição. A pesquisa procedeu, igualmente, à análise da compreensão que os sujeitos envolvidos na implantação revelaram sobre o PROEJA FIC e que influíram - para além das questões estruturais - na configuração que o Programa assumiu nas referidas cidades. A implantação do PROEJA FIC possibilitou para alguns municípios a aproximação com o campo do trabalho e da formação profissional e, em outros, a identificação com ofertas já existentes de articulação da EJA e da formação profissional. Ao IFSP, propiciou defrontar-se com uma nova modalidade, campo e público a serem conhecidos. Dentre as conclusões levantadas pela presente pesquisa, revela-se que, nos casos estudados, ocorreram tentativas de integração entre os conhecimentos gerais e profissionais, mas restritas ao campo da metodologia de ensino, não incidindo propriamente sobre a elaboração curricular. Conclui-se que o PROEJA FIC, quanto aos seus pressupostos e princípios, mostra-se pertinente às necessidades educacionais dos jovens e adultos trabalhadores consideradas a partir do direito à educação, mas, para que este direito se efetive, são necessárias condições estruturais e operacionais para a implantação do Programa - tal como concebido nos documentos oficiais - bem como tempo de apropriação de sua concepção, fundamentada na formação integral e expressa na integração curricular.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação integral. Currículo integrado. Política educacional. Qualificação profissional.

ABSTRACT

BRONZATE, S. T. **The integrated curriculum in the context of PROEJA FIC implementation: the experience of the municipalities of Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo and Várzea Paulista.** 2014. 278p. Thesis (Ph. D.) - School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

This research sought to understand the process of implementation of the National Programme for Integration of professional Education with Basic Education in the Education for Youth and Adults modality - Initial and Continuing Training / Elementary Education (PROEJA FIC), at the municipalities of Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo and Várzea Paulista, in partnership with the Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP) particularly about the development and implementation of a curriculum that integrates professional education and basic education in the Youth and Adults modality (EJA) in the prospect of a integrated training. For this purpose, the study drew on methodology of action research through document analysis, field observation, questionnaire application and interviews with different subjects participating in the Program. The research results show that, considering the integration attempts, these cities have failed to establish an integrated curriculum and the configuration of the curriculum suffered the incidence of IFSP performance and the characteristics of different locations in the implementation of PROEJA FIC. In the municipalities, issues related to the insertion of the Program in the context of EJA, as time of collective time of teachers and pedagogical support, among others, assumed by the municipality in the implementation of the program -forward operational infeasibility put by the IFSP, reflected the conformation of the curriculum. In the IFSP, the difficulties kept to issues of availability of professionals to work with the program, and administrative and cultural barriers of the institution. The research also examined the understanding that those involved in the implementation showed about PROEJA FIC and influenced, in addition to structural issues, in the configuration that the program took in those cities. The implementation of the FIC PROEJA allowed some municipalities to the approach to the field of work and professional education, and other, identification with existing offerings articulation of EJA and professional training. The IFSP, propitiated confronted with a new form field and the public to be known. From among the conclusions raised by research, it is revealed that, in the cases studied, there were attempts at integration between general and professional knowledge, but restricted to the field of teaching methodology, not focusing properly on the curriculum design. The conclusion is that the PROEJA FIC, as its assumptions and principles, shown relevant to the educational needs of young people and adult workers considered from the right to education, but that this right becomes effective, structural and operational conditions are necessary to implement the program as designed in official documents as well as time of appropriation of conception, based on the integral training and expressed in curriculum integration.

Keywords: Education of youth and adults. Professional qualification. Integral Education. Integrated curriculum. Educational Policy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Dados socioeconômicos dos municípios integrantes da pesquisa.....	85
Tabela 2	- Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões e a Região Metropolitana de São Paulo – 2012....	87
Tabela 3	- Escolaridade da população de 25 anos ou mais responsável por domicílio particular ou companheiro (a) – 2010.....	88
Tabela 4	- Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental – Brasil – 2007 a 2012.....	90
Tabela 5	- Evolução das matrículas em EJA etapa ensino fundamental de 2008 a 2013 nos municípios pesquisados por dependência administrativa.....	91
Tabela 6	- Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental - Brasil – 2008 a 2011.....	102
Tabela 7	- Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental Presencial Região Sudeste por Estado.....	102
Tabela 8	- Matrículas e concluintes do PROEJA FIC no IFSP – período 2010 a 2012.....	103
Tabela 9	- Calendário de reescalonamento de início de turmas PROEJA FIC/IFSP – Ofício nº 40/09 GAB/SETEC/MEC.....	114
Tabela 10	- Contrapartida dos municípios para implantação do PROEJA FIC/SP.....	116
Tabela 11	- Faixa etária atendida pelo PROEJA FIC nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco e Várzea Paulista (em %)......	160
Tabela 12	- Situação ocupacional das pessoas atendidas no PROEJA FIC nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco e Várzea Paulista (em %)......	160
Tabela 13	- Sobre a jornada de trabalho semanal dos professores do PROEJA FIC.....	212
Tabela 14	- Sobre os pressupostos/princípios sobre os quais está estruturada a proposta político pedagógica do PROEJA FIC no município.....	214
Tabela 15	- Sobre a construção da proposta curricular do PROEJA FIC no município.....	215
Tabela 16	- Sobre os conhecimentos que compõem o currículo do PROEJA FIC nas áreas/disciplinas.....	217

Tabela 17	- Sobre o atendimento das necessidades da população quanto à formação profissional escolhida para o Programa.....	219
Tabela 18	- Sobre como tem se dado a integração curricular no Programa, considerando a formação profissional.....	225
Tabela 19	- Sobre os momentos coletivos destinados à reunião com os demais professores para discussões/planejamento relativos ao PROEJA FIC.....	228
Tabela 20	Sobre o que é necessário para que o desenvolvimento do Programa atinja de melhor forma os objetivos a que se propõe.....	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Carga horária do curso de Pintura do PROEJA FIC/SP.....	166
Quadro 2	- Planejamento semestral do PROEJA FIC – 2º semestre de 2012 – EJA 4ª série.....	181
Quadro 3	- Quadro curricular dos componentes técnicos PROEJA FIC Várzea Paulista 2012-2013.....	189
Quadro 4	- Quadro curricular PROEJA FIC Guarulhos 2012-2013.....	196
Quadro 5	- Quadro curricular dos componentes curriculares técnicos PROEJA FIC Guarulhos 2012-2013.....	197
Quadro 6	- Conteúdos dos componentes curriculares técnicos PROEJA FIC Guarulhos 2012-2013.....	197

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Esquema de proposta de integração entre formação geral e profissional – Itapevi.....	173
---	-----

LISTA DE SIGLAS

ANEFA	Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANQ	Agência Nacional de Qualificação
BAD	Bolsa de Auxílio ao Desempregado
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEE	Comunidade Econômica Europeia
CEEP	Centro de Educação, Estudos e Pesquisas
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESIT/UNICAMP	Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas
CICP	Comissão Interministerial de Certificação Profissional
CIP	Centro de Iniciação Profissional
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CNOs	Centros Novas Oportunidades
CONCLAT	Congresso Nacional da Classe Trabalhadora
CONCUT	Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores
COPPE/UFRJ	Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CRVCC	Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
DGFV	Direção-Geral de Formação Vocacional
EFA	Educação e Formação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAOP	Programa de Educação de Jovens e Adultos com Orientação Profissional
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EMEP	Escola Municipal de Educação Profissional
EMIP	Escola de Iniciação Profissional
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPG	Escola da Prefeitura de Guarulhos
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIC	Formação Inicial e Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTG	Formação Técnica Geral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo do Governo do Estado de São Paulo
GTA	Grupo Técnico de Acompanhamento
HTP	Horário de Trabalho Pedagógico
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IEJC	Instituto de Educação Josué de Castro
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IIEP	Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MOVA	Movimento de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego

NPS	Núcleo de Planejamento e Sistematização
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OCDE	Organização para a Cooperação e Economia
OPEJA	Orientação Profissional na Educação de Jovens e Adultos
PAC	Programa de Alfabetização e Cidadania PAC
PAMJA	Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento Pessoal
PEA	População Economicamente Ativa
PEP	Programa de Encaminhamento Profissional
PIB	Produto Interno Bruto
PIQ	Programa Integrado de Qualificação
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
POJ	Programa de Oportunidade ao Jovem
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPQ	Plano Pessoal de Qualificação
PRA	Portefólio Reflexivo de Aprendizagem
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PRO-MAC	Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania
PRX	Pró-Reitoria de Extensão
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONASCI	Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QSN	Quadro de Saberes Necessários
RECEJA	Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos
Rede CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
ReMEC	Representação do Ministério da Educação em São Paulo
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDESC	Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania de São Bernardo do Campo
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SERT	Secretaria Estadual de Relações do Trabalho
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional
SNCP	Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

Introdução	18
1. Histórico e apresentação do PROEJA FIC	27
1.1 Os Decretos de criação do PROEJA e os Documentos Base: PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio e PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental.	33
1.2. A possibilidade concreta de implantação do PROEJA FIC: Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC de 2009.	49
1.3 Pressupostos conceituais do PROEJA FIC: antecedentes	52
2. O PROEJA FIC em São Paulo: análise do histórico de implantação nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista ..	84
2.1. Contexto do PROEJA FIC no Brasil e em São Paulo.....	100
2.2 Histórico da implantação do PROEJA FIC nos municípios: a relação com o IFSP.	105
2.3. O processo de implantação do PROEJA FIC na visão dos gestores municipais e do IFSP	134
3. O PROEJA FIC nos municípios	155
3.1 A implantação local do PROEJA FIC	158
3.1.1 Francisco Morato.....	161
3.1.2 Itapevi.....	169
3.1.3 Osasco	176
3.1.4 São Bernardo do Campo	182
3.1.5 Várzea Paulista	186
3.1.6 Guarulhos	190
4. A integração curricular	200
4.1 A integração curricular vista sob o olhar dos envolvidos	210
5. Considerações Finais	248
5.1. Algumas questões para reflexão.....	252
Referências	262

Introdução

Esta pesquisa oferece uma análise do processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental (PROEJA FIC), desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em parceria com os municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, vinculados aos *campi* de São Paulo, Guarulhos e Salto. O PROEJA FIC é uma modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), originalmente voltado ao público de ensino médio da EJA integrado a cursos técnicos¹.

A importância da pesquisa sobre o PROEJA reside no ineditismo de sua iniciativa como programa que pretende se consolidar como política pública de integração da educação básica com a educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na atualidade, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)², lançado em 2011, vem se configurando como um programa “guarda-chuva”, que se viabiliza como linha de financiamento para vários outros programas. Nesta perspectiva, o Governo Federal vem implantando uma gradativa absorção do PROEJA FIC pelo PRONATEC, inclusive com a publicação de documento denominado “Documento Referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos”, no ano de 2013. O PRONATEC EJA insere-se na chamada “demanda da Bolsa-Formação” (BRASIL, 2013, p.3) e o documento assegura que as orientações ali impressas derivam do seminário “PROEJA no PRONATEC”, realizado no mês de maio de 2013 e que se pautou, entre outras, pelas diretrizes e perspectivas do PROEJA. Machado e Garcia (2013), Franzoi, Silva e Costa (2013) e Grabowsky (2013)³, ao tecerem críticas ao PRONATEC, o avaliam como uma regressão das políticas de integração da Educação Profissional à Educação Básica. Diverge do objetivo político do PROEJA FIC em se constituir como uma política pública perene, por seu caráter emergencial, priorizando a relação público/privado e transferindo o protagonismo político e

¹ Por vezes, se fará referência à denominação PROEJA no corpo do texto quando se referir a princípios e pressupostos, uma vez que o PROEJA FIC contém a fundamentação do PROEJA.

² O PRONATEC será retomado em capítulo posterior desta tese.

³ “Um PRONATEC a curto prazo” - entrevista concedida por Gabriel Grabowsky à revista Carta Capital, em 03 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/um-pronatec-a-curto-prazo>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

financeiro às entidades empresariais de formação (Sistema S). Ademais, apesar de anunciar a vinculação dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e técnicos aos sistemas de ensino, o PRONATEC não apresenta em suas ações movimento efetivo de integração.

O referido Documento, cuja elaboração foi coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, assinala a participação de diferentes entidades ofertantes da Bolsa-Formação, de especialistas e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) no seminário de discussão do PRONATEC EJA. Tal participação não caracteriza o processo de incorporação do PROEJA ao PRONATEC como democrático, pois, além dos apontamentos realizados por pesquisadores do tema, documentos públicos contrários à perspectiva adotada pelo PRONATEC foram colocados em circulação. Como exemplos, citam-se os documentos “Defesa da expansão do PROEJA e PROEJA FIC e pela mudança do papel dos Institutos Federais na política de acesso dos trabalhadores à educação”, do ano de 2012, assinado por secretarias municipais de educação de São Paulo, pela Central Única dos Trabalhadores (CUT) e pela entidade Intercâmbio, Informações, Estudos e Pesquisas (IIEP) (SECRETARIA MUNICIPAL DE CAMPINAS et al., 2012); “Manifesto do Fórum de EJA de SC e do Fórum de EJA de Florianópolis”, de 2012 (FÓRUM EJA SANTA CATARINA e FÓRUM EJA FLORIANÓPOLIS, 2012); “Manifesto do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo em defesa do PROEJA”, de 2013 (FÓRUM EJA ESPÍRITO SANTO, 2013). O primeiro documento, além de retomar os princípios da educação integral e outros aspectos relativos à educação dos trabalhadores, apresenta preocupações e propostas referentes à melhoria do Programa, indicando a possibilidade dos Institutos Federais assumirem um papel relevante frente ao PROEJA FIC, com vistas a torná-lo uma política pública. No Manifesto do Fórum EJA de Santa Catarina, além da crítica à filiação do PRONATEC à lógica de mercado, o documento repudia a utilização de financiamento público pela iniciativa privada e faz a defesa da continuidade do PROEJA. O Manifesto do Fórum do Espírito Santo se coloca frontalmente contra o PRONATEC EJA, rejeitando o uso de verbas públicas pela iniciativa privada e reafirmando a importância do PROEJA como marco na história das políticas de EJA no país ao tentar superar a histórica dualidade educacional que marcam as políticas públicas.

Nesta perspectiva, por suas características não hegemônicas, reafirma-se a importância da pesquisa sobre o PROEJA FIC, buscando identificar as dificuldades enfrentadas por esta proposta que se contrapõe, em termos de seus princípios e diretrizes, ao que preconiza a formação de trabalhadores nos moldes empresariais. Nessa direção, Franzoi, Silva e Costa

(2013) alertam para o abandono precoce do PROEJA pela política federal e sua absorção pelo PRONATEC, como ação que não se apropria de questões qualitativas e potenciais que o PROEJA - em seu pouco tempo de existência - mostrou em diferentes pesquisas realizadas.

O olhar direcionado ao PROEJA FIC nessa pesquisa busca - para além dos motivos descritos - focalizar as políticas de educação direcionadas aos trabalhadores, políticas estas que podem ser realizadas pelos municípios. Há inúmeros empecilhos legais, administrativos, de financiamento público e de concepção, que os municípios enfrentam ao tentar estabelecer políticas de integração da Educação de Jovens e Adultos e formação profissional. O PROEJA FIC mostra potencialmente a possibilidade de responder a essas demandas. Alia um fator de considerável importância ao apresentar-se como uma ação indutora proveniente da União, na perspectiva intencional de considerar a população com baixa escolaridade como sujeitos de direito, a partir do horizonte da formação integral, contrapondo-se, historicamente no país, à formação profissional compreendida como adequação do trabalhador às necessidades do mercado de trabalho, ou à ausência do emprego, como ocorreu na década de 1990⁴.

A ênfase na formação para o mercado de trabalho em detrimento do direito à educação geral - observada nas políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos que ainda não concluíram seus percursos escolares na educação básica - vem se consolidando como uma tendência recorrente no Brasil, haja vista a proeminência que o PRONATEC vem auferindo atualmente. Foi possível verificar a existência dessa mesma matriz política e econômica também em outros países, como é o caso de Portugal, onde a pesquisadora teve a oportunidade de pesquisar políticas educacionais voltadas ao mesmo público.

De acordo com Medina (2008), ao referir-se ao contexto português, o discurso da *formação ao longo da vida*, que é propugnado pela União Europeia, longe de colocar preponderância na construção da pessoa - tal como apresentado na proposta de *educação permanente*⁵ - subordina a educação à política econômica.

⁴A Lei nº 5.692/71, ao preconizar a integração compulsória entre o ensino de 2º grau e uma habilitação técnica, não o fazia sob a concepção da educação integral ou escola unitária.

⁵ O conceito de educação permanente, veiculado pelo Relatório Faure, em 1972, segundo Medina (2008, p.18), refere-se ao “processo contínuo e global, que se desenvolve ao longo de toda a vida de cada indivíduo, visando o desenvolvimento integral das suas potencialidades, integrando e articulando diversos níveis de formalização (formal, não formal e informal)”. Lima (2007; 2012) alerta para a necessária distinção entre o conceito de *educação permanente* - que sustenta um projeto humanista de educação para a cidadania democrática - e o de *aprendizagem ao longo da vida*, afirmando que o segundo fundamenta-se a partir da competitividade econômica, na aprendizagem como instrumento de aquisição de vantagens competitivas. Para o autor, derivam do conceito de *aprendizagem ao longo da vida* os termos atualmente utilizados como qualificações, competências e habilidades.

Ainda que as políticas propostas⁶ ampliem a possibilidade de ofertas formativas e possibilitem um processo de certificação de conhecimentos, estes conhecimentos estão identificados com competências prescritas em um catálogo oficial, e realizadas sob uma matriz restritiva imposta pela Comunidade Econômica Europeia, a qual direciona a formação para o mercado e não para a integralidade dos processos educativos.

Tais políticas, contudo, ofereceram brechas na metodologia de aplicação assumida, contendo espaços nos quais pôde se desenvolver experiências para além daquilo que estava prescrito. Por isso, apesar do hibridismo⁷ e da contradição que as propostas no âmbito da Iniciativa Novas Oportunidades comportam, Medina considera que tais experiências constituem espaços importantes para o desenvolvimento de processos de formação de adultos:

Apesar das perspectivas tecnocráticas dominantes, e da inserção do Programa Novas Oportunidades na perspectiva da Comissão Europeia de Aprendizagem ao Longo da Vida, algumas das experiências que tem vindo a ser desenvolvidas, designadamente nos CNO, baseiam-se em metodologias de trabalho que, procurando romper com o modelo escolar [...], têm origem em perspectivas educativas muito diferentes, próximas dos ideais humanistas de educação permanente, as quais atribuem à educação de adultos um importante papel nos processos de emancipação e de participação das pessoas na construção das sociedades de seu tempo (MEDINA, 2011, p.32).

Por isso, a autora contesta o encerramento dos Centros Novas Oportunidades, ocorrido em março de 2013 pelo governo português sob a direção do Partido Social Democrata, alegando que a proposta que os substituirá irá reproduzir, na formação de adultos, a mesma lógica escolar desenvolvida no ensino para adolescentes e jovens, e ações de formação de curta duração (2012, p.29). Tal análise reporta ao adensamento de uma perspectiva de política pública que define a primazia do mercado em detrimento das ofertas educacionais que considerem as necessidades desse público na perspectiva dos direitos sociais, restringindo ainda mais a possibilidade da oferta de modelos de formação críticos às competências descritas nos documentos oficiais.

No contexto brasileiro, a possibilidade de estudar o PROEJA FIC retoma também a análise de uma proposta que se baseia em princípios comuns ao Programa Integrado de

⁶ Em Portugal, a partir de 2005, a Iniciativa Novas Oportunidades, mesmo atendendo aos preceitos das competências propostas pela União Europeia, compreendia um conjunto de possibilidades a serem ofertadas aos estudantes trabalhadores jovens e adultos, divididas entre percursos formativos e de certificação, com características diferenciadas de acordo com a faixa etária a qual eram destinados.

⁷ Lima (2007, p.26) apoiado em Griffin, define o hibridismo das políticas como a “ocorrência por vezes simultânea de manifestações próprias [...] dos modelos de políticas sociais” que se caracterizam pelo “modelo progressivo social democrata” típicos dos Estados-Providência, “modelo de políticas sociais crítico” de perspectivas emancipatórias e “modelo de reforma social neoliberal” cuja base é o “protagonismo do mercado nas áreas sociais”.

Qualificação (PIQ), desenvolvido no município de Santo André, objeto de estudo da pesquisa de mestrado⁸. Ambos partem de uma mesma matriz de referências (mesmo com o ecletismo conceitual existente no PIQ), qual seja, da integração entre a formação profissional e a educação básica na perspectiva da formação integral. O PROEJA FIC, entretanto, busca implantar-se em um cenário bem mais complexo e amplo do que o cenário municipal, mesmo estando vinculado diretamente a ele.

A experiência da análise e da participação no PIQ possibilita referenciar, de certa forma, a análise do Programa em questão pelas aproximações existentes entre as propostas e por alguns aspectos comuns nelas contidos. No entanto, assim como no PIQ, a imersão no processo de implantação e desenvolvimento do Programa mostrou que há questões que se ampliam e, por conseguinte, se tornam mais complexas.

Tal complexidade evidenciou - a partir do desenvolvimento da pesquisa - que a primeira intenção de realizar um estudo de caso focado apenas no município de Guarulhos, em parceria com o *campus* Guarulhos do IFSP, poderia representar uma limitação para a análise, considerando-se que este recorte de campo não seria representativo do processo de implantação mais geral, por ter esta localidade assumido características muito particulares, diferenciando-se estruturalmente das demais. No que concerne aos objetivos da pesquisa, de apreender o processo de implantação do PROEJA FIC, a ampliação do campo de pesquisa mostrou-se como alternativa necessária, condizente com a tentativa de compreensão do processo de implantação de uma política, ainda que inicialmente circunscrita na forma de programa.

Desta maneira, ampliou-se o escopo da pesquisa para um conjunto de municípios que estiveram diretamente envolvidos com o processo de implantação do Programa, marcado pelo tensionamento político e pelas dificuldades operacionais, resultando na configuração que o Programa assumiu a partir da sua forma de implantação.

Os seis municípios contemplados na análise foram escolhidos de acordo com o critério de intencionalidade e mobilização pela implantação, evidenciando a opção política de incorporação do Programa às suas redes públicas. Quando da publicação do Ofício nº 40/09, enviado pela Representação do Ministério da Educação (ReMEC) aos municípios paulistas, aproximadamente setenta municípios compareceram à reunião de apresentação do Programa em São Paulo, realizada em maio de 2009 na ReMEC e conduzida pelo Instituto Federal de

⁸ BRONZATE, S. T. **Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: o Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo Município de Santo André.** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2008.

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Essa significativa resposta dada pelos municípios não é um fato a ser desconsiderado, antes, indica a necessidade das políticas municipais em inserir a formação profissional em suas ações junto à Educação de Jovens e Adultos. Esta necessidade, por sua vez, pode ser motivada por diferentes fatores, alguns dos quais esta investigação científica busca explicitar, relativamente aos municípios componentes da pesquisa.

Na referida reunião, na qual o IFSP expôs a praticamente inexecutável operacionalização do Programa, por meio de um processo de ajustes para viabilizar a sua implantação por parte de alguns municípios, dos setenta iniciais que manifestaram interesse, apenas quatorze protocolaram junto ao IFSP a proposta de parceria. Destes, para a pesquisa optou-se pelo acompanhamento de seis municípios, os quais se destacaram em função da proposição de uma contrapartida para a viabilização do PROEJA FIC, mostrando interesse em implantar a integração entre educação básica e formação profissional proposta pelo Programa, mesmo que em condições distantes das que consideravam ideais.

Ademais, a iniciativa e presença constante desses municípios em um grupo que se propôs a tarefa de realizar a coordenação coletiva do Programa - juntamente com o IIEP, reivindicando a participação do IFSP em um movimento de gestão coletiva da implantação - atribuíram um caráter diferencial ao grupo de municípios selecionados para a pesquisa.

Na busca por referências metodológicas que amparassem as ações da pesquisa, buscou-se uma visão crítica das metodologias de técnicas de pesquisa (THIOLLENT, 1987) e das concepções de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008) e de pesquisa participante (EZPELETA e ROCKELL, 1986), a fim de conhecer e definir a linha metodológica mais identificada com a posição de sujeito que não apenas analisa, mas que pertence ao processo a ser analisado.

A motivação para tal busca pauta-se na preocupação em potencializar o envolvimento da pesquisadora com as ações desenvolvidas no âmbito da implantação do PROEJA FIC, no sentido de possibilitar uma leitura mais pertinente e detalhada das ações, compreendendo os meandros do processo de implantação do referido Programa. Contudo, este envolvimento tão próximo poderia “viciar” o olhar da pesquisa, promovendo um encaminhamento metodológico calcado na parcialidade, o que comprometeria a análise e o desvelamento das relações presentes no objeto.

A inserção pessoal no processo de implantação do PROEJA FIC deu-se por intermédio da participação nas ações empreendidas pelo IIEP, de acompanhamento e assessoria aos municípios participantes do Programa. Esta instituição, em sua história, colaborou em várias

discussões referentes às propostas de formação profissional voltadas aos trabalhadores, defendendo, entre outras, a necessidade de não se apartar a formação profissional da formação geral. Esse contato com o IIEP foi importante, uma vez que a partir dele foi possível conhecer o trabalho da instituição e, também por meio deste contato, tomar conhecimento acerca da produção de pesquisas e relatos de grupos e pessoas atuantes no campo da educação de trabalhadores e da formação profissional, que objetivavam colaborar na formulação de propostas na perspectiva da educação integral de trabalhadores e do direito à educação. Tal aproximação, iniciada no ano de 2001, quando da colaboração do IIEP nas ações desenvolvidas no município de Santo André, proporcionou, posteriormente, um envolvimento mais direto da pesquisadora com as atividades desenvolvidas pela instituição e, nesse sentido, a vinculação mais direta com o desenvolvimento do PROEJA FIC, o qual se constitui objeto desta pesquisa.

Considerando-se a relação da pesquisadora com o objeto de estudo, buscou-se a melhor metodologia a ser assumida para o empreendimento de tal pesquisa. Com este objetivo, procurou-se - nas propostas de pesquisa-ação e de pesquisa participante - o caminho metodológico mais adequado.

Tal como apresentada por Thiollent, a pesquisa-ação define-se como “[...] linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (2008, p. 9). Para ele, a pesquisa participante e a pesquisa-ação confluem para a busca de alternativas às pesquisas tradicionais, mas diferenciam-se no alcance que intentam, visto que a pesquisa-ação “[...] supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (ibid., p. 9-10). O autor observa que a pesquisa participante concebe a participação como elemento de identificação com valores e comportamentos necessários à aceitação do pesquisador pelo grupo considerado na pesquisa, buscando estabelecer - junto aos grupos e às pessoas da situação investigada - relações comunicativas que proporcionem essa aceitação (ibid., p. 17).

Thiollent (2008) considera a pesquisa-ação como uma pesquisa social de base empírica, que se relaciona estreitamente com a ação ou resolução de um problema coletivo e no qual “[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p.16). Afirma que esta ação não se reveste de um caráter trivial, mas constitui-se como uma “[...] ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida” (id, p.17). A pesquisa-ação pressupõe que os pesquisadores assumam um papel ativo na realidade dos fatos observados. Salienta, contudo,

que a estreita relação com uma ação intencional não retira da pesquisa-ação sua perspectiva de investigação científica. Ao contrário, esta é essencialmente necessária para que não se tenda a um “populismo ingênuo” ou manipulação da pesquisa.

Depois de se considerar o que os campos da pesquisa participante e pesquisa-ação contemplam, verificou-se que o processo de pesquisa apresentava proximidade maior com a perspectiva da pesquisa-ação. Entretanto, o método não foi assumido em sua integralidade, uma vez que não se pretendia discutir e, por conseguinte, anuir a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa juntamente com os participantes. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica mostrou-se mais pertinente ao estudo pretendido, pela identificação já existente com os sujeitos dos processos sociais a serem investigados, compondo a pesquisadora esse grupo de sujeitos. Além disso, a perspectiva de uma etnografia alternativa que agrega noções gramscianas à análise, como propõem Ezpeleta e Rockell (1986), apresenta-se consoante com as referências teóricas assumidas. No entanto, pretende-se que os conhecimentos auferidos pela pesquisa transformem-se em conhecimentos partilhados com os sujeitos e, nessa direção, a pesquisa assumiu a perspectiva apresentada pela pesquisa-ação, de esclarecimento dos problemas, contribuindo para aprofundar a discussão e desvendar os problemas existentes no PROEJA FIC, e vindo a participar do esforço de uma ação coletiva disposta a superar as dificuldades enfrentadas.

Com a finalidade de coletar informações pertinentes e importantes à pesquisa, foram utilizados como instrumentos de investigação a aplicação de questionários junto aos professores; a realização de entrevistas de aprofundamento, por amostragem, também junto aos professores, com o objetivo de melhor esclarecer alguns aspectos observados a partir da leitura dos questionários respondidos; entrevistas com gestores, diretores e coordenadores pedagógicos dos diferentes *campi* do IFSP, bem como dos municípios em questão. Foram, também, aplicados questionários socioeconômicos aos alunos participantes do Programa, em cinco dos seis municípios integrantes do campo de pesquisa, bem como foram realizadas entrevistas coletivas com grupos de alunos.

O repertório de instrumentos utilizados contabilizou, ao final do período de pesquisa em campo, 23 questionários socioeconômicos respondidos por alunos, 29 questionários aplicados junto aos professores no conjunto dos municípios e 49 entrevistas, nas quais foram ouvidos gestores dos municípios, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, equipes técnicas, professores e alunos.

Dentre os gestores, foram ouvidos 8 integrantes dos municípios, sendo que nos municípios de Guarulhos, Osasco, Itapevi e Várzea Paulista foi entrevistado um gestor de

cada localidade; em São Bernardo do Campo e Francisco Morato, pelo papel que desempenhavam no período de implantação do Programa, participaram da entrevista dois gestores de cada uma dessas cidades. No IFSP foram ouvidos 6 gestores, sendo que dois deles hoje ocupam outras posições, ainda dentro do Instituto, mas por ocasião da implantação do PROEJA FIC, atuavam na Pró-Reitoria de Ensino; compõem o grupo os demais gestores dos *campi* Guarulhos e Salto. Das equipes técnicas, participaram das entrevistas 2 coordenadoras pedagógicas, uma do município de Itapevi e outra de São Bernardo do Campo e, nos demais municípios, o papel de coordenação esteve à cargo no todo ou em parte considerável de tempo os próprios gestores. Compuseram também o grupo de entrevistados 4 coordenadoras sociopedagógicas do IFSP, sendo 3 delas pertencentes aos *campus* Guarulhos e uma ao *campus* Salto, somando-se a esse conjunto, um coordenador de área do *campus* Salto. Com exceção de São Bernardo do Campo, praticamente a totalidade dos alunos foram ouvidos em entrevistas coletivas, abarcando o total de 7 turmas componentes do Programa. Dentre os professores, foram entrevistados 6 em Guarulhos, sendo que destes, dois são professores do IFSP; em Francisco Morato, 3 professores; em Itapevi, dois professores; uma em Osasco; uma em São Bernardo do Campo, considerando-se que a segunda professora deste município não concedeu especificamente uma entrevista oficial, mas durante a aplicação do questionário, relatou questões importantes na implantação do Programa; duas professoras em Várzea Paulista. Neste conjunto de professores, dois ministravam as aulas de formação profissional, nas localidades de Itapevi e Várzea Paulista.

A tese tem como objetivos analisar como é representada e construída a relação entre trabalho e educação, prenunciadas nos princípios e objetivos do PROEJA FIC, além de investigar o modo como essa relação se desenvolve no processo de implantação do Programa, condensada no que seria sua dimensão mais estrutural, a de um currículo integrado, pautado na formação integral.

Para este fim, o texto está constituído, além da Introdução, em cinco capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Histórico e Apresentação do PROEJA FIC”, apresenta o contexto histórico no qual o programa se realiza, analisando - a partir de documentos e atos oficiais - o processo de sua elaboração, os pressupostos históricos, políticos e conceituais sobre os quais o Programa se apoia. O segundo capítulo, nomeado “O PROEJA FIC em São Paulo”, examina a implantação do Programa nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista; neste capítulo, é apresentado um quadro do Programa no Brasil, o histórico de implantação em São Paulo, particularmente no que toca às ações referentes ao Instituto Federal de São Paulo, às razões que levaram os

municípios a optarem por esta proposta. No terceiro capítulo, designado “O PROEJA FIC nos municípios”, apresenta-se a forma como o PROEJA FIC se insere nas redes públicas municipais de EJA. Já o quarto capítulo, denominado “A integração curricular”, analisa como os sujeitos pesquisados compreendem e realizam ou não a relação entre trabalho e educação proposta no Programa, em sua dimensão fundamental, expressa em um currículo integrado. O capítulo final, intitulado “Considerações Finais”, apresenta uma síntese das principais questões abordadas pela pesquisa e aponta outras, para reflexão, sobre a importância e as potencialidades do Programa.

1. Histórico e apresentação do PROEJA FIC

O processo de elaboração do PROEJA situa-se em um momento histórico e político do Brasil em que organizações ligadas aos movimentos sociais, sindicais e setores acadêmicos reivindicavam uma alteração nas políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos trabalhadores, dada as circunstâncias políticas favoráveis para a implantação de novas propostas, com a ascensão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), com grande respaldo popular. De acordo com Moraes e Alavarse (2011), o PROEJA expressa reivindicações e proposições de diferentes entidades de educadores e também de movimentos sociais.

Até o ano de 2003, a educação profissional estava sob a égide do Decreto nº 2.208/97. Este Decreto estabelecia os níveis da educação profissional e as formas da oferta dos cursos técnicos, dentre outros aspectos. No que concerne ao que se pretende discutir nesta pesquisa, cabe destacar que, no referido Decreto, a educação profissional constituiu-se como um sistema paralelo ao da educação básica, reafirmando a dualidade estrutural entre ensino acadêmico e ensino técnico (MORAES, 2006), configurado na impossibilidade legal de integração de ambos. Ao mesmo tempo, a educação profissional de nível básico (cursos livres profissionalizantes), como concebida no Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), do Ministério do Trabalho, caracterizava-se por cursos de “curta duração, descontínuos e de baixa qualidade” (ibid., p. 407), que não apresentavam relação com as etapas de escolaridade. O PLANFOR, ao defender a educação e a formação como promotoras de *empregabilidade* em um contexto econômico de ausência de empregos, além de

transformar a educação em panaceia, deslocava a discussão da geração de empregos por políticas públicas para a responsabilização do trabalhador.

Com a publicação do Decreto nº 5.154/04, ocorre uma inversão em relação à possibilidade de integração entre a educação básica e a educação profissional. Contudo, a elaboração do referido Decreto ocorre em meio a um ambiente de tensão e disputas conceituais e políticas, como demonstram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Cabe então, para que se dimensionem as condições que levam à proposição do PROEJA, apresentar - ainda que brevemente - a trajetória que possibilita sua constituição.

Franzoi e Machado (2010) traçam o percurso que redundou na apropriação, por parte do governo Lula, das reivindicações engendradas por movimentos sociais, suscitadas pelos debates em torno das políticas de educação e formação profissional aplicadas no governo anterior. Nesse mesmo período, experiências realizadas por entidades de movimento social e centrais sindicais⁹ buscaram conciliar a formação profissional - projetada em bases diferentes das preconizadas pela política oficial - com a elevação de escolaridade.

De forma concomitante à realização dessas experiências, uma série de debates públicos trouxe à tona a necessidade de uma proposta de educação que integrasse a formação profissional à educação básica, na perspectiva da educação politécnica/integrada, contraposta à dualidade educacional fixada pelas políticas anteriores.

O conjunto de debates empreendidos no período contou com iniciativas governamentais e não governamentais. Dentre as ações iniciadas pela sociedade civil organizada, no período anterior ao início do novo governo, o IIEP promoveu debates em torno do que se almejava como política pública, destacando-se o encontro realizado no município de Santo André no ano de 2002, do qual participaram representantes da administração pública, de movimentos sociais populares, sindicalistas e acadêmicos, resultando na “Carta de Santo André”¹⁰. Este documento sintetizou um conjunto de reivindicações feitas ao governo

⁹ Algumas dessas experiências utilizaram verbas do PLANFOR.

¹⁰ A “Carta de Santo André”, como ficou conhecido o documento intitulado “A Qualificação Profissional como Política Pública”, sintetiza as propostas cruciais daquele momento político: “[...] a necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o caráter assistencialista e compensatório; a necessidade da integração da formação profissional, nas suas diversas modalidades de ensino formal e informal, ao sistema de educação nacional. [...] o financiamento da educação de jovens e adultos; definição da política pública de formação profissional como parte do sistema público de emprego, trabalho e renda, com processos formativos operacionalizados pelas diferentes agências formadoras, públicas e privadas; a criação de centros públicos de formação profissional, com dotação orçamentária para as ações formativas; o papel do Estado como planejador, indutor, organizador e gestor das ações, em um processo de construção participativa dos atores sociais e garantia de recursos a fim de não ocasionar a descontinuidade de políticas; a organização de observatórios permanentes de situações de emprego e de formação, com gestão pública, de participação social multipartite, que desenvolvam pesquisas para acompanhar o movimento do emprego no mercado de trabalho, o conteúdo das ocupações e oferta de formação; organização da qualificação profissional em itinerários formativos e a criação

Lula, recém-empossado, dentre as quais a necessária atenção às políticas de formação profissional, as quais deveriam superar o caráter assistencialista e compensatório, bem como deveriam estar integradas ao Sistema Nacional de Educação.

No que tange à educação profissional, Silva (2010, p. 55-56) observa que a referência à superação do dualismo educacional e a necessidade de revogação do Decreto nº 2.208/97 estavam presentes no plano de governo do Partido dos Trabalhadores, no documento intitulado “Programa de Governo 2002: uma escola do tamanho do Brasil”. Segundo Rocha (2011, p. 191-192), após a posse do PT no Governo Federal, em 2003, a temática da elevação da escolaridade com formação profissional técnica de nível médio como política pública começou a tomar corpo, motivada pelas discussões que ocorreram em dois seminários nacionais promovidos pelo MEC e MTE, a saber: “Ensino médio: construção política” e “Seminário Nacional de Educação Profissional: ‘Concepções, experiências, problemas e propostas’”. Derivada das discussões realizadas nesses seminários configurou-se a proposta de integração da educação básica e profissional. Silva (2010) menciona ainda que o conjunto de discussões empreendidas neste contexto propiciou a elaboração da minuta para um novo decreto que viria a revogar o Decreto nº 2.208/97.

Após alguns meses da posse do novo governo, foi realizado, por iniciativa do IIEP, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Econômico de Recife, o Seminário “A Qualificação Profissional: entre o direito à educação e o mercado de trabalho”, tendo como tema principal “A integração das políticas municipais”. Este Seminário contou com a participação de vários dos presentes no Seminário de 2002 em Santo André, e com representantes do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho. Do Seminário, resultou o documento conhecido como “Carta de Recife”, que apontava uma série de ações necessárias nos âmbitos das políticas municipais, intermunicipais e no da sua relação com as políticas federais¹¹, a partir de um balanço inicial do início do governo.

de um sistema de certificação profissional, articulado aos Ministérios da Educação e do Trabalho que, através de um sistema de créditos vinculados aos processos regulares de ensino, reconheça o percurso realizado através de cursos e módulos referentes às especialidades ou ocupações dos diferentes setores da economia, principalmente reconhecidos pelas empresas, nas negociações, convenções e contratos coletivos” (“Carta de Santo André”, 2002 apud BRONZATE, 2008, p. 50-51).

¹¹ As conclusões contidas na “Carta do Recife”, estruturadas a partir de quatro eixos, versaram sobre: “[...] o que cabe aos municípios, o que cabe às articulações intermunicipais, o que cabe à esfera federal e a todas as esferas. Com relação aos municípios, as propostas estiveram, entre outras questões, em torno da articulação das políticas das diferentes secretarias, com o objetivo de integrar as ações municipais, [...] criação de canais de participação da sociedade civil; inclusão da dimensão conceitual de trabalho no projeto pedagógico dos sistemas municipais de educação; investimento nas ações que propiciem o desenvolvimento sustentável local. No que toca às articulações intermunicipais, foi proposta a integração de Estados e Municípios a fim de formular políticas integradas, o que incluía a constituição de Comissões Regionais de Emprego, com o objetivo de localizar dificuldades e potencialidades comuns aos municípios e articular políticas conjuntas entre Municípios e

Também no ano de 2003, por iniciativa da SEMTEC¹²/MEC, sob a coordenação nacional do IIEP, e com a participação de pesquisadores de universidades, os quais se identificavam com o tema, foi realizado um estudo sobre as experiências de educação de trabalhadores desenvolvidas pelos movimentos sociais e centrais sindicais, que, de acordo com Silva (2010), subsidiariam as prioridades para as políticas de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Destacam-se nessas experiências:

[...] os Programas da Escola 8 de Março, para sapateiros, enfermeiros e trabalhadores da indústria de vestuário; [...] o ITERRA, Escola do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); as Casas Familiares Rurais, dentre elas uma escola para pescadores; e, o Projeto Integrar, desenvolvido pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT), que oferecia educação profissional integrada ao Ensino Fundamental, com certificação oficial que ganhou visibilidade dada sua importância (FRANZOI; MACHADO, 2010, p.12).

Acompanhando este movimento, o Grupo de Trabalho denominado “Trabalho e Educação”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), também foi importante agente de pressão junto ao novo governo, exercendo influência na publicação do Decreto nº 5.154/04 (FRANZOI; MACHADO, 2010).

A partir do movimento propiciado pelos debates, a elaboração do Decreto nº 5.154/04 deu-se em meio a disputas políticas. Em que pese os avanços que as discussões propiciaram e o aceno do MEC no intuito de implementá-las, conforme observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 4), o governo Lula vinha se constituindo como um bloco heterogêneo, “com alianças cada vez mais conservadoras” e por esta razão, mesmo tendo assumido o compromisso pela revogação do Decreto nº 2.208/97, o governo apresentava contradições em

Ministérios. As ações propostas para o âmbito federal foram: criação de um fundo público para o desenvolvimento do ensino profissional com gestão compartilhada; constituição de um fórum nacional, com representantes municipais, estaduais e federais, para elaboração, implantação e acompanhamento das políticas integradas, com participação dos Ministérios; formulação e implantação de políticas de desenvolvimento econômico e social, que se pautem na mudança do modelo econômico, no sentido do desenvolvimento local; discussão do “Sistema S”, de sua gestão à orientação pedagógica, e sugestão aos Ministérios da Educação e do Trabalho para que considerem os diagnósticos locais no trabalho com os municípios. A todas as esferas, além do que já foi apontado, as propostas se direcionaram para a criação de dotação orçamentária para a educação de jovens e adultos, com a compreensão de que o investimento em elevação de escolaridade é condição para a cidadania; a constituição de observatórios sobre a situação do trabalho no plano local, regional e nacional, a fim de fundamentar o planejamento e monitoramento de políticas públicas de trabalho, educação e desenvolvimento; o investimento nas ações que visem a economia solidária; estímulo à análise, sistematização e socialização das experiências de interação entre as políticas de trabalho, educação e desenvolvimento, tendo como critério fundamental a inclusão social; incentivo às Universidades no sentido da produção de saber e tecnologia e a formação de profissionais para atuar nas políticas públicas de trabalho, educação e desenvolvimento” (“Carta do Recife, 2003 apud BRONZATE, 2008, p. 53-54).

¹² Secretaria de Educação Média e Tecnológica, nomenclatura que vigorou do final do ano de 1992 (Lei nº 8.490, de 10/11/92) até julho de 2004, passando então a se denominar SETEC (Decreto nº 5.159, de 28/07/04).

sua condução. Nos fóruns criados para debater e estabelecer a política de educação profissional no governo Lula, colocavam-se três posições diferentes no que se referia ao Decreto de 1997. Uma, preconizava a revogação do referido Decreto e a defesa da elaboração de uma política de ensino médio e educação profissional sem que se recorresse à imposição de um novo decreto, prática existente no governo anterior. Outra posição defendia a manutenção do Decreto nº 2.208/97. Uma terceira posição assumia a revogação do decreto em vigor e a promulgação de um novo decreto.

Várias minutas foram elaboradas para discussão do que o novo decreto contemplaria¹³. Após a elaboração da última delas, segundo Silva (2010), o MEC convocou um novo seminário em 2004¹⁴. Este, contou com ampla participação, evidenciada na diversidade dos grupos que estavam ali representados, os quais, por vezes, possuíam interesses divergentes, como se pode observar pela constituição dos integrantes:

[...] pesquisadores, educadores, entidades de classe, instituições de ensino, representantes do Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Saúde, Sistemas Federal e Estaduais de Ensino, Sistema S, Concefet e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação e parlamentares. Durante o encontro foram registradas 30 contribuições dos participantes (SILVA, 2010, p. 57).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), mesmo não se atendendo ao conjunto das reivindicações que os grupos mais progressistas postulavam, e no contexto conturbado de sua discussão, o Decreto nº 5.154/04 representou um avanço e cumpriu a função imperativa de revogação do Decreto anterior. Devia ser compreendido como medida de transição, que ampliaria os debates nos encontros e fóruns posteriores, com o intuito de fomentar a construção democrática de uma proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica a favor da educação profissional e tecnológica. Os aspectos mais significativos do Decreto de 2004 referem-se à superação da dualidade estrutural - possibilitada pela integração do ensino médio e técnico - à proposição da educação profissional a partir de itinerários formativos e à apresentação da formação inicial e continuada preferencialmente articulada à educação de jovens e adultos.

¹³ Foram no total sete minutas, elaboradas no período de setembro de 2003 a abril de 2004, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 26).

¹⁴ De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 23, nota), tomando-se por base o documento “Síntese do Processo de Discussão com a Sociedade sobre a Política de Articulação entre Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio”, foram realizados 26 encontros, distribuídos entre reuniões e audiências públicas, durante os meses de maio de 2003 a janeiro de 2004. Além dessas ações, a minuta ficou disponível na *homepage* do MEC, foi enviada a instituições e organizações governamentais e da sociedade civil, bem como foi remetido aos membros do GT Trabalho e Educação da ANPED.

Mesmo após a publicação do Decreto em 2004, os embates continuavam vívidos. Os autores manifestaram sua preocupação nesse sentido, ao afirmar que:

Em termos ainda somente formais, o Decreto nº 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980¹⁵. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-lo definitivamente (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p.11).

A possibilidade de integração entre ensino profissional e educação básica colocada pelo Decreto de 2004 abriu a possibilidade de que algumas unidades da rede federal comesçassem a implantar experiências de ensino integrado, segundo assinala Silva (2010). Destaca que particularmente o CEFET Roraima o encampou, direcionando-o à modalidade EJA, por identificar localmente uma grande demanda de migrantes que não possuíam o ensino médio.

Com a publicação do Decreto nº 5.478/05, que instituiu o PROEJA direcionado à etapa do ensino médio na EJA, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) irão avaliá-lo como um programa restrito, na medida em que limitava as cargas horárias a um máximo permitido¹⁶, não contemplando em tais cargas horárias a equivalência que a mesma formação apresentava em outros cursos do ensino regular. Enfatizam a distinção entre carga horária para formação geral e para a formação profissional, colocadas como independentes, não expressando, desta maneira, uma concepção sólida de integração curricular. Alertam para o fato de que, após a publicação do decreto nº 5.154/04, o MEC editou dois programas de caráter focal e compensatório, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) e o Escola de Fábrica, indicando, dessa forma, que as críticas construídas durante os anos 1980/1990 às políticas neoliberais implantadas pelos governos anteriores não foram incorporadas pelo novo governo. Criticam, também, como ação conservadora do MEC, a separação entre as Secretarias de Ensino Médio e a de Educação Profissional, acompanhada da intenção de constituição de uma lei orgânica da educação profissional voltada a programas focais destinados a jovens e adultos trabalhadores.

¹⁵ A discussão sobre a qual o autor se refere diz respeito aos debates para a formulação da Constituição de 1988, pela redemocratização do país (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 22).

¹⁶ Cabe observar que as críticas e pressões sofridas pelo MEC após a promulgação do Decreto nº 5.478/05 redundou na publicação de um novo decreto que reviu a questão das cargas horárias, bem como a abrangência do Programa, como será apresentado na sequência do texto.

Dado que o PROEJA foi elaborado neste contexto, e por ter se construído também em torno de elaborações coletivas, carrega, na configuração de um programa federal, de alguma forma, as contradições vividas nesse cenário, mas também incorpora as reivindicações colocadas por movimentos sociais e as propostas advindas de experiências de educação de trabalhadores, elaboradas a partir de uma perspectiva de educação que se coloca como emancipatória ou democrática.

Desta forma, a fim de se compreender o panorama no qual o Programa foi gestado, serão analisados os pressupostos teóricos e princípios pedagógicos presentes no discurso oficial e, posteriormente, a relação do Programa com as concepções de educação oriundas dos trabalhadores, presentes em propostas, projetos e programas precursores do PROEJA.

1.1 Os Decretos de criação do PROEJA e os Documentos Base: PROEJA Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio e PROEJA Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental¹⁷.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído pelo Decreto nº 5.478, em 24 de junho de 2005. Originou-se da Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabelecia as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada aos cursos técnicos na modalidade educação de jovens e adultos, no âmbito dos CEFETs¹⁸. De acordo com Moura (2006), o Decreto nº 5.478/05, que em poucos dias substituiu a Portaria, teve como finalidade se equiparar em termos hierárquicos legais ao Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que determinava a autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar dos CEFETs. A Portaria, com menor força legal, feria o princípio da autonomia contida no Decreto nº 5.224, ao determinar que, a partir do ano de 2006, todas as unidades dos CEFETs deveriam ofertar 10% de suas vagas de ingresso à modalidade EJA ensino médio integrada à educação profissional e que, no ano de 2007, essa taxa deveria cobrir 20% das vagas de ingresso. A medida legal, implantada por meio do Decreto nº 5.478/05, não surtiu o

¹⁷ O conjunto dos Documentos Base também é constituído pelo Documento Base do PROEJA Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Indígena, mas este não será objeto de análise neste momento.

¹⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica, denominação que foi alterada pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

efeito esperado (MOURA, 2006), uma vez que o Decreto nº 5.224/04 ainda estava em vigor, assegurando a autonomia das instituições federais¹⁹.

Moura (2006, p.64) lembra que, dentre as instituições da rede federal, somente algumas possuíam experiência com a modalidade EJA, sendo as de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima, nas quais os cursos não estavam organizados na forma integrada. Observa que, a partir do conflito sobre a autonomia dos CEFETs, e com a pouca preparação do corpo docente da rede federal para trabalhar com a modalidade EJA, estabeleceu-se uma série de análises e críticas ao PROEJA, manifestadas por profissionais da rede federal, nas oficinas de capacitação de gestores, realizadas no segundo semestre de 2005. Este era o quadro de preparação da implantação do Programa; mas, no último trimestre de 2005, uma nova equipe - atenta aos problemas apontados tanto por profissionais da rede federal como por acadêmicos ligados ao tema - assumiu a SETEC, encaminhando “[...] uma mudança de rumos no caminho da implantação do PROEJA, no sentido de construir uma base sólida para a sua fundamentação” (MOURA, 2006, p. 66).

O primeiro passo deste processo foi a instalação de um grupo de trabalho²⁰ cuja incumbência foi a elaboração de um documento base, apresentando os princípios e concepções do PROEJA. O resultado é o Documento Base do PROEJA, publicado em 2006. Moura (2006) salienta que o documento objetivava a transformação do Programa em política pública educacional.

De acordo com o autor, este Documento Base apresenta:

[...] uma retrospectiva histórica sobre a educação de jovens e adultos no Brasil; uma análise dos problemas de acesso, permanência e qualidade da educação básica no País, tanto para o público denominado “regular” como na EJA. A partir daí, apresentam-se e discutem-se as concepções e os princípios do Programa. Nele, também são discutidos os princípios dos projetos político-pedagógicos que podem fundamentar as ofertas decorrentes do Programa, além de diretrizes gerais para a sua operacionalização. Ressaltamos que o documento aponta para a urgente necessidade de promover a formação de profissionais para atuar nessa nova esfera educacional, articulando-a com o fomento a linhas de pesquisa nesse campo, como forma de efetivamente contribuir para a transformação do Programa em uma política pública de educação (2006, p.74).

¹⁹ SILVA (2010) aborda a implantação do Decreto em algumas instituições da Rede Federal, ocupando-se principalmente com a questão da gestão do PROEJA.

²⁰ A formalização do grupo se deu por meio da Portaria nº 208, de 01 de dezembro de 2005, intitulada “Portaria de Nomeação do Grupo de Trabalho para Elaboração do Documento Base – PROEJA”, publicada no Diário Oficial da União, em 02 de dezembro de 2005. O grupo de trabalho foi constituído por representantes do MEC, das instituições federais de educação profissional e tecnológica e de universidades. O professor Dante Henrique Moura compôs o grupo de trabalho, na qualidade de diretor do CEFET Rio Grande do Norte.

Apresentando dados estatísticos, Moura afirma que a capacidade da rede federal em atender a demanda existente de ensino médio, na denominada idade “regular” ou na EJA, é limitada. Para que o PROEJA se consolide como política pública, prevendo inclusive questões de financiamento que o estruturam, Moura defende que a rede federal assuma atribuições mais concentradas:

[...] no plano estratégico e de ações que viabilizem tais ofertas nos sistemas estaduais do que na sua capacidade quantitativa de oferecer vagas [...] [cabe à Rede Federal] a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades, potencializadas pelas experiências da Rede Federal (ibid., p.70).

Reafirma ainda que as intenções previstas no Documento Base poderão se efetivar na medida em que ocorrer a aproximação entre os diferentes sistemas de ensino, incluindo os sistemas municipais, por meio de ações que convirjam para a estruturação da política pública (ibid., p. 70-71).

De acordo com o Documento Base do PROEJA Ensino Médio (2007a, p.12), algumas unidades da rede federal de educação (aquelas que detinham experiências anteriores com educação de jovens e adultos), e “[...] instituições parceiras, gestores educacionais e estudiosos dos temas abrangidos pelo Decreto [...]”, apresentaram questionamentos relativos à abrangência e aos princípios epistemológicos contidos no texto legal. Tais questionamentos impulsionaram a revogação do Decreto nº 5.478/05 e a promulgação do Decreto nº 5.840/06.

No ano de 2006, por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho, ampliou-se o alcance do Programa com a inclusão do Ensino Fundamental, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Se comparados, observa-se primeiramente que o Decreto nº 5.840/06 possui maior amplitude de referências legais, incorporando, na íntegra, o Decreto nº 5.154/04. Outro mérito do Decreto nº 5.840/06 refere-se à abrangência das etapas de escolarização que ampliam a possibilidade de inserção de trabalhadores no Programa. O Decreto de 2005 estabelecia a integração entre formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio à etapa do ensino médio, o Decreto de 2006 possibilita a integração da formação inicial e continuada tanto ao ensino médio, como ao ensino fundamental, conforme

consta no artigo 1º, parágrafo 2º, inciso I. Observe-se que, ao se referir ao ensino médio, o inciso II abre a possibilidade para a oferta da forma concomitante²¹, além da forma integrada.

Desta maneira, a abrangência do Decreto nº 5.840/06 contempla as etapas da educação básica e também amplia a gama de instituições ofertantes. Na redação do primeiro Decreto, em seu artigo 1º, observa-se:

Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

E no artigo 5º: “As instituições referidas no art. 1º serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos”, circunscrevendo o Programa às instituições da rede federal. No Decreto nº 5.840/06, no artigo 1º, lê-se: “Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto”. Ainda no artigo 1º, nos parágrafos 3º e 4º, apresenta:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolver articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

A ampliação das instituições acena para a ampliação da oferta do ensino médio e para a viabilização do ensino fundamental, mas integra o Sistema S às entidades que poderão adotar o Programa, desde que garantido o projeto pedagógico integrado único. Do ponto de vista da matriz do PROEJA, este é um ponto contraditório, pois, como observar-se-á, o Programa assume em seus princípios a contraposição à formação que se restrinja aos requisitos do mercado de trabalho, não condizente com a formação de matriz empresarial

²¹ A Lei 11.741 de 11 de julho de 2008 (derivada do Decreto nº 5.154/04) define em seu artigo 36-C que a educação técnica de nível médio articulada será desenvolvida da seguinte forma: Inciso I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; Inciso II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado.

dirigida à formação de mão de obra historicamente ofertadas pelas entidades patronais, componentes do Sistema S.

No que diz respeito ao projeto pedagógico integrado único, uma ressalva é observada no Documento Base do PROEJA Ensino Médio de 2007 (BRASIL, 2007a, p. 39), ao apontar a excepcionalidade da forma concomitante, onde não seja possível por diferenças “geográficas, de dependência administrativa, de infraestrutura física e de recursos humanos, entre outras peculiaridades” a forma integrada (matrícula única do aluno na mesma instituição, de acordo com a Lei 11.741/08²²). Ao priorizar a forma integrada, o Documento dedicar-se-á à discussão necessária sobre o currículo integrado. Os projetos pedagógicos da forma concomitante também obedecerão “ao máximo possível, as concepções, princípios e diretrizes estabelecidas para a oferta *integrada*” (ibid., p. 39, grifo do autor).

O Decreto nº 5.840/06 atribui à rede federal de educação a incumbência de implantar cursos e programas do PROEJA até o ano de 2007, destinando no ano de 2006, no mínimo, 10% das vagas de ingresso, com ampliação da oferta para o ano seguinte, diferentemente do que previa o Decreto anterior, no qual o MEC estabeleceria anualmente o número de vagas. Esta ampliação deveria estar prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de ensino federais.

No que tange à carga horária do PROEJA, no Decreto de 2006, altera-se a redação, com destaque para a limitação da carga horária. Substitui-se o termo “no máximo 1600 horas”, por “no mínimo 1400 horas”, no caso da formação inicial e continuada. Na formação profissional técnica de nível médio, mantém-se a proposta de carga horária, abandonando-se a expressão que a limitava, e identificando a carga horária proposta – 2400 horas – como mínima. Note-se que no caso do segundo Decreto, a carga horária fixada para os cursos integrados de formação inicial e continuada é a mesma para o ensino fundamental e médio. Em qualquer uma das etapas e formas de oferta, a formação geral prevista perfaz o mínimo de 1200 horas. Cabe aqui uma observação quanto ao ensino fundamental: o Decreto nº 5.840/06 não explicita se a carga horária adotada para a formação geral refere-se apenas ao segundo segmento do ensino fundamental, ou se inclui também a primeira fase. No Documento Base do PROEJA Ensino Fundamental, no item que trata dos aspectos operacionais, tal questão se esclarece ao determinar que um dos critérios para inscrição e matrícula refere-se à conclusão do primeiro segmento desta etapa de ensino (BRASIL, 2007b, p. 50), ou demonstrar - por

²² Integra à Lei nº 9.394/96 as disposições do Decreto nº 5.154/04.

meio de avaliação - possuir os conhecimentos necessários para prosseguimento no segundo segmento do ensino fundamental.

Quanto à certificação, esta possui validade nacional, assegura a continuidade de estudos no ensino superior, bem como afiança a habilitação técnica na respectiva área profissional, no caso do ensino médio integrado à educação profissional técnica. Esta proposição é similar nos dois Decretos, ressaltando que a certificação poderá ocorrer de forma antecipada, desde que considerados alguns critérios. O Decreto nº 5.840/06, diferentemente do que previa o decreto anterior sobre a organização do curso em módulos com etapas de terminalidade, orienta que todos os cursos e programas do PROEJA proponham, em sua organização, a possibilidade de certificação a qualquer tempo, desde que comprovado o aproveitamento, mediante avaliação e reconhecimento da instituição proponente. Em ambos os documentos, são propostos a aferição e o reconhecimento de saberes e habilidades adquiridos em processos educativos extraescolares, mediante avaliação individual. No que tange à expedição de certificados e diplomas, o Decreto nº 5.840/06 indica que as instituições ofertantes são responsáveis por essa ação. Não explicita, no caso da oferta concomitante, como será a expedição de certificados se estiverem envolvidas duas instituições diferentes, situação que o Documento Base do PROEJA FIC (BRASIL, 2007b) tratará como certificação única, no item que descreve as atribuições das instituições proponentes.

No que se relaciona à oferta de cursos correlatos às áreas profissionais²³, os documentos mantêm a mesma redação, indicando que deve se considerar preferencialmente as demandas locais e regionais, a fim de fortalecer as estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural no território.

Sobre o Decreto, cabe destacar ainda alguns pontos. O inciso III, do artigo 4º, orienta quanto à “observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2006). Não está previsto neste inciso, no âmbito da educação profissional, a formação inicial e continuada de trabalhadores. Na ocasião da publicação dos documentos base, este campo de formação ainda carecia de diretrizes advindas do MEC, diferentemente do que ocorre com a

²³ Atualmente, o Ministério da Educação não utiliza a metodologia de organização dos cursos por áreas profissionais, mas sim a partir de eixos tecnológicos, conforme Parecer CNE/CEB nº 11/08. De acordo com o Parecer CNE/CES 277/06, impulsionada pelo “acelerado progresso científico e tecnológico”, a oferta dos cursos superiores de tecnologia, estruturados em uma linha interdisciplinar, se organizam a partir de eixos tecnológicos, que se dividem em três categorias: Tecnologias Simbólicas, Tecnologias Físicas e Tecnologias Organizacionais. Para aprofundamento da proposta de organização de cursos por eixos tecnológicos, ver Machado (2010).

proposição dos cursos tecnológicos e técnicos, organizados sob a forma de catálogos nacionais amparados em eixos tecnológicos. Atualmente, a referência para a oferta da FIC refere-se ao catálogo de cursos do PRONATEC.

Outro item que merece ressalva diz respeito à relação do PROEJA com a Educação de Jovens e Adultos. A Resolução nº 03/2010 (BRASIL, 2010c), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelece no inciso II, do seu artigo 4º, que os anos finais do ensino fundamental devem apresentar a duração de, no mínimo, 1600 horas e, conforme o inciso III, a duração de 1200 horas para a etapa do ensino médio. Em parágrafo único, que trata da oferta da educação técnica de nível médio integrada com o ensino médio, reafirma a carga horária prevista para essa etapa, bem como cita amparo legal à carga horária do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem). No entanto, não há menção à carga horária da formação inicial e continuada de trabalhadores integrada ao ensino fundamental. A Resolução nº 4/2010 (BRASIL, 2010d), que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, em seu artigo 31, trata a educação profissional como modalidade da educação básica, formada por cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica de nível médio. Dispõe, no artigo subsequente, sobre a oferta dos cursos técnicos, mas não faz referência à oferta da formação inicial.

Muito se tem discutido sobre a integração entre ensino médio e formação técnica, principalmente a partir das discussões sobre a Constituição de 1988, mas não há o mesmo acúmulo sobre a integração dos cursos de formação inicial e continuada com o ensino fundamental, tanto nas diretrizes da educação profissional, como no que se refere à educação de jovens e adultos. Esta indefinição se torna mais evidente ao se considerar os dois segmentos do ensino fundamental, visto que não há referências à possibilidade de integração com o primeiro segmento em nenhum dos documentos (decretos, resoluções ou documentos base). No entanto, a Resolução nº 3/2010 deixa em aberto a carga horária destinada a essa etapa, conforme o artigo 4º, inciso I: “para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2010c), não estabelecendo um mínimo. De certa forma, essa abertura possibilita que se estenda para o primeiro segmento a possibilidade de integração, sem comprometimento do que está indicado nas diretrizes operacionais. Situação oposta à do segundo segmento, que estabelece, como mínimo, 1600 horas, 400 horas a mais do que está previsto como formação geral no PROEJA FIC. Nessa questão em particular, o município de Guarulhos, por exemplo, realizou o Programa seguindo

a carga horária prevista nas Diretrizes Operacionais da EJA, pois o Conselho Municipal de Educação não aprovou a redução das horas previstas, como propõe o PROEJA FIC.

Por fim, consta do Decreto nº 5.840/06 uma instância nacional de acompanhamento e controle do Programa:

Art. 9º: O acompanhamento e o controle social da implementação nacional do PROEJA será exercido por comitê nacional, com função consultiva.

Parágrafo único. A composição, as atribuições e o regimento do comitê de que trata o caput deste artigo serão definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2006).

No entanto, como destacam Moraes e Alavarse (2011, p. 825), não há informações oficiais de domínio público sobre a organização deste comitê.

Apresentadas as bases legais do PROEJA, a compreensão mais ampla de sua configuração é possibilitada pelos Documentos Base. Os Decretos e os Documentos representam o movimento de construção do Programa, movido pela ampliação da participação em sua formulação, conforme mencionado anteriormente.

O Documento Base do PROEJA Ensino Médio, publicado em agosto de 2007, é resultado da revisão do Documento anterior de 2006, provocada pela promulgação do Decreto nº 5.840/06 (BRASIL, 2007a, p. 5). A publicação do Documento Base do PROEJA Ensino Fundamental (agosto de 2007) e do Documento Base do PROEJA Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Indígena (setembro de 2007) inserem-se igualmente neste contexto.

O Documento destinado ao ensino médio apresenta em sua estruturação geral, inicialmente, uma análise da situação da educação de jovens e adultos no Brasil, localizando a população destinatária do Programa ao apresentar um painel dos níveis de escolarização da população nacional e o que fundamenta a política de integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio. A partir do quadro descrito, apresenta as concepções e princípios, orientações referentes à elaboração do projeto político pedagógico integrado e, por fim, os aspectos operacionais.

No que se refere à concepção do Programa, o Documento Base do ensino médio tem sua fundamentação amparada na formação integral, ao tomá-la como princípio e objetivo amplo do que se pretende. Coloca-se como uma política que tem como objetivo para a formação a “[...] integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007a, p. 35). Destaca que a finalidade da educação está na formação integral do ser humano, proposta por meio de um vínculo estreito da formação profissional

com a educação básica, que possibilite processos formativos de “cidadãos profissionais”, que compreendam a realidade social em suas diferentes relações, na perspectiva de “ler o mundo no sentido freireano” e que possam atuar com vistas à transformação da sociedade a partir dos interesses sociais e coletivos, principalmente da classe trabalhadora (ibid., p. 35-36).

Expressões que remetem à ideia de uma formação integral podem ser identificadas nos seguintes trechos do documento base do PROEJA: “A finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica” (BRASIL, 2007a, p. 26). Outro trecho: “A formação, que deveria ser integral e igualitária, norteadas pela prática social que o estudante vivencia enquanto se forma, e pela preparação para a vida, supõe uma sólida formação científica, humanística e tecnológica [...]” (ibid., p.27). Em outro excerto, retoma a integração entre formação profissional e educação básica: “[...] assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (ibid., p. 35). Em outra passagem, propõe aos objetivos da formação um caráter de transformação social: “[...] compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora” (ibid., p.35). Ao tematizar a relação com o mercado de trabalho, afirma: “abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo” (ibid., p.43).

Identifica a EJA como um campo de conhecimento específico, que demanda a formulação de proposta político-pedagógica própria (ibid., p. 36). Tal compreensão orienta a necessária formação de professores para atuar nesse campo.

São seis os princípios que regem o PROEJA. O primeiro trata da inclusão da população nos sistemas educacionais, em particular dos jovens e adultos, que demandam medidas relacionadas ao acesso às ofertas educacionais e aos mecanismos que visem à permanência nos sistemas. O segundo princípio objetiva a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, explicitando como pressuposto a educação como direito. A universalização do ensino médio, decorrente da concepção de universalização da educação básica, propicia aos sujeitos a possibilidade de um tempo maior de formação, constituindo-se no terceiro princípio. Apresenta, como quarto

princípio, o trabalho como princípio educativo, ressaltando que a perspectiva de trabalho adotada não se relaciona diretamente com a ocupação profissional, mas pauta-se no entendimento de que “[...] homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora do mundo, de si, para si e para outrem” (BRASIL, 2007a, p. 38). O quinto princípio refere-se à pesquisa concebida como fundamento da formação do sujeito, como elemento de produção de conhecimento, de avanço na compreensão da realidade e de construção da autonomia intelectual. O último princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais, entendendo, dessa maneira, que, para além da categoria “trabalhador”, é necessário contemplar outras que são constituintes das identidades e “[...] do modo de ser e estar no mundo de jovens e adultos” (BRASIL, 2007a, p. 38).

Ao se tomar o Documento Base do PROEJA ensino fundamental, no que concerne à argumentação sobre a integração da educação básica com a educação profissional, ele reafirma as concepções e princípios expressos no PROEJA ensino médio, distinguindo alguns elementos que são próprios à proposta para a etapa educacional à qual está dirigido. No que se refere à formação integral, afirma que ela permite a “[...] compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação da leitura de mundo [...] a participação efetiva nos processos sociais”, promovendo “uma formação plena”. Para tanto, “[...] o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral” (BRASIL, 2007b, p. 7). O Documento do PROEJA ensino médio trata da qualificação social e profissional como um processo de relações sociolaborais e técnicas (BRASIL, 2007a, p. 46.). O PROEJA ensino fundamental apresenta-a como “[...] um processo que se situa prioritariamente na relação social construída pela interação dos agentes do trabalho em torno da propriedade, significado e uso do conhecimento construído no e pelo trabalho” (LIMA, 2005 apud BRASIL, 2007b, p. 22). A qualificação é concebida como não dissociada das políticas de trabalho, emprego e renda, podendo assumir características de “[...] relações assalariadas, empreendedoras, individuais ou solidárias” (ibid., p. 22). A qualificação profissional é concebida como uma forma de educação profissional, expressa na formação inicial e continuada de trabalhadores, conforme prevê a Lei nº 11.741/08.

A concepção que fundamenta o PROEJA FIC ancora-se em quatro pressupostos, a saber: o primeiro diz respeito à compreensão do jovem e do adulto como trabalhador e cidadão, colocando como ponto de partida o sujeito educando, concebido em suas múltiplas dimensões; o segundo pressuposto retoma o trabalho como princípio educativo, assumindo o

trabalho como atividade que possibilita a existência e reprodução da vida humana, bem como a necessidade de articular ciência e tecnologia como ação determinante para a integração entre educação básica e profissional; outro pressuposto refere-se às novas demandas de formação do trabalhador, decorrentes da introdução de novas tecnologias e técnicas de gestão, que requerem a formação integral dos trabalhadores; o último pressuposto considera a relação entre currículo, trabalho e sociedade. Define que o currículo não se constitui por uma série ordenada de conteúdos, mas pelo “[...] conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, setor produtivo e a sociedade” (BRASIL, 2007b, p. 28).

Os princípios que fundamentam o PROEJA FIC referem-se, primeiramente, ao princípio da aprendizagem de conhecimentos significativos. Concebe a aprendizagem significativa como aquela que se relaciona com os conhecimentos prévios, e os conhecimentos significativos como aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador. O princípio seguinte considera o respeito ao ser e aos saberes dos educandos. Destaca que os conhecimentos construídos em suas trajetórias devem ser considerados no processo educativo, bem como ser reconhecidos por um processo de certificação. A construção coletiva do conhecimento é o terceiro princípio. O conhecimento é mediado pelas interações sociais que, na escola, é viabilizada pelo educador e compartilhada pelos educandos, além de tornar os conteúdos significativos para os alunos. O quarto princípio trata da vinculação entre educação e trabalho: integração entre a educação básica e a profissional e tecnológica. Aqui se retoma a orientação para a superação da dicotomia entre educação propedêutica e educação para o trabalho. O princípio da interdisciplinaridade defende a ideia do conhecimento como uma construção em rede, contrapondo-se à concepção de transmissão linear de conhecimentos. Coloca-se como uma “[...] estratégia organizadora de (re)construção de conhecimentos a partir da relação teoria-prática” (BRASIL, 2007b, p. 30). Por fim, a avaliação é apresentada como processo, no sentido de que se constitui como orientadora do planejamento.

O projeto político pedagógico integrado condensa e materializa as premissas da formação integral. O Documento Base do ensino médio sintetiza os fundamentos político-pedagógicos de uma organização curricular que se oriente nessa direção:

- 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, 2007a, p.47).

Os princípios referenciais à proposta do projeto político pedagógico do PROEJA FIC baseiam-se em: a) o diálogo entre professor e aluno (importância do diálogo e do vínculo afetivo no processo de ensino e aprendizagem); b) a história de vida do aluno (adoção de práticas pedagógicas que considerem o contexto de vida do educando); c) o espaço e tempo de formação (a sala de aula constitui-se como espaço coletivo, de construção de processos identitários, para além da sistematização das aprendizagens escolares); d) a produção de conhecimento (diálogo entre interesses e saberes de alunos e professores que favoreçam o crescimento de ambos); e) a abordagem articulada das informações (de forma a promover a compreensão crítica da realidade); f) a preparação para o trabalho em suas várias dimensões (valorização das dimensões filosófica, estética, política e ética, superando a visão utilitária do trabalho) (BRASIL, 2007b, p. 31-32).

No que se refere à organização curricular, o Documento PROEJA ensino médio define currículo como:

[...] um desenho pedagógico e sua correspondente organização institucional à qual articula dinamicamente experiências, trabalho, valores, ensino, prática, teoria, comunidade, concepções e saberes observando as características históricas, econômicas e socioculturais do meio em que o processo se desenvolve (BRASIL, 2007a, p.49).

Elenca, em seguida, um conjunto de considerações sobre elementos nos quais deve se pautar a construção curricular, retomando em vários aspectos a concepção do Programa, apresentando entre esses itens, “A interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade”²⁴ (ibid., p. 49).

Apresenta como formas de organização curricular integrada: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos²⁵; abordagem por meio de esquemas conceituais²⁶;

²⁴ A apresentação relativa a esses conceitos será tratada no capítulo referente à integração curricular.

²⁵ Dentre as possibilidades de organização curricular apresentadas, as que se estruturam a partir de complexos temáticos foram propostas pela Secretaria Municipal de Porto Alegre, por ocasião da implantação da proposta da *Escola Cidadã*, amparando-se, segundo Bossle (2003, p. 170), na proposição de *temas geradores* de Freire e no *sistema de complexos* proposto por Pistrak. De acordo com Félix et al. (2007), para Pistrak os complexos temáticos estariam fundamentados em uma pedagogia social. Pedagogia essa que tomaria a realidade, entendida a partir do momento histórico pós-revolucionário da Rússia, na perspectiva de consolidar as conquistas e realizações revolucionárias. Para os autores, o conceito de complexo temático refere-se a “forma de organização

abordagem centrada em resoluções de problemas²⁷; abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade e abordagem por áreas de conhecimento (MACHADO, 2005 apud BRASIL, 2007a, p. 50).

O Documento Base do PROEJA ensino fundamental, ao ressaltar uma preocupação com a fragmentação do conhecimento, destaca a interdisciplinaridade como concepção que busca “[...] no âmbito pedagógico, o saber unificado e, no âmbito epistemológico, a preservação da integridade do pensamento” (BRASIL, 2007b, p. 36). Aponta que o “[...] planejamento conjunto por parte de uma equipe interdisciplinar pode levar à eleição de eixos integradores, projetos de trabalho, temas geradores que podem ser propostos como um objeto de estudo, um projeto de intervenção ou de empreendimento” (JOLIBERT, 1994 apud BRASIL, 2007b, p. 37).

Acrescenta como áreas a serem contempladas no currículo “Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, articuladas com as disciplinas da qualificação profissional selecionada” (BRASIL, 2007b, p. 37).

Pode-se dizer que nas preocupações referentes ao ensino fundamental está presente uma visibilidade maior de questões que remetem à metodologia pedagógica, talvez porque os

das disciplinas, das atividades pedagógicas e da construção do conhecimento tomando por fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Esta organização envolve as atividades educativas inerentes à escola: o planejamento, o currículo e a prática de ensino visando à produção do conhecimento, à compreensão, em sua radicalidade, da realidade e ao estímulo à auto-organização dos estudantes e das educadoras e educadores em coletivos” (2007, p. 219). Citam também que “a centralidade deixa de ser a disciplina e passa a ser a relação entre os fenômenos [complexificação das questões]” (ibid., p. 220).

²⁶ De acordo com Correia (2014), esquemas são “organizadores gráficos que ajudam a representar graficamente informação e conhecimento”. Podem assumir diferentes formas como uma anotação no caderno, o mapa do metrô, gráficos de coordenadas x e y, ou mesmo mapas conceituais. Para o autor, o mapa conceitual é uma forma de esquema, no qual os conceitos se articulam em torno de uma proposição, diferentemente de mapa mental, onde os conhecimentos e informações são organizados graficamente, mas não evidenciam a relação entre eles. Informação disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=upWyLt3UR2w>>. Acesso em: 25 mar 2014. Paulo Correia coordena o grupo de pesquisa Mapas Conceituais, da Universidade de São Paulo.

²⁷ Segundo Coelho (s/d), trata-se de uma proposta na qual o currículo é baseado em problemas, como eixo organizados dos “tempos e espaços escolares, das disciplinas e das relações sociais nos processos educativos”. No âmbito da escola moderna, a prática curricular baseada em resolução de problemas foi sistematizada e colocada em prática por John Dewey. Destaca a autora que, para além de Dewey, Freire, Saviani e Ausubel também adotam a problematização como referência para a atividade pedagógica, considerando que há diferenças entre eles, dependendo da posição filosófica-ideológica de cada autor. Para Dewey, a “pedagogia de problemas” estava diretamente vinculada “às demandas concretas da vida social”. Em Saviani, a problematização se pauta no materialismo histórico-dialético, atendendo aos requisitos de “radicalidade, rigor e globalidade, dialeticamente articulados entre si” e tendo como centralidade o “sujeito cognoscente”. Identifica a autora, em Paulo Freire, a ênfase no “compromisso com a transformação da realidade estudada, pela ação do sujeito”, caracterizada pela abordagem sócio cultural. Ausubel, pautado na perspectiva cognitivista, ressalta o “desenvolvimento de capacidades mentais ou cognitivas”, defendendo que na ação de problematizar “desenvolvem-se níveis altamente elaborados de atividade cognitiva”. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedpro.html>>. Acesso em: 27 mar 2014.

fundamentos filosóficos e políticos da concepção do Programa estejam mais evidenciadas no documento original, dirigido ao ensino médio e técnico.

As reflexões sobre o currículo integrado, apresentadas aqui por recortes, visaram explicitar as orientações presentes nos dois documentos e evidenciar a complexidade existente na elaboração do projeto político pedagógico integrado, complexidade derivada, em particular, pela forma concomitante, que envolve instituições e entes federativos diferenciados, cada qual com sua concepção curricular. Será objeto de análise posterior *se e como* as proposições apresentadas nos Documentos Base se expressam nos currículos elaborados e vivenciados nos cursos propostos.

No capítulo que trata dos aspectos operacionais do Programa, os dois Documentos Base retomam várias indicações presentes no Decreto nº 5.840/06 e incluem outras que detalham ações necessárias. A coordenação geral do PROEJA está a cargo da SETEC/MEC. A Secretaria pode organizar um núcleo gestor, constituído por representantes da SETEC/MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Além do núcleo gestor, conforme previsto no Decreto nº 5.840/06, existirá também um comitê nacional de acompanhamento do Programa. O Documento Base do PROEJA FIC estabelece como função do MEC promover ações de cooperação entre diferentes órgãos da administração pública (BRASIL, 2007b, p. 45), no sentido de otimizar a aplicação de recursos, bem como “[...] promover ações de articulação entre os diferentes níveis e esferas de governo com vistas à difusão do Programa [...]”.

As instituições autorizadas a adotar cursos do PROEJA, denominadas instituições proponentes, são aquelas já apontadas no Decreto de 2006, cabendo a elas, dentre outras incumbências: a gratuidade dos cursos; a construção do projeto político-pedagógico junto a outras entidades parceiras; a aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos em processos extraescolares; formação para gestores e professores sobre as especificidades da educação de jovens e adultos, complementadas pela relação com o ensino médio, com o ensino fundamental e a educação profissional. No Documento Base do PROEJA ensino fundamental, há um item que não consta na proposta do ensino médio, a saber, a necessidade de avaliação periódica dos envolvidos e das ações desencadeadas junto ao PROEJA FIC.

São denominadas como instituições parceiras no Documento do ensino médio, para além das referidas como proponentes no Decreto nº 5.840/06, as instituições da sociedade civil que não visem ao lucro pecuniário com o Programa. O Documento do ensino

fundamental apresenta como grupo de instituições parceiras sem fins lucrativos “[...] as entidades privadas, escolas comunitárias, IES públicas comunitárias, associações, organizações da sociedade civil e movimentos sociais que possuam experiência no desenvolvimento de Educação de Jovens e Adultos ou Educação Profissional” (ibid., p. 48-49), ampliando o escopo das instituições para além do que previa o Decreto de 2006. Compete à instituição proponente, no caso do PROEJA FIC, a certificação única que poderá incluir a chancela das instituições envolvidas.

Quanto à oferta dos cursos, respeitado o que prescreve o Decreto nº 5.840/06 no que se refere à sintonia com demandas regionais e locais, visando ao desenvolvimento socioeconômico e cultural, o Documento do PROEJA FIC destaca critérios sobre os quais devem se estruturar as propostas de cursos. Demandas econômicas, sociais, regionais e culturais são as referências para a oferta, desde que tais demandas considerem o direito do trabalhador à cidadania, a inclusão de pessoas em situação de risco social, a interação com outras políticas de educação, emprego, trabalho e renda, e a promoção da inserção no mundo do trabalho articulada com políticas de desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2007b, p. 49).

No que concerne aos docentes participantes, ambos os documentos mantêm praticamente a mesma redação, afirmando que “[...] a escolha do pessoal participante no processo é da instituição proponente” (BRASIL 2007a, p.59, BRASIL, 2007b, p.51).

Os dois Documentos tratam da formação continuada de professores e gestores, atribuindo-lhes carga horária de 120 horas, acrescidas de 40 horas precedentes ao início do projeto. A formação continuada está embasada nas concepções e princípios do Programa, prevendo também, como ação do MEC, a oferta de cursos de especialização em EJA integrada à educação profissional, articulação com outras instituições para cursos de pós-graduação que sejam afins ao PROEJA e fomento para pesquisas na área.

Sobre o material educativo e publicações, não há diferenças entre os dois Documentos, indicando que tais materiais se caracterizam como recurso de apoio às mediações pedagógicas que podem se utilizar de diferentes tecnologias. Está descrita a autonomia das instituições na produção dos materiais, desde que se considere a realidade local e o projeto político pedagógico.

Quanto ao monitoramento e à avaliação do Programa, os Documentos coincidem na atribuição desta responsabilidade à SETEC/MEC. O Documento do PROEJA FIC é melhor detalhado, apresentando a pretensão da Secretaria em disponibilizar uma equipe de técnicos assessores para o desenvolvimento da proposta educacional. Aponta também que o monitoramento e a avaliação serão realizados por núcleos regionais.

O financiamento do Programa também é detalhado de modo mais minucioso no Documento do ensino fundamental. Explica que os recursos serão advindos do “[...] orçamento da União, recursos do MEC, do MTE e parcerias com outros órgãos e entidades públicas, bem como em acordos de cooperação com organismos internacionais” (BRASIL, 2007b, p.54). Para o PROEJA FIC, os itens financiáveis se referem: à capacitação em formação continuada de gestores, técnicos, docentes e alunos; à manutenção de instalações físicas e aquisição de equipamentos; à locação de bens e serviços; à compra e produção de material pedagógico; ao material de consumo; às diárias e passagens; a outros serviços de terceiros, excetuando-se as obras. O PROEJA ensino médio trata como item financiável o auxílio à permanência do aluno na instituição, e o PROEJA FIC indica que a assistência estudantil dar-se-á por meio de suplementação na rubrica própria nas instituições federais. O Documento do ensino fundamental abre possibilidade de acesso aos recursos financeiros do PROEJA FIC às entidades que pretendam se candidatar, desde que atendidos alguns critérios. Dentre estes, possuir experiência com EJA ou Educação Profissional, comprovar sustentabilidade financeira, possuir infraestrutura, equipe técnica formada preferencialmente em nível superior, considerar na oferta de cursos a relação entre as políticas de educação, trabalho e geração de emprego e renda a partir das demandas locais e regionais (BRASIL, 2007b, p. 55-56).

Finalizando as questões operacionais, os Documentos apresentam o sistema de comunicação e informação. Trata, este item, da disponibilização de informações sobre o Programa. Destaca-se, no Documento do PROEJA FIC, a responsabilidade da SETEC/MEC que, em colaboração com o MTE, deverá se incumbir da organização de um catálogo de cursos ofertados a partir da implantação do Programa.

Quanto ao plano de implementação, os Documentos apresentam algumas diferenças. No ensino médio, anuncia-se que anualmente a SETEC/MEC realizará a análise dos relatórios referentes a cada projeto, com convocação para apresentação de novos projetos. Os que forem aprovados serão chamados para assinatura de convênios com as instituições proponentes, para posterior execução dos convênios. No ensino fundamental, o plano de implementação compreende cinco fases. Uma fase preliminar em que proceder-se-á à aprovação de modelos pedagógicos a serem utilizados e, sequencialmente, à disponibilização de tais modelos. Nesta fase, ainda, pretende-se realizar o levantamento de informações sobre a oferta do segundo segmento da EJA e da formação inicial e continuada, bem como de experiências, principalmente governamentais, que se enquadrem na concepção do PROEJA FIC. Em seguida, ocorre a definição e a publicação dos critérios de avaliação dos projetos, além da

divulgação de calendário de atividades. As fases seguintes seguem o que está apontado do Documento do ensino médio.

Muitas das questões operacionais apontadas nos Documentos serão incorporadas ao Ofício nº 40/2009, o qual será tratado a seguir.

1.2. A possibilidade concreta de implantação do PROEJA FIC: Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC de 2009.

No dia 8 de abril de 2009 foi publicado o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, convidando as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a firmarem parcerias com os municípios para a implantação do PROEJA FIC. O convite emitido pelo MEC, por meio da SETEC e SECAD, visou acolher propostas de implantação do Programa nos moldes definidos por este documento. Como salienta Rocha (2011, p. 208), o PROEJA FIC ganha projeção concreta por meio deste ato legal.

O Ofício objetivou firmar parcerias entre as instituições da rede federal com municípios e estabelecimentos penais, por meio de propostas que deveriam abarcar a formação continuada dos profissionais envolvidos, a implantação dos cursos PROEJA FIC, a produção de material pedagógico e ações de monitoramento, estudo e pesquisa.

Ao detalhar as entidades habilitadas a aderirem ao Programa, o Ofício enumera as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tal como descrito na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008²⁸, as redes municipais de ensino e os estabelecimentos penais. A acolhida das propostas pela SETEC/MEC tem como condição a comprovação da parceria estabelecida, apresentada pelas unidades da rede federal, que são as proponentes elegíveis. O compromisso entre as instituições expressar-se-ia em um “acordo de cooperação” ou documento equivalente. Os projetos apresentados pelas instituições da rede federal poderiam referir-se a uma unidade ou *campus*, contemplando um ou mais municípios, desde que estes se vinculassem ao mesmo projeto.

As propostas deveriam indicar “[...] qual fase, segmento, etapa ou ciclo do ensino fundamental é considerado como requisito prévio a qualificação profissional pretendida”

²⁸ A Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. No artigo 1º, define como pertencente à Rede Federal: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; V - Colégio Pedro II (incluído pela Lei 12.677/12).

(BRASIL, 2009b, p.04), de modo que os componentes curriculares da etapa adequada fossem considerados quando da elaboração do projeto integrado.

As bases legais que sustentam o projeto amparam-se no que está prescrito no próprio Ofício, no Documento Base do PROEJA FIC, na legislação que rege a Educação de Jovens e Adultos e na Resolução nº 03/09, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, no caso de realização de cursos em estabelecimentos penais.

O valor de financiamento previsto referia-se a R\$ 65 mil por turma, considerando-se o número máximo de trinta alunos. Cada projeto deveria prever, no mínimo, noventa vagas, e seria destinada uma verba de até R\$ 2 mil a mais por município, caso a instituição federal firmasse parceria com mais de uma cidade. Para as turmas vinculadas aos estabelecimentos penais, o valor de repasse seria de R\$ 65 mil por projeto.

O processo de certificação prevê ação conjunta entre a instituição federal e as unidades das redes estaduais e municipais, de acordo com o que está prescrito no Documento Base do PROEJA FIC, que trata da certificação única.

No calendário de ações apresentado, a previsão de divulgação dos resultados ocorreria ao final de junho de 2009, com realização dos cursos no período de julho de 2009 a dezembro de 2011. Os critérios para aprovação dos projetos de curso consideravam: a sintonia da proposta com as demandas locais e a vocação socioeconômica da região; a integração da formação geral com a profissional expressa na matriz curricular; adequação da metodologia, avaliação e infraestrutura ao público que seria atendido; estratégias propostas para a continuidade de estudos ou inserção dos egressos no mundo do trabalho. Para a formação continuada dos profissionais, os critérios pautaram-se no atendimento ao que demanda a formulação do currículo integrado (reflexão sobre a seleção de conteúdos, abordagem contextualizada e integrada das temáticas e componentes curriculares da formação geral e profissional), na discussão sobre a formação específica do eixo tecnológico ao qual pertence o curso a ser ofertado, na previsão de metodologia para elaboração do material pedagógico, e na abordagem da compreensão do papel dos profissionais envolvidos nesta proposta educacional. Quanto ao monitoramento, estudo e pesquisa, os projetos deveriam prever estratégias de integração entre as ações realizadas, linhas de estudo e pesquisa consonantes com as necessidades do PROEJA ou do PROEJA/PRONASCI²⁹, e estratégias de acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito do Programa. Quanto aos recursos, os critérios referiram-se à coerência do orçamento, à razoabilidade e à eficiência na utilização de recursos.

²⁹ Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania, do Ministério da Justiça.

Os itens financiáveis abarcavam o material de consumo; contratação de formador de formadores; diárias e passagens para os formadores, coordenadores de projeto, palestrantes e pesquisadores; aquisição de equipamentos para laboratórios e modernização dos mesmos, desde que não se caracterizasse como sendo obra; aquisição de material bibliográfico e pagamento de profissional da área gráfica para publicação de material pedagógico.

Todo o repasse se daria via instituição da rede federal, com orientação precisa de que o orçamento fosse empenhado até a data de 31 de agosto de 2009.

O Ofício também apresenta a definição dos papéis de cada um dos agentes envolvidos, mas este detalhamento será apresentado no capítulo que tratará da análise da implantação do Programa no estado de São Paulo. Cabe, no entanto, destacar alguns pontos referentes à atribuição de responsabilidades que foram decisivas para a implantação do Programa. A instituição da rede federal deveria, entre outras ações, responsabilizar-se - em conjunto com a secretaria municipal ou estadual parceira - pela elaboração prévia do projeto integrado único do curso, bem como pela oferta da qualificação profissional e formação dos profissionais que atuariam no PROEJA FIC. Às redes municipais e estaduais, caberia a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental e fornecimento de auxílio transporte ou equivalente aos alunos do Programa, entre outras. A SETEC/MEC deveria conduzir o acompanhamento e avaliação dos cursos aprovados.

A SETEC/MEC divulgou, por meio da Portaria nº 194, de 3 de julho de 2009, o resultado da seleção de projetos para a implantação do PROEJA FIC. Foram contemplados trinta e um projetos. Dentre estes, a proposta encaminhada pelo IFSP vinculava - em parceria com o *campus* São Paulo - os municípios de Amparo, Campinas, Cesário Lange, Cubatão, Diadema, Embu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Guarulhos, Itapeva, Itapevi, Jandira, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo, Sumaré, Várzea Paulista e Votorantim (BRASIL, 2009c). O *campus* Sertãozinho também compunha a lista.

Com a expiração do prazo previsto para a execução dos cursos no Ofício Circular nº 40/09, a SETEC/MEC editou novo ofício. O Ofício Circular nº 104 GAB/SETEC/MEC, de 22 de setembro de 2011, apresenta algumas diferenças em relação à edição anterior. A primeira delas refere-se à ausência da SECAD no documento.

O novo ofício convida as Instituições da Rede Federal para a continuidade dos cursos desenvolvidos no âmbito do PROEJA FIC. Apresenta em seus objetivos a abertura de novas turmas, em conformidade com os projetos aprovados quando da edição do Ofício Circular nº 40/09. Apenas as instituições da rede federal que obtiveram a aprovação anterior de seus projetos ficam autorizadas a renovarem a adesão ao Programa. Para os trâmites

administrativos, solicita os mesmos documentos, acrescidos pelo Relatório de Conclusão sobre o projeto executado e um aditivo do Termo de Parceria.

Observam-se diferenças consideráveis nos itens de financiamento. O valor máximo a ser descentralizado para cada turma passa a ser de R\$ 20 mil, mantendo-se ainda o número máximo de trinta alunos por turma. Dos itens financiáveis, prescrevem-se os relativos ao material de consumo, ao pagamento de pessoa física ou jurídica, às tarefas correlatas à publicação de material pedagógico, e à compra de material permanente, apenas em casos excepcionais, no limite de 20% do valor total da proposta por instituição. Os recursos para repasse encontram-se disponibilizados para os anos de 2011 e 2012, e os que não forem utilizados dentro do ano de empenho, sendo devolvidos, não poderão ser disponibilizados novamente.

Os critérios de seleção para novas turmas referem-se ao percentual de preenchimento de vagas (igual ou superior a 70%) dos projetos aprovados anteriormente, ao índice de evasão (igual ou inferior a 40%) e ao encaminhamento dos Relatórios de Monitoramento de 2010 e 2011. Quanto às atribuições dos agentes envolvidos, permanecem as mesmas do ofício anterior.

No caso de São Paulo, as cidades contempladas na aprovação do projeto que tinham suas propostas vinculadas ao *campus* São Paulo do IFSP não iniciaram suas turmas em 2009. Foi necessária uma série de negociações entre os municípios, a Reitoria do IFSP e a direção do *campus* São Paulo para a implantação do Programa. Este processo será objeto de análise em capítulo próprio da tese.

1.3 Pressupostos conceituais do PROEJA FIC: antecedentes

Durante o desenvolvimento da pesquisa tornou-se mais claro qual deveria ser o aspecto central a ser analisado, traduzido na integração entre formação profissional e formação geral. Nesse percurso, chegou-se à compreensão de que a elaboração de um currículo integrado e sua aplicação, fundamentado na ideia da formação integral, seria ou não a manifestação material dessa proposição.

Coube então investigar, a partir do Programa, as referências conceituais e históricas que possibilitaram sua proposta. Da mesma forma, a pesquisa tenta apreender como as referências conceituais foram apropriadas na implantação e realização do Programa, expressas no currículo proposto e trabalhadas nos municípios.

Tomando-se como parâmetro as entidades aludidas na pesquisa empreendida pelo MEC, priorizou-se como critério para este trabalho duas propostas que se mostram representativas por sua importância no cenário nacional, quais sejam, o Programa Integrar, da Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) da Central Única dos Trabalhadores (CUT)³⁰ e a proposta do Instituto de Educação Josué de Castro, mantido pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) pertencente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa escolha foi corroborada pelas indicações de Fávero (2007)³¹, que ao empreender pesquisa sobre os materiais didáticos significativos para a educação de jovens e adultos na década de 1990, destacou três experiências que, em sua análise, revelaram-se referenciais: os Programas Integrar e Integração da CUT, a proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a proposta do Sistema de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura de Porto Alegre, este último por sua característica diferenciada dos moldes escolares tradicionais.

O Programa Integrar da CNM/CUT e a proposta de educação do MST são objetos de estudo de um conjunto de produções acadêmicas e por esta razão não serão tratados aqui de

³⁰ A Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi fundada durante o 1º Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), em 28 de agosto de 1983, na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo. A Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM) foi fundada em 1989, originada a partir do anterior Departamento Nacional dos Metalúrgicos, constituindo-se como a maior categoria dentro da Central. Para conhecer a história da constituição da CUT e da CNM consultar: <www.cut.org.br> e <www.cnmcut.org.br>. Acesso em: 18 abr. 2013.

³¹ Osmar Fávero é uma importante referência nos estudos sobre a educação popular e a educação de adultos no Brasil, tendo atuado no Movimento de Educação de Base entre os anos de 1961 a 1966. Atualmente, coordena uma pesquisa sobre a Memória da Educação de Adultos, a qual se encontra em sua terceira etapa e tem como foco os materiais didáticos produzidos a partir dos anos 2000. As experiências de educação popular, principalmente aquelas realizadas na década de 1960 - o Movimento de Cultura Popular, criado em Recife, o Movimento de Educação de Base ligado à Igreja Católica, a Campanha de Pé no Chão também se aprende a Ler, em Natal e os Centros de Cultura Popular, da União Nacional de Estudantes, foram os principais movimentos desse período, tendo em Paulo Freire o principal expoente de referência metodológica e política - e que tiveram suas propostas de educação para adultos fundamentadas em princípios democráticos, na cultura popular e no conhecimento da realidade que pudesse produzir uma mudança social, constituíram-se como um percurso fundamental que possibilitou as propostas que se seguiram a elas. É possível observar que tais experiências de educação popular se constituem também como referências - para além das que a pesquisa revelou - tanto nas proposições do Programa Integrar como do MST, onde se notam citações a noções ou conceitos de Paulo Freire. Note-se, igualmente, que o Documento Base do PROEJA ensino médio menciona este autor, como por exemplo, na passagem em que, ao se referir à formação de cidadãos profissionais, reporta a necessidade da leitura de mundo no sentido freireano (BRASIL, 2007a, p.35-36). A atuação política dos movimentos da década de 1960 possibilitou uma proposição ao governo federal para que fosse implantada uma coordenação nacional das iniciativas, apoiando-as, fato que ocorreu em 1963. Na sequência, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização, orientado pelo Sistema Paulo Freire (BRASIL, 2000). Com o advento do golpe civil-militar de 1964, essas iniciativas foram praticamente encerradas. Na elaboração da presente pesquisa, optou-se por não abordar as iniciativas da educação popular nos anos 1960, ou mesmo as Escolas Operárias em período subsequente, as quais serão mencionadas, mas sem maior aprofundamento, pois tratar-se-ia de um campo de estudo demasiado extenso. O recorte proposto buscou dar um quadro das experiências recentes que mais diretamente incidiram sobre a elaboração do PROEJA FIC, bem como buscar as referências históricas que pautaram os principais conceitos ou noções componentes do Programa, as quais se expressam na formação integral e no currículo integrado.

forma analítica, tarefa já realizada por estes autores. A intenção é apresentá-los na condição de possíveis propostas referenciais para o PROEJA. As pesquisas apontam os limites dessas organizações e suas experiências, seus conflitos internos e avanços, como indicam alguns dos autores aqui utilizados (D'AGOSTINI, 2009 e 2011; MASCELLANI, 2010; CERICATO, 2008; MACHADO, 2003; MENEZES NETO, 2001). Contudo, considera-se que as experiências selecionadas emergiram de movimentos da sociedade que são relevantes para a vida política nacional. Representam organizações sociais pautadas por princípios socialistas e/ou classistas em sua origem, que têm em comum a busca pela intervenção e participação social nos rumos do país, em um período da história caracterizado pelo final da ditadura civil-militar (1964-1985), concebendo, em seus ideários, a educação como parte vital desse processo. Menezes Neto (2001, p.58) observa que os períodos de formação do MST e da CUT são próximos, inclusive com importante participação do Movimento na Central.

Segundo Manfredi (2002), até 1995 não existia consenso na CUT quanto a um projeto de Educação Profissional, e a constituição do Programa Integrar provoca na entidade um aceleração do debate sobre a educação integral dos trabalhadores³². É necessário

³² Diferentemente de Manfredi (2002), Teixeira (2009) avalia que a partir do V CONCUR se estabelece um processo de hegemonia da concepção de formação profissional da Confederação Nacional dos Metalúrgicos dentro da CUT. Anteriormente, a Comissão de Educação da CUT, no ano de 1993, estabeleceu debates em torno de dois documentos referenciais: “Diretrizes para uma política de formação profissional para a CUT” (produzido por F. Felix, I. N. de Moraes e F. Aguiar) e “Contribuição para a definição de uma política de formação profissional da CUT” (elaborado por S. L. de Oliveira Neto e C. S. V. Moraes). A defesa da escola pública, gratuita e de qualidade era uma questão convergente em ambos os documentos. Quanto ao papel do Estado, o primeiro documento defendia que a oferta de formação profissional deveria ser controlada por esse, com a ampliação do controle dos trabalhadores sobre as instâncias responsáveis pela gestão das políticas e recursos educacionais. Ao mesmo tempo, não defendiam o investimento da CUT em escolas de formação, reforçando que este não era o seu papel, mas apontavam a necessidade de certa flexibilidade nessa questão, a fim de respeitar experiências existentes em sindicatos que contribuíssem para a elaboração de uma política cutista em relação à formação profissional. O segundo documento propunha que a CUT desenvolvesse - juntamente com os trabalhadores, entidades filiadas, sindicatos e movimentos sociais organizados - políticas que atendessem às necessidades das classes trabalhadoras. Nesta perspectiva, defende a oferta de formação profissional por centros públicos ou privados de formação profissional, associações sindicais, comunitárias e populares, e a defesa do ensino profissional articulado ao sistema regular de ensino e refirma a necessidade do controle público das ações destinadas à formação profissional. Tal proposição estava balizada pela compreensão que a educação regular não atenderia a uma necessidade premente dos jovens da classe trabalhadora em inserirem-se no mercado de trabalho, colocando para estes, como possibilidade de formação profissional, aquela ofertada principalmente pelo sistema de formação patronal. Apontava como um equívoco a defesa de alguns educadores da supressão do Capítulo XI do projeto da LDB, referente à Formação Técnico Profissional, defesa essa amparada no combate às propostas que restringiam a formação profissional a treinamento e preparação de mão de obra, sem que se aprofundasse a discussão sobre a possibilidade de organização do ensino profissional compreendido como processo de educação permanente e articulado ao sistema de ensino. As discussões realizadas no interior da Central, surgem de maneira acordada e mais concisa na 7ª Plenária Nacional da CUT, realizada em 1995, que para além da referência aos Centros Públicos de Formação Profissional, assim apresentou sua decisão: “[...] a formação básica propiciada pela escola regular não exclui a necessidade de oportunidades de uma formação profissional mais específica realizada nos centros públicos ou privados de ensino profissional, por associações sindicais, comunitárias ou populares. Por outro lado, sem a garantia de formação de caráter básico, propiciada pela escola pública, gratuita e de qualidade, a formação profissional se tornará simples adestramento (CUT,

considerar, no entanto, que a implantação do Projeto Integrar em 1996 ocorre posteriormente à realização da 7ª Plenária Nacional da CUT, em 1995, na qual se aprova documento onde se destacam a importância da formação básica e o direito à formação profissional, considerado esse na relação com a educação básica, para que não se tornasse apenas treinamento.

De acordo com a autora, a construção do projeto político-sindical da Central pauta-se na construção de uma sociedade socialista que, por meio de um projeto emancipatório, visa propiciar a conquista da hegemonia, entendendo a educação, a democracia e a cidadania como dimensões da luta contra-hegemônica³³ (2002, p.254). Para Manfredi (2002), a premissa da “formação integral do trabalhador” que constitui a proposta de Educação Profissional da CUT inspira-se “[...] nas tradições educacionais libertárias, marxistas e socialistas, bem como das conceitualizações em educação popular [...]” (ibid., p. 254-255).

A referência a experiências anteriores na educação de trabalhadores³⁴ também é mencionada pelo Instituto Integrar:

O Programa Integrar se configurou como inovador, não só pela introdução de novos temas, métodos e estratégias, mas também pelo resgate de antigas experiências educacionais da classe trabalhadora, que estavam perdidas na memória (ou na falta dela) coletiva, sindical e acadêmica, ou que não se imaginava que fossem aplicáveis a processos de educação profissional (INSTITUTO INTEGRAR, 2005, p.31).

1995, p. 22-23 apud BRONZATE, 2008, p.48). Para conhecer melhor o debate que se sucedeu internamente à CUT em função das propostas ver BRONZATE (2008). Ver também MANFREDI (2002) e QUERUBIN (2008).

³³ Alguns autores na análise da história da CUT afirmam que esta vai perdendo sua radicalidade, de um projeto classista e socialista dos anos iniciais deriva para a concertação dentro do capitalismo, principalmente a partir do IV CONCUR em 1991. Ver: GIANNOTTI, Vito e LOPES NETO, Sebastião. **CUT: Ontem e hoje**. 1ªed. Vozes, São Paulo, 1991; MOLINA, Helder. **Metamorfose capitalista e educação dos trabalhadores: a travessia contraditória** (uma análise da política de formação da CUT e do Programa Integrar no Rio de Janeiro). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2004; AFFONSO, C. A. **A CUT Conselheira**. Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2001.

³⁴ No decorrer do final da década de 1960 e nos anos da década de 1970 existiram experiências de formação organizadas por trabalhadores, dirigidas a trabalhadores, que se constituíram como resistência à ditadura civil-militar, conhecidas como Escolas Operárias, ligadas a movimentos populares ou sindicatos. Em 1989, algumas dessas escolas compuseram um Conselho de Escolas Operárias. Em 1994, o Conselho das Escolas Operárias participou da formação do Fórum de Formação Profissional, também composto por representantes de sindicatos de trabalhadores, de movimentos populares, das administrações públicas do campo democrático, e pesquisadores da área de formação profissional, entre outros, onde foi proposta a criação de Centros Públicos para Educação de Cidadãos Trabalhadores. Posteriormente, o Conselho passou a denominar-se Conselho de Escola de Trabalhadores (MORAES, C. S. V.; PONTUSCHKA, N. N; KRUPPA, S. M. P. Projeto “Educação de adultos trabalhadores: metodologias de ensino aprendizagem, itinerário formativo e capacitação de professores”. Relatório final. FAPESP. 2007). De acordo com Sebastião Neto, participante do Conselho nos anos de 1980, na condição de representante da Escola Nova Piratininga, as atividades pedagógicas desenvolvidas por essas escolas influenciaram de maneira importante as primeiras discussões sobre educação de trabalhadores adultos e formação profissional. Tais atividades, desenvolvidas por entidades do movimento popular e fora do movimento sindical foram levadas posteriormente para a CUT (BRONZATE, 2008, p.52).

Tomando como fonte os documentos dos congressos e plenárias realizadas pela central sindical entre os anos de 1994-1995, a pesquisadora apresenta quatro eixos estruturantes da proposta de educação profissional da entidade. O primeiro deles se refere à natureza da Educação Profissional, de caráter global e emancipador, desenvolvendo a competência técnica e compromisso político com a luta pela transformação social. Contrapõe-se ao ensino profissional como uma formação de segunda linha e recusa a visão da escola regular, notadamente a escola média “[...] como propiciadora de um ensino ‘generalista’, teórico, desvinculado e acima das questões práticas da realidade do trabalho” (2002, p.255), bem como entende que a formação profissional que interessa ao trabalhador pauta-se pela ampliação da “[...] satisfação das necessidades múltiplas do ser humano” (CUT, 1995 apud MANFREDI, 2002, p.256). A formação profissional é compreendida como patrimônio social, amparada em diagnósticos de demandas nacionais, locais e regionais.

O segundo eixo trata da articulação entre educação geral e profissional, que defende a vinculação da formação profissional aos processos regulares de educação e propõe a criação de Centros Públicos de Ensino Profissional, integrados ao Sistema Nacional de Educação, com gestão democrática e transparente e oferta de ensino profissional como parte da educação continuada, bem como cursos de atualização científica e cultural que complementem a escolaridade formal. Outro eixo se relaciona à necessária articulação entre as políticas de formação e as políticas de desenvolvimento e geração de emprego e renda, defendendo a elevação do nível cultural, científico e tecnológico dos trabalhadores. O último eixo identificado se refere ao financiamento e gestão, reivindicando o controle social dos fundos públicos, a gestão pública da formação profissional com participação dos trabalhadores. Reivindica também a participação dos trabalhadores na elaboração de políticas do ensino regular e da formação profissional (MANFREDI, 2002, p.255-258).

Diante da hegemonia do Sistema S no campo da formação profissional³⁵ e das políticas de desemprego e flexibilização dos direitos do trabalho, a CNM/CUT resolve que a ação sindical deve se dar para além do local de trabalho, abrangendo os espaços públicos. Esse movimento colocou para a CNM a necessidade de atuar junto a três públicos: trabalhadores desempregados, trabalhadores empregados e dirigentes sindicais, o que resultou na proposição de três programas: Programa Integrar Desempregados, Programa Integrar Empregados e Programa Integrar de Formação de Dirigentes Sindicais (INSTITUTO INTEGRAR, 2007, p.10).

³⁵ Ver CUNHA, 2005 e 2000.

A criação do Programa Integrar, realizado pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da CUT, foi aprovado no III Congresso dos Trabalhadores Metalúrgicos da CUT, com os objetivos de

a) reafirmar que a formação profissional faz parte da agenda sindical; com isto, deve ser tema a ser considerado nas negociações coletivas e na ação sindical; e b) realizar programa planejado, executado, avaliado e coordenado pela CNM/CUT, como forma de orientar e apontar o caminho a ser percorrido na questão da formação profissional (Idem, p.9).

O Programa originou-se de outras duas experiências de formação: o Programa de Formação de Dirigentes em Reestruturação Produtiva e Ação Sindical e também um curso de curta duração dirigido a trabalhadores desempregados na área de matemática e controle de medidas. Iniciado em 1996, o Programa Integrar deu origem a outros programas que se ampliaram para outros públicos, como o Programa Formação Integral e Integração, sob responsabilidade da Secretaria Nacional de Formação da CUT, experiências regionais desenvolvidas pelas Escolas Sindicais no Brasil, tais como os Programas Vento Norte, Brasil Central, Flor do Mandacaru e outros, bem como os ligados a determinados ramos produtivos como Hotelaria e Turismo, Terra Solidária, Formasus e Raízes (QUERUBIN, 2008; INSTITUTO INTEGRAR, 2005).

Querubin (2008) descreve a iniciativa empreendida pelos metalúrgicos em 1995 para a configuração do que viria a ser a concepção pedagógica do Programa Integrar. Para essa ação, buscou-se a colaboração da professora Maria Nilde Mascellani³⁶ que, neste período, atuava como professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, cuja participação é justificada por seu percurso como educadora e, principalmente, pela experiência de coordenação dos Ginásios Vocacionais³⁷ na rede pública estadual de São Paulo na década de

³⁶ A proposta de ensino profissional concebida pela prof.^a Maria Nilde Mascellani - juntamente aos preceitos filosóficos do Conselho de Escolas dos Trabalhadores - também inspirou o projeto denominado “Construindo o Saber”, curso supletivo de ensino fundamental com formação profissional realizado por meio de parceria entre sindicatos, movimentos e organizações sociais e com o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (CEEP), Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e Secretaria do Emprego e Relações do Trabalho de São Paulo (SERT), com assessoria de professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido entre os anos de 1999-2000 (SERT; CEETEPS; CEEP. Construindo o Saber: Educação dos trabalhadores pelos trabalhadores. São Paulo: 2002).

³⁷ Os Ginásios Vocacionais, que estiveram ativos nos anos 1961-1969, constituíram-se como uma experiência de educação executada na rede pública do Estado de São Paulo, tendo como alguns de seus pressupostos o homem como centralidade do processo educacional, a realidade social como conteúdo, a dialética como método de apreensão da realidade por meio do diálogo e da crítica e a participação do homem no processo de transformação da natureza. Foi fechado por ação da ditadura civil-militar em 1969. Sobre os Ginásios Vocacionais, consultar MASCELLANI (2010). Ver também ROVAI, E. **As cinzas e a Brasa: Ginásios Vocacionais**. Um estudo sobre o processo e ensino-aprendizagem na experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” - 1962/1969. Tese de Doutorado. PUC/SP. 1996. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu356.htm>>; CHIOZZINI, D. F. Os Ginásios Vocacionais: a (des)

1960, fato este a que o autor atribui relevância, inclusive mencionando a experiência dos referidos Ginásios. Este contato se converteu posteriormente em uma parceria com a PUC/SP, com a finalidade de obter assessoria técnico-pedagógica para o projeto. A primeira experiência se deu com o Programa Integrar Desempregados no ensino fundamental (INSTITUTO INTEGRAR, 2007, p. 11)³⁸.

Segundo Querubin (2008, p.128), as primeiras discussões foram exaustivas, em torno das “[...] implicações econômicas, sociais e culturais do processo de reestruturação produtiva”, o que se desdobrou como síntese que concebe a formação profissional amparada na cultura geral. Algumas ações metodológicas foram empreendidas com vistas a formar a proposta do Programa, como por exemplo, a sondagem socioeconômica e a sondagem psicossocial. Antes das sondagens, foram realizadas conversas informais com trabalhadores desempregados nas regiões onde se pretendia implantar o Programa³⁹. O levantamento realizado em tais conversas condensou-se em três premissas básicas que nortearam a constituição do Integrar: “[...] o valor do conhecimento acumulado pelos trabalhadores em sua trajetória de vida; a formação técnica associada à formação de 1º grau, e a discussão sobre a questão da geração de emprego e renda” (CNM, 1998 apud INSTITUTO INTEGRAR, 2005, p. 31).

Os princípios então formulados para o Programa Integrar, de acordo com Mascellani (2010), foram os seguintes: i) “É dever do Estado garantir educação pública de qualidade” (2010, p.195). Neste item reside a expectativa de que as experiências teórico-metodológicas desenvolvidas possam intervir nas políticas públicas de educação, particularmente no que se refere aos Centros Públicos de Formação Profissional. ii) “Os recursos públicos, além de serem utilizados de forma honesta, devem ser direcionados para ações que venham ao encontro dos interesses da classe trabalhadora” (ibid., p.195). Defesa do respeito às rubricas dos recursos públicos, da gestão tripartite do FAT como luta do movimento sindical e disputa das fontes de financiamento que estão dirigidas às entidades geridas pelo capital. iii) “O

construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961/1969). Dissertação de Mestrado. UNICAMP. 2003. As referências aqui citadas se encontram disponíveis em: <www.gvive.org.br>. Acesso em: 23 nov 2013.

³⁸ O financiamento do Programa deu-se por meio de verbas do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no âmbito do Plano Nacional de Formação (PLANFOR). O acesso às verbas estatais foi um importante motivo de dissensões dentro da CUT. Apontava-se o conflito entre a autonomia ou a subordinação da Central à proposta de formação profissional nos moldes da conformação ao neoliberalismo. A esse respeito consultar: MOLINA, Helder. **Metamorfose capitalista e educação dos trabalhadores**: a travessia contraditória (uma análise da política de formação da CUT e do Programa Integrar no Rio de Janeiro). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado. 2004.

³⁹ A apresentação das ações desenvolvidas encontram-se em Instituto Integrar (2007), Querubin (2008) e Mascellani (2010).

desemprego é uma questão político-econômica, fruto do atual modelo de desenvolvimento e não um problema pessoal ou de falta de formação” (ibid., p.195-196). Os cursos de formação profissional não geram empregos e, por esta razão, a eficácia dos cursos de formação não deve ser medida pelo número de trabalhadores formados que se inserem no mercado de trabalho; a luta pela geração de empregos deve ser uma ação da sociedade contra o modelo de exclusão social; os programas de formação profissional devem se constituir como espaços de debate e organização no qual os trabalhadores busquem coletivamente alternativas para o modelo de exclusão social. iv) “Articulação entre formação/ação/construção da cidadania/fortalecimento do movimento sindical” (ibid., p. 196). A formação profissional deve estar vinculada às lutas da Central, não deve assumir a característica escolar e deve estar organizada em torno de três eixos, a saber: ação sindical – fortalecer a organização nos locais de trabalho, manutenção do emprego, contratação coletiva e capacidade de dirigentes; ação de cidadania – revitalização do movimento social, intervenção dos sindicatos nas políticas públicas e luta contra o desemprego; ação pedagógica – construção de novo processo educativo, superando a concepção de treinamento ocupacional e formação instrumental. v) “Articulação da formação profissional com a certificação de 1º e 2º graus” (ibid., p.196). Integração entre ensino técnico e educação formal, valorização do saber do trabalhador, certificação como reconhecimento de saberes, sendo esta também uma estratégia contra a evasão. vi) “Resgate e a valorização do saber do trabalhador” (ibid., p. 197). Reconhecimento oficial, por meio do processo ensino-aprendizagem, do currículo, do sistema de avaliação e de equivalência ao ensino formal dos saberes construídos nas experiências de vida, de trabalho e de lutas. vii) “Formação profissional não restrita ao domínio da máquina” (ibid., p. 197). A CUT defende a articulação da formação técnica com a cultura geral, compreende que o saber técnico está presente no conjunto de saberes (nas áreas do conhecimento), resultado do nível que a humanidade atingiu por meio do processo de transformação da natureza. viii) “Formação desenvolvida de maneira interdisciplinar, articulada por um eixo/fio condutor” (2010, p. 197). Construção do saber de forma não-compartmentada; compreensão do currículo a partir de sua noção original de *curriculum*, incorporando as experiências de vida e de lutas dos trabalhadores; entendimento do currículo integrado como um percurso formativo. ix) “O trabalhador como ser integral” (ibid., p.197). A vida do trabalhador não se refere somente à fábrica, possui uma dimensão subjetiva, social e política. x) “Um projeto baseado nesses pressupostos deve ser entendido como algo em construção e que sofre limites impostos pelos métodos tradicionais de formação, portanto, como um programa” (2010, p.197). A

proposta constitui-se a partir de uma concepção política pautada nos princípios da CUT, sendo em si uma luta política.

O desenho curricular, reorganizado a partir de duas propostas anteriores, foi definido com as seguintes nomenclaturas: Trabalho e Tecnologia, Matemática, Leitura e Interpretação de Desenho, Informática em Sala de Aula, Gestão e Planejamento e Áreas de Cultura Geral (MASCELLANI, 2010, p.193).

Com a ampliação da experiência e o processo constante de revisão do Programa, verificaram-se algumas alterações. De acordo com Mascellani (2010, p. 198), por se tratar de uma iniciativa inédita - por sua organização institucional e proposta pedagógica - apresentou descompasso entre os objetivos propostos e os resultados alcançados em sua primeira experiência, mas também alcançou êxitos importantes.

Os princípios estruturantes propostos em sua gênese ainda norteiam a ação do Programa Integrar até o ano de 2007, como segue:

O Integrar tem como pressupostos: i) o desemprego é questão político-econômica, fruto do modelo de desenvolvimento, e não problema pessoal ou de falta de formação; ii) o(a) trabalhador(a), cuja vida e desejos não se esgotam no chão de fábrica, é um ser integral perpassado pelas dimensões subjetiva, social e política; iii) os saberes construídos pelos(as) trabalhadores(as), em sua experiência de vida, de trabalho e de luta, têm valor estratégico, sendo a base de sua auto-afirmação como sujeitos individuais e coletivos. Esses saberes, para adquirirem potencial contra-hegemônico, precisam ser rearticulados em novas bases (INSTITUTO INTEGRAR, 2007, p. 20-21).

O Programa ainda se refere a três dimensões que se intercomunicam:

[...] a dimensão política – relacionada à afirmação de um modo de interpretar a realidade; a dimensão escolar – capaz de propiciar a apreensão mais ampla de elementos da cultura universal; a dimensão técnica – capaz de dotar os(as) educandos(as) de habilidades e instrumentos possíveis de serem usados no universo do trabalho (ibid., p.21).

Reafirmam a importância da integração da formação técnica com a cultura geral e do processo de formação como espaço de debate e organização dos trabalhadores, com vistas à discussão de um projeto de sociedade que busque alternativas ao modelo econômico vigente (2007, p.21).

A partir de 1997, o Programa Integrar se estabelece também no Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro e em 2000 no Pará, Santa Catarina, Paraná, Minas Gerais, Paraná, Bahia, Pernambuco e Alagoas (INSTITUTO INTEGRAR, 2007, p.14). O Programa Integrar Desempregados Ensino Médio foi desenvolvido, a partir de 2000, nos estados de São Paulo,

Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais (Ibid., 2007, p.16).

Com a ampliação do Programa, tornou-se necessária uma coordenação nacional. Em 1998, ela era composta por três professores da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ), três docentes da PUC/SP, três orientadoras pedagógicas presentes desde 1996, diretores das Escolas Sindicais, Coordenadores Pedagógicos e Técnicos representantes dos Estados, Coordenador Técnico-educacional e Secretário Nacional de Formação da CNM/CUT (MASCELLANI, 2010, p.188).

A partir de 1999, firmam-se, entre o Programa Integrar e alguns municípios, parcerias para o desenvolvimento do Programa. O primeiro deles é João Monlevade e, na sequência, amplia-se para Santo André, Matão, Jaboticabal, Indaial, Gaspar, Juazeiro, Alagoinhas, Itabuna, Olinda e Ponta Grossa. Além destes, a parceria também se realizou com a Secretaria Estadual do Trabalho e Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. Essa iniciativa se insere nos objetivos perseguidos pela CNM/CUT de incidir sobre as políticas públicas, principalmente na educação de jovens e adultos trabalhadores, entre outros (INSTITUTO INTEGRAR, 2007).

Além da parceria com municípios e secretarias estaduais e com a PUC/SP, o Programa buscou associar-se, para seu desenvolvimento, ao Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas (CESIT/UNICAMP), à Universidade Federal de São Carlos, ao Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e, posteriormente, à Escola Técnica Federal de São Paulo⁴⁰.

Compuseram também o rol de entidades parceiras ou conveniadas a Secretaria Estadual de Relações do Trabalho (SERT) de São Paulo, a Rede Unitrabalho e o próprio Ministério do Trabalho (FORTUNATO, 2009).

Além destes, o convênio com a COPPE/UFRJ foi uma iniciativa empreendida pelo Instituto Integrar, em 1997, no âmbito do Projeto Pesquisa Participativa para a Formação Profissional Negociada, demandada pelo Programa Integrar Empregados, amparado no pressuposto da negociação coletiva bipartite (empresas e sindicato de trabalhadores). Tal convênio foi possibilitado pelo acordo entre o Instituto Integrar⁴¹ e o Ministério do Trabalho e

⁴⁰ Atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

⁴¹ O Instituto Integrar, entidade sem fins lucrativos, foi fundado em março de 1999 pela CNM/CUT, a fim de desenvolver e executar seus Programas de Formação Profissional (INSTITUTO INTEGRAR, 2007, p.11).

Emprego. Realizou-se uma pesquisa participativa nas empresas do ramo metalmeccânico que participariam do Programa, junto aos trabalhadores que corriam risco de desemprego (INSTITUTO INTEGRAR, 2005, p.32). Como resultado desta pesquisa, verificou-se que a maior demanda presente, mesmo na região do país com maior concentração de trabalhadores qualificados (o ABC paulista), era, prioritariamente, a formação geral dos trabalhadores e, em seguida, a formação técnica, pulverizada em áreas de conhecimento e atuação profissional pertencentes ao setor (INSTITUTO INTEGRAR e COPPE/UFRJ, 2005, p.4). Em função dos princípios do Programa, atinentes ao desenvolvimento de metodologias próprias de articulação entre a educação básica e a formação profissional, e atendendo ao princípio da qualificação profissional como processo formativo que não se restringisse à formação instrumental e possibilitando ao trabalhador uma visão crítica de todo o processo de transformação, três frentes foram definidas na elaboração do Integrar Empregados: Formação Básica, Formação Técnica Geral e Formação Técnica Focalizada. A Formação Técnica Geral, concebida a partir dos pressupostos do Programa Integrar, foi definida como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes tomados a partir da

[...] realidade do trabalho, que envolve, enquanto conteúdo nas empresas, os processos de transformação, de gestão e controle, de organização do trabalho, de organização da produção e, também, de concepção e consumo do produto, e que, enquanto atividade social de sujeitos cognoscentes, envolve os modos de adquirir e produzir conhecimento. Por isso, a FTG propõe-se como uma formação em que conteúdo e forma (metodologia) sejam indissociáveis [...] (Idem, p.8).

A equipe multidisciplinar da COPPE/UFRJ, em parceria com os dirigentes sindicais e com a equipe do Programa Integrar, e considerando o que foi apontado pelos trabalhadores diretamente envolvidos na pesquisa participativa, definiram os objetivos e conteúdos da FTG.

Ressalta-se que a FTG não está intrinsecamente vinculada à Formação Básica no Programa, colocando-se como possibilidade de formação para trabalhadores que já possuíssem o ensino fundamental e/ou médio (INSTITUTO INTEGRAR e COPPE/UFRJ, 2005, p.10). O conceito da FTG vincula-se à ampliação do limite da formação instrumental, possibilitando ao trabalhador uma formação pelo trabalho de cunho mais geral, compreendendo, inclusive, as tendências econômicas presentes no setor metalmeccânico, de modo a melhor se situar nele. Compõem igualmente essa proposição os fundamentos técnico-científicos do trabalho, a partir de uma base tecnológica comum. Outro ponto importante se relaciona à gestão do trabalho, tomada como objeto historicamente situado no

desenvolvimento do capitalismo, alvo de críticas por parte das empresas que não a desejavam como conteúdo dos cursos de formação⁴².

O destaque aqui atribuído para esta ação se refere ao fato de que mantém e transfere para a proposta de qualificação profissional os princípios do Programa Integrar, inicialmente pensados para o Programa Integrar Desempregados. Por seu caráter estruturante, conseguiu viabilizar uma experiência de formação profissional distinta dos moldes historicamente consolidados pela formação de perspectiva empresarial, realizada pelas entidades do Sistema S, e partir do trabalho concreto, em diferentes dimensões, para além dos procedimentos técnicos, no desenvolvimento de seus conteúdos.

Considerada a formulação do Programa Integrar, outra referência importante a ser tratada na relação com a elaboração do PROEJA é a proposta educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Tal proposta necessita ser compreendida, assim como a proposta do Programa Integrar, em estreita vinculação ao ideário político e ideológico a que se propõe o movimento. No caso do MST, os pressupostos e princípios filosóficos e pedagógicos fundem-se com a própria lógica do movimento.

O MST constituiu-se, oficialmente, em janeiro de 1984, no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Cascavel, no Paraná, tendo como bandeira os princípios da luta pela terra, pela reforma agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados, nem exploradores (Caldart, 2001, p.207).

Cericato (2008, p.98) afirma que a necessidade da construção de um projeto de educação pelo MST adveio da necessidade de alfabetizar e educar crianças, jovens e adultos nos acampamentos e assentamentos, de maneira a promover a constituição de uma pedagogia própria, que se constituiu como um projeto mais amplo, assumindo como elemento central a formação humana integral. A baixa escolaridade dos assentados dificultava as ações de gestão e organização dos acampamentos, o que levou o MST a propor em alguns acampamentos cursos supletivos de 1º e 2º graus, Magistério e Técnico em Administração de Cooperativas (2008, p.75). Machado (2003) situa a constituição do Setor de Educação em 1987, instância que congregava o Coletivo Nacional e os Coletivos Estaduais de Educação. Para a autora, a relação entre reforma agrária e educação se coloca a partir da década de 1990, com a crescente organicidade do movimento e com seu desenvolvimento rumo a um projeto político e social que ultrapassava a questão da terra. Nesta mesma década, segundo Cericato (2008), a

⁴² Esta informação foi dada verbalmente por Fábio Luiz Zamberlan, em palestra proferida no município de Santo André, intitulada “Arcos ocupacionais, itinerários formativos e formação técnica geral”, em 21 de outubro de 2013.

necessidade da sistematização de uma proposta de educação para os assentamentos, a partir de experiências que já se realizavam, induziu à formação do Coletivo Nacional de Educação, com a tarefa de coordenar o Setor de Educação de cada um dos estados. Desta articulação, surgiram os Princípios Filosóficos e Pedagógicos que orientariam a ação educativa nas escolas dos acampamentos e dos assentamentos (CERICATO, 2008, p.98). Machado (2003, p.33) destaca que a pressão dos Coletivos Estaduais, em um processo ascendente, conduziu à formação do Coletivo Nacional que, por sua vez, empenhou um processo descendente, voltando sua atuação junto aos acampamentos e assentamentos, mediada pelos coletivos. Esse processo evidenciou uma maior preocupação do Movimento com as questões da educação, na medida em que estas assumem caráter mais sistemático e organizado, coordenado pelo Coletivo Nacional. Destaca também que o amadurecimento da proposição pedagógica amplia o conceito de escola, bem como supera a distinção entre educação e formação, identificando esses processos na “[...] formação humana, na formação dos sujeitos sem-terra, na escola ou em outros lugares” (idem, p.35).

Caldart (2001, p.218) afirma que a proposta educacional do MST, que ela denomina como “Pedagogia do Movimento Sem Terra” (CALDART, 2003, p.51-52), não se situa primeiramente no campo da educação, mas no próprio caráter do Movimento. A matriz pedagógica está na história de formação dos sem-terra, que tem “[...] o movimento como princípio educativo, a luta social como base conformadora deste movimento educativo, e a pedagogia da história como cimento principal que vai interligando as diversas dimensões deste movimento” (2001, p.217).

Dentre as referências utilizadas pelo MST para a constituição de sua pedagogia, D'Agostini (2009) destaca, a partir do levantamento dos documentos do Movimento, autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Mauricio Tragtenberg e os pedagogos socialistas Krupskaja, Pistrak, Makarenko, além de referências ao cubano José Martí. Menezes Neto (2001) também menciona Karl Marx, Vladimir Lenin, Alexis Leontiev, Adolfo Sánchez Vázquez, Lucie Tanguy, Mario Manacorda e Antonio Gramsci. Dal Ri e Vieitez (2004) também citam Milton Santos. Menezes Neto (2001) faz uma observação quanto à presença dos pedagogos socialistas, principalmente na constituição da escola técnica de cooperativismo, afirmando que estes colaboram em sua concepção, mas a presença de Marx é mais notada do que dos marxistas.

Os três eixos que sustentam o projeto educativo do MST, apresentados por Menezes Neto (2010, p.1) são: “[...] a) as lutas dos trabalhadores rurais pelo seu direito ao trabalho e a terra; b) as ações do MST; c) as elaborações teóricas de clássicos do pensamento socialista”.

Segundo o autor, em 1996, o Movimento publica os “Princípios de Educação para o MST”, que contém os princípios filosóficos e pedagógicos. São os princípios filosóficos:

- 1) Educação para a transformação social; 2) Educação para o trabalho e a cooperação; 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas; e 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana (ibidem, p.2).

São treze os princípios pedagógicos:

- 1) Relação entre teoria e prática; 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; 3) A realidade como base da produção do conhecimento; 4) Conteúdos formativos socialmente úteis; 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho; 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9) Gestão democrática; 10) Auto-organização dos/das estudantes; 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras; 12) Atitude e habilidades de pesquisa; 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (ibidem, p.2).

Cericato (2008), tomando por base um documento do MST do ano de 2005, denominado “Dossiê MST Escola Documentos e Estudos 1990-2001/Caderno de Educação n.13”, realiza uma sistematização dos principais conceitos presentes na pedagogia do Movimento. O primeiro deles refere-se à *Prática Educativa*, que deve contribuir para a construção de um projeto de sociedade socialista, para a emancipação humana e social. O trabalho, a organização coletiva, a formação integral da criança e a democracia são valores imprescindíveis. A metodologia deve basear-se na concepção dialética do conhecimento e na relação prática-teoria-prática, considerando a formação escolar uma das dimensões da formação humana e, em um sentido mais restrito, contribuindo para a formação de quadros.

A *Escola* deve estar organicamente ligada ao Movimento e seus valores e princípios. Deve contribuir para a formação da pessoa integral, disseminar o saber científico, provocar reflexões sobre o mundo laboral, bem como preparar para o trabalho no meio rural, propiciando condições técnicas e científicas para a vida digna no campo. A gestão desta *Escola* deve ocorrer por meio de mecanismos que garantam as decisões coletivas, com plena participação dos assentados e demais integrantes do processo.

O *Professor* deve ter sua atuação e seu trabalho submetidos aos interesses do coletivo. O planejamento do Professor deve ser elaborado coletivamente, considerando-se a realidade, a

cientificidade e a criticidade, de forma a fomentar uma educação libertadora, pautada em uma educação omnilateral.

A *Educação com/para Valores Socialistas e Humanistas* tem como objetivo formar o novo homem, rompendo com o lucro e individualismo como valores.

Outro ponto identificado se refere à *Educação* como um processo permanente de formação e transformação humana.

A *Democracia* é o pilar da proposta educativa, compreendida como a “[...] capacidade de decidir, respeitar as decisões coletivas e ajudar a executá-las” (CERICATO, 2008, p.104).

A *Avaliação* é constante e coletiva, construída a partir de critérios definidos coletivamente e diz respeito a todas as ações desenvolvidas na Escola; todos os integrantes avaliam e são avaliados.

O *Currículo* deve promover uma mudança na educação, mas para este fim deve ter sua organização centrada na prática do Movimento, de onde emergem os critérios para a escolha dos conteúdos. Sua elaboração prioriza o planejamento coletivo, com divisão de tarefas e previsão das instâncias de tomada de decisão tais como a assembleia geral, coletivo de professores, coletivo de alunos e outras instâncias.

O *Trabalho* é compreendido como central na educação no MST. A relação educação/trabalho é a possibilidade de uma formação de pessoas integralmente desenvolvidas. O caráter educativo do trabalho está nas relações que as pessoas estabelecem com ele e entre si para produzi-lo. Torná-lo potencialmente mais educativo passa por integrar educação e democracia, trabalho manual e intelectual.

Ao tratar dos desdobramentos da Pedagogia do MST, D'Agostini (2009), ao se debruçar sobre os diferentes documentos organizados no Dossiê, observa, em seu percurso histórico, alterações em relação aos primeiros documentos, como a utilização de linguagem mais acadêmica e elementos que caminham para um certo ecletismo na formulação da proposta, com a influência das teorias pós-modernas, que D'Agostini define como “[...] uma linguagem mais subjetiva e com uma mistificação do camponês, do trabalho na terra, da cultura e da democracia” (2009, p.118).

Na concepção de educação do MST é importante destacar a relação que o Movimento estabelece com as escolas públicas. Em seu documento “MST: Lutas e conquistas”, de 2010, afirma que em sua história foram conquistadas 2250 escolas públicas nos assentamentos e acampamentos, sendo 1800 até a 4ª série, 400 de ensino fundamental completo e 50 com oferta de ensino médio (MST, 2010, p.23-24). O MST possui uma concepção própria de relação com a escola pública, como define Caldart (2001):

O esforço feito pelo MST de incluir a escola em sua dinâmica vem trazendo historicamente algumas implicações importantes: do primeiro movimento, o reforço à luta da classe trabalhadora pela escola pública, e a produção da cultura do direito à escola no campo e do campo. Do segundo movimento, a proposição de uma escola que construa sua pedagogia vinculada a um movimento pedagógico mais amplo, reconhecendo-se como lugar de formação humana, e de uma formação humana ética e politicamente comprometida com a produção dos sujeitos capazes de fazer as transformações sociais, que cada vez mais aparecem como necessárias para a própria restituição da dignidade humana.

A escola que cabe na pedagogia do movimento é, pois, uma escola que não cabe nela mesma. Não é a escola de um modelo pedagógico fechado (por mais “revolucionário” que se pretenda), de um método de ensino, de uma estrutura; é bem mais um jeito de ser escola, uma postura diante da tarefa de educar, um processo ou um movimento pedagógico, um ambiente educativo que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo (2001, p.220-221).

Além da relação com as escolas da rede pública, o MST mantém uma escola própria, mantida pelo Movimento por meio do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), denominada Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC). Localiza-se em Veranópolis, Rio Grande do Sul e oferece cursos de ensino médio e profissionalizante. A experiência desta escola é citada como uma das referências na elaboração do PROEJA por Franzoi e Machado (2010, p.12).

Segundo Dal Ri e Vieitez (2004), o IEJC mantém em sua proposta a coerência com a práxis econômica e política do MST, bem como aquelas relativas à sua pedagogia e ao papel da escola. Destacam as autoras que no IEJC a concretização do que o Movimento pensa como educação ocorre de forma mais acabada e consistente. O Instituto não forma apenas o militante político do Movimento, mas também o forma na dimensão da capacitação técnica, nos requisitos necessários à organização coletiva da vida social, da produção e de outras atividades econômicas, o que implica a necessidade de trabalho cooperativo e autogestionado proposto pelo Movimento.

Tomando o curso Técnico de Administração de Cooperativas como referência para a apreensão de como se estruturam os cursos e currículos do IEJC, Dal Ri e Vieitez (2004) observam que o ensino no curso busca “[...] estabelecer vínculos relacionais com a realidade do Movimento, dos assentamentos e acampamentos” (2004, p.1386). Identificam esta característica como oriunda de Paulo Freire, Pistrak e da pedagogia da alternância. A organização do ensino se dá por meio de disciplinas, mas dado o caráter de vínculo com a realidade, estas se organizam em torno dos possíveis vínculos entre ideologia, ciência e classe social. Os professores, por sua vez, podem compor o quadro de docentes do Instituto de acordo com critérios de competência técnica e proximidade com o MST.

Considerando a gestão do Instituto também como parte do currículo, esta se estrutura na forma de autogestão, conduzida por alunos, professores e funcionários em todas as frentes, desde as questões pedagógicas até as orçamentárias, tendo na assembleia geral a instância máxima de decisões.

Promove-se um grande número de atividades culturais, sendo a *mística* uma das atividades mais importantes (componente da proposta pedagógica do MST); a *mística* tem como objetivo sustentar e promover a identidade dos sem-terra por meio de músicas, símbolos, palavras de ordem e outras manifestações, onde se lembram os eventos históricos importantes vividos pelo MST e pela classe trabalhadora. Esta atividade fica a cargo de núcleos formados por alunos.

Outro aspecto destacado por Dal Ri e Vieitez (2004) refere-se ao vínculo entre ensino e trabalho, que se dá via trabalho real e concreto. A fim de possibilitar esse vínculo aos alunos quando estão no Instituto - portanto, não em seus locais de acampamento ou assentamento - a pedagogia do MST propõe a pedagogia da alternância, situação na qual se alternam os tempos escola e comunidade. O primeiro, diz respeito ao período de permanência no Instituto; o segundo, refere-se ao momento que os alunos retornam aos seus locais de origem com tarefas - orientadas pelo IEJC ou MST - relacionadas a atividades de estudo, participação nas ações do Movimento ou atividades vinculadas ao curso específico que atendam as demandas de trabalho existentes, dado que os alunos já são trabalhadores antes mesmo de frequentarem o curso. Desta forma, o trabalho não tem um sentido laboratorial, mas reveste-se de suas características reais e concretas. Segundo observação de Menezes Neto (2001), no Instituto Josué de Castro o MST “[...] resgata os princípios da escola unitária e politécnica, dentro de especificidades necessárias à luta dos trabalhadores sem-terra” (2001, p.202).

De acordo com Guhur e Silva (2009), após a constituição do IEJC, o MST empreendeu parcerias com diversas instituições públicas de ensino, apoiadas por programas governamentais - segundo os autores de forma insuficiente - como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e iniciativas comunitárias.

A demanda por formação profissional no MST foi motivada pelas necessidades concretas do próprio Movimento, vinculada ao desenvolvimento de um Projeto Popular de Desenvolvimento no Campo, que, por sua vez, objetiva a construção de um Projeto Popular para o Brasil (GUHUR; SILVA, 2009). O desenvolvimento no campo apoia-se nas premissas do “[...] trabalho [todos devem trabalhar], na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade [e não como negócio]” (ITERRA, 2007, p.12 apud GUHUR; SILVA, 2009, p.3178). O campo, para o

MST, não é entendido como um local, mas “[...] como espaço de vida em suas múltiplas determinações” (GUHUR; SILVA, 2009, p.3179).

As demandas do Movimento, sejam elas concernentes às necessidades de produção, ou de contraposição ao avanço do agronegócio, levaram à criação de um conjunto de cursos como o Normal Médio, Técnico em Enfermagem, Técnico em Saúde Comunitária, Técnico em Agropecuária e em Agroecologia (expandido este para curso de graduação de Tecnologia em Agroecologia), Tecnólogo em Gestão de Cooperativas e Técnico em Contabilidade. Pautados pela compreensão de que não há limite para a formação e de que as demandas se ampliam e se complexificam, o MST reivindica o acesso ao ensino superior, o que vem se traduzindo em parcerias com instituições públicas de ensino para a oferta de um leque de cursos de graduação e alguns de pós-graduação *lato sensu* (idem, 2009).

Essa breve apresentação do modo como se constitui o ideário educacional do Programa Integrar e do MST - ainda que se considere os limites e contradições que os autores apontaram em seus estudos e que não foram aqui retratados - exprime uma compreensão da educação como processo organicamente vinculado aos princípios filosóficos, ideológicos e políticos das ações políticas da CUT e do MST. Remetem a concepções e propostas que historicamente se vinculam às proposições dos primeiros socialistas, como destaca Manfredi (2002) ao declarar expressamente as bases socialistas, marxistas e libertárias da proposta de educação da CUT, e aos socialistas do período revolucionário e pós-revolucionário da União Soviética, cujas referências são mais marcantes no MST, como expõem D'Agostini (2009), Menezes Neto (2001) e Dal Ri e Vieitez (2004).

No intuito de proceder a uma sistematização que possa estabelecer relações entre as propostas expostas e destas com os pressupostos e princípios do PROEJA e PROEJA FIC, destaca-se a unidade entre trabalho e formação, presentes tanto nas propostas do Programa Integrar como do MST. Como sabido, a concepção de educação integral e do ensino integral não são elaborações inéditas, criadas pela CUT ou MST. No entanto, conforme observa Coelho (2009), o debate sobre a educação integral na atualidade, no Brasil, carece de aprofundamento de seus pressupostos históricos, uma vez que não há homogeneidade sobre o conceito, sendo necessário apreendê-lo a partir de suas matrizes ideológicas. Nessa direção, apoiada em Wallerstein e Bobbio, a autora situa tais matrizes a partir de três perspectivas: conservadora, liberal e socialista.

Pelo caráter impresso à relação entre trabalho e educação, presente nas propostas do movimento social e sindical em questão, a crítica e contraposição ao modo pelo qual o capitalismo concebe essa relação se explicita notadamente na tentativa de romper a separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre a educação para a humanidade e para a conformação de um sistema social apoiado na divisão em classes sociais. Tal proposição provocou a busca das origens de uma proposta de educação concebida a partir dos trabalhadores, tendo como base as referências conceituais presentes em ambas as propostas. Nesse sentido, buscou-se o momento de sistematização do conceito de educação integral, encontrando-o nas propostas dos trabalhadores socialistas no século XIX. Para aquilo que representa o cerne da pesquisa no PROEJA FIC, tratar-se-á, particularmente, dos termos educação integral e politecnia, abordados a partir de alguns autores referenciais para essa discussão no século XIX.

A preocupação com uma formação ampla, geral, da classe trabalhadora, como contraposição a uma educação estrita para as necessidades da produção capitalista, foi tratada por Marx (1987, p.554), quando ao analisar as leis fabris que condicionavam o emprego de crianças à instrução primária⁴³, na segunda metade do século XIX, destacou:

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Ao analisar a situação dos meninos empregados nas tipografias, constatou que, ao final de alguns anos de emprego, os adolescentes aos 17 anos não mais se encaixavam no trabalho infantil. Dispensados, fracassavam nas tentativas de fixação em outras atividades por “[...] sua ignorância, brutalização e degradação física e espiritual” (ibid., p.556). Diante dessa e outras situações, Marx chama a atenção para a necessária formação do trabalhador, como uma das estratégias de contraposição à expropriação do conhecimento presente no trabalho:

Torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população operária miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as

⁴³ Cabe ressaltar, de acordo com Ferretti (2009, p.126), que Marx não defendia o trabalho infantil, mas diante do quadro de exploração do trabalho existente no século XIX, em um período em que a grande maioria das crianças não tinha acesso à escola, a possibilidade de trabalho e estudo, assegurada pelas leis fabris, significava um avanço ao mesmo tempo em que propiciava a educação geral combinada ao trabalho.

diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação [...], também [...] as escolas de ensino profissional onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção [...] Mas, não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas de trabalhadores” (ibid., p.558-559).

No bojo da proposta de escola “única”, de inspiração liberal, contraposta pelas experiências dos socialistas organizados em associações operárias ou experiências ligadas ao socialismo utópico como a de Robert Owen, Ferretti (2009, p.113) destaca que Marx, especialmente na passagem citada, assume com a densidade teórica necessária, “[...] a perspectiva de união entre estudo e trabalho”, captando no “[...] seio das contradições da produção capitalista, os elementos de uma nova organização social cuja possibilidade é posta por estas mesmas contradições”. Um dos elementos dessa contradição se expressava, naquele momento, na proposta burguesa de escolarização dos trabalhadores de modo a torná-los mais produtivos, a fim de potencializar o processo de acumulação de capital, sem, entretanto, elevar a educação a um nível que contrariasse os interesses do capital, pois “[...] o saber adquirido converteria os trabalhadores em proprietários de um dos meios de produção [o conhecimento de base científica]” (ibid., p.108). Ferretti (ibid., p.114-115) destaca do documento “Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório acerca de diversas questões”, apresentado no congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, no ano de 1866 em Genebra, dentre os itens arrolados por Marx, o que se refere à educação tecnológica⁴⁴, concebida por ele como a compreensão dos princípios gerais e científicos dos processos da produção e a iniciação de crianças e adolescentes no manejo dos instrumentos básicos dos diferentes ramos industriais. Tal preocupação estaria ligada à necessidade de conhecimentos que propiciassem aos trabalhadores o domínio e controle do processo de produção, principalmente com o crescente desenvolvimento tecnológico, para além do restrito manejo das máquinas. Contudo, para Marx, o controle do processo produtivo se daria por mudanças radicais nas relações de produção, mas neste processo educativo se estreitaria a relação entre trabalho intelectual e trabalho manual, na direção de uma educação integral, diferentemente do que pretendia a burguesia com a união entre trabalho e educação, que visava o preparo mais eficiente para tarefas estritamente técnicas e parciais.

⁴⁴ Saviani (2007) discorre sobre a polêmica entre o uso dos termos “ensino tecnológico” e “ensino politécnico”, afirmando que se pode tomá-los por sinônimos em Marx, sendo que se convencionou utilizar o termo “ensino politécnico” por sua preservação na tradição socialista, uma vez que o termo “tecnologia” foi apropriado pela concepção dominante.

As formulações de Marx, consideradas aqui por Ferretti (2009), emergem no âmbito das discussões sobre as propostas de educação que, no século XIX, se inscreveram no cerne da contraposição à educação burguesa pelo movimento operário. Segundo Moriyón (1986), os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade foram abraçados como bandeira pelos ilustrados e revolucionários na expectativa da construção de uma sociedade melhor, contudo, a burguesia e o proletariado vão recorrer a esta bandeira em situações opostas: “[...] los primeros para traicionarla; los segundos, para intentar realizarla plenamente” (1986, p.8).

Em que pese as dissensões entre Bakunin e Marx⁴⁵ e demais líderes socialistas marxistas, anarquistas e socialistas compartilhavam o mesmo ideário educacional, acordado no Primeiro Congresso da Associação Internacional de Trabalhadores, de 1864, pautado na premissa de que “[...] a educação revolucionária integral seria uma educação do e pelo trabalho” (ROSSI, 1981a, p.134).

De acordo com Dommanget (1974), coube a Paul Robin elaborar o relato sobre o ensino integral para o segundo Congresso da Internacional (1867). Desta elaboração, deliberou o

[...] 'ensino científico, profissional e produtivo', o 'estudo de um programa de ensino integral', 'a organização da escola-oficina', a eliminação de todo o ensino religioso [...] desconfiança com respeito ao Estado do ponto de vista escolar e [...] a favor de uma língua universal e de uma reforma da ortografia, no interesse da 'unidade dos povos e da fraternidade das nações' (1974, p.367).

No terceiro Congresso da Internacional (1868), a exposição de Robin sobre o ensino integral foi adotada, bem como a resolução que segue, alvo das expectativas dele e de Marx:

O congresso, reconhecendo que é, de momento, impossível organizar um ensino racional, convida as diferentes seções a organizarem cursos públicos, de acordo com um programa de ensino científico, profissional e produtivo, para remediar, tanto quanto possível, a deficiência da instrução que os operários atualmente recebem. Entende-se que a redução das horas de

⁴⁵ O antagonismo entre as correntes representadas por Bakunin e Marx se expressa, mais claramente, nos encaminhamentos relativos à questão do Estado. Para Leuenroth (s/d), a ditadura do proletariado era um contrassenso, na medida em que uma ditadura proletária seria o domínio de poucos sobre muitos. O socialismo libertário ou anarquista não concebia a existência de um Estado, diferentemente dos socialistas totalitários ou democráticos. Ver LEUENROTH, E. **Anarquismo: roteiro da libertação social. Antologia de doutrina: crítica-história-informação**. Editora Mundo Livre. Calsavara (2012) aborda a visão de teóricos ligados ao marxismo quanto à análise do movimento anarquista, onde se explicitam também as diferenças. Cf. CALSAVARA, T. S. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteadó**: Estratégias de sobrevivência pós anos 20. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Neste presente trabalho, o objetivo não é discorrer sobre as diferenças e antagonismos das vertentes, mas localizar a construção dos conceitos de educação integral e educação politécnica, que convergem em ambas as tendências.

trabalho é considerada como condição prévia indispensável (DOMMANGET, 1974, p.367-368).

Como membro da federação belga, em 1869, Robin publica sua concepção sobre o ensino integral:

A ignorância, outra fonte de miséria, desaparecerá diante da instrução dada por cada seção. Não se trata desta instrução que até os nossos doutrinários reclamam com grandes gritos. Queremos formar homens, e só se é um homem completo quando se é trabalhador e sábio ao mesmo tempo; por isso todos os trabalhadores reunidos no congresso de Bruxelas, em Setembro último, reclamaram a *instrução integral*, que compreende ao mesmo tempo a ciência e a aprendizagem dos ofícios. Esta instrução, que atualmente não se pode dar por causa de impedimentos materiais, é preenchida pelas seções o melhor que elas podem, organizando encontros, conferências, fundando jornais onde se ensina aos operários os direitos do homem, onde se ensina a reivindicá-los, onde, enfim, se reúnem os materiais para o edifício da sociedade futura (ROBIN apud DOMMANGET, 1974, p.368).

Robin participa também do quarto Congresso, mas nesta ocasião sua formulação sobre o ensino integral não pôde ser discutida. Após sua prisão e depois de ter sido acolhido por Marx em Londres, ele se afasta da Associação Internacional de Trabalhadores, devido às divergências entre Marx e Bakunin e à sua simpatia por este último (DOMMANGET, 1974, p.368-369). Seu Programa de Ensino Integral é incorporado, em 1882, ao Programa Educacional do Comitê para o Ensino Anarquista, após a dissolução da Internacional em 1876 (MORAES et al. 2012, p.999).

A educação integral tem como ângulo contemplar todos os aspectos que formam o ser humano. Nas palavras de Robin:

Entendemos por esta expressão de educação integral a que leva ao desenvolvimento progressivo e bem equilibrado do ser inteiro, sem lacunas, sem mutilação, sem que nenhuma faceta da natureza humana seja descurada nem sistematicamente sacrificada a outra. No conjunto da educação e em cada uma das suas partes consideradas separadamente, seguimos a aplicação do mesmo princípio de integralidade, de inteireza [...] de proporção e harmonia, persuadidos de que a felicidade do próprio indivíduo e a sua capacidade de concorrer para a felicidade de todos depende disso (ROBIN apud DOMMANGET, 1974, p.373).

Gallo (2007) sustenta que o conceito de educação integral é o fundamento da educação libertária. Situa, nas palavras de Robin, a educação integral como uma elaboração resultante da síntese das contribuições de vários pensadores, que encontra no século XIX sua maturidade como uma teoria orgânica. Concebe-a como educação que incorpora todas as facetas humanas, um “ser total”, ideia oriunda do humanismo iluminista (2007, p.35), que congrega a

dimensão intelectual, física, moral e demais faces do ser humano. Politicamente, define-a como pautada pela igualdade entre os indivíduos e pelo direito de todos desenvolverem suas potencialidades, característica que se relaciona, segundo Moriyón (1986), à necessidade de se contrapor à divisão social e respectiva divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, à divisão em classes sociais, com dominantes e dominados.

A incorporação do trabalho manual como objeto da educação e sua vinculação com os aspectos intelectuais foi tematizada por vários pensadores dos séculos XVIII e XIX. Rossi (1981a) destaca em Charles Fourier (1772-1837) a compreensão do trabalho no processo educacional como possibilidade de desenvolver o companheirismo entre os estudantes, ideia que, segundo o autor, será mais desenvolvida e acabada com Pistrak, que a conceberá como “princípio coletivo”. Afirmar ainda o autor que Fourier exerceu influência sobre Marx, no que toca ao conceito da educação politécnica (1981, p.71). Dommanget (1974) atribui a Victor Considerant (1808-1893), como adepto não sectário de Fourier, importante influência na formação da doutrina marxista, alegando que muitos pontos do Manifesto Comunista já se encontravam em sua obra. Considerant tomou como central a estreita relação entre trabalho e escolaridade, defendendo que, apenas em uma sociedade que reabilitasse o trabalho, a educação se tornaria possível, posto o nexo entre educação e produção: praticando se aprende, fazer é educar-se (ROSSI, 1981a, p.101).

Robert Owen (1771-1858) tem como mérito adotar o trabalho na proposta educativa a partir da unidade produtiva - da fábrica - e é a partir dela que o problema educativo se coloca para ele; compreende os problemas da produção como essencialmente humanos e sociais (idem, p.91).

A educação politécnica era compreendida por Pierre Joseph Proudhon (1809-1865) como “politecnia da aprendizagem” traduzida em “instrução literária e científica [...] combinada com a instrução industrial”, tratava-se de abarcar a “totalidade do sistema industrial, em vez de só lhe captar um caso parcelar”, como pretendia a educação burguesa, e de iniciar o trabalhador “[...] nos princípios gerais e nos segredos das artes humanas” (PROUDHON apud DOMMANGET, 1974, p.280-281).

Diante do exposto, para anarquistas e socialistas a relação entre educação e trabalho é concebida sob a égide da integralidade, na medida em que não cinde o trabalho e o conhecimento do ser humano. Ao contrário, o trabalho, entendido como atividade humana que reúne o fazer e o pensar, constitui o humano. Nesta perspectiva, a educação e o ensino eram concebidos a partir do homem e das necessidades humanas. Traidora dos ideais revolucionários, como apontou Moriyón (1986), a burguesia estruturou sua proposta de

educação coerente com as exigências do capital. A questão vital, combatida por ambos os movimentos, centrava-se na lógica capitalista. Lógica esta, que de acordo com Marx (1987), desapropria os trabalhadores de seus meios de produção, estabelece o trabalho como mercadoria e o trabalhador como vendedor de força de trabalho, condição de sua subsistência. O avanço tecnológico incorporado aos meios de produção no capitalismo, vinculado a novas formas de gestão do trabalho concebidas para a indústria, intensificou os processos de alienação e estranhamento dos trabalhadores frente aos processos e produtos do trabalho (MARX, 1987; 1989). A educação politécnica, colocada como necessidade pelas correntes políticas socialistas, buscava retomar e socializar o conhecimento presente no trabalho, produzido pelos homens, mas apropriado pela burguesia como meio de produção, convertendo-se também em fator de vulnerabilidade do trabalhador frente ao capital.

Em Robin, a noção de educação politécnica concebe o processo de trabalho como unidade indissociável entre os aspectos manuais e intelectuais, o ser humano como trabalhador e sábio ao mesmo tempo, e a educação integral manifesta-se como aquela que se preocupa com todas as facetas humanas, que incorpora a instrução politécnica com vistas a uma educação humanista. Nesse sentido, o trabalho não é concebido apenas como se apresenta imediatamente no capitalismo; Marx concebe o trabalho também como ontologia, como elemento que possibilita a humanização do homem, na medida em que, pelo trabalho, além da transformação da natureza, o homem transforma a si próprio, a sua existência. O produto do trabalho - que é a exteriorização material ou imaterial da capacidade humana de criar e produzir - produz, na relação entre os seres humanos, a satisfação de suas necessidades e essa satisfação produz, no produtor, um sentimento de realização e identificação humanas.

O trabalho, considerado em sua forma histórica produzida pelas relações de produção capitalista, imbrica-se com o seu sentido ontológico, comporta uma lógica contraditória, na medida em que no capitalismo existe sob a forma de valor de uso e valor de troca. A apreensão desta contradição imanente do trabalho no capitalismo, bem como a necessidade de alguma articulação entre educação e trabalho, necessária ao capitalismo e dentro dos limites propostos pela burguesia, possibilitou a Marx pensar a educação politécnica, propondo no bojo do capitalismo a possibilidade de apropriação do desenvolvimento tecnológico pelos trabalhadores, conforme apontado por Ferretti (2009), mas pensando-a futuramente como a educação que seria assumida pelo governo dos trabalhadores, compreendendo que mudanças radicais nas relações de produção seriam necessárias para essa condição, para além do domínio dos princípios científicos e técnicos.

Além dos pensadores apresentados, pelas referências levantadas junto ao MST, muito se aludiu aos educadores socialistas da República Soviética. Sem discorrer sobre os equívocos e descaminhos do processo pós-revolucionário naquele país⁴⁶, pode-se afirmar que a educação se interpôs como condição essencial de instauração do que seria uma nova sociedade. Propõe-se apreender brevemente as principais concepções, particularmente aquelas pertinentes à relação entre educação e trabalho. Com esta finalidade, a leitura se fixará em Lênin e Pistrak.

Distintamente da condição colocada pelo século XIX, de subordinação da educação oficial aos ditames da educação burguesa - o que levou socialistas e anarquistas se contraporem a ela e a proporem seu próprio ideário de educação pautado na transformação social -, a situação russa traz a possibilidade de edificar o socialismo por meio de uma revolução popular. A experiência tentou erigir, em termos concretos, os princípios do socialismo pautado no materialismo histórico dialético de Marx e Engels. Essa condição se difere da anterior em termos de educação, pois, se antes a educação revolucionária e humanista tentava se colocar dentro da lógica capitalista para superá-la, na nova situação trata-se de construir uma nova lógica social, tendo na educação um dos importantes pilares para esta construção. As questões que envolvem os educadores russos, dadas as condições materiais e culturais da população, são vigorosas: sustentar o processo revolucionário, desenvolver as bases materiais de produção, tornar acessível a cultura e o conhecimento, enfim, estabelecer a nova sociedade.

Muito se teria a relatar sobre as preocupações de Vladimir Ilitch Lenin com a educação no contexto revolucionário e pós-revolucionário, no entanto, dada a complexidade, tomar-se-á algumas questões específicas.

Lenin tece críticas à educação da Rússia czarista-capitalista, como aponta Dommanget (1974), e coloca a si o grande desafio de tornar a educação, principalmente, política. Cria, de acordo com o autor, a Pedagogia Social, que encerra os objetivos da educação da classe operária em seu papel de “combatente da humanidade inteira contra toda a opressão”. Por isso, a educação deveria atingir a todos os operários, até mesmo os mais incultos; ademais, Lenin atribui ao partido, além de suas outras tarefas, o caráter de educador político. Dentre as questões essenciais, Lenin preconizava a necessidade de uma revolução cultural e o desenvolvimento dos meios de produção, para erigir as bases materiais da sociedade. Era preciso, em sua visão, civilizar a população para que compreendesse a necessidade do

⁴⁶ Para este fim, dentre outras, as obras de Leon Trótsky são referenciais, bem como sua biografia, em particular SERGE, V. **Trotsky**: vida e morte. São Paulo: Ensaio, 1992.

trabalho cooperativo. A cultura proletária deveria caminhar para uma cultura integral, na qual fosse apropriado o patrimônio cultural da burguesia e toda a produção popular.

Ainda de acordo com Dommanget (1974), Lenin reafirmava a educação politécnica como condição para a sociedade ideal futura. Em suas palavras: “nem ensino sem trabalho produtor, nem trabalho produtor sem ensino” (LÊNIN apud DOMMANGET, 1974). Preocupava-se com a crescente pressão de membros do partido quanto à especialização prematura, calcada na compreensão de que seria necessário avançar mais rapidamente no processo de qualificação profissional da população, a fim de prover as necessidades econômicas. Defendia Lênin, como etapa inicial e essencial da educação, o alargamento do ensino geral e a consolidação das primeiras etapas da educação politécnica, familiarizando as crianças com as bases científicas da vida prática, industrial e agrícola, para, em etapas posteriores, proceder-se à especialização profissional.

Para Rossi (1981b), assim como Lenin, Moisey Mikhaylovich Pistrak compreendeu a essência política da educação e a compreendia também como Pedagogia Social, onde cada educador é um militante social. A educação tinha um papel essencial na revolução, e para ele, a prática pedagógica revolucionária só era possível com uma teoria revolucionária. Pistrak é um dos educadores russos responsáveis pelo que se denominou Escola do Trabalho.

Boleiz Junior (2008, p.25), amparando-se em Tragtenberg e Caldart, destaca três grandes preocupações para Pistrak: a relação entre escola e trabalho, a auto-organização dos alunos e o planejamento e organização do ensino por complexos temáticos. Este último, como metodologia, é concebido a partir de fenômenos ou objetos que permitam o estabelecimento de relações recíprocas, a partir da visão das diferentes disciplinas em uma perspectiva dialética.

Para Pistrak, a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual colocada pelo capitalismo resumia-se a uma justificativa “técnica” para separar administração e trabalho. A relação entre escola e trabalho, pensada por ele, passava por propostas que envolvessem os alunos em diferentes atividades, desde as que eram desenvolvidas pelos dirigentes até as mais simples delegadas aos subordinados, orientadas pelo princípio da auto-organização. Esta contava com as assembleias gerais e com os coletivos escolares ancorados na experiência dos *soviets*⁴⁷.

Todos os espaços eram considerados formadores, desde as atividades públicas e sociais, até a participação nos trabalhos do campo e da indústria, atribuindo especial

⁴⁷ Conselhos operários.

importância a esta última, na medida em que nela se encerraria uma teia de relações. As oficinas profissionais, implantadas nas escolas pelo poder central, apresentavam-se como atividades práticas nas quais os instrumentos, a maquinaria, os sistemas de produção e a execução dos trabalhos eram considerados como elementos pedagógicos, relacionados à realidade existente. Para Pistrak, o conhecimento científico mantinha com o trabalho manual uma relação de convergência, na qual a ciência é compreendida como prática generalizada e sistematizada que orienta a atividade manual.

Muito mais poderia se explanar também sobre Pistrak, sobre as análises que realiza em função das diferentes atividades que envolvem o trabalho como relação pedagógica, como o trabalho doméstico, o trabalho fabril e demais, mas a intenção aqui é traçar um panorama das principais ideias que foram veiculadas por esses pensadores para que se situe, minimamente, o ideário que os tornou referência para o MST e para outras experiências educativas dos trabalhadores, como por exemplo, a Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves (EPOMG) em Belo Horizonte, Minas Gerais (DAMASCENO, 2012).

Apresentou-se até aqui, brevemente, um leque das concepções, princípios e propostas que se referem ao Programa Integrar, à Pedagogia do MST, do PROEJA e do PROEJA FIC. Da mesma forma, tomaram-se as formulações iminentes do movimento operário do século XIX, no qual se localiza a elaboração de grande parte das questões centrais que envolvem as demais propostas, no âmbito da reivindicação dos movimentos operários de então.

O Programa Integrar nasce no movimento sindical, em um contexto de disputas externas e internas de concepções educacionais que a CUT deveria assumir, contribuindo, inclusive, para a definição de sua concepção. É explícita a preocupação do Projeto Integrar com o vínculo entre trabalho e educação, elegendo como eixo central a reestruturação produtiva e o impacto que esta trazia para a vida dos trabalhadores. Quando não dirigido a trabalhadores desempregados, o Integrar buscou, nas ações de qualificação profissional, alargar a formação técnica por meio da FTG e integrá-la à formação geral, enfrentando os pontos vulneráveis da condição dos trabalhadores frente ao risco do desemprego e propiciando a ampliação do universo de conhecimento dos trabalhadores. As referências para a construção das propostas da CUT - além das orientações históricas constituídas pelos trabalhadores socialistas e as experiências desenvolvidas pelas escolas operárias no Brasil - podem ser encontradas em uma experiência pública de educação voltada para a formação integral, ou seja, os Ginásios Vocacionais, e seu entendimento da realidade como *core curriculum*. Nesta direção, critica a lógica escolar que não dialoga com a realidade e a prática do trabalho; contrapõe um modelo de formação profissional ao da formação empresarial

consolidada no país, incorporando a ele elementos da educação politécnica. A vinculação entre sua proposta e as da CUT ocorre, portanto, na medida em que o Programa se inscrevia nos debates políticos pela educação integral dos trabalhadores. Observa-se que questões já levantadas nas formulações operárias do século XIX, tais como a integração entre cultura geral e profissional e a crítica à escola que não considera o fazer do trabalho, são pontos fundamentais do Integrar.

Deve-se ter em conta que o desenvolvimento do Programa Integrar enfrentou dificuldades, não apresentadas neste texto, mas mencionadas em sua existência. Cabe aqui discorrer sobre uma delas, tratada por Mascellani (2010); a autora aponta como um dos problemas sofridos pelo Programa Integrar a ingerência sindical em sua coordenação, que reverberava, por vezes, na desconsideração dos aspectos mais afeitos às dimensões da política tratadas via educação (como ocorria no Vocacional), priorizando a pauta sindical como definição da dimensão política do Programa, o que por vezes o restringia, mostrando a existência de contradições na atuação das lideranças sindicais.

No que toca ao MST, as influências da pedagogia socialista, oriunda dos educadores russos é bastante presente. Destaca-se a ideia de uma pedagogia social, concebida como educação política - tal como preconizada por Lenin e Pistrak - como vínculo orgânico da educação com o Movimento, como instrumento de sustentação de seu ideário político e ideológico e de suas ações; a pedagogia da alternância; a construção de uma pedagogia que se diferenciava da educação burguesa e colaborasse para a construção de outra sociedade, visto que o Movimento é a própria vida de seus componentes, no qual o trabalho e o cotidiano nos acampamentos e assentamentos seguem determinações próprias, que se baseiam nos coletivos e na cooperação. A escola, para o MST, é um espaço a ser ocupado com a proposta do Movimento; nesta condição, residem alguns dos problemas de sua implantação em relação à organização administrativa das redes públicas, como apontado por Cericato (2008), e, no caso estudado, na ausência de um Coletivo de Educação estruturado no acampamento. Existe também o risco de circunscrição da proposta pedagógica às necessidades imediatas do cotidiano.

O princípio politécnico e a necessidade de uma cultura integral estavam expressos por Lenin e Pistrak. Herdeiros do ideário marxista, seria de se estranhar caso a vinculação do trabalho com a cultura geral não estivesse presente. Desta maneira, ao tomar o trabalho como elemento constituidor da Pedagogia do MST, o Movimento reafirma o princípio politécnico, inclusive como um dos elementos de contraposição aos avanços do agronegócio no campo, capacitando seus membros na produção e gestão coletiva do trabalho. O trabalho e o

movimento são os princípios educativos do MST, visto que a posse da terra só tem sentido em função do trabalho cooperativo.

Nota-se, assim, que o PROEJA e PROEJA FIC, ao buscar referências no Programa Integrar e na proposta político pedagógica do MST, convergem nos princípios referentes à integração do trabalho com a educação, na politecnia e na consideração da omnilateralidade em suas propostas, respeitadas, nos referidos programas, sua gênese histórica, o contexto institucional e social no qual se inscrevem.

O PROEJA e PROEJA FIC não trazem explicitamente em seus documentos a defesa do socialismo, como ocorre em relação ao MST, ou da educação revolucionária integral, como concebida pelos anarquistas e socialistas do século XIX, organicamente vinculada ao movimento operário. O PROEJA não poderia, por seu caráter de política governamental, assumir esses propósitos, uma vez que tal prerrogativa cabe ao movimento social⁴⁸. O PROEJA, nos termos de suas finalidades e forma de organização, guarda proximidade com o Integrar, no sentido de contribuir com os trabalhadores, no contexto e pelo contexto capitalista de trabalho, de promover a apropriação de uma condição intelectual e política que possibilite a análise de sua própria condição como indivíduo e classe social, pelo trabalho e para o trabalho. Condição política e intelectual que pudesse contribuir na busca coletiva por transformações sociais, por meio, principalmente, do acesso ao conhecimento técnico e geral como direito inalienável.

Na relação entre a educação pública e as propostas educacionais de vertente popular, o MST, ao buscar a escola pública, a entende como espaço organicamente ligado ao Movimento, quando presente nos acampamentos e nos assentamentos. Na perspectiva do Programa Integrar, tal relação se expressa na proposição de sua influência sobre as políticas públicas e, nesse sentido, pode-se dizer que o PROEJA é uma iniciativa que sofreu incidência do Integrar.

Querubin (2008, p.143-144) destaca também a importância do Programa Integrar para o PROEJA, ao afirmar que, de acordo com declaração proferida pela SETEC/MEC, a experiência de integração, tal como está proposta no PROEJA, deu-se primeiramente no Programa Integrar. Afirmativa de igual teor proferiu a Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, em oficina realizada na cidade de São Paulo, no IFSP, no ano de 2010, destacando como referências que antecederam o PROEJA os

⁴⁸ Entende-se que a formulação e a implantação do PROEJA vincula-se à disputa de hegemonia de grupos dentro do Estado, como movimento que tenta ampliar o acesso ao direito à educação, catalisando as reivindicações dos movimentos sociais neste campo em um momento em que o governo dispõe de amplo apoio popular.

programas Saberes da Terra, Integrar, Escola de Famílias Agrícolas⁴⁹ e experiências da CUT no nordeste do país. Além destas, o autor alude ao fato de o Instituto Integrar ter participado ativamente da redação do documento base do PROEJA FIC, alimentando a expectativa presente naquele momento de que, a partir do ano de 2008, outras entidades, além das unidades da Rede Federal de Educação, pudessem executar o Programa.

Como já salientado anteriormente, há que se considerar que existia, no momento precedente à ascensão do Partido dos Trabalhadores ao Governo Federal, um conjunto de reivindicações do movimento social popular e entidades democráticas de educadores em torno da necessidade de elaboração de uma política pública de educação amparada nos pressupostos da educação integral e da educação como direito de todos. Por esta razão, os programas identificados como possíveis referências ao PROEJA não são tomados como as únicas referências de sua formulação, tal qual foi concebida. A intenção consiste em identificar os pressupostos mais caros ao Programa e identificar as influências presentes em suas formulações, compreendendo-as também como apropriações de concepções anteriores existentes na educação de trabalhadores.

Importante lembrar também que, antes da ascensão do PT ao Governo Federal, algumas prefeituras municipais já haviam implantado, na Educação de Jovens e Adultos, experiências de integração entre ensino fundamental e formação profissional, mesmo em um contexto legalmente desfavorável, na expectativa de que o governo do PT viesse a criar, futuramente, oportunidades para validar e prosseguir com suas experiências, dentro de um novo quadro de definições da política de educação. Como afirma Moraes (2001), iniciativas como as do Programa Integrar e do projeto Construindo o Saber foram referenciais para a implantação dessas experiências municipais.

Desta maneira, é possível identificar o PROEJA como um programa que busca sintetizar em seus princípios reivindicações históricas do movimento operário e das iniciativas populares em educação, as quais se contrapõem à dualidade educacional, à existência de uma educação para as elites e de outra educação para a classe trabalhadora, que contribui para a reprodução da divisão do trabalho e das desigualdades de classe na sociedade capitalista.

⁴⁹ Iniciam-se no Brasil ao final da década de 1960, marcadas pela presença da igreja e inspiradas pelo modelo francês. Baseiam-se na pedagogia da alternância, na associação e na formação integral da pessoa. Tem como uma de suas principais preocupações a relação entre os saberes do campo e os da escola. Ver: ALMEIDA PINTO, M. V.; GERMANI, G. I. **O território da educação no campo**: as Escolas Famílias Agrícolas. Disponível em: <<http://www.geconcepçografar.ufba.br/site/arquivos/biblioteca/publicacoes/340a074c51b98af7877cb149dedc3639.pdf>>. Acesso em: 18 nov 2014.

O centro das elaborações do PROEJA e PROEJA FIC amparam-se nas ideias da educação politécnica e da educação integral, propostas nos Congressos da Internacional e que reverberaram na continuidade das propostas de educação não conformadoras ao capitalismo. Pode-se indicar que o PROEJA, com vistas a enfrentar a dualidade educacional, retoma esses princípios e concepções compreendendo-os, no atual contexto político e histórico, como direito social de todos a uma educação única e de qualidade. De acordo com sua proposta político-pedagógica “[...] o objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007a, p.35). Tal assertiva, que indica o propósito de organizar uma educação amparada em perspectiva crítica da realidade, vincula-se ao projeto de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Uma referência crucial para a presente pesquisa ainda não foi trazida à baila. Trata-se das noções teóricas empreendidas por Antonio Gramsci, nas quais também se apoiam as ideias centrais do PROEJA e PROEJA FIC. As noções de *hegemonia*, *trabalho como princípio educativo* e *escola unitária* perpassam os fundamentos, os princípios e as orientações curriculares dos referidos programas. Pode-se localizá-las explicitamente em alguns trechos do Documento Base do PROEJA, como no item que trata da concepção e dos princípios:

Esta política precisa ser gestada na sociedade e o que se aponta é a necessidade de o Estado - como poder político que se exerce em nome de uma nação e responsável pela garantia dos direitos fundamentais - assumir o comando e a responsabilidade deste processo diante das disputas pela **hegemonia**, da concentração de poder econômico e político e dos efeitos da globalização (Brasil, 2007a, p.33, grifo nosso).

No mesmo item, mais adiante, apresenta:

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, **unitária** e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito a aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direito de todos (ibid., p. 34, grifo nosso).

Na explicitação dos princípios:

O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela

relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho – ação transformadora do mundo, de si, para si e outrem (ibid., p. 38, grifo do autor).

Não se pretende aprofundar nesse momento as elaborações de Gramsci, bem como sua apropriação pelo Programa. Em Gramsci, autor vinculado ao materialismo histórico dialético, encontram-se formulações oriundas de Marx, consideradas historicamente no contexto do capitalismo pós-fordista, no âmbito da resistência ao fascismo na Itália. Como são constitutivas do corpo teórico-conceitual da proposta educacional, aqui apreendidas também como categorias de análise, particularmente no exame da integração curricular, buscar-se-á contemplá-las mais adiante, no decorrer da análise do desenvolvimento do Programa.

O PROEJA FIC, ao se realizar via educação pública, comporta ao mesmo tempo virtudes e problemas, particularmente no que se refere à disputa de hegemonia. Em que medida uma proposição concebida no interior do movimento de trabalhadores, assumida pelo Estado como política de direito, consegue se implantar na rede pública, na condição de parceria entre diferentes entes federativos? Não seria inédito um projeto de educação não hegemônico se instalar na rede oficial, pois este foi o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969), os quais foram - entretanto - literalmente liquidados pela ditadura civil-militar. Como proposta não hegemônica, mesmo em uma conjuntura política mais favorável, o PROEJA veio a enfrentar diversas dificuldades. É objetivo deste estudo analisar quais são essas dificuldades e como elas se manifestam no processo de efetivação da proposta, isto é, quais as condições reais - políticas e materiais - de sua implementação, e de que forma interferiram em sua realização.

2. O PROEJA FIC em São Paulo: análise do histórico de implantação nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista

Os municípios que compõem a presente pesquisa podem ser divididos em dois grupos, no que diz respeito às condições socioeconômicas existentes. Guarulhos, Osasco e São Bernardo do Campo, além de comporem o grupo das maiores cidades do estado de São Paulo em termos populacionais – juntamente com São Paulo, Campinas e Santo André (SEADE, 2011a, p.2), também apresentam valores de Produto Interno Bruto (PIB) bastante superiores aos demais municípios estudados, conforme pode ser observado na Tabela 1.

Dentre os municípios que apresentam menor taxa de PIB, Francisco Morato figura como o que detém menor peso econômico no estado (SEADE, 2011a, p.9). Mesmo em condições econômicas desfavoráveis em relação às demais cidades estudadas, o grupo dos três municípios compreendidos por Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista apresentam diferenças entre si, sendo que, dos três, Francisco Morato é o que apresenta índices mais desfavoráveis em termos de IDHM⁵⁰, analfabetismo e atividade da População Economicamente Ativa (PEA). Curiosamente, Itapevi apresenta um PIB que, mesmo com valor muito abaixo dos expressos pelo primeiro grupo de cidades, diferencia-se de Francisco Morato e Várzea Paulista. Seu PIB *per capita* se distancia consideravelmente desses outros municípios, aproximando-se do valor verificado em Guarulhos. No entanto, contraditoriamente, apresenta um IDHM menor que o verificado em Várzea Paulista.

No que toca aos dados de escolarização dos municípios, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais ultrapassa os 5% em Várzea Paulista e Itapevi, e chega a quase 7% em Francisco Morato; nas demais cidades, não atinge 4%, com exceção de Guarulhos que apresenta um índice de 4,10%.

No caso da população jovem que deveria ter concluído a etapa escolar correspondente ao ensino médio, São Bernardo do Campo foi a cidade que apresentou o maior índice de conclusão, com 63% dos jovens entre 18 e 24 anos com esta etapa finalizada.

⁵⁰ IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, o qual inclui avaliação de indicadores relacionados à saúde, educação e renda. O índice é calculado na grandeza de 0 a 1, sendo 1 o indicador de maior desenvolvimento do município.

Tabela 1 – Dados socioeconômicos dos municípios integrantes da pesquisa

Município	População - 2013*	PIB (em milhões de reais) - 2011*	PIB per capita (em reais) - 2011*	Domicílios particulares com renda per capita de até 1/2 salário-mínimo - 2010 (em %)	IDHM - 2010*	PEA números absolutos - 2009 **	Taxa de atividade - % - 2009**	Analfabetismo na população de 15 anos ou mais (dados de 2010)*	População de 18 a 24 anos com ensino médio completo (dados de 2010)*
F. Morato	160.078	1.112,98	7.125,61	34,62	0,703	77.568	57,9	6,94	48,45
Guarulhos	1.260.840	43.476,75	35.235,12	25,50	0,763	708.727	64,5	4,10	56,40
Itapevi	211.282	6.410,25	31.426,82	31,11	0,735	112.572	63,5	5,38	53,92
Osasco	670.416	39.283,03	58.817,14	20,47	0,776	386.615	63,9	3,49	58,36
SBC	780.735	36.337,34	47.181,73	16,77	0,805	443.031	63,7	3,04	63,00
V. Paulista	111.336	1.745,34	16.100,94	19,17	0,759	57.328	62,0	5,00	58,05

Fonte: Tabela elaborada a partir de dados do Perfil Municipal SEADE e Boletim Foco.

*Informações tiradas de Perfil Municipal Fundação SEADE.

**Adaptado de Boletim Foco 2011 – Região Administrativa de Campinas e região metropolitana de São Paulo. Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. Relação Anual de Informações Sociais – Rais; Fundação SEADE. Informações dos Municípios Paulistas – IMP.

Os demais estão na faixa entre 50 e 60% de conclusão, exceção feita a Francisco Morato que tem um índice de 48,45%. Mesmo com esta variação apresentada, os índices ainda estão distantes de contemplar o acesso e conclusão desta etapa de escolarização para os jovens dessas cidades, acompanhando assim o que vem ocorrendo no restante do Brasil. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2012, na região sudeste, a faixa etária compreendida entre 18 e 24 anos apresentava uma média de 10,4 anos de estudo, sendo que no Brasil a taxa é de 9,6 anos (BRASIL, IBGE, 2013d, p.7).

Compreendendo-se as pessoas com 25 anos ou mais, a taxa média de anos de estudo no Brasil - por regiões brasileiras e considerando a região metropolitana de São Paulo - pode ser observada na Tabela 2. Na região metropolitana de São Paulo, há um índice de 30,7% de pessoas com 25 anos ou mais que detêm 11 anos de escolaridade, o que seria correlato à conclusão da educação básica. Verifica-se, contudo, que dentre os que possuem o que seria o ensino fundamental completo, a taxa observada corresponde a 10,6%. Quando se recorre aos índices dos que não completaram o ensino fundamental, o percentual verificado é de 30,6%. Ou seja, na região metropolitana de São Paulo, aproximadamente um terço da população com 25 anos ou mais não possui o ensino fundamental completo. Ao observarmos os que não concluíram o que corresponderia à educação básica (11 anos de estudo), o índice levantado chega a 44,5%.

A fim de se compreender melhor o contexto de escolaridade da população desses municípios, a partir dos dados do Censo Demográfico de 2010, procedeu-se a um recorte etário exposto na Tabela 3, considerando-se as pessoas de 25 anos ou mais que são responsáveis pelo domicílio e/ou companheiros (as).

Há grande disparidade entre o número de pessoas que apresentam o ensino fundamental incompleto e as que estão inseridas em processos de escolarização, público que seria atendido pelo PROEJA FIC. Como os dados se referem aos municípios em questão, coube examinar nacionalmente como tem se mostrado a procura por cursos de EJA, a fim de verificar a evolução das matrículas nessa modalidade.

Ao se tomar as análises presentes nos resumos técnicos do Censo Escolar dos anos de 2010 a 2012, principais anos de acompanhamento da implantação do PROEJA FIC, verifica-se um fator que vem caracterizando o atendimento da demanda de educação de jovens e adultos nos últimos anos: a queda no número de matrículas na modalidade, fato que vem ocorrendo, atualmente, de forma menos acentuada, mas que ainda persiste.

Tabela 2 - Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões e a Região Metropolitana de São Paulo - 2012

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Pessoas de 25 anos ou mais de idade								
	Total (1) (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por grupos de anos de estudo (%)							
		Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 anos	9 a 10 anos	11 anos	12 a 14 anos	15 anos ou mais
Brasil	118 972	11,9	10,2	23,1	9,9	4,0	23,9	5,5	11,2
Norte	8 655	14,5	12,8	21,8	8,6	4,9	24,0	4,9	8,0
Nordeste	31 127	21,4	13,6	21,2	7,6	4,0	20,6	4,2	7,0
Sudeste	52 630	7,6	8,2	23,0	10,8	4,0	26,4	6,3	13,6
Região metropolitana de São Paulo	12 978	6,1	5,5	19,0	10,6	3,3	30,7	7,6	17,1
Sul	17 720	6,9	9,6	28,3	11,5	3,7	21,8	5,7	12,1
Centro-Oeste	8 840	11,2	9,2	21,5	10,1	4,5	23,7	5,7	13,9

Fonte: adaptado de IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2013 – Tabela 3.10 Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas – 2012.

Tabela 3 – Escolaridade da população de 25 anos ou mais responsável por domicílio particular ou companheiro (a) – 2010

Município	Popula- ção residente total	Pessoas de 25 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, sem instrução e fundamental incompleto				Pessoas que frequentavam alfabetização de jovens e adultos - Pública	Pessoas que frequentava m educação de jovens e adultos do ensino fundamental - Pública	Pessoas de 25 anos ou mais de idade, residentes em domicílios particulares, fundamental completo e médio incompleto				Pessoas que frequentavam educação de jovens e adultos do ensino médio - Pública
		Pessoa responsá- vel	Cônjuge ou compa- nheiro(a)	Total	Total em %			Pessoa responsá- vel - Total	Cônjuge ou compa- nheiro(a) - Total	Total	Total em %	
F. Morato	154.472	23.930	15.125	39.055	25.28	908	1.949	7.316	4.794	12.110	7.83	1.428
Guarulho s	1.221.979	144.825	86.964	231.789	18.96	7.116	12.904	60.940	40.160	101.100	8.27	15.041
Itapevi	200.769	28.026	17.052	45.078	22.45	790	1.910	9.145	6.178	15.323	7.63	1.440
Osasco	666.740	81.535	48.393	129.928	19.48	4.129	6.096	33.955	23.112	57.067	8.55	7.675
SBC	765.463	80.235	48.564	128.799	16.82	3.372	6.110	36.841	26.153	62.994	8.22	7.114
V. Paulista	107.089	14.752	10.374	25.126	23.46	529	567	6.285	4.472	10.757	10.04	598

Fonte: Adaptado de IBGE Cidades – Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=35&search=sao-paulo>>. Acesso em: 14 out 2014.

A partir dos dados do ano de 2010, foi possível verificar um recuo de 8% no número de matrículas em relação ao ano anterior (BRASIL, 2010b, p.17); os índices de 2011 apontam para diminuição de 6% (BRASIL, 2012a, p.25) e, em 2012, verificou-se queda de 3,4% (BRASIL, 2013c, p.25). Importante destacar que, segundo informações do Fórum EJA São Paulo, em 2010, ocorreu uma regressão da ordem de 25% da oferta de EJA pela rede estadual de educação, nos níveis fundamental e médio. Já nas redes municipais a queda atingiu 24%.

Em consulta aos dados da série histórica da Secretaria Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2014, p.83-84), observou-se que desde 2004 o número de matrículas vem caindo constantemente. Neste ano, a rede estadual possuía, no segundo segmento do ensino fundamental da EJA, 147.644 matrículas. Em 2013, o número foi de 35.638; as redes municipais, no mesmo segmento, evidenciaram queda constante a partir de 2008, apresentando neste ano 157.203 matrículas e, em 2013, o número de 93.265. A rede federal, por sua vez, computou alunos somente nos anos de 2011 e 2012, sendo 52 e 135 matrículas, respectivamente.

O atendimento da rede estadual ao primeiro segmento do ensino fundamental na EJA é baixíssimo, computando apenas 77 matrículas em 2013. Por sua vez, as redes municipais também apresentam queda de matrículas neste segmento, sendo esta constante a partir do ano de 2004, no qual se contabilizou o número de 140.587, em contraposição ao ano de 2013, que apresentou 57.556 matrículas. Nos dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não estão apresentadas separadamente as matrículas na EJA integrada à educação profissional, podendo-se inferir que os números da rede federal se referem a ela. Ao tomar os dados nacionais sistematizados pelo censo escolar de 2012, há uma distinção desta oferta em relação às demais, conforme segue na Tabela 4.

Importante observar que a EJA integrada à educação profissional cresceu nos anos de 2010 e 2011, os quais se seguiram à divulgação do Ofício nº 40/09, não sendo possível pelos dados afirmar que tal incremento ocorreu por conta de turmas de PROEJA FIC. De 2011 para 2012, o Ofício perdeu sua validade, tendo sido substituído pelo Ofício nº 104/11, que previa a possibilidade de continuidade dos projetos aprovados em 2009. Em 2011 também se deu a implantação do PRONATEC, no entanto, tais informações demandariam uma análise bastante minuciosa para que se pudesse afirmar que tais medidas incidiram decisivamente nos dados apresentados. Ao se observar a evolução das matrículas nos municípios pesquisados, a partir das bases do censo escolar, não é possível tratá-las separadamente, pois as matrículas em EJA agregam também aquelas integradas à educação profissional, mas pode-se acompanhar a evolução da EJA nas cidades em questão, como segue:

Tabela 4 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental – Brasil – 2007 a 2012

Ano	Ensino Fundamental				
	Total	Anos iniciais	Anos finais	Integrado à educação profissional	ProJovem Urbano
2007	3.367.032	1.160.879	2.206.153	--	--
2008	3.295.240	1.127.077	2.164.187	3.976	--
2009	3.094.524	1.035.610	2.055.286	3.628	--
2010	2.860.230	923.197	1.922.907	14.126	--
2011	2.681.776	935.084	1.722.697	23.995	--
2012	2.561.013	870.181	1.618.587	18.622	53.623
Δ% 2011/2012	-3,4	-4,5	-6,0	-22,4	--

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação. Resumo Técnico Censo Escolar 2012 – Tabela 12 Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012. Brasília: 2013, p.26.

Tabela 5 – Evolução das matrículas em EJA etapa ensino fundamental de 2008 a 2013 nos municípios pesquisados por dependência administrativa

Municípios																		
Ano	Francisco Morato			Guarulhos			Itapevi			Osasco			São Bernardo do Campo			Várzea Paulista		
	Mun.	Est.	Fed.*	Mun.	Est.	Fed.	Mun.	Est.	Fed.	Mun.	Est.	Fed.	Mun.	Est.	Fed.	Mun.	Est.	Fed.
2008	690	1240	-	12713	9638	0	1348	1780	-	2207	2968	-	4830	3064	-	0	0	-
2009	629	782	-	13151	7558	0	1270	1464	-	2005	2233	-	4187	1987	-	244	0	-
2010	615	573	-	12797	4893	0	775	753	-	1533	1762	-	3798	917	-	257	0	-
2011	1000	380	-	10538	3959	-	1103	408	-	1517	1245	-	3672	737	-	223	0	-
2012	1252	0	-	10772	3099	0	1000	311	-	1607	1065	-	3518	722	-	227	0	-
2013	1087	0	-	9290	2715	0	790	314	-	1362	887	-	3275	515	-	205	0	-

Fonte: Tabela elaborada a partir de consulta a dados do banco do INEP dos censos escolares de 1997 a 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 12 abr 2014.

*A rede federal foi apresentada como campo do censo escolar somente no município de Guarulhos, sendo que no mesmo, assim como nos demais, não foram indicados números de matrículas em EJA integrada à educação profissional nesta rede.

Procedeu-se a um recorte cronológico de 2008 a 2013, ano de início das quedas constantes no número de matrículas no segundo segmento do ensino fundamental, sendo que na Tabela 5 não se distinguem os segmentos (anos iniciais e finais do ensino fundamental). Como se pode notar, a proporção das matrículas na rede estadual decresceu de forma mais acentuada em relação às redes municipais, sendo notável o caso de Francisco Morato. Em Várzea Paulista, não havia oferta da modalidade na rede estadual, sendo que o censo registra o seu atendimento apenas na etapa do ensino médio.

Observe-se que, mesmo com tendência à queda, há intervalos que mostram ligeiro aumento em certos municípios, em alguns anos da série. Contudo, excetuando-se Francisco Morato, as cidades apresentam número menor de matrículas em 2013, quando comparadas ao ano de 2008. No caso de Várzea Paulista, a EJA se estruturou como política pública da Secretaria de Educação neste ano, por isso a indicação de matrículas somente a partir de 2009.

No que concerne à EJA integrada à educação profissional, seus dados não aparecem nas matrículas da rede federal como oferta do PROEJA FIC dos municípios, tendo sido esta computada somente no âmbito das redes municipais⁵¹.

A questão do atendimento da EJA chama a atenção nas análises dos resumos técnicos dos censos escolares. A conclusão presente no censo escolar de 2012 aponta que:

Os números são contundentes, ou seja, o atendimento à EJA é muito aquém do que poderia ser. Essa questão precisa ser mais bem analisada, e os dados do Censo podem contribuir para o diagnóstico e a proposição de políticas de ampliação da oferta dessa modalidade de ensino (BRASIL, 2013c, p.25).

Essa indicação é encontrada nos censos de 2010, 2011 e 2012. Note-se que a integração com a educação profissional aparece como indicativo para investimento:

Merece destaque também a integração da EJA com a educação profissional. A educação de jovens e adultos de ensino fundamental associada à formação profissional totaliza 14.126 matrículas, e as de ensino médio 38.152. Esses

⁵¹ Mesmo estando a cargo do IF a certificação da FIC, no caso do PROEJA FIC - e, desta maneira, poderia se considerar que os alunos compusessem as matrículas vinculadas à educação profissional desta instituição - nos dados do censo escolar, a FIC não é considerada para fins de cômputo de matrícula; considera-se educação profissional somente os cursos técnicos. De acordo com o documento de orientação do MEC/INEP para inserção das matrículas no censo escolar a partir de 2013, cria-se uma etapa denominada “segmento profissional da EJA integrada”, para fins de informação das entidades que ministram disciplinas profissionalizantes. Tal intento busca dar visibilidade ao alcance do PRONATEC neste segmento, não disponibilizado nos censos anteriores de 2011 e 2012. Contudo, essas informações não entrariam no cômputo das matrículas da EJA integrada, já consideradas na contagem das redes de ensino, somente dariam visibilidade às entidades que atuam na formação profissional. Cf. MEC/INEP. **Orientações para informação das turmas da EJA integrada à educação profissional de nível fundamental (FIC) e da EJA integrada à educação profissional de nível médio - PRONATEC censo escolar – EDUCACENSO**. Brasília, s/d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2013/orientacoes_para_preenchimento_das_turmas_da_EJA_integrada.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2014.

números indicam que há espaço para ampliação da oferta de EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2010b, p.17).

Tal indicação se encontra no censo de 2010; em 2011, a EJA integrada não é contabilizada no censo e em 2012 agrega-se também os dados do ProJovem⁵², sem maior destaque.

Diante do quadro colocado, nos anos que precederam a publicação do Ofício nº 40/09, já se encontrava instalada uma tendência de queda nas matrículas em EJA e a diminuição crescente das matrículas na rede estadual. Mas o que levou os municípios em questão a aderirem à implantação do PROEJA FIC? Como será possível observar adiante, o processo de implantação passou por dificuldades de diferentes ordens, obstáculos esses que desencadearam, nos municípios que defendiam a implantação do Programa, a adoção de medidas que originalmente cabiam ao IFSP. Por ocasião das entrevistas realizadas com os gestores municipais, o processo de implantação do PROEJA FIC havia se iniciado há, pelo menos, três anos, a partir da publicação do Ofício nº 40/09. Nesse contexto, as questões colocadas sobre o sentido do PROEJA FIC para o município, resgatavam junto aos gestores, os motivos iniciais que propiciaram o desencadeamento de tal processo.

A fim de preservar a confidencialidade dos sujeitos entrevistados no desenvolvimento da presente pesquisa, estes serão identificados através de legendas, as quais os situam em relação ao lugar que ocupam nas instituições. Dessa forma, os gestores municipais serão designados pela letra “G”, acompanhados de numeração subsequente em referência ao município ao qual pertencem. Os gestores do IFSP serão identificados pela sigla “IFG”, também complementados por numeração que indica a vinculação aos *campi*, no momento da implantação do Programa. Para além dos gestores do IFSP, alguns coordenadores sociopedagógicos ou de área da instituição foram ouvidos para essa pesquisa; no caso destes, serão nomeados por “IFC”, acompanhados igualmente por numeração⁵³.

Duas tendências principais foram apreendidas nos depoimentos dos gestores de educação de jovens e adultos das cidades: uma está presente nos municípios que já possuíam, em alguma medida, experiências de formação profissional vinculadas às políticas de emprego,

⁵² O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem Urbano) foi transferido da Secretaria Nacional de Juventude para o Ministério da Educação no ano de 2011.

⁵³ Designação dos gestores municipais: G1 e G2 – Francisco Morato; G3 – Guarulhos; G4 – Itapevi; G5 – Osasco; G6 e G7 – São Bernardo do Campo; G8 – Várzea Paulista. Quanto aos gestores do IFSP: IFG1 e IFG2 – *campus* Guarulhos; IFG3 – Pró-Reitoria de Ensino e *campus* Salto; IFG4 – *campus* São Paulo e Salto; IFG5 – Pró-Reitoria de Ensino e *campus* São Paulo; IFG6 – Pró-Reitoria de Ensino. Os coordenadores do IFSP estão assim apresentados: IFC1, IFC2 e IFC3 – *campus* Guarulhos; IFC4 e IFC5 – *campus* Salto. No caso de IFG3 e IFG4 foram apresentadas duas vinculações diferentes em razão da alteração de local durante o processo.

trabalho e renda, de forma independente ou articuladas à EJA, e, outra, nas demais cidades em que essa experiência ainda não existia, ou estava presente sob a forma de cursos de assistência social. No primeiro quadro, encontram-se os municípios de Guarulhos, Osasco e São Bernardo do Campo. Essas cidades miravam o PROEJA FIC como a possibilidade de consolidar, como política, uma ação que, em termos de intencionalidade, era desenvolvida em maior ou menor grau em seus programas ou projetos.

Os demais municípios, Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista, enquadraram-se na segunda tendência, observando-se que em Francisco Morato e Itapevi existia a oferta de cursos de trabalhos manuais, inseridos nas propostas das Secretarias de Assistência Social, com carga horária de curta duração, voltadas para geração de renda. Embora houvesse algumas diferenças nos sentidos atribuídos, essas cidades imputavam ao PROEJA FIC a possibilidade de conferir novo significado para a EJA.

Dos municípios que implantaram o PROEJA FIC, Guarulhos e Osasco compunham o grupo de cidades que estavam inseridas no projeto de certificação profissional iniciado em 2005. A experiência de certificação profissional iniciada junto ao Ministério do Trabalho migrou para o Ministério da Educação e os municípios envolvidos expandiram a intenção da certificação para a possibilidade de integração desta às ofertas municipais de EJA⁵⁴. A proposta de *processo de certificação* já contemplava, como uma de suas ações, a orientação do trabalhador a processos formativos que poderiam incluir o retorno à formação escolar não concluída, o que levava a uma aproximação com as Secretarias de Educação nos municípios. Na medida em que a experiência foi sendo assumida pelo MEC, e com o afastamento do MTE, a dimensão da formação profissional integrada à formação escolar assumiu preponderância, promovida também por mudanças ocorridas no âmbito do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Emprego. No intervalo entre 2005 e 2008, o processo que, inicialmente, esteve mais vinculado às Secretarias de Trabalho dos municípios, agregou também as Secretarias de Educação, assumindo estas a predominância na realização da experiência-piloto de EJA-FIC. É nesse contexto que os municípios de Guarulhos e Osasco integraram o que foi denominado como experiência-piloto EJA-FIC, a qual, na sequência, se converteu no PROEJA FIC.

São Bernardo do Campo iniciou sua participação no processo de implantação em 2009, respondendo à chamada da ReMEC, via divulgação do Ofício nº 40/09. Neste município, as ações de formação profissional estão presentes desde o ano de 1953, quando

⁵⁴ Esse processo será descrito em item subsequente.

foram criados os Centros de Iniciação Profissional (CIPs). Em 1998, as unidades responsáveis pelos cursos foram alocadas na Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (SEDESC), a partir do ano de 2009, iniciou-se a implantação de uma série de alterações administrativas que redundaram na incorporação das Escolas Municipais de Educação Profissional (EMEPs) pela administração da Secretaria de Educação, processo concluído no ano de 2010 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012b, p.13). Atualmente, a maioria dos cursos são ministrados nas EMEPs, na qualidade de escolas polo e de referência na educação profissional, mas alguns cursos também ocorrem nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), para expansão do atendimento.

Diante da estrutura existente, com a oferta de Educação de Jovens e Adultos já presente na cidade, a adesão ao PROEJA FIC, na visão de G6, deu-se por uma opção política, pela concordância com a concepção de educação de adultos explicitada no Programa:

[...] São Bernardo do Campo, por ser uma cidade que tem um orçamento significativo, por ter uma rede que já tem uma estrutura, [...] dava condições de pensar a ordem da organização.

A opção de trazer o PROEJA FIC é no sentido também de poder apoiar essa política, porque a gente entende que a política do PROEJA FIC era uma concretização de uma articulação de formação de trabalhadores, onde o conceito de formação integral era de fato recuperado, tratado, e trazia uma possibilidade de formação do trabalhador na ordem da continuidade dentro de um sistema público de educação em que o trabalhador pudesse ter esse recurso garantido com certificação de fato reconhecida. [...] Agora, o PROEJA FIC, em si, embora tenha sido organizado em uma oferta de programa e que hoje pouco lugar tem dentro do Ministério da Educação, ele traz uma luta antiga dos trabalhadores e trabalhadoras, de pensar, de fato, uma formação digna aos trabalhadores, em que o conhecimento, de fato, possa ser tocado por inteiro. Sai da perspectiva de uma formação utilitarista e reducionista e recupera o conceito de educação integral na perspectiva crítica de educação. Então, ele trouxe para nós o que está na perspectiva já histórica de educação de jovens e adultos, e também no campo da gestão (G6, 2012).

Em Guarulhos, a intenção de implantar o PROEJA FIC deu-se pela identidade com o que já existia no município, de acordo com a compreensão de G3:

Quando veio o convite para participar do programa, do PROEJA FIC, inicialmente o Secretário recebeu e leu o projeto, enviou para o DOEP, que é o departamento onde eu trabalho, [...] passou para a gente, divisão de EJA, a gente estudou e discutiu o Programa. A gente achou interessante porque o município, na época, já desenvolvia um trabalho bem parecido. Nós estávamos preocupados com a qualificação profissional e nós fizemos um contrato com uma empresa, aqui de Guarulhos, que se preocupou em trabalhar os cursos técnicos. Então, já havia essa qualificação profissional na área de construção civil, na área de metalmecânica, e outros cursos também.

Os alunos da EJA, que na época eram cinco mil alunos, aqueles que manifestavam interesse participavam dessa área técnica (G3, 2012).

Em outro trecho da entrevista, ela complementa:

A EJA tem como eixo estruturante o mundo do trabalho e a gente já faz um trabalho desde 2001 introduzindo a qualificação profissional na EJA, então vem muito de encontro com o que a gente já tem, o PROEJA FIC. Não houve muito problema para a implantação (G3, 2012).

Em Osasco, o desenvolvimento do projeto-piloto de EJA FIC originou o programa Orientação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (OPEJA). O interesse pelo PROEJA FIC, como afirma G5, ocorreu motivado por questões de evasão e de atribuição de sentido à EJA, que já buscava sua solução na proposição da OPEJA, relacionando assim a possibilidade de agregar um complemento à formação do aluno, além daquela escolar. O PROEJA FIC, nesse contexto, assumia a possibilidade de consolidar a experiência que o município vinha desenvolvendo, elevando-a ao *status* de política pública:

[...] e com isso a orientação profissional, a OPEJA que a gente tem aqui, fortaleceu muito a EJA no município porque era muito assim, não tinha muito significado para o adulto trabalhador. Porque a gente sabe que o adulto não é só um aluno da EJA, ele é trabalhador, e ele precisa de alguma coisa que, pelo menos, quando ele sair da escola - que a gente só atende de primeira a quarta série -, ele saia com alguma coisa, algum início, que a gente chama de orientação profissional porque não é uma formação, é um curso básico, de algumas áreas, que a gente dá, que ele sai feliz, sai com a certificação além da elevação [...].

Em 2008, a Secretaria do Trabalho nos convidou para uma parceria com essa orientação profissional. [...] E aí a gente participou do projeto-piloto do MEC, do Ministério da Educação, até o IIEP que nos convidou para essa ação.

Em 2008, nós entramos em duas unidades apenas. Os índices de evasão eram altíssimos, em uma unidade só tinha onze para começar o ano em 2008, e na outra unidade tinha vinte e três educandos matriculados para o início do ano. Quando veio a orientação profissional nessas duas unidades na zona norte, [havia] uma escola que tinha uma evasão altíssima, quando a gente colocou a orientação profissional lá nas duas unidades, a gente vê que o índice caiu.

[...] Mas, a gente entrou no PROEJA FIC desde 2008 [referindo-se aqui ao projeto-piloto], que a gente vem batalhando com essa questão da orientação profissional e quando veio, pelo menos, uma menção do Governo Federal de se tornar uma orientação profissional e formação profissional como política pública para EJA, principalmente, para os adultos analfabetos como os nossos, a gente agarrou com unhas e dentes. E foi aí que a gente entrou nessa do PROEJA (G5, 2012).

Nos municípios que não possuíam experiências de formação profissional, o PROEJA FIC trazia uma expectativa nova para a EJA então existente. Além de não possuírem experiências no âmbito da formação profissional, a própria EJA assume, nestes municípios,

características que se diferenciam das outras três cidades, questão que será abordada na discussão sobre a integração curricular.

Em Francisco Morato, o PROEJA FIC assumiu importância na medida em que vinha ao encontro das intenções de implantação de um programa nos mesmos moldes, como mostra G1:

[...] até porque foi logo no início da gestão. Em Brasília, o presidente Lula convidou os prefeitos recém-empossados para um encontro, o prefeito foi e voltou encantado com o PROEJA FIC, com o edital que foi entregue lá em Brasília para ele, demonstrou o maior interesse e eu acabei trabalhando em cima disso, o projeto acabou ficando e eu fui participando das reuniões. [...] mas havia também um desejo da municipalidade em implantar. E aí conciliou um desejo do município com o PROEJA. Então, era o momento, porque a gente encaminhava para a rede estadual - o Estado recebia nossos alunos de 2º termo na 5ª série -, só que o Estado também começou a enxugar (G1, 2012).

Em Itapevi, a expectativa em torno do PROEJA FIC relacionava-se ao combate aos índices de evasão e da busca por atribuir mais sentido à EJA, compreendendo que este sentido poderia ser a vinculação à questão do trabalho, como explicita G4:

E havia uma expectativa muito positiva com relação à vinda do PROEJA FIC para cá, porque uma questão que aflige muito a gente, aqui no município, a gente que trabalha com educação de adultos, são as taxas de evasão, a falta de sentido que essa educação que é oferecida, de um modo geral, faz para a maioria dos alunos, e a gente sabe que muitas são as causas da evasão. Mas, com certeza, uma delas é a ausência de significado que essa formação tem para a maioria dos alunos; alguém que tem sessenta anos de idade, não estudou e resolveu estudar agora, de repente começa a perceber que aquilo no dia a dia também não muda muita coisa, às vezes, nem racionaliza assim. [...] A escola também não está fazendo muito sentido para ele, no dia a dia, para a vida, não ajuda a pessoa a resolver os problemas no dia a dia, de um modo geral. Então, a gente, muito preocupado com isso, sabe que a questão do trabalho é uma questão central na vida dos seres humanos, de um modo geral, e a gente ficou muito animado quando surgiu essa possibilidade de trazer o PROEJA FIC para cá (G4, 2012).

Em Várzea Paulista, o PROEJA FIC significou enfrentar a questão da evasão, estabelecer uma relação entre a EJA e a preparação para o trabalho, como explicita G8, o qual também observa que a concepção presente no Programa não era a de domínio de todos os envolvidos:

A partir de 2008, a EJA passou a fazer parte da rede municipal, e aí nós começamos, a partir daí, também a implantação do PROEJA FIC. Então, na verdade, eu acho que as pessoas aqui da Secretaria, elas não tinham muita noção do que era o PROEJA FIC. Na verdade, isso acabou sendo uma bandeira da educação de jovens e adultos por resolver dois problemas: o

primeiro problema, que é o maior da EJA, que é a evasão, e o segundo é uma questão mais ideológica, que é pensar a educação da classe trabalhadora como uma educação que possa formar muito além do que só o conteúdo para fazer a prova do que o professor pede ou preparar para o que o pessoal chama de mercado de trabalho, que a gente chama de mundo do trabalho. Então, o PROEJA FIC veio, em uma parte, para suprir essa lacuna, de pensar uma educação integral para o trabalhador. E, por outro, também uma visão mais da política restrita em si, que precisa dar resultado em quatro anos, que é a redução da evasão. Agora [...] o restante das pessoas, elas não têm a visão inteira do PROEJA FIC, conseguem enxergar aquela pequena partícula que é: precisamos oferecer educação profissional para o adulto e precisamos reduzir a evasão (G8, 2012).

Dos seis municípios, três referiram-se explicitamente ao problema da evasão⁵⁵. Não se remeteram à diminuição da procura pela EJA, mas ao problema da não permanência do aluno. A proposta de um curso de EJA que se diferenciasse do que já vinha sendo realizado toma a vinculação com a questão do trabalho como possível resposta à problemática da evasão. Osasco justifica essa escolha na medida em que, para a população ainda não alfabetizada, propiciaria algum tipo de formação profissional. Tal formação - que a gestora denomina de orientação profissional, pois não chegaria a ser propriamente uma qualificação - seria um ganho para o aluno, haja vista a condição de não completude da formação escolar, uma vez que o município oferta somente os primeiros anos do ensino fundamental. Em Itapevi, o gestor expôs a relação de um sentido para a EJA na sua vinculação ao trabalho, ao considerá-lo como um elemento fundamental na vida dos adultos. Em outra passagem da entrevista, G4 explicita seu entendimento acerca desta questão, ao afirmar que “[...] também [há] a concepção do trabalho como realização humana. Você vai formar alguém para se realizar como ser humano também, não é só o trabalho para resolver a questão da sobrevivência” (G4, 2013). O gestor de Várzea Paulista esclarece em seu depoimento as diferentes compreensões que a adesão ao PROEJA FIC suscitou na equipe da Secretaria da Educação do município. Para alguns, vinha combater a evasão oferecendo uma formação que se vinculasse ao mercado de trabalho; para outros, a adesão ao Programa vinculava-se à identificação com a concepção filosófica de educação integral do trabalhador, e, ao mesmo tempo, poderia incidir sobre o problema político dos números de evasão.

Esses municípios mencionaram a evasão como fator preponderante, a qual estava - em todas as falas - mais ou menos relacionada com o fato de atribuir um novo sentido para a EJA. Poder-se-ia questionar, como alertou G8, qual seria esse sentido: mais pragmático, para

⁵⁵ De acordo com o IBGE, até o ano de 2007, dos 8 milhões de pessoas que ingressaram na EJA, 42,7% não concluíram o curso. Informação disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1375>>. Acesso em: 12 fev 2014.

resolver a questão da evasão, relacionando o Programa ao aumento da empregabilidade de seu público, ou, na compreensão do PROEJA FIC como programa alicerçado em uma concepção que privilegia a formação integral do trabalhador, de acordo com os seus princípios. No que toca à adoção do PROEJA FIC nos termos de sua concepção, os gestores de Várzea Paulista e São Bernardo do Campo deixam claro seu posicionamento. Em Itapevi, se a compreensão poderia não ser, à primeira vista, a formação integral do trabalhador definida nos termos do PROEJA FIC, a proposta também não se referia apenas ao mercado de trabalho, como afirmou G4. No município de Francisco Morato, consoante relato de uma das gestoras, se destaca a preocupação, presente nos documentos do Programa, em colocar o trabalhador como centro do processo:

Acho que o respeito a esse aluno trabalhador e o respeito à forma como trata o trabalho, numa perspectiva menos tecnicista, de enxergar o trabalho de uma maneira diferente, de enxergar esse aluno trabalhador e as dificuldades que ele encontra para permanecer na escola, de enxergar a parte profissional como uma necessidade para que até esse aluno retome os estudos e aquilo que ele precisa, pensar no itinerário formativo, que ele tem outras possibilidades, que ser pintor de paredes pode ser uma possibilidade hoje, e que pode continuar progredindo tanto nos estudos quanto na profissão (G2, 2012).

Ao ser inquirida sobre a diferença entre a concepção do PROEJA FIC e da OPEJA realizada no município de Osasco, G5 não os distingue nos termos de seu entendimento, mas reafirma a importância do PROEJA FIC como política adequada e pertinente ao que pretendia o município. Em Guarulhos, a gestora refere-se à introdução da qualificação profissional na EJA desde 2001, e ao fato de o mundo do trabalho, por ser um dos eixos estruturantes do currículo, ter facilitado a implantação do Programa.

Nessa direção, quanto à incidência ou identidade que o PROEJA FIC poderia ter em relação à EJA nesses municípios, tentou-se estabelecer uma relação com suas propostas curriculares e com a própria estrutura da modalidade, tal como está constituída nas cidades.

Em todos os municípios, a parceria com o Instituto Federal de São Paulo conjugaria a *expertise* que a Instituição possui no campo da formação técnica e tecnológica e a possibilidade da certificação profissional às políticas de EJA ou à oferta de cursos de qualificação. Além disso, a possibilidade inicial de financiamento do Programa também se mostrou interessante. Contudo, o que poderia ser uma relação virtuosa, mostrou-se praticamente inexistente na realização do PROEJA FIC.

2.1. Contexto do PROEJA FIC no Brasil e em São Paulo

Em resposta aos projetos enviados à SETEC/MEC, por ocasião da divulgação do Ofício nº 40/09, a Portaria nº 194, de 3 de julho de 2009, apresenta a relação dos *campi* que obtiveram aprovação para implantação dos cursos no âmbito do PROEJA FIC. Na ocasião, 27 *campi* dos Institutos Federais no país auferiram, integral ou parcialmente, aprovação para iniciar o Programa, bem como o CEFET/MG e mais três unidades das Universidades Federais, perfazendo um total de 147 municípios com 459 turmas aprovadas para início, dentre as quais não se encontravam as turmas de São Paulo.

Solicitados os dados de matrícula à SETEC/MEC, obteve-se como retorno um quadro de matrículas na EJA integrada à Educação Profissional no período de 2008 (ano que antecedeu a publicação do Ofício nº 40/09) a 2011. As matrículas na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de ensino fundamental estavam distribuídas conforme dados apresentados na Tabela 6.

Note-se que, considerado o corte cronológico presente nos dados, houve um incremento das matrículas nessa modalidade. Em 2008, as matrículas no Brasil alcançavam o número de 3.976 e em 2011 passaram a 23.239, destacando-se a região nordeste como a maior detentora das matrículas no período, distanciando-se muito em relação às outras regiões. Observe-se também que a preponderância das matrículas ocorre nas redes estaduais e municipais, sendo que no ano de 2008, somente a região nordeste acusava matrículas na rede municipal na modalidade integrada.

A seguir, nos dados de matrículas da região sudeste, é possível observar o crescimento constante nas matrículas das redes municipais e queda nas redes estaduais, com exceção do estado do Espírito Santo, que apresenta um decréscimo em 2011 nas redes municipais, conforme ilustrado na Tabela 7.

Contudo, no estado de São Paulo, os números causam estranheza. Primeiramente, porque as matrículas aparecem somente no ano de 2011, tendo o curso se iniciado no segundo semestre de 2010 nos municípios estudados, com exceção de Guarulhos que iniciou em março do mesmo ano, assim como os *campi* Sertãozinho e Salto. Segundo, de acordo com dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, no primeiro semestre de 2011, o Instituto Federal de São Paulo possuía 17 turmas de PROEJA FIC, alocadas em 6 *campi* diferentes, totalizando 398 alunos. Quando se compara esses números aos números da Tabela 7, nota-se a disparidade nos dados. Ao se consultar os dados apresentados no Relatório de Gestão de 2012 do IFSP, tem-se as informações constantes na Tabela 8.

Pode-se verificar que as informações cedidas pela Pró-Reitoria e os dados do relatório de gestão não coincidem; no entanto, é possível considerar que a diferença se encontra no lançamento dos dados.

Tabela 6 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental – Brasil – 2008 a 2011

	Total				Federal				Estadual				Municipal				Privada			
Região	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
Brasil	3976	3628	13001	23239	39	55	258	617	1868	1559	5374	13936	1756	1766	7103	8135	313	248	266	551
Norte	108	620	606	1784	39	0	0	23	53	155	193	397	0	425	388	1248	16	40	25	116
Nordeste	3678	2371	7151	16686	0	55	113	257	1718	979	3521	12501	1756	1287	3426	3738	204	50	91	590
Sudeste	63	354	2291	2351	0	0	145	193	21	212	437	231	0	4	1570	1710	42	138	139	217
Sul	127	107	2698	2170	0	0	0	103	76	76	1223	807	0	12	1464	1232	51		11	28
Centro-Oeste	0	176	255	248	0	0	0	41	0	137	0	0	0	38	255	207	0	1	0	0

Fonte: adaptado de MEC/INEP/DEED – Fornecido por SETEC/MEC em janeiro de 2014.

Tabela 7 - Matrículas na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental Presencial Região Sudeste por Estado

	Total				Federal				Estadual				Municipal				Privada			
Estado	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011	2008	2009	2010	2011
Região Sudeste	63	354	2291	2351	0	0	145	193	21	212	437	231	0	4	1570	1710	42	138	39	217
MG	63	0	1380	1360	0	0	91	96	21	0	437	223	0	0	836	1007	42	0	16	34
ES	0	0	271	148	0	0	0	0	0	0	0	8	0	0	271	140	0	0	0	0
RJ	0	354	640	747	0	0	54	45	0	212	0	0	0	4	463	519	0	138	123	183
SP	0	0	0	96	0	0	0	52	0	0	0	0	0	0	0	44	0	0	0	0

Fonte: adaptado de MEC/INEP/DEED – Fornecido por SETEC/MEC em janeiro de 2014.

Tabela 8 – Matrícula e conclusão do PROEJA FIC no IFSP – período 2010 a 2012

<i>Campus</i>	PROEJA FIC matrículas			PROEJA FIC concluintes		
	2010	2011	2012	2010	2011	2012
Birigui	-	188	156	-	21	56
Guarulhos	-	-	211	-	-	18
Itapetininga	33	66	-	-	-	33
Sertãozinho	-	-	21	-	-	16
Votuporanga	-	20	20	-	-	20
Total	33	274	408	-	21	143

Fonte: adaptado de Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional – Sistema Acadêmico – e Relatório de Gestão 2010 e 2011. Relatório de Gestão 2012 – MEC. SETEC. IFECTSP – 2013. Disponível em: <<http://www.ifsp.edu.br/index.php/outras-noticias/52-reitoria/1497-relatorio-de-gestao-2012.html>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

Na relação de turmas fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino (primeiro semestre de 2011), não estava computado o *campus* Votuporanga, e o *campus* São Paulo contava com uma turma; no Relatório de Gestão 2012, o *campus* Salto faz uma observação quanto ao não lançamento dos dados do PROEJA FIC e o *campus* São Paulo não menciona o curso em sua oferta. Observa-se uma ampliação no atendimento ao PROEJA FIC, sendo necessário mencionar que parte das matrículas computadas no *campus* Guarulhos estava antes (2010 e 2011) integrada ao *campus* São Paulo. No entanto, não são apresentadas dessa forma. Como será descrito no histórico da implantação, os alunos ainda não contavam com a matrícula efetivada devido à ausência do termo de matrícula ou de outros documentos, situação que foi encaminhada pelo *campus* Guarulhos quando da transferência da alocação das turmas. De qualquer modo, confirma-se pelos dados, que as informações disponibilizadas pela SETEC/MEC não contemplam o que efetivamente foi desenvolvido em São Paulo.

No que concerne ao desenvolvimento do PROEJA no Brasil, o exame das ações de formação e acompanhamento, prescritas pelo Programa, traz à tona o que a experiência desenvolvida possibilitou até então. Uma dessas iniciativas se refere aos “Diálogos PROEJA” que, entre os anos de 2007 e 2009, realizou um total de 14 encontros⁵⁶. Além destes, ocorreram encontros sobre o PROEJA programados em algumas unidades dos Institutos

⁵⁶ Os Diálogos PROEJA são encontros microrregionais, promovidos pelas instituições federais, dirigidos à equipe técnica, professores e estudantes dos cursos de PROEJA. São objetivos dos encontros: “1. Facilitar, motivar e estimular a troca de experiências; 2. Discutir e encaminhar propostas para superação dos desafios pedagógicos do PROEJA na microrregião; 3. Apresentar e expor os trabalhos da especialização PROEJA; 4. Apresentar e expor os trabalhos desenvolvidos no projeto PROEJA CAPES/SETEC; 5. Integrar várias ações PROEJA realizadas nas instituições federais; 6. Divulgar o PROEJA para estados, municípios e entidades interessadas; 7. Viabilizar o encontro dos estudantes PROEJA da microrregião”. Disponível em SETEC/MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=569&id=12294&option=com_content&view=article>. Acesso em: 10 dez. 2013.

Federais e outros de caráter mais abrangente, como o “Fórum Regional de Pesquisas e Experiências em PROEJA Minas & São Paulo” ocorrido em 2010 e, no mesmo ano, o “Encontro Nacional PROEJA FIC – Diálogos de Experiências”, ocorrido no Rio Grande do Sul. Como resultado deste encontro nacional, do qual participaram representantes de 13 estados, foi produzido um caderno de resumos das comunicações apresentadas, o qual compila relatos de experiência ou resultados de pesquisas acadêmicas realizadas sobre o Programa⁵⁷ (SANTOS; VICENTE; FORTES, 2010).

Outra iniciativa de acompanhamento das ações desenvolvidas no âmbito do PROEJA foi a instituição do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA-CAPES/SETEC), concebido pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa, que vigorou de 2006 a 2011, tinha como objetivo a constituição de uma rede composta por grupos de pesquisas⁵⁸ que propiciassem a formação de pós-graduandos no campo da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, desenvolvendo e consolidando no Brasil o campo das pesquisas científicas e tecnológicas relacionadas ao tema. Desta iniciativa, de acordo com Machado, Alves e Oliveira (2008, p.416-417) foram formados nove grupos de pesquisa⁵⁹. Araújo e Silva (2013) identificaram no escopo do programa 69 produções acadêmicas referentes ao PROEJA, sendo 61 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado, as quais versaram sobre as temáticas: sujeitos da EJA/PROEJA; acesso, evasão e permanência no PROEJA; inovação

⁵⁷ Os estados participantes foram: Bahia, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e São Paulo.

⁵⁸ O edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 003/06 efetuou o convite às instituições de ensino superior e outras que se enquadrassem no escopo dos critérios do Programa, para a apresentação de propostas de pesquisas dentro do campo da integração da educação profissional à educação de jovens e adultos.

⁵⁹ Os projetos e instituições participantes foram os seguintes: “1) Educando Jovens e Adultos para a Ciência com Tecnologias de Informação e Comunicação, composto pela UENF e Cefet/Campos; 2) Escola, trabalho e cidadania: um estudo longitudinal com jovens egressos e não-ingressantes de um programa de inclusão de jovens, liderado pela UFBA, com participação da UFMA e UFMG; 3) Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do Proeja no Espírito Santo, liderado pela UFES, com participação do Cefet/ES; 4) Proejatec - Projeto de Cooperação Acadêmica entre a UFC, Cefet/CE e Cefet/PA para Fomento de Ações Colaborativas no Âmbito do Proeja-Capes/Setec; 5) Formação e Produção Científica e Tecnológica na Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Um Projeto em Parceria, liderado pelo Cefet/MG, com UFMG, Cefet/Januária, UFV e UEMG; 6) Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado do Paraná, liderado pela UTFPR e Unioeste; 7) Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul, liderado pela UFRGS, UFPel, UNISINOS, UERGS, Cefets (Pelotas e Uneds Sapucaia e Charqueadas, São Vicente do Sul, Bento Gonçalves) e Colégio Industrial Santa Maria; 8) Políticas públicas de formação de jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável: a experiência do Senac/SP e do CEETEPS no período de 1976 a 2006; 9) O Proeja indicando a reconfiguração do campo da Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional – desafios e possibilidades, liderado pela UFG, UCG, UnB e Cefet/GO” (MACHADO; ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.417-417).

curricular; formação de professores para a EJA/PROEJA; saberes do trabalho e conhecimentos escolares; representações da/na EJA/PROEJA.

2.2 Histórico da implantação do PROEJA FIC nos municípios: a relação com o IFSP.

A implantação do PROEJA FIC nas cidades abarcadas pela presente pesquisa deu-se em meio a um processo conturbado e, politicamente, tenso. Dificuldades estruturais, operacionais, de compreensão e/ou resistência ao Programa marcaram sua configuração e materialização, de forma distinta da preconizada em seus documentos oficiais.

Para que se possa compreender tais dificuldades, apresentar-se-á o processo de implantação do PROEJA FIC nos municípios, a partir da relação que estes estabeleceram com o IFSP, tendo por objetivo explicitar e discutir os desafios e as dificuldades que se constituíram como impedimentos para que a implantação se consolidasse.

A fim de resgatar o percurso do Programa, tomar-se-á como momento inicial o ano de 2005. Os municípios que compõem o escopo desta pesquisa encontram-se direta ou indiretamente ligados à experiência de certificação profissional realizada, entre os anos de 2005 e 2006, no município de Diadema, estado de São Paulo, em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego. Diretamente, estiveram os municípios de Guarulhos e Osasco e, indiretamente, os demais. É importante mencionar que, para tal resultado, foi decisiva a presença do IIEP em todo o processo, atuando por vezes como articulador dos municípios com vistas à constituição de uma política de integração entre educação básica e formação e certificação profissional.

O IIEP, herdeiro dos princípios que impulsionaram a formação e a existência da Escola Nova Piratininga, foi constituído por trabalhadores que participavam da Oposição Sindical Metalúrgica. A Nova Piratininga integrava Conselho de Escolas de Trabalhadores e se orientava nas diretrizes das escolas operárias que buscaram criar uma experiência de formação para os trabalhadores “organizada pelos próprios trabalhadores”, como forma de resistência à ditadura civil-militar no final da década de 1960 (BAUER; PAULISTA, 2012). Faz-se necessário destacar também que, por ocasião da criação da Escola Nova Piratininga, existia, no interior do grupo de trabalhadores que compunham a Oposição Sindical Metalúrgica, a compreensão da necessidade da “formação de intelectuais orgânicos” da classe operária tal como teorizado por Antonio Gramsci. Por esta razão, a Escola - além de se

contrapor ao modelo hegemônico de formação profissional do SENAI, por sua metodologia - objetivava desenvolver uma formação política voltada à emancipação da classe trabalhadora (BAUER; PAULISTA, 2012).

O IIEP tem, entre os seus objetivos, o de “contribuir com subsídios na construção, com a participação da sociedade, de políticas públicas de educação e de trabalho” e “promover e articular ações afirmativas referentes aos direitos dos trabalhadores a uma educação plena (integral) e a uma formação profissional pública, democrática e de qualidade” (IIEP, 2014). Em sua formação, contou com a participação de “educadores e formadores da educação popular, acadêmicos, sindicalistas de diferentes categorias e gestores de políticas públicas” (ibidem, 2014). Tais propósitos fornecem caráter agregador à instituição no que diz respeito à sua atuação como espaço de discussão, articulação e proposição de políticas de trabalho e educação voltadas aos trabalhadores. É importante destacar que - para além das ações de assessoria direta ao MTE, em atividades voltadas à certificação e formação profissional, ou assessoria a alguns dos municípios envolvidos com o PROEJA FIC - outras ações também foram promovidas fora do âmbito de assessoramento, no intuito de articular os gestores públicos a outros sujeitos sociais vinculados ao campo da relação entre trabalho e educação, em torno da discussão, implantação e gestão das propostas em voga, consideradas como representativas das reivindicações de organizações ligadas aos trabalhadores.

No período em questão, o IIEP coordenou ou acompanhou uma série de iniciativas no sentido de subsidiar as ações do Ministério do Trabalho e Emprego, no que se referia à certificação e formação profissional. Tais iniciativas se efetivaram tanto por meio da organização e sistematização do Seminário Internacional sobre Certificação Profissional, organizado em 2005 pelo Ministério da Educação e pela *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), quanto na assessoria à Comissão Interministerial de Certificação Profissional - composta pelos Ministérios da Educação; do Trabalho e Emprego; da Saúde; do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; do Turismo e pelos Conselhos Nacionais de Educação e do Trabalho -, na elaboração do diagnóstico das experiências de certificação profissional no Brasil e em outros países. A efetivação de tais iniciativas se deu também com a própria consultoria ao MTE e à Organização Internacional do Trabalho (OIT) no que se refere às experiências-piloto de implantação de ações de certificação profissional nos setores da construção civil e metalmeccânica no município de Diadema, estado de São Paulo (IIEP, 2014).

A experiência de certificação tinha como objetivos o reconhecimento e a certificação públicas de saberes dos trabalhadores, e a preocupação com o desenvolvimento de um projeto

de formação inicial e continuada. Concomitantemente à realização da experiência, ações para a instituição do PROEJA estavam ocorrendo.

De acordo com IIEP (2008a), esta experiência derivou dos esforços empreendidos pelo MTE, coordenador da Comissão Interministerial de Certificação Profissional (CICP). A Comissão gerou a proposta de um Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), amplamente discutida por meio de estratégias e instrumentos de consulta pública. O MTE formulou um Projeto-Piloto de Certificação Profissional, desenvolvido no município de Diadema, abarcando os setores da construção civil e metalmecânica, com vistas a subsidiar a discussão de uma Proposta de Sistema Nacional de Certificação Profissional na Comissão Interministerial. Tal projeto apresentava, como elemento inédito, um Grupo Tripartite de Acompanhamento da experiência, composto por representantes empresariais e sindicais, para além da coordenação do MTE, e tendo como observadores a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a SETEC/MEC e o SENAI. A experiência-piloto foi assim organizada:

[...] parceria com a Fundação Florestan Fernandes, enquanto Centro Público de Formação Profissional, para a elaboração dos instrumentos de certificação, realização dos diagnósticos e oferta de formação profissional complementar; com a Secretaria de Educação Municipal de Diadema, para a avaliação da Escolaridade; com o CEFETSP, para supervisão do processo e emissão dos certificados e com a Central de Trabalho e Renda, para a indicação e orientação profissional dos candidatos durante e após o processo de certificação (IIEP, 2008b, p.7).

A experiência pautava-se na certificação de conhecimentos e saberes, contrapondo-se ao modelo do governo anterior que se centrava na certificação de competências⁶⁰. Ao final de 2002, o MEC protocolou, junto ao Conselho Nacional de Educação, a proposta de um Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências (SNCPC), com a finalidade de normatizar o artigo 16 da Resolução CNE/CEB 4/99⁶¹. Com a posse do novo governo em 2003, a tramitação dessa proposta foi suspensa pelo próprio MEC, com o objetivo de promover uma discussão mais ampla acerca da criação de um sistema dessa natureza.

⁶⁰ A certificação de competências apoia-se na “descrição de capacidades reais do trabalhador, independente da forma como ele as tenha adquirido”, afastando-se da “concepção acadêmica de credencial”. Relaciona-se com a noção de empregabilidade e de constante atualização do trabalhador frente aos avanços tecnológicos, conferindo uma validade temporal às competências certificadas (RAMOS, M. Dicionário da Educação Profissional em Saúde Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Verbete. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/cercom.html>>. Acesso em: 15 jul. 2011. Para aprofundamento, consultar: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997).

⁶¹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Segundo o IIEP (2008a), em outubro de 2006, foi assinado um protocolo de intenções entre o MTE e os municípios de Diadema, Guarulhos, Osasco e Santo André, para que no âmbito dos Centros Públicos de Emprego, Trabalho e Renda⁶² fosse implantada a Certificação Profissional, com a perspectiva de se tornar referência para os processos de certificação, amparando as orientações da Comissão Interministerial.

A Comissão avançou no processo de construção do decreto de criação do Sistema Nacional de Certificação Profissional, porém, este não foi oficializado. Com um novo Ministro do Trabalho no ano de 2007, os projetos de Certificação Profissional foram suspensos e a possibilidade de desenvolvimento desses projetos nos municípios citados só foi retomada a partir da aproximação com o MEC, em 2008, por meio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Nessa ocasião, de acordo com o IIEP (2008b), a SETEC/MEC promoveu, através da Coordenação Geral de Formação Inicial e Continuada e Certificação Profissional, a “[...] formulação de uma política de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores e de Certificação Profissional articulada com a elevação de escolaridade” (ibid., p.9). A implantação de projetos-piloto dessa natureza ocorreu em quatro estados do Brasil: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e São Paulo.

Em janeiro de 2008, a Coordenação Geral de FIC e Certificação Profissional promoveu uma reunião com os quatro municípios para apresentar a ideia de um projeto-piloto de EJA integrada à formação e certificação profissional, recebendo o aceite das cidades em questão. Neste período, os documentos base do PROEJA e PROEJA-FIC já haviam sido publicados, bem como o Decreto nº 5.840/06. No entanto, na ocasião, a SETEC/MEC não acenava localmente para a implantação do PROEJA FIC, tal como apresentado nos Documentos Base ou em seu Decreto de criação (ação desencadeada com a publicação do Ofício nº 40/09).

No mês de abril de 2008, o Diretor de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica e a Coordenadora Geral da Formação Inicial e Continuada da SETEC/MEC, juntamente aos municípios, apresentaram ao CEFET/SP a proposta de um projeto-piloto a ser

⁶² Os Centros inseriram-se no âmbito do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda, do Ministério do Trabalho, e previam um conjunto de ações junto aos trabalhadores tais como: intermediação de mão de obra, qualificação social e profissional e seguro-desemprego. Para aprofundar o tema, consultar: MTE. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **Termo de Referência para a elaboração do Plano Plurianual do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda.** Brasília. 2006. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812B21345B012B2B923AA119DD/termo_elaboracao1.pdf>. Acesso em: 24 mai. 2014.

executado nas áreas de construção civil e de metalmecânica (as duas áreas indicadas anteriormente pelo MTE).

Nos meses seguintes, desencadeou-se o processo de discussão da formatação do projeto-piloto. O plano de trabalho (IIEP, 2008b) previa etapas consonantes com um projeto de formação e certificação, como a caracterização das ofertas de FIC e EJA nos municípios e oficinas para descrição dos perfis profissionais, certificação e elaboração de itinerários formativos. Destas ações derivariam a definição do curso, da carga horária, do processo de seleção, da relação com a EJA e da formação de formadores. Apontavam-se, como programas referenciais para a experiência, o PROEJA e os programas desenvolvidos nos municípios, como o Programa de Educação de Jovens e Adultos com Orientação Profissional (EJAOP) de Diadema, a Orientação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (OPEJA) de Osasco, recém-criado, o Programa Integrado de Qualificação (PIQ) de Santo André, e a EJA com matrícula no ensino denominado regular, de Guarulhos, que previa mecanismos de reclassificação e aceleração de estudos.

Ainda em 2008, no mês de julho, durante oficina técnica com gestores e formuladores do projeto, foi criado o Grupo Técnico de Acompanhamento (GTA) - composto por gestores das secretarias de educação, do trabalho e desenvolvimento econômico dos municípios, representantes do CEFET/SP e do IIEP - a fim de discutir e acompanhar a experiência-piloto do *campus* São Paulo, em uma iniciativa de acompanhamento e gestão coletiva da experiência.

Nessa mesma época, o CEFET/SP decidiu transferir o curso da área de metalmecânica para Guarulhos e manter o de construção civil em São Paulo. A partir deste momento, iniciou-se o projeto-piloto de metalmecânica somente com a participação do município de Guarulhos, e o projeto-piloto da área construção civil no *campus* São Paulo juntamente com os municípios de Diadema e Osasco. Santo André optou por não iniciar turmas neste momento, mas os representantes municipais permaneceram no GTA, bem como os gestores municipais de Guarulhos.

O início do projeto-piloto ocorreu em agosto de 2008 e o GTA pautava parte considerável de suas reuniões nas questões de legitimidade institucional, decorrentes da participação precária do CEFET na execução da experiência. Nesse percurso, foram feitas - pelos municípios e pelo IIEP - várias tentativas de convencimento acerca da importância da participação do CEFET na experiência-piloto.

As dificuldades institucionais levaram os municípios, juntamente em parceria com o IIEP, à elaboração de uma carta direcionada à SETEC/MEC, apontando os impedimentos

colocados, destacando-se a necessidade da contratação dos professores que atuariam junto à qualificação profissional a ser realizada pelos municípios, além do comprometimento da certificação pela ausência de supervisão. Outras questões eram referentes a dúvidas quanto à elaboração de itinerários formativos, a encaminhamentos necessários para a constituição de um Observatório da experiência, além de questões de natureza legal e administrativa, como a dupla matrícula dos alunos, ausência de um termo de cooperação técnica, entre outras (DIADEMA et al. 2008).

A presença do representante da área da construção civil passou a ocorrer de forma intermitente nas reuniões, justificada pela ausência de normatização do papel do CEFET no projeto, bem como pela argumentação de que tal projeto contava com a disposição voluntária dos funcionários, não remunerada por parte da Instituição. Além disso, havia a demanda da educação regular que preenchia toda a carga horária dos professores e dos pedagogos. Tais problemas existentes durante a experiência-piloto, viriam a se replicar na implantação do PROEJA FIC.

Diante dos impasses colocados, o IIEP e os municípios participantes estabeleceram uma aproximação com a Representação do MEC em São Paulo (ReMEC/SP), viabilizada por meio da realização de oficina para a discussão sobre a obrigatoriedade da oferta de cursos gratuitos pelo Sistema S, pautada pelo MEC⁶³.

Dessa aproximação, resultou o envolvimento da ReMEC/SP no esforço de intermediar as relações entre o CEFET/SP, os municípios e a SETEC/MEC, com vistas a dirimir as dificuldades na execução da experiência-piloto. Como resultado desse esforço, ocorreu em novembro o seminário “Políticas de Integração da EJA e Formação Inicial e Continuada nos municípios”, na ReMEC/SP, com a participação da SETEC e SECAD.

Diante do não encaminhamento de uma resolução por parte do MEC, no mês de dezembro realizou-se uma reunião com o Diretor de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, em busca de providências junto ao CEFET/SP em relação às questões apontadas pelos municípios, principalmente, acerca da ausência de supervisão dos cursos e consequente dificuldade de certificação dos alunos.

Em 2009, um novo quadro se desenhou, no entanto, sem que fossem apresentadas soluções que abarcassem todas as reivindicações dos municípios. As alterações que provocaram uma mudança no cenário de 2009 referiram-se tanto ao novo caráter dos Centros Federais - que passaram ao estatuto de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia,

⁶³ Determinada pelo Decreto nº 6.635 de 05 de novembro de 2008.

por meio da lei nº 11.892/2008 - como às implicações do processo de expansão da rede federal e à publicação do Ofício nº 40/09.

Além do representante da área técnica do CEFET/SP, as reuniões do GTA passaram a contar com a presença do Diretor de Extensão, que tinha como atribuição a discussão de um plano de supervisão que validaria as ações para certificação e procederia aos encaminhamentos para a assinatura do acordo de cooperação. Nesse momento, todas as reuniões passaram a acontecer na ReMEC/SP, inclusive com um representante destacado pelo órgão para o acompanhamento das reuniões.

Nos meses seguintes, foram indicadas pedagogas do IFSP com a tarefa de realizar acompanhamento e supervisão da experiência. No entanto, essa participação se deu por um curto período, circunscrita à realização de algumas visitas.

No mês de abril, ocorreu a divulgação do Ofício Circular nº 40/09. A ReMEC/SP, por meio do Ofício, convidou os municípios do estado para alguns esclarecimentos sobre o PROEJA FIC. Na reunião realizada em vinte e dois de maio compareceram representante de aproximadamente setenta municípios. O Diretor de Extensão, ao apresentar as orientações para adesão ao Programa, colocou todas as limitações do IFSP, tal qual as vividas no projeto-piloto, enfatizando para as cidades presentes a inviabilidade operacional do PROEJA FIC.

Na ocasião, os municípios pertencentes ao projeto-piloto e o IIEP apresentaram a experiência até então realizada, como forma de mobilizar os municípios para a construção do Projeto Pedagógico do Curso, condição de participação apresentada no Ofício, uma vez que não houve uma ação condutora do IFSP. Os municípios que acordaram a construção do Projeto coletivo foram: Amparo, Cubatão, Diadema, Embu das Artes, Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Jandira, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo, Sumaré e Várzea Paulista.

Ao final do primeiro semestre de 2009, ocorreram acirrados debates sobre a questão da certificação do projeto-piloto, tendo em vista o não acompanhamento do trabalho pelo IFSP e a necessidade - colocada pela instituição - quanto à realização de prova teórica e prática como requisito para a certificação.

No mês de julho, a Portaria nº 194/09 da SETEC/MEC relacionou os projetos aprovados. O projeto do IFSP obteve aprovação com a solicitação de adequação de alguns itens, como aquele relacionado ao número de turmas e valores (readequação do anexo III do Ofício nº 40/09). O Diretor de Extensão do IFSP solicitou aos municípios a correção dos projetos, condicionando a execução a uma turma por município e a redução da variedade de cursos ofertados. Efetuadas as retificações, o Projeto foi reenviado à SETEC/MEC pelo IFSP.

A premissa da construção conjunta do Projeto Pedagógico, expressa nos Documentos Base do PROEJA, foi comprometida pela ausência do IFSP nesta discussão. Após a elaboração coletiva realizada pelos municípios, o Instituto acrescentou ao documento as inclusões que julgou pertinentes.

Em agosto, a ReMEC/SP encaminhou aos Secretários Municipais de Educação e do Trabalho e demais gestores envolvidos com EJA e Educação Profissional, o convite para a cerimônia de encerramento do Projeto-Piloto EJA-FIC e abertura do PROEJA FIC⁶⁴, que contaria com a presença do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC e de representantes do IFSP. Observe-se que, até este momento, a questão da certificação dos alunos do Projeto-Piloto ainda não havia sido devidamente solucionada.

Nesse mesmo período, desenvolveu-se o processo de construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) pelo IFSP e, decorrente desse processo, a coordenação do PROEJA FIC passou da Diretoria de Extensão para a Pró-Reitoria de Ensino, a qual buscou uma aproximação com o projeto desenvolvido pelos municípios.

No mês de setembro de 2009 realizou-se, na ReMEC/SP, a aula inaugural do PROEJA FIC, com a presença da Pró-Reitoria de Ensino. No mesmo mês, o IIPEP, em parceria com a ReMEC/SP, começou a desenvolver - como preparação para o início do Programa - encontros de formação de gestores e de equipes técnicas dos municípios, com a finalidade de estudar e discutir os princípios contidos no Documento Base do PROEJA FIC, visto que o IFSP, até aquele momento, não havia se pronunciado quanto ao início dos cursos. Esta dinâmica de discussão coletiva, iniciada em setembro, perdurou até o mês de dezembro de 2009, resultando na elaboração de um caderno intitulado “Reflexões sobre o Currículo Integrado no âmbito do PROEJA-FIC”.

Em outubro, a Pró-Reitoria de Ensino enviou aos municípios o convite para reunião concernente à resposta da SETEC/MEC referente ao início dos Projetos. Tal reunião foi realizada apenas em 16 de dezembro, precedida pela comunicação oficial da Reitoria do IFSP que pautou uma série de questões relacionadas ao início da execução do PROEJA FIC. A primeira delas tratou de reunião, ocorrida no MEC, que acordou a necessidade de reescalonamento dos prazos de implementação do PROEJA FIC. A segunda questão anunciada referiu-se à impossibilidade legal de contratação de professores para desenvolvimento de atividades-fim de ensino via descentralização de recursos⁶⁵, visto que esse tipo de contratação de pessoa física era permitida apenas para serviços técnicos

⁶⁴ Por meio do Ofício Circular nº 052892/2009-71.

⁶⁵ Esta e as questões seguintes foram objeto do Ofício nº 1590/2009, CGPEPT/DFPEPT/SETEC/MEC.

especializados. A terceira questão, voltada às despesas com pessoal, definiu que municípios e Instituto buscassem parcerias com outros colaboradores para esta finalidade.

Cabe observar que, de acordo com o Ofício nº 40/09, a execução da parte técnica do currículo era atribuição da Instituição Federal. No entanto, alegando a inviabilidade dessa atribuição - uma vez que a carga horária dos professores estava completa, ocupada pelas aulas assumidas no IFSP - defendiam a tentativa de uma forma de contratação de professores para sanar esta dificuldade. Os outros itens se referiram à apresentação da planilha de reescalonamento e à possibilidade de abertura de turmas nos *campi* de Guarulhos, Salto e Sertãozinho.

Nos acertos realizados junto à SETEC/MEC, está presente o aceite quanto à argumentação do IFSP no que se refere à ausência de professores para atuarem no PROEJA FIC, sendo apontada como resolução para o problema uma negociação em curso com o Ministério do Planejamento para a liberação de vagas de concurso, a fim de ampliar o quadro efetivo do Instituto. O cronograma para início dos cursos foi apresentado como descrito na Tabela 9.

Estiveram presentes na reunião de 16 de dezembro os representantes das cidades de Amparo, Campinas, Caraguatatuba, Cubatão, Diadema, Embu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo, São José do Rio Pardo e Várzea Paulista. Além dos representantes municipais, compareceram o Reitor e o Pró-Reitor de Extensão do IFSP e a Representante do MEC em São Paulo.

Diante da proposta apresentada pelo IFSP, diversos municípios se mostraram insatisfeitos e preocupados com o atendimento da demanda presente nas cidades. Os representantes do Instituto reafirmaram a falta de fôlego em custear e operar o PROEJA FIC, visto que o Ofício nº 40/09 não previa professores e pessoal para supervisão, bem como a expansão da Rede Federal no estado, que comprometia sobremaneira o quadro de pessoal. As cidades de São Bernardo do Campo, São José do Rio Pardo e Várzea Paulista teceram considerações e propuseram que os municípios assumissem localmente os profissionais que o IFSP não dispunha, a fim de anteciparem a implantação do Programa. Diante dessa possibilidade, o Pró-Reitor do Instituto aludiu ao modelo realizado na experiência-piloto como uma possível referência. Os municípios se responsabilizariam pelas instalações físicas e pelos professores, e o IFSP pela coordenação, supervisão, certificação, produção de material didático e capacitação dos docentes ao longo do curso, com foco na profissionalização. O aporte financeiro de R\$ 65 mil por turma, previsto no Ofício nº 40/09, destinar-se-ia ao material didático, de consumo, apostilas e locomoção dos alunos.

Tabela 9 – Calendário de reescalamento de início de turmas PROEJA FIC/IFSP – Ofício nº 40/09
GAB/SETEC/MEC

Ano	Campus	Município	Curso	Turmas
2010	Guarulhos	Guarulhos	Metalmecânica (auxiliar de processos industriais)	01
	Salto	Salto, Boituva, Porto Feliz, Votorantim	Informática Básica	04
	Sertãozinho	Araçatuba, Altinópolis, Birigui, Jardinópolis, Penápolis e Sertãozinho	Eletricista Auxiliar	06
		Sertãozinho e Altinópolis	Torneiro Mecânico	02
		Sertãozinho	Operador de Máquina de Solda Elétrica	01
	Caraguatatuba	Caraguatatuba	Eletricista – instalador residencial	01
Armador (fer. concreto)			01	
Auxiliar de Topografia			01	
2011	São Paulo	Cesário Lange, Cubatão, Embu das Artes, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato e Osasco	Pedreiro de Alvenaria	07
		Amparo, Embu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Jandira, Mauá, Osasco, São Bernardo do Campo	Pintor	
		Cesário Lange, Diadema, Ferraz de Vasconcelos, Itapevi, São Bernardo do Campo	Eletricista de Instalações Residenciais	06
	Registro	Registro	Pintor	01
			Pedreiro	01
	Itapetininga	Itapetininga	Pintor	01
		Itapetininga e Itapeva	Eletricista residencial	02
	Campinas	Campinas	Eletricista	01
		Sumaré	Pintor	01
	2012	São Paulo	Francisco Morato	Pedreiro azulejista
Cubatão, Ferraz de Vasconcelos			Carpinteiro	02
Ferraz de Vasconcelos			Armadura de concreto armado	01
Ferraz de Vasconcelos e Itapevi			Instalações hidráulicas	02
Ferraz de Vasconcelos			Desenho de instalações elétricas residenciais	01
Ferraz de Vasconcelos			Desenho de instalações hidráulicas residenciais	01
Cubatão			Montagem em alturas elevadas	01
Diadema, Ferraz de Vasconcelos			Informática básica	02
Campinas		Campinas	Desenho de arquitetura residencial	01
			Armazenagem em construção civil	01
São Carlos (São Paulo)		Catanduva, Igarapu do Tietê, São Carlos e São José do Rio Pardo	Eletricista (1º seg. EF)	04
Bragança Paulista		Bragança Paulista	Eletricista residencial	01
		Bragança Paulista e Várzea Paulista	Informática básica	04(02 e 02)
Registro	Registro	Carpinteiro	01	
Hortolândia	Hortolândia	Informática básica	01	
		Montagens industriais	01	

Fonte: Anexo – Ofício Circular nº 002/2009-PRE/PRX/Reitoria.

Por fim, estabeleceu-se que os municípios que avaliassem possuir capacidade de arcar com os custos envolvidos apresentariam uma contraproposta; indicou-se a segunda semana de fevereiro de 2010 para nova reunião com a finalidade de um posicionamento do Instituto quanto à possibilidade de um novo escalonamento.

Em janeiro de 2010, os representantes dos municípios de Amparo, Embu das Artes, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Guarulhos, Itapetininga, Itapevi, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista estiveram reunidos na ReMEC/SP, juntamente com os técnicos da ReMEC/SP e IIEP, a fim de acordarem alguns aspectos do Programa, tais como o número de turmas e áreas, o processo de seleção e matrícula dos alunos, a formação continuada de professores e o modelo de supervisão que causasse menos ônus ao IFSP, considerado seu comprometimento de pessoal.

Além desses pontos, acordou-se sobre a necessidade de uma manifestação dos municípios junto à SETEC/MEC, a fim de posicioná-los sobre os problemas e buscar o estabelecimento de diálogo com o IFSP.

Em fevereiro, os mesmos municípios finalizaram e enviaram uma proposta de contrapartida, de acordo com o resumo encontrado na Tabela 10. Uma resposta oficial ocorreu somente ao final de maio, em reunião realizada no IFSP, na qual estiveram presentes o Representante do MEC em São Paulo, o Pró-Reitor de Extensão, o Pró-Reitor de Ensino em exercício, o Diretor de Projetos Especiais, o Gerente de Apoio Acadêmico e o Coordenador da área de construção civil do IFSP. Pelos municípios, compareceram os representantes de Ferraz de Vasconcelos, Osasco, Registro, Embu das Artes, São Bernardo do Campo, Itapevi, Mauá, Francisco Morato e do IIEP.

Tabela 10 – Contrapartida dos municípios para implantação do PROEJA FIC/SP

Contrapartida dos municípios - PROEJA-FIC												
Item	Contrapartida	Municípios										
		Registro	Amparo	Itapevi	Osasco	Embu	Fº Morato	Itapetininga	SBC	Mauá	Ferraz	Várzea
1	Nº de turmas	3	3	1	2	2	3	2	6	4	9	2
2	Área profissional	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	C. Civil	Informática
3	Proposta de início do curso	1º semestre de 2011	1º semestre de 2011	2º semestre de 2010	2º semestre de 2011	1º semestre de 2011	2º semestre de 2010	2º semestre de 2010	1º semestre de 2010	2º semestre de 2010	1º semestre de 2011	1º semestre de 2011
4	Professores da área profissional				x		x	x	x	x		
5	Laboratório				x		x	x	x	x		x
6	Material de consumo	x	x	x	x		x	x	x	x		
7	Deslocamento dos professores para o IFSP quando necessário	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
8	Pessoal administrativo para acompanhamento da documentação dos alunos	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fonte: Amparo et al. PROEJA FIC – Proposta de contrapartida dos municípios. Fevereiro de 2010.

O Pró-Reitor de Extensão informou a respeito do início das aulas nos *campi* Guarulhos, Salto e Sertãozinho; o Gerente de Apoio Acadêmico explicitou que, após a análise da proposta de contrapartida, concluiu-se que apenas cinco municípios teriam condições de iniciarem as aulas no segundo semestre de 2010, a saber: Osasco, Francisco Morato, Itapetininga, São Bernardo do Campo e Mauá (posteriormente, Itapevi também apresentaria proposta de contrapartida).

O representante da área de construção civil do IFSP estabeleceu que, de acordo com exigências do MEC, os professores contratados para atuarem na FIC deveriam possuir curso superior na área de construção civil e que, a partir das visitas que seriam por ele realizadas nos locais destinados a laboratórios para o curso, proceder-se-ia à elaboração de um laudo técnico pedagógico a ser apresentado em reunião agendada para junho, que ocorreu efetivamente em julho.

No mesmo mês de junho, realizou-se reunião entre os municípios e o IIEP a fim de discutir e acordar questões cruciais à implantação do Programa, visto que as visitas técnicas não ocorreram no prazo anteriormente estipulado e os municípios viam com preocupação o exíguo prazo - até agosto - para início das turmas. Dentre as questões aventadas, permaneciam, a exemplo da experiência-piloto: a ausência de outros profissionais do IFSP para além do representante da área da construção civil; as exigências técnicas do Instituto; a inacessibilidade dos municípios ao Projeto aprovado pela SETEC/MEC; a não finalização do Projeto Político Pedagógico do Projeto-Piloto ou encaminhamentos iniciais para a construção do Projeto para as novas turmas; a necessidade de construção de relação de efetiva parceria entre o IFSP e os municípios - tornando claros os critérios para a oferta dos cursos e o acordo sobre os procedimentos e prazos para as adequações que se fizessem necessárias -; do diálogo com o MEC, por se tratar de uma política nacional; da criação de uma instância de decisão política e pedagógica - composta pelos municípios, IFSP e ReMEC/SP, a exemplo do GTA da experiência-piloto - e da relação entre os critérios definidos no PROEJA FIC e os construídos no âmbito da Rede Certific⁶⁶.

⁶⁶ A definição do Ministério da Educação para a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC é de uma “Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada a ser obtido através de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Programas CERTIFIC” (2014, Ministério da Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15266&Itemid=800>. Acesso em: 23 fev. 2014.

Ainda no mês de junho, as cidades enviaram ao Instituto Federal documento no qual destacavam as dificuldades de comunicação e de institucionalidade junto ao IFSP.

Em julho de 2010, realizou-se a primeira formação sobre PROEJA FIC promovida pelo IFSP com a participação dos municípios, onde foram apresentadas as experiências realizadas em Sertãozinho, Salto e Guarulhos. Na sequência, São Bernardo do Campo e Osasco iniciariam suas turmas, sendo que o primeiro apresentou preocupações referentes à baixa demanda e à dificuldade em captar alunos. Mauá tratou de questões de ordem interna às Secretarias (de Educação e Trabalho), e indicou incerteza quanto ao início do curso. Itapetininga alegou dificuldades na contratação de professores para a formação inicial e continuada.

O mês de agosto trouxe alterações importantes para a condução do PROEJA FIC dentro do IFSP, com a apresentação do novo diretor do *campus* São Paulo e do novo Coordenador do PROEJA FIC, deslocado do *campus* Caraguatatuba especialmente para desempenhar essa função. Abordaram-se diferentes questões: o repasse de R\$ 65 mil, a ser verificado junto à SETEC/MEC, pela Pró-Reitoria de Ensino; solicitação para aguardar até fevereiro de 2011 o efetivo início da formação técnica dos alunos (foi proposto que nesse período os municípios ofertassem algumas oficinas ligadas ao curso); orientação para que o edital de divulgação de inscrições ficasse a cargo dos municípios; previsão de formação mensal com as cidades e registro dos alunos nos dois sistemas das diferentes redes (federal e municipal). Quanto à contratação de professores para a FIC, somente o município de Itapevi a havia efetuado. São Bernardo do Campo, Itapetininga, Osasco e Francisco Morato estavam em processo e Mauá ainda não apresentava perspectiva.

Em reunião ocorrida em agosto, o novo Coordenador do PROEJA FIC apresentou, em linhas gerais, o que o curso deveria contemplar, tratou da iniciativa de buscar parcerias com empresas, da preocupação com a segurança dos alunos e da necessidade de nova visita aos municípios, visto que no relatório do coordenador anterior fora apontada a necessidade de adaptações, mas nada que inviabilizasse o início do curso. Foi abordada também a questão da bolsa-auxílio para os alunos, tendo sido os municípios orientados a enviarem os dados de tais alunos.

A primeira reunião denominada pela Pró-Reitoria de Ensino como *supervisão e formação* ocorreu em primeiro de setembro de 2010, no município de Francisco Morato. Os municípios relataram ao IIEP críticas no sentido da generalidade da formação ocorrida. Com o Programa já em curso, havia uma expectativa de que se tratasse da relação entre a formação propedêutica e a profissional. Insatisfação semelhante ocorreu em relação à formação técnica,

na qual residia uma expectativa de apresentação dos conteúdos do primeiro módulo do curso de pintura. Os três dias de formação destinaram-se à apresentação dos fornecedores de material para o curso, apresentação de diferentes formas de textura, aplicação de produtos e pouco sobre a abordagem com os alunos. Foi apresentada a proposta de elaboração de uma carta ao IFSP, apontando os problemas e solicitando encaminhamentos.

No início de outubro, o IIEP realizou uma reunião com a Pró-Reitoria de Ensino, a fim de externar a preocupação com questões estruturais do Programa, tais como a questão da carga horária de 1200 horas para todo o ensino fundamental (visto que o Documento Base do PROEJA FIC não previa o primeiro segmento desta etapa), a oferta de um único curso (pintura) e o critério utilizado para esta escolha. O Diretor de Projetos Especiais da Pró-Reitoria de Ensino justificou a escolha do curso em função da possibilidade de atendimento do *campus* São Paulo, argumentando que, nos novos *campi*, onde não se ofertava ensino médio, haveria a oferta de PROEJA FIC, o que ampliaria a gama de cursos.

A segunda reunião de supervisão e formação ocorreu em dezenove de outubro, na cidade de Osasco. Na sequência, como ação importante no processo de implantação do PROEJA FIC, ocorreu a oficina realizada com a participação da Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, em vinte e seis de outubro. Tal evento se deu visando responder às dúvidas e discussões que permeavam a realização do Programa. Compareceram representantes da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, do *campus* São Paulo (na figura do Coordenador do PROEJA FIC), do *campus* Itapetininga, além daqueles representando os municípios de Amparo, Francisco Morato, Itapetininga, Itapevi, Mauá, Osasco, São Bernardo do Campo e o IIEP. A reunião foi conduzida pela SETEC/MEC e abordou questões afeitas à reorganização da Educação Profissional, ao histórico da criação do PROEJA e aos princípios do Programa. Foi realizado também um exercício de desenho curricular a partir do curso de pintura e das etapas necessárias para a sua implantação. Outras questões relacionadas ao PROEJA FIC também foram abordadas, como a Rede Certific e o papel da SECAD.

No item sobre a reorganização da Educação Profissional, a ênfase foi atribuída à necessidade de não mais considerar as áreas profissionais para a construção de itinerários, mas estruturá-los a partir dos eixos tecnológicos, podendo-se considerar também os arcos ocupacionais⁶⁷ utilizados no ProJovem. No histórico do Programa, foram destacadas

⁶⁷ O arco ocupacional refere-se a um conjunto de ocupações que possuem uma base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação, promovendo uma formação mais ampla, aumentando as possibilidades de inserção ocupacional pelo trabalho assalariado, autoemprego ou economia solidária. Cada arco

referências anteriores, como os programas Saberes da Terra, Integrar, Escola de Famílias Agrícolas, e experiências da CUT no nordeste. Quanto aos princípios, discutiu-se a concepção de currículo integrado, de educação integral, do trabalho como princípio educativo, e de itinerário formativo.

Nas discussões foram apontados elementos importantes no que se referiam à forma como estava sendo organizado o Programa. A certificação de Auxiliar de Pintor, proposta pela área da construção civil do IFSP, foi criticada pela Pró-Reitoria e pela SETEC/MEC, que justificaram a crítica alegando a não relação dessa certificação com a realidade do mercado de trabalho, bem como a precária relação do curso com seu eixo tecnológico. A ausência de estruturação de um projeto também foi explicitada, considerando-se que era necessário iniciar os cursos antes que tal tarefa estivesse encaminhada. Outro item apontado pelo Diretor de Projetos Especiais referiu-se à diferença entre como o Instituto e os municípios concebem o processo formativo, ao que a Coordenadora da SETEC/MEC respondeu indicando a necessidade da construção de uma proposta mais orgânica, a partir do que estava sendo realizado. O representante do IIEP defendeu a necessidade de regulamentar a formação inicial e continuada, a exemplo do que ocorreu com o ensino tecnológico e técnico. Quanto à Rede Certific, a Coordenadora demonstrou intenção em associá-la ao curso PROEJA FIC, estabelecendo relação entre os processos de busca de certificação e orientação para prosseguimento de estudos. A SECAD/MEC foi mencionada por ela, com destaque para a agenda territorial de EJA com os municípios, em um esforço de não sobrepor projetos. Foi proposta nesta reunião a constituição do Núcleo de Planejamento e Sistematização (NPS), relativo ao projeto desenvolvido pelo *campus* São Paulo, formado pela representação dos municípios, *campus* São Paulo, Pró-Reitoria e IIEP, com a finalidade de sistematizar e planejar as ações referentes ao PROEJA FIC. Por fim, o IIEP apontou a necessidade de um encontro para tratar da expansão do Programa, ao que a Pró-Reitoria mencionou a intenção da Reitoria do IF em expandir o PROEJA FIC, mas salientou a preocupação com a falta de pessoal para acompanhar essa ampliação.

A primeira reunião do NPS ocorreu em novembro. Ao início da reunião, o Coordenador do Programa do *campus* São Paulo informou que divulgaria a todos os professores o plano de curso, que estava estruturado de acordo com a proposta da coordenação anterior. A Gerência de Apoio Acadêmico apresentou como pauta a discussão da formatação de um plano de trabalho. Estruturou-se, então, o plano em quatro blocos – plano

de supervisão, PPP, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e formação – e dividiu-se entre os municípios, a PRE, *campus* São Paulo e IIEP as atribuições referentes a cada bloco.

A reunião do NPS, ocorrida em dezembro, tratou de informes relativos ao primeiro encontro do PROEJA FIC na rede federal e da possibilidade da edição de um novo ofício para o PROEJA FIC entre fevereiro e março de 2011. Discutiu acerca das 1200 horas da formação geral para o ensino fundamental, que cada um dos segmentos desta etapa comportaria essa carga horária e foi indicado o período de quatro meses de capacitação, no início de 2011, para se proceder à elaboração do projeto destinado às turmas que teriam início em agosto do ano seguinte. Em função das demandas da supervisão, foi proposto pela Gerente de Apoio Acadêmico, a organização de subgrupos, para além daqueles estipulados na divisão do planejamento, com a finalidade de elaboração coletiva de instrumentos necessários à supervisão; retomou-se o Ofício nº 40/09 e, a partir dele, foi apresentada a necessidade de encaminhar ações.

No início de 2011, a reunião do NPS, além dos trabalhos dos subgrupos, versou sobre o informe de possível edição do novo ofício do Programa, que levaria em consideração critérios de atendimento do IF nas condições que lhe fossem possíveis, bem como iria prever a continuidade do aluno no segundo segmento do ensino fundamental, na rede municipal ou estadual, conforme informações obtidas no encontro do PROEJA realizado no Rio Grande do Sul. Tratou também da necessidade de o Instituto receber mais vagas de docentes para atuarem no PROEJA FIC, sendo necessário para tal, a liberação de vagas de concurso; do problema do PDI e do plano de metas, pois no planejamento dos cursos regulares o PROEJA FIC não era contemplado, uma vez que se constitui como um programa, não como ensino regular.

No mês de fevereiro, realizou-se reunião no IFSP para avaliação do primeiro semestre de execução do PROEJA FIC no *campus* São Paulo. Compuseram a reunião, além dos participantes do IFSP, também os representantes de Itapevi, Francisco Morato, Osasco, São Bernardo do Campo e o IIEP. Tal reunião derivou dos esforços dos municípios em fazer chegar à Reitoria os problemas de implantação do Programa. O Reitor se posicionou sobre as dificuldades advindas da expansão da rede federal - com comprometimento no atendimento ao PROEJA FIC - provocado pela falta de pessoal, mesmo com a existência de recursos financeiros. Tratou da dificuldade cultural do *campus* São Paulo em se adaptar às novas diretrizes do MEC, com “corte mais social”, no entanto, salientou a existência de um movimento de expansão do PROEJA FIC e a necessidade do *campus* de acolher as novas demandas.

Os municípios apontaram as dificuldades existentes: problemas originados por atritos internos no IFSP e sua interferência nas ações da implantação; ausência de clareza nas atribuições dos representantes do Instituto dentro do Programa e a necessidade de se definir os interlocutores; ausência de plano de curso e grade curricular já tendo decorrido um semestre de andamento do curso; irregularidade das bolsas de auxílio aos alunos; ausência da elaboração de material técnico de apoio ao aluno; preocupação com a certificação, na medida em que o curso estava ocorrendo sem uma orientação clara, dentre outras dificuldades.

Frente às considerações dos municípios, o Reitor se comprometeu a dar encaminhamento para resolução dos problemas internos ao IFSP. Quanto à certificação, a alegação do Diretor de Gestão e Serviços foi a de que a certificação de Pintor requereria uma série de conhecimentos que o curso não abarcaria, daí a iniciativa da certificação em Auxiliar de Pintor. O Coordenador do Programa encaminhou a questão com indicação que tal resolução seria obtida junto à área técnica e garantiu publicamente que todos os alunos que apresentassem bom aproveitamento seriam certificados. O Reitor concluiu a reunião comprometendo-se a atender as questões colocadas e a verificar a disponibilidade de fornecer aos alunos uniforme e carteira de estudante.

Em março do mesmo ano, realizou-se mais um encontro de supervisão e formação, inclusive com a participação de alguns professores dos municípios. A Diretora de Graduação informou que as formações não ocorreriam mais somente com o *campus* São Paulo, mas com os *campi* de Salto, Guarulhos e Sertãozinho, devido à sobrecarga de trabalho da Pró-Reitoria de Ensino. Em função das demandas, as formações também deixariam de ser mensais e passariam a ser bimestrais. Quanto ao auxílio financeiro, foi informado que a verba não havia sido disponibilizada em tempo hábil para repasse. Sobre a implantação do Programa na cidade de Mauá ainda não havia consenso, pois o município não abriu mão do curso de elétrica residencial e, como as negociações com o *campus* Suzano não prosseguiram, estudavam a possibilidade juntamente ao *campus* Guarulhos. No que se refere aos problemas apontados à Reitoria, a Diretora aprovou a proposta de que a pedagoga do *campus* São Paulo acompanhasse as formações nos municípios e, enquanto o *campus* São Paulo não constituísse uma coordenação pedagógica, cada município construiria seu próprio projeto pedagógico, a partir de um modelo utilizado no IFSP. A Diretora também informou a necessidade de o projeto de curso e o da certificação passarem pelo Conselho Superior do IF, haja vista não se tratar mais de um projeto-piloto. Propôs, como referências ao PPP, os pilares adotados pelo Instituto e a produção do IIEP, a qual reunia os debates realizados pelos municípios antes da implantação do Programa. Apesar da substituição da Coordenação Geral de Políticas da

Educação Profissional e Tecnológica da SETEC/MEC, foi considerado que a definição da certificação de Pintor provavelmente seria mantida.

O Coordenador do *campus* São Paulo apresentou os problemas administrativos referentes à falta de regularidade no pagamento das bolsas, alegando dificuldade de comunicação e de recebimento de documentos e informações por parte dos municípios, ao que estes alegaram também problemas de comunicação, uma vez que a correspondência não era, em muitos casos, dirigida aos gestores. Os municípios também cobraram um maior direcionamento da parte técnica do currículo, bem como o retorno das formações de professores da área técnica que, em 2011, ainda não haviam ocorrido.

A reunião do NPS em março de 2011 tratou do descompasso entre as necessidades dos municípios no desenvolvimento do Programa, da compreensão do PROEJA FIC pelo *campus* São Paulo e da manifestação de divergências entre a Pró-Reitoria de Ensino e os representantes do *campus* São Paulo quanto à responsabilidade do *campus* na discussão da integração curricular, visto que este entendia sua atuação vinculada somente à formação técnica. Informou-se que os municípios de Embu das Artes, Mauá e Várzea Paulista teriam seus cursos atrelados ao *campus* São Paulo, e os de Ferraz de Vasconcelos ao *campus* Guarulhos para execução da turma de eletricitista, e os de Amparo ao *campus* Hortolândia.

Na formação realizada em abril, da qual se ausentaram representantes de diversos *campi*, foi proposto que os municípios levantassem a situação do desenvolvimento do Programa. O quadro que se compôs, a partir do que os presentes relataram, evidenciou publicamente os problemas já conhecidos internamente: a) questões organizacionais: falta de supervisão, falta de integração dentro do IF, problemas com bolsas e auxílios, dificuldades em unir os envolvidos e falta de orientação na formação; b) questões conceituais: aprofundamento do conceito de currículo integrado e o fato de o IF não conceber o PROEJA FIC como direito; c) questões da prática pedagógica: ausência de planejamento conjunto entre município e IF, bem como a integração de conteúdos, falta de interlocução entre os professores, da efetivação prática da integração curricular, necessidade de maior número de encontros para formação, ausência de encontros pedagógicos, de metodologia e recursos materiais; d) questões formativas: ausência de formação de formadores, falta de formação técnico-prática por parte do IF e formação repetitiva.

Em reunião posterior, todos teceram considerações sobre os pontos supracitados, mas estabeleceu-se um conflito entre a PRE e a coordenação do *campus* São Paulo, principalmente nos itens que se referiam à ausência de formação do *campus*, de integração dentro do IF e deste com os municípios. Diante dos impasses colocados, o Diretor de Projetos Especiais da

PRE convidou o IIEP para uma reunião, em vinte de maio, a fim de discutir um plano de trabalho para o Programa. Havia sido encaminhado para a Reitoria um questionamento formal por parte da Pró-Reitoria de Ensino sobre as funções do Coordenador do PROEJA FIC, uma vez que este não havia desempenhado suas atribuições. Ao tratar do plano de trabalho, a representante da PRE demonstrou preocupação com a pulverização das ações e acordou-se, coletivamente, que as necessidades prementes eram a construção do PPP, a elaboração de um plano de formação central (bimestral, de responsabilidade da PRE e mensal, de responsabilidade do *campus*), a construção do currículo integrado e do plano de curso, a elaboração de um projeto de produção de material didático, o monitoramento do Programa, a avaliação dos alunos e o plano de supervisão. Foi solicitado pelos municípios o agendamento de uma reunião com o Diretor do *campus* São Paulo, sem a presença da Pró-Reitoria, como tentativa de aproximação e de estabelecimento de uma relação mais cooperativa.

Na reunião do NPS, em junho, apresentou-se a proposta de trabalho elaborada e procedeu-se à divisão de tarefas. Notaram-se as ausências do Coordenador e da Pedagoga do *campus* São Paulo, as quais foram justificadas por um problema de comunicação interna. Mais uma vez, o problema das bolsas de auxílio aos alunos foi colocado e discutiu-se a sistemática adotada para o recebimento, que vinculava a frequência do aluno às disciplinas propostas para a formação profissional, comprovada pelo diário de classe enviado pelo professor. Levantados todos os problemas de comunicação entre o *campus* São Paulo e os municípios, deliberou-se que a Pró-Reitoria faria, a partir das informações apresentadas, a verificação dos problemas apontados.

Em reunião ocorrida em julho de 2011, a representante da PRE informou a necessidade de aditamento dos termos de parceria, bem como a vinda da Coordenadora Geral de Políticas da Educação Profissional e Tecnológica para a cidade de São Paulo, com a finalidade de compreender o processo de implantação do PROEJA FIC no estado. Diante da informação recebida, o IIEP reuniu-se com os municípios em agosto, com o objetivo de discutir coletivamente a organização de pontos fundamentais para uma pauta com a Coordenadora da SETEC.

Ao final de agosto, ocorreu uma reunião dos municípios com o IIEP para discussão da necessidade de encontros periódicos entre os municípios, para debate de temas relevantes (currículo integrado, formação de professores, avaliação e estrutura da educação e relação com a FIC), da elaboração de um documento para circulação ampla sobre o PROEJA FIC e da pauta do encontro com a Diretora de Políticas Educacionais da SETEC/MEC (que substituiria

a Coordenadora Geral, impossibilitada em decorrência de problemas de saúde). No que diz respeito à reunião, foram levantadas todas as dificuldades, principalmente as institucionais.

No dia cinco de setembro, realizou-se o encontro com a Diretora da SETEC/MEC. Na primeira parte da reunião, estiveram presentes, além dos representantes dos municípios e do IIEP, também da Pró-Reitoria de Ensino do IFSP, inclusive com a participação da Pró-Reitora de Ensino e do Pró-Reitor de Extensão. Foi apresentado pela PRE um histórico do Programa em São Paulo. Os municípios trataram das questões referentes à necessidade de estabelecimento do PROEJA FIC como política, à falta de espaço para o Programa dentro do IFSP e a um marco legal que amparasse as demandas dos municípios. Foi mencionada a preocupação com a postura do Instituto em acolher a proposta do governo do Estado de São Paulo em detrimento dos municípios⁶⁸; a importância da criação de um comitê territorial para certificação; da revisão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); da necessidade de um encontro nacional para discussão da especificidade da EJA com a Educação Profissional; a não possibilidade de utilização de recursos do FUNDEB para pagamento de professor de FIC; a necessidade de constituir uma política matricial com o MTE; a possibilidade de abertura de outras áreas com outros Institutos e a importância de manter um coletivo dos municípios para que as experiências não ficassem isoladas. Os representantes do IIEP destacaram: a postura inicial problemática da Diretoria de Extensão do IFSP, quando da apresentação do Programa para os municípios; criticaram a exigência, por parte do *campus* São Paulo, de um engenheiro para ministrar as aulas de FIC; apontaram a necessidade de se contrapor à perspectiva do programa “Via Rápida”⁶⁹ do governo do estado de São Paulo; criticaram a relação do PROEJA FIC com a Rede Certific e também o estabelecimento de parâmetros inalcançáveis para os municípios; manifestaram preocupação com as atribuições do IF quanto à orientação, supervisão e certificação, as quais não estavam

⁶⁸ A preocupação aqui se referia às tratativas entre o IFSP e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo quanto à implantação do Programa Ensino Médio Integrado. Segundo Lucia Helena Lodi Rizzini, responsável pelo referido Programa na Secretaria Estadual, em palestra proferida no “I Seminário Universidade e Escola Pública: desafios e perspectivas da educação pública no Estado de São Paulo”, no dia 16/09/11, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, os programas de Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Concomitante se inseriam na universalização do acesso e estreitamento com o mundo do trabalho. A operacionalização da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional se daria por meio da parceria entre as escolas estaduais, a rede de escolas do Centro Paula Souza, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e a rede privada. Nessa parceria, a Secretaria de Educação assumiria os componentes da base nacional, sendo que as unidades do Centro Paula Souza e do Instituto Federal de São Paulo responderiam pela Educação Profissional.

⁶⁹ Programa do governo do estado de São Paulo denominado Via Rápida Emprego, que oferta cursos de qualificação profissional em acordo com as demandas regionais, visando inserção no mercado de trabalho ou iniciativas de empreendedorismo. Vide: <<http://www.viarapida.sp.gov.br/ViaRapida.aspx>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

ocorrendo conforme o Programa e os municípios requeriam; a necessidade de relação da FIC com a proposta dos eixos tecnológicos - a fim de não se limitar a formação profissional à preparação para uma ocupação isolada, desvinculada da possibilidade de um itinerário formativo que compreendesse a progressão na formação profissional e acadêmica - e a necessidade de um observatório nacional permanente das situações de trabalho e formação, que oriente a escolha das ofertas de formação profissional baseadas em estudos sistemáticos sobre o mercado de trabalho e das desigualdades presentes nele, na perspectiva de enfrentá-las⁷⁰.

Os representantes da PRE apresentaram o seu entendimento sobre a necessidade do Instituto assumir o PROEJA FIC como política - e não como opção de adesão - e comentaram acerca da maior facilidade de diálogo com os novos *campi*. Negociou-se que o *campus* São Paulo apresentaria até o final do mês uma posição sobre como encaminharia o Programa e a Pró-Reitoria de Extensão (PRX) tratou da dificuldade do *campus* São Paulo ser a única Instituição que atende os municípios do entorno da capital. Abordou também: a dificuldade da cultura do *campus* vir a incorporar as concepções presentes no PROEJA FIC; a existência de questões políticas internas e ausência de alinhamento entre a Reitoria e a Direção do *campus* no que toca aos projetos sociais. Informou que a parceria com o governo do Estado de São Paulo era outra ação, que o Instituto atuaria no projeto do ensino médio integrado, sendo que existiam mais duas frentes nas quais o IFSP não atuaria, a do ensino concomitante e a da qualificação profissional, e que isso não interferiria no Programa.

A Diretora de Políticas Educacionais argumentou que a ideia do Ofício nº 40/09, como convite, era a de não reprodução do ocorrido com a Lei nº 5.692/71, pois a educação profissional tem um custo alto e uma medida impositiva poderia precarizar os cursos; fez referência à meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de atingir 900 mil matrículas de EJA integrada à Educação Profissional em 2020; pela primeira vez, os Institutos teriam recursos para executar a FIC e as unidades que apresentassem êxito na execução teriam a continuidade dos recursos; observou que o processo da Rede Certific, da aprovação dos critérios para a acreditação tem maior aceitação nos Institutos, em comparação ao PROEJA,

⁷⁰ Para os representantes do IIEP, o papel do observatório do trabalho e formação assume importância pela: “[...] identificação de possíveis trajetórias ocupacionais que referenciem a construção dos percursos de formação diferenciados e dos diferentes perfis de qualificação, isto é, o planejamento da formação, exige que se conheça o mercado de trabalho – formal e informal – de maneira antecipada. É preciso conhecer o movimento emprego/desemprego, as mudanças nas profissões, no conteúdo das ocupações, e a oferta da formação na perspectiva dos diferentes setores econômicos (novas tecnologias, inversões, mercados, etc.) e do desenvolvimento territorial – nacional, regional, local (cadeias produtivas, empresas, acordos e planos de geração de emprego, trabalho e renda)” (MORAES; LOPES NETO, 2005 apud MORAES, 2006, p.408).

que sofre grande preconceito; o modelo de PROEJA FIC que tem apresentado melhores resultados é o de certificação do ensino fundamental pelos municípios e da qualificação pelo IF, garantida a formação conjunta de professores; expôs que outra saída para a certificação seria o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA); justificou que a atual política do MEC configurava-se no ensino médio integrado, que o PRONATEC baseava-se na concomitância com o Sistema S; indicou que se verificaria o convênio com o Estado de São Paulo, mas afirmou ser necessário honrar o compromisso com as prefeituras e argumentou que a iniciativa CAPES/PROEJA tinha como pressuposto a ideia de um observatório do PROEJA.

Os encaminhamentos apresentados referiram-se à formalização de um GT de acompanhamento ou gestão do acompanhamento do PROEJA; nos municípios que apresentassem estrutura, o papel do Instituto seria o de orientar e supervisionar; o IFSP se reuniria internamente, bem como os municípios entre si, para que em meados de outubro fosse promovido um encontro para discussão e encaminhamento das questões. Na sequência foram apresentadas as experiências de Sertãozinho, Birigui e Guarulhos.

O Ofício Circular nº 104 GAB/SETEC/MEC - que autorizava a continuidade de projetos aprovados a partir da edição do Ofício nº 40/09 e permitia a abertura de novas turmas, desde que mantido o mesmo curso - foi apresentado em setembro de 2011. Por meio desta reedição, os municípios poderiam garantir a continuidade de suas turmas, uma vez que os termos de parceria anteriores haviam expirado.

Em outubro de 2011, outra significativa mudança ocorreu no Programa: o *campus* Guarulhos assumiu o PROEJA FIC nos municípios que estavam vinculados ao *campus* São Paulo. Em reunião no dia dez de outubro, além dos municípios e do IIEP, estiveram presentes representantes da Pró-Reitoria de Ensino e do *campus* Guarulhos. Antes do início da reunião, enquanto se aguardava a chegada dos funcionários do IFSP, a representante do município de Francisco Morato informou a todos, por meio de uma carta aberta, sobre a demissão da Pró-Reitora de Ensino e do Diretor de Projetos Especiais da PRE, para surpresa dos presentes e, em seguida, a carta foi lida para que todos tomassem conhecimento do fato.

A decisão da Pró-Reitora e dos Diretores da PRE foi motivada pelas divergências na condução da política educacional dentro do IFSP. A conformação de uma Pró-Reitoria de Ensino derivava das discussões em torno de um novo PDI e da possibilidade de instituir processos mais participativos, alinhados a demandas sociais e à comunidade. Avaliaram que a conduta do grupo da Reitoria não considerava a identidade do Instituto como instituição de ensino que deveria contemplar as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. O trato político

ainda se vinculava à identidade de uma escola técnica isolada e, mais que isso, à desconsideração de processos internos de discussão sobre atribuição de aulas e desrespeito ao trabalho dos docentes, pautando o trabalho pela economia de recursos e não por processos qualitativos. Outro item de grande divergência se relacionou à imposição feita a vinte e um *campi* para adesão ao programa do Governo do Estado de São Paulo, tratados pela PRE como cursos técnicos concomitantes ao ensino médio e não integrados, como estavam sendo apresentados. Tal ação afetava a meta de oferta de 50% de vagas prioritariamente a cursos técnicos integrados ao ensino médio. Diante do quadro apresentado e do acirramento das divergências, apresentaram seu desligamento da PRE.

No início da reunião, a nova Diretora de Projetos Especiais explicou estar interinamente no cargo. A Diretora informou sua solicitação, ao *campus* São Paulo, pela documentação referente à matrícula dos alunos e pela situação das bolsas, orientando os municípios quanto às informações a serem passadas (dados de evasão, bolsas, conteúdos da formação específica já trabalhados) para levantamento mais preciso da situação do Programa. Solicitou, da mesma forma, o material utilizado nas formações. Propôs-se a discussão dos planos de curso em desenvolvimento, a fim de estabelecer uma convergência do trabalho. Levantou-se a necessidade de construção do material didático e um dos municípios apresentou a proposta de estender a carga horária da qualificação, uma vez que também estenderiam o curso por mais um semestre. Na continuidade, estabeleceu-se um cronograma de visitas de representantes do *campus* Guarulhos aos municípios, acertaram-se as reuniões do NPS com foco em três eixos: PPP e formação de formadores (Diretoria de Projetos Especiais e São Bernardo do Campo), currículo integrado e produção de material (Osasco e Itapevi) e monitoramento, pesquisa e avaliação (Francisco Morato e IIEP).

No encontro do NPS em novembro, informou-se que: as formações técnicas seriam iniciadas no semestre seguinte; o prazo para o envio de projetos de novas turmas encerrava-se em novembro; havia a necessidade de assinatura de novos termos de parceria em função da mudança de *campus* e da entrega urgente do relatório de monitoramento para a PRE, a fim de validar o curso junto ao Conselho do IF. Procedeu-se a integração das Pedagogas do *campus* aos grupos de trabalho do NPS.

A reunião de dezembro, destinada à discussão dos eixos de trabalho do NPS, foi praticamente tomada por encaminhamentos administrativos, dentre eles os relativos ao termo de parceria. Não existia matrícula oficial dos alunos no Instituto, uma vez que, além da ausência de documentos, os prontuários também não continham o requerimento de matrícula assinado e esta situação precisaria ser regularizada com a assinatura retroativa, inclusive para

o pagamento das bolsas. Foi apresentado pela representante da PRE o relato sobre o Seminário PROEJA, destacando-se que, com o aditamento proporcionado pelo Ofício nº 104/11, não mais haveria recursos para o Programa, uma vez que estes estavam vinculados à vigência do Ofício nº 40/09. Seria verificada a possibilidade dos recursos ainda serem utilizados, uma vez que São Paulo não atendeu à vigência do Ofício devido ao reescalonamento proposto pelo IFSP; ao mesmo tempo, houve, por parte do IFSP, um entendimento de que a contrapartida dos municípios excluiria o financiamento de R\$ 65 mil por turma. Até o final de 2011, o *campus* São Paulo arcaria com o repasse das bolsas de alunos e, a partir do ano seguinte, até que se negociasse outra forma de descentralização de verbas, os alunos do PROEJA FIC poderiam concorrer à assistência estudantil. Foi proposta ainda a elaboração de material a ser apresentado no 2º Fórum Mundial de Educação Tecnológica, realizado em Florianópolis.

Os municípios de São Bernardo do Campo e Várzea Paulista, reunidos com o IIEP em dezembro, apontaram a necessidade de definir o papel do Instituto no PROEJA FIC, dado que eles não estavam na execução direta do Programa. A divisão dos municípios entre os diversos *campi* enfraquecia o município em sua relação política, derivando disso a necessidade de se estabelecer um fórum de discussão do PROEJA FIC, onde se acordassem convergências sobre o currículo (considerando que se devia buscar este espaço dentro do Fórum EJA São Paulo também). Existia outro problema ainda não enfrentado, o de explicitação de diferenças entre os municípios e IFSP, uma vez que a discussão sobre a integração curricular ainda não ocorrera. Foram encaminhadas propostas de discussão à Diretoria de Políticas Educacionais da SETEC/MEC e à PRE sobre a criação de um fórum ou grupo de discussão - de caráter deliberativo - sobre o PROEJA FIC.

A reunião com a PRE deu-se em quatorze de dezembro, também com a presença da Direção e Coordenação Sociopedagógica do *campus* Guarulhos. O argumento apresentado pelos municípios e pelo IIEP para a constituição do fórum seria o de romper o isolamento das experiências, e a redação de um documento base seria necessário para pautar a criação deste fórum. A Diretora do *campus* afirmou que ocorreram avanços importantes considerando-se as ações da Reitoria e Pró-Reitoria em relação ao PROEJA FIC. Explanou ainda sobre a necessidade de que este fórum proposto abarcasse todo o estado e o conjunto de problemas a serem resolvidos, como a contratação de professores de qualificação para realizar a parte prática do curso, pois observou-se que nos municípios os conhecimentos teóricos foram transmitidos, mas não os práticos. A Diretora de Projetos Especiais da PRE propôs a inscrição

no 2º Fórum Mundial de Educação Tecnológica, demandando a formação de uma comissão que preparasse o material a ser apresentado.

A reunião realizada em fevereiro de 2012 deu-se em torno de informes, indicando a necessidade de adequações do projeto de curso realizado em São Paulo para aprovação no Conselho do IF e posterior certificação. Comunicou-se também a troca do Secretário de Educação Profissional e Tecnológica e a solicitação à PRE, pela SETEC/MEC, da apresentação de um histórico sobre o PROEJA FIC em São Paulo.

Em fevereiro de 2012, ocorreu a primeira reunião do NPS. Persistia o problema com as bolsas-auxílio e a aprovação do curso pelo Conselho Superior do IF; retomou-se a discussão sobre novas turmas possibilitadas pelo Ofício nº 104/11, no entanto, o recurso de R\$ 20 mil deveria ser redistribuído pelo IFSP entre os municípios. Osasco iniciara uma nova turma. A formação mensal, coordenada pelas Pedagogas, seria realizada município a município e a formação técnica ainda não estava definida. Quanto aos professores da FIC nos municípios, não seria requerida titulação, mas sim domínio técnico, pois os mesmos seriam supervisionados por um engenheiro do Instituto. O município de Itapevi solicitou a extensão do curso por mais um semestre, recebendo a orientação para incorporar a adição de carga horária no detalhamento do Projeto.

Com a vinda da diretora do SETEC/MEC à cidade de São Paulo, os representantes dos municípios reunidos com o IIEP, em dois de março, apresentaram sua preocupação em relação ao movimento que o PRONATEC vinha ganhando no MEC, em detrimento do PROEJA FIC. Preocupavam-se, principalmente, com a perda da dimensão da integração curricular, da ênfase na formação profissional sem uma articulação institucionalmente garantida com a elevação de escolaridade, com um modelo de oferta de cursos que não atenderia às necessidades de horário e organização curricular capaz de contemplar as demandas dos trabalhadores. Reivindicavam a necessidade de estabelecimento de políticas públicas, não de programas. Levantaram-se vários estudos e pesquisas que apontavam críticas ao PRONATEC, decidindo-se pela elaboração de um documento em defesa do PROEJA FIC.

Em nove de março de 2012, a Diretora de Políticas Especiais da SETEC/MEC esteve no *campus* Guarulhos para tratar do PROEJA FIC e de outras ações da Secretaria, como constava em convite enviado aos municípios pela PRE do IFSP. Além dos representantes da PRE e do *campus* Guarulhos, participaram do evento os representantes dos municípios de Itapetininga, Guarulhos, Osasco, Mauá, Porto Feliz, Ferraz de Vasconcelos, Cubatão, São Bernardo do Campo, São José do Rio Pardo, Penápolis e Campinas. Os *campi* de Bragança Paulista, Birigui, Suzano e Votuporanga também estiveram presentes.

A condução da reunião causou estranhamento aos presentes, uma vez que a principal pauta referiu-se ao PRONATEC. A Diretora da SETEC/MEC apresentou o objetivo do Programa, destacando-o como instrumento para aumentar e melhorar o acesso à formação profissional no país, afirmando que esta era a prioridade atual da gestão da SETEC/MEC, cujo objetivo de oferecer oito milhões de vagas em seu conjunto. A principal mediação do Programa seria realizada por meio do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), o qual executaria a seleção dos municípios e estabelecimento de acordos. O Diretor de Extensão do IFSP informou que o Instituto estava autorizado a executar o PRONATEC desde o mês de janeiro. Para a Diretora, o PROEJA FIC estava no escopo do PRONATEC por sua relação com a FIC, como programa associado e no qual as prefeituras continuariam a realizar a elevação de escolaridade. Os municípios também poderiam articular-se com o Sistema S e denominar este projeto como PROEJA FIC. Apontou o não atingimento da meta de 10% das vagas de PROEJA, por *campus*, no IFSP. Comprometeu-se com visitas bimestrais de representantes do MEC em São Paulo para o monitoramento do PROEJA FIC, bem como a possibilidade de elaboração de um edital para São Paulo, para acreditação dos municípios pelo IFSP. A discussão sobre o catálogo de FIC estava se realizando junto à SECADI⁷¹ e a acreditação dos municípios também deveria se realizar conjuntamente. A pedido dos municípios, antes do término da reunião, foi lido e entregue à Diretora um documento assinado pelas cidades e por alguns *campi* presentes, a ser entregue ao Secretário da SETEC/MEC, com questionamentos sobre o PROEJA e, principalmente, sobre o PROEJA FIC e com a proposta anteriormente discutida com alguns municípios, do papel acreditador do IF, baseado na Lei nº 11.892/08 que cria os Institutos Federais.

No final de março, o NPS se reuniu para organizar a ida dos alunos ao *campus* Guarulhos com o objetivo de ouvir as propostas dos candidatos à Direção do *campus* e de participar das eleições. Os presentes foram informados sobre a necessidade de elaboração urgente do Projeto Pedagógico de Curso para defesa no Conselho do IF, com a atribuição de certificação definida como Pintor e a respeito da disponibilização de recurso de R\$ 120,00 por aluno/mês. A pedagoga do *campus* Guarulhos questionou a origem do NPS e os

⁷¹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2001, revogado posteriormente pelo Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Integrou o conjunto de suas Diretorias a extinta Secretaria de Inclusão. É formada pelas seguintes Diretorias: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; e 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

representantes dos municípios presentes, assim como o IIEP, retomaram o histórico da implantação do Programa e a necessidade de uma articulação coletiva para viabilizar o início dos cursos.

Em maio, o IIEP foi convidado a participar de uma reunião com a PRE e com o *campus* Guarulhos. Nesta reunião, informou-se que a cidade de Mauá havia iniciado uma turma com quinze alunos e São Bernardo do Campo estudava a possibilidade de ampliar o Programa para o segundo segmento do ensino fundamental. Sobre a certificação, apontou-se que seria um único certificado, com históricos independentes. Mas a principal pauta da reunião derivava de um questionamento, encaminhado pelo *campus* Guarulhos à PRE, sobre qual era o papel deles e do IIEP no NPS. Desse questionamento e de entendimentos tratados entre a PRE e o *campus*, modificou-se a função do Núcleo, passando este a se estender a todo o estado de São Paulo, como instância de gestão coletiva do PROEJA FIC, deixando, dessa maneira, de manter a dinâmica instituída anteriormente, vinculado somente ao *campus* Guarulhos. Diante dessa nova situação, o IIEP manteve sua atuação nas discussões junto ao grupo de municípios, mas sem interlocução com o IFSP. A relação - antes estruturada na discussão coletiva - passou a ocorrer na relação entre *campus* e município, visto que a ampliação do NPS não ocorreu e nenhuma outra reunião, nesse sentido, foi convocada pelo IFSP.

Em quatro de maio, por iniciativa do IIEP, realizou-se reunião deste com os municípios e a participação da CUT, a fim de discutir e acordar encaminhamentos referentes à divulgação de um documento coletivo em defesa do PROEJA e do PROEJA FIC. Antes, o representante da CUT apresentou relato sobre sua participação em reunião, organizada pela SETEC, que discutiu a formulação do catálogo da FIC. Segundo sua avaliação, havia muitos pontos polêmicos e divergentes entre as duas Secretarias; quanto ao documento, foram levantados dados de várias instituições, contatos pessoais, reuniões e eventos onde seria necessário divulgá-lo. Encaminhou-se que os pontos centrais a serem defendidos remeter-se-iam à defesa da elevação de escolaridade integrada à educação profissional, da discussão sobre certificação e itinerário formativo. Um dos espaços a serem utilizados para divulgação do documento seria o 2º Fórum Mundial de Educação Tecnológica, no qual se aproveitaria a presença de vários interlocutores importantes para estabelecimento de diálogo, buscando acordo sobre envio do documento ao novo secretário da SETEC/MEC com maior número de assinaturas, visto que várias falas na reunião apontaram um movimento de escuta por parte dele, em função da necessidade de apropriação das dimensões da Secretaria.

Em vinte e nove de maio realizou-se, no referido Fórum Mundial, reunião entre os municípios, IIEP e CUT, para acordar estratégias de mobilização para a defesa do PROEJA FIC e envio do documento à SETEC/MEC. A CUT apresentou uma leitura da insatisfação de docentes da Rede Federal quanto às condições de trabalho que, segundo eles, é o motivo para a não adesão ao Programa. Apontou a possibilidade de dois caminhos concomitantes: o pedagógico e o político, buscando-se a articulação com segmentos da Rede Federal para construir espaços de diálogo entre os municípios e a Rede. Outra possibilidade apontada foi a procura por parceiros dentro do MEC; colocou-se a proposta de envio do documento à SETEC, acompanhado de solicitação de audiência como tentativa de abertura de um diálogo nacional.

Nas apresentações realizadas pelos municípios de São Paulo no Programa, durante o 2º Fórum Mundial, foi possível estabelecer diálogos com outras experiências do PROEJA FIC no país e até mesmo do estado de São Paulo. Pode-se verificar que há mais de um modelo de Programa em execução (em São Paulo existem três formas: todas as aulas alocadas no *campus*, aulas realizadas em escolas municipais e nos laboratórios do *campus*, todas as aulas realizadas em escolas municipais). Mas há relatos comuns às experiências, como a necessidade de adaptação dos professores dos IFs aos alunos da EJA. O *campus* Sertãozinho pautou, como discussão, a inclusão dos alunos no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) o qual não comportava as dimensões da organização do PROEJA FIC, bem como relatou ainda as dificuldades referentes às questões de avaliação e certificação no curso.

Em junho, em encontro do IIEP com os municípios, retomaram-se algumas questões colocadas para a Diretora de Políticas Especiais da SETEC; o representante do IIEP procedeu ao relato da discussão sobre o catálogo nacional de FIC, em reunião ocorrida na SETEC/MEC. Foi relatado à Diretora que alguns problemas do Programa teriam se tornado crônicos e que os municípios necessitariam de um encaminhamento mais profícuo antes do início do semestre posterior.

Ao final do primeiro semestre de 2012, os municípios de Osasco e São Bernardo do Campo concluíram as suas primeiras turmas, sendo que o primeiro iniciou nova turma no primeiro semestre de 2012, concluindo-a em 2013. Francisco Morato e Itapevi concluíram o curso no final do ano, pois solicitaram extensão de sua carga horária. Mauá e Várzea Paulista iniciaram suas turmas no primeiro semestre de 2012, com o *campus* Guarulhos e Salto, respectivamente, concluindo-as em 2013. O município de Guarulhos iniciou sua terceira

turma em março e a quarta em agosto de 2012, finalizando-as em dezembro de 2013 e julho de 2014, respectivamente.

Quanto à certificação, as turmas de Itapevi e Osasco, até julho de 2014, ainda não haviam sido certificadas; não se obteve retorno acerca deste questionamento em Francisco Morato e em São Bernardo do Campo, os quais estavam em vias de certificar os seus alunos. Em Guarulhos e em Várzea Paulista, a certificação ocorreu sem maiores dificuldades.

2.3. O processo de implantação do PROEJA FIC na visão dos gestores municipais e do IFSP

Ao traçar o percurso de implantação do Programa e em quais condições esta ocorreu, objetivou-se constituir um quadro geral a partir do qual tomar-se-á a análise que os gestores dos municípios e do IFSP construíram acerca do processo. Considerando-se o contexto interno ao IFSP, envolvido por um conjunto de ações que se referiram à alteração de seu papel institucional e ao processo de expansão - que no intervalo de poucos anos elevou de 3 para 30 os *campi* existentes no estado de São Paulo -, na voz de seus sujeitos é possível identificar as condições nas quais o PROEJA FIC foi recebido, conforme expresso na fala de IFG3:

[...] a questão do Instituto mesmo é muito nova. ... A lei que transformou os CEFETs em Institutos é de 2008. [...] A missão do antigo CEFET, a intenção era se transformar em uma universidade tecnológica, tem isso na missão. E, de repente, acho que em 1999-2000 foi transformado em CEFET, disso até 2008 é uma década. Em oito anos, esse CEFET que tinha como missão se transformar em uma universidade tecnológica, se transforma em Instituto. Então, o pensamento era um itinerário formativo, curso técnico, tecnológico e programas de pós-graduação e ele se transformava em universidade tecnológica. E, de repente, você coloca todo o itinerário formativo dentro do Instituto, o que é muito válido. A perspectiva do Instituto é de louvar a intenção dele, mas como é que foi isso na comunidade? Foi discutido isso com a comunidade? [...] Então, você mudar a identidade de uma instituição que até 1999 era uma escola pura, técnica, por mais de cem anos, daí introduzir o ensino superior a partir de 1999, e, em 2008, você a transforma novamente [...] A discussão do ensino fundamental, que nunca aconteceu no Instituto, como é que você introduz, porque o PROEJA FIC é isso. [...] Então, acho que realmente o Instituto teria que olhar para dentro dele e buscar essas discussões, esses espaços em que se discuta, de fato, qual é nosso foco, aquilo que vai ofertar para a comunidade, de que forma será ofertado e ter a formação continuada desses profissionais (IFG3, 2013).

As apreciações de IFG3 remetem às alterações legais, vinculadas às políticas governamentais para a formação profissional, que desencadearam mudanças no papel dos IFs. A partir de 1994, ocorre uma alteração nas atribuições das então denominadas Escolas Técnicas Federais. Contudo, é necessário percorrer o processo anterior: em 1978, por meio da Lei nº 6.545/78, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Estabelecidas como autarquias de regime especial, vinculadas ao MEC, dispõem de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. Seus objetivos, como destaca D'Angelo (2007, p. 156), foram atribuídos pelo Decreto nº 87.310/82, como segue:

- a) integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- b) oferecimento do ensino superior em continuidade ao ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema universitário;
- c) ênfase na formação especializada, levando em conta as tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento do país;
- d) atuação do ensino superior exclusiva na área tecnológica;
- e) formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau;
- f) realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- g) estrutura organizacional adequada à prestação de serviço.

Passados onze anos, os objetivos dos CEFETs foram alterados pela Lei nº 8.711/93, que em seu artigo 2º referem-se a:

- I - ministrar em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
 - b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
- II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços.

Posteriormente, a mudança é ampliada para as demais Escolas, tornando-as Centros Federais de Educação Tecnológica, orientadas pela Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, no âmbito da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Tal lei definia que a transformação de cada unidade das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica deveria ocorrer de forma gradativa e se efetivar por meio de decreto específico. De acordo com D'Angelo (2007, p.157-158), essa lei não atingiu a efetividade esperada e foi substituída pelo Decreto nº 2.406/97, que adequava os CEFETs aos termos do Decreto nº

2.208/97 e vinculava a oferta de cursos dos CEFETs aos níveis da denominada *educação profissional*. A mudança das unidades das Escolas Técnicas para CEFET se daria a partir de decreto individual, amparado na aprovação do Ministro da Educação, sendo necessário o atendimento ao requisito da formação de um conselho técnico-profissional de caráter consultivo e técnico - formado por dirigentes da unidade, empresários e trabalhadores do setor produtivo - com a finalidade de avaliar se o Centro atenderia às suas características. No caso do IFSP, o processo foi encaminhado por meio de decreto sem número, datado de 18 de janeiro de 1999, no qual a Escola Técnica Federal de São Paulo⁷² passou a se denominar Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo.

Segundo Cunha⁷³, o processo de “cefetização” desvalorizou as instituições e ampliou a estrutura dual da educação brasileira. No contexto do Decreto nº 2.208/97, os CEFETs atuavam no ensino superior, mas não nas condições das universidades, tendo sido vedada também a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que na análise de D'Angelo (2007, p.159) causou ao CEFET/SP o desmonte do ensino profissionalizante, gerando uma maior procura pelo ensino médio e uma demanda restrita pelos cursos técnicos, posto que a maior parte dos discentes da escola procedia da classe média que a buscava com o objetivo de acesso ao ensino superior, dada a qualidade do ensino ofertado na unidade. Segundo a autora, este movimento gerou uma descaracterização da vocação técnica e tecnológica da instituição.

Para Ferretti (2011), na relação com a implantação das modificações provocadas pela alteração de Escola Técnica Federal para CEFET/SP, a instituição apresentou características semelhantes ao processo ocorrido em outras unidades, mas também demonstrou algumas particularidades. Quanto à identidade com as demais, indica:

[...] acesso a recursos financeiros oriundos de agências multilaterais, a tendência a adotar as recomendações do MEC relativamente à estruturação dos cursos médio e técnico, à oferta de cursos em diferentes níveis (formação profissional básica, técnica e tecnológica), à implementação de cursos superiores de tecnologia e de formação de professores para o ensino técnico, à sinalização do interesse em investir na pesquisa aplicada no campo da tecnologia e, de forma cabal, à busca da estreita relação entre a formação oferecida e as demandas empresariais [...] (ibid., p.792-793).

Naquilo que lhe é particular, demonstrou as ambiguidades ocorridas durante o processo de “cefetização”. Em um primeiro momento, o corpo de professores mostrou-se

⁷² A unidade de São Paulo denominou-se Escola Técnica Federal de São Paulo a partir da Lei nº 4.759 de 20/08/65.

⁷³ CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP/Brasília-DF/FLACSO, 2005.

identificado com a iniciativa da direção da unidade quanto à mudança no caráter da instituição, contudo, o processo pelo qual esta transformação ocorreu foi marcado por conflitos internos entre os próprios professores, e destes, com a direção. As principais ressalvas dos professores dirigiram-se ao apressamento da reforma por parte da direção - que desconsiderou a experiência desenvolvida com o ensino técnico sob a égide da Lei nº 5.692/71, durante a qual a instituição fruiu de prestígio - e à proposição de uma grade curricular pautada no ensino por competências. Alvo de críticas à época por parte de acadêmicos, a formação por competências obteve pouca adesão na unidade, uma vez que o debate esteve mais vinculado a questões funcionais e muito menos a motivações sobre o caráter da reforma, no que se refere às suas dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais (ibid., p.795). No que tange às condições de trabalho e aspectos funcionais, aos professores de formação geral foram direcionadas as ofertas de ensino médio e licenciaturas e, aos professores das áreas técnicas, os cursos técnicos desvinculados do ensino médio e os cursos tecnológicos, o que, na percepção de Ferretti (2011, p.796), consolidou a dicotomia entre formação geral e específica na instituição, ação que obteve espaço legal para sua permanência com as medidas do governo Lula.

Com a promulgação da lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008⁷⁴, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, os Centros Federais de Educação passam ao estatuto de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁷⁵. Por esta lei, os Institutos mantêm a natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, porém, com um caráter diferenciado, pois, neste período, o Decreto nº 5.154/04 havia revogado o anterior Decreto nº 2.208/97, restabelecendo a possibilidade de integração entre a formação profissional e a educação básica. Em seu artigo 2º, a lei de criação dos Institutos Federais define suas atribuições como:

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na

⁷⁴ A Lei nº 11.892/08 foi precedida pela Lei nº 11.352/06 e pelo Decreto nº 6.095/07. A primeira dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior. O Decreto de 2007 estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

⁷⁵ No escopo da lei nº 11.892/08, além dos Institutos Federais, mantêm-se também os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e Colégio Pedro II.

conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008b).

Na regulamentação de suas atribuições principais, nos três parágrafos do artigo 2º, os Institutos Federais, equiparados às Universidades Federais, são conclamados a exercerem o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais, e dispõem de autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial.

Dentre suas finalidades destaca-se, no artigo 6º, por sua relação com a oferta do PROEJA FIC:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (BRASIL, 2008b).

E dentre seus objetivos, apresentados no artigo 7º:

- I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional (BRASIL, 2008b).

Rocha (2011, p.211) observa que não há menção direta à oferta da formação inicial e continuada integrada à EJA na etapa do ensino fundamental, contudo, também não há impedimento em fazê-la. Cabe observar a esse respeito, que a lei de criação dos IFs dispõe sobre a oferta de vagas em cada nível de ensino e modalidade. No artigo 8º, descreve que a cada exercício, deverá garantir no mínimo 50% de vagas na educação profissional de nível técnico, prioritariamente em cursos integrados destinados aos concluintes do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos, e 20% das vagas, no mínimo, para cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Na edição dos decretos que instituíram o PROEJA e PROEJA FIC, há a previsão de oferta de, no mínimo, 10% das vagas de ingresso para o Programa.

D'Angelo (2007, p.160) argumenta que com a publicação da Lei 11.352/06, por meio da qual se estabeleceriam ações administrativas relativas ao quadro de pessoal na transição

para Instituto Federal, a adesão da unidade educacional quanto à oferta de cursos integrados não encontrava consenso entre as áreas de ensino, situação derivada de seu histórico recente de preponderância dos cursos de ensino médio propedêutico. Conjugue-se a isso, segundo a autora, o foco nos cursos de licenciatura e graduação. Situação diferente ocorrera durante a existência da Escola Técnica Federal de São Paulo, que ministrava cursos de ensino técnico integrados com reconhecida excelência⁷⁶ (durante as décadas de 1970 e 1980), mesmo após a extinção da compulsoriedade da profissionalização no 2º grau, instituída pela Lei nº 7.044/82, e cuja oferta foi encerrada pelas adequações empreendidas pelas políticas de formação profissional nos anos 1990, notadamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (2007, p.222-223).

Ao final de 2008, com base no Decreto nº 5.154/04, Ferretti (2011, p.796-797) observa que o IFSP resolve ofertar, além dos cursos técnicos sequenciais e concomitantes, também o ensino médio integrado. Tal situação implicou em desacertos entre os professores, na medida em que alguns a julgavam como mais uma imposição governamental, tal como aquela ocorrida em relação ao Decreto nº 2.208/97; já outros a viam como uma possibilidade de retorno ao modelo de integração experimentado na vigência da Lei nº 5.692/71. Debates em torno dos interesses do corpo docente, também em termos ideológicos, estabeleceram-se na discussão da grade curricular dos cursos integrados. O favorecimento das disciplinas de formação geral em detrimento das técnicas levou a críticas no sentido de que tal fato significava a não retomada do modelo de integração anterior, no qual a formação geral apoiava as disciplinas técnicas, o que, na visão desses professores, fortalecia o caráter de instituição de formação técnica da escola, sua missão histórica. O desempenho da escola nas avaliações nacionais do ensino médio era o argumento dos professores das áreas de formação geral, que recusavam a subserviência de suas disciplinas à área técnica, recusando o modelo de integração anterior. A solução encaminhada foi a manutenção das cargas horárias das disciplinas de formação geral e a ampliação das cargas horárias das disciplinas técnicas. Nesse contexto, segundo adverte Ferretti (2011, p.797), a implantação do curso integrado na unidade não incorporou as concepções presentes na proposta de ensino médio integrado em pauta no período, amparado na “[...] concepção de uma educação de caráter integrado, politécnico, omnilateral, no sentido que lhe emprestam tanto Marx quanto Gramsci [...]”, e nas reivindicações que possibilitaram a promulgação do Decreto nº 5.154/04.

⁷⁶ A excelência da escola, segundo D'Angelo (2007, p.241), deve-se à chegada, no ano de 1971, de um corpo de engenheiros aprovados em concurso público como professores, os quais eram oriundos de outras instituições reconhecidas como POLI, Mauá, Mackenzie, FEI e alguns físicos da USP. Os professores da educação geral foram igualmente contratados após aprovação em concurso público nacional.

Além das modificações acarretadas pelo processo de mudança dos CEFETs para Institutos Federais, ocorre nesse contexto a expansão da Rede Federal de Educação, que se inicia em 2003 por iniciativa do MEC. No ano de 2002, o país contava com 140 instituições federais de ensino profissional; já em 2008, atingia o número de 215 escolas e, em 2010, chegou ao patamar de 366⁷⁷. São Paulo, que antes do processo de expansão contava com 3 *campi*, dispõe em 2014 de 30 *campi* e 6 *campi* avançados⁷⁸. O processo de expansão colocou ao IFSP uma série de demandas estruturais e é no quadro da expansão e da última alteração no papel da instituição federal de ensino profissional que se dá a implantação do PROEJA FIC.

Diante do exposto, os gestores do Instituto Federal construíram sua apreensão sobre o processo de implantação do Programa. Da mesma maneira, os gestores municipais o fizeram a partir do desdobramento das demandas colocadas pelo PROEJA FIC ao IFSP e aos municípios.

Quando questionada sobre quais alterações foram provocadas pela edição do Decreto nº 5.840/06, o qual instituiu o PROEJA, uma das gestoras do IFSP apresentou a seguinte leitura:

A partir do momento em que seja uma política pública, todo mundo vai fazer e dar continuidade, pois na mudança dos gestores, os projetos naufragavam, acabavam e ficava por isso mesmo. Então, para nós, [o PROEJA FIC] veio de uma forma tranquila, natural, até. Nessa proximidade que temos com a prefeitura, o bom relacionamento que temos com a Prefeitura de Guarulhos, em que eles sabem a importância do Instituto e nós precisamos deles também [...]

Então, esse decreto [do PROEJA], para nós, é tranquilo, é importante, ele garante para esse público uma continuidade, mesmo que a gente tenha dificuldade... Porque temos e teremos, né? De força de trabalho, porque precisamos pensar que nós temos um número limitado de professores do *campus* para atender os cursos regulares e todos os outros cursos que a gente opera. Além do PROEJA FIC, há os cursos de FIC, de curta duração [...], não mais tão curta duração assim, vem o PRONATEC com cursos a partir de 160 horas, que nós também vamos ofertar pelo menos uma turma; e tem o Certific também, que vai se encontrar com o PROEJA FIC mais para frente. Então, é bastante positivo (IFG1, 2012).

Esta é uma das gestoras que manifesta a aceitação da implantação do PROEJA FIC como política a ser executada pelo Instituto Federal, mesmo que sua compreensão possa se relacionar a uma questão hierárquica, na qual a instituição deve acatar as políticas propostas pelo MEC. Em outro trecho da entrevista, contudo, a gestora admite existir divergências internas no Instituto Federal, representadas pela alegação - por parte de alguns de seus sujeitos

⁷⁷ Informação disponível em: <redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 8 de jun. 2014.

⁷⁸ Os dados podem ser consultados em: <http://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 8 jun. 2014.

- que o PROEJA FIC seria “um trabalho a mais”. Ao afirmar que se “está construindo uma nova escola, dentro de uma outra escola”, mostra que há um momento de mudança sendo vivido, o que encontra consonância com o que foi apontado anteriormente por IFG3:

[...] vamos também ser realistas, nem todo mundo vê dessa maneira. Para alguns, é um trabalho a mais que podia passar sem. Só que a gente está construindo uma nova escola, dentro de uma outra escola e isso tem que ficar de uma maneira natural. Tanto é que esses alunos são alunos nossos, eles estão dentro da nossa relação didática, eles são tratados como qualquer outro aluno, eles têm as mesmas regalias, os mesmos direitos e deveres que qualquer outro (2012, IFG1).

Outro gestor se manifesta positivamente quanto ao Programa, abordando sua compreensão sobre o PROEJA FIC:

Eu o vejo [PROEJA FIC] como a possibilidade da elevação da escolaridade, da possibilidade da melhoria da qualidade de vida do aluno no que diz respeito à melhoria salarial, abertura de novas rotas para se inserir no mercado de trabalho ou melhorar sua posição no mercado de trabalho. Acho que o objetivo principal desse curso - sem falar na questão que eu estudei em São Paulo - se aplica ao PROEJA FIC, o retorno do adulto aos bancos escolares, a mudança no pensamento, na forma de agir, ele muda totalmente na forma de ser. [...] Tive casos, não foi no PROEJA FIC, mas foi no PROEJA ensino médio, que o aluno ingressou no curso superior, então o aluno continuou essa trajetória escolar, profissional; também a ascensão profissional foi muito boa. Então, acredito que ela ultrapassa os limites, o objetivo legal do PROEJA (IFG4, 2013).

Percebe-se que sua avaliação enfatiza principalmente a questão da inserção no mercado de trabalho, mencionando ao final a possibilidade de progressão no percurso escolar. Destaca, a partir de sua experiência, a influência positiva do Programa sobre os alunos. Interessante notar que, para ele, a ascensão escolar e profissional ultrapassa os limites legais do Programa, ou seja, não lhe é dado de imediato que o PROEJA tenha isso como intenção.

A incorporação do PROEJA FIC como política a ser assumida pelo IFSP é interpretada por outro entrevistado, o qual destaca aquele que deveria ser o papel do Instituto frente ao Programa:

Pessoalmente, do meu ponto de vista, as instituições federais têm, além da carga normal da responsabilidade do ensino, o desenvolvimento, a tecnologia, aumento de conhecimento, pesquisa e tal. Nós somos, de certa forma, fiadores de uma dívida social. Dívida social com quem? Com aqueles que, por motivos que não vale a pena discutir, são tantos e diversos, não puderam no momento certo, na ocasião correta, da forma apropriada, estudar ou terem seu curso, terem seu conhecimento obtido. Então, quando a gente fala de PROEJA, desses cursos, de PROEJA FIC e aparentados, assemelhados, o que eu entendo é que é uma responsabilidade do Instituto

formatar, criar e fornecer esses cursos à comunidade, porque faz parte da dívida e nós somos de certa forma fiadores dessa dívida até por sermos funcionários do Estado, em um sentido geral da palavra (IFC4, 2013).

Sua visão remete ao compromisso social do Instituto como escola pública, mas manifesta, de certa maneira, que o PROEJA e demais cursos no mesmo âmbito apresentam uma natureza diferente daquela do trabalho desenvolvido pelo IF, que, entretanto, não pode se furtar a oferecê-los. Pode-se notar, pelas falas de IFG1, IFG4 e IFC4, uma aceitação ao Programa, embora haja diferenças nos aspectos destacados e na apreensão de algumas de suas dimensões. IFG1 salienta que, como política proposta, o IF deve executá-la como qualquer outra oferta da instituição; nesse sentido, IFC4 a compreende como uma dívida social, já IFG4 entende o Programa como a melhoria das condições de acesso ao mercado de trabalho e possibilidade de retomada dos estudos, contudo, a ascensão profissional e acadêmica é algo alcançado para além dos objetivos do Programa.

Ao mesmo tempo, ocorrem resistências no estabelecimento do PROEJA FIC como política a ser assumida pelo Instituto Federal, conforme menciona IFG1. Nessa direção, outra das entrevistadas afirma:

Pela demanda e pela disponibilidade de professores, o PROEJA teve muita resistência, principalmente na área de Indústria, porque eles não sabiam como trabalhar, o que podiam fazer. Eles já reclamavam dos nossos alunos que vêm para o ensino técnico, então, teve muita resistência e a gente acabou fechando com Informática. Então, a modalidade que a gente ofereceu foi Informática, PROEJA FIC na modalidade de Informática Básica (IFC5, 2013).

Outro participante da pesquisa também alude a um deslocamento das atribuições do Instituto pelo PROEJA FIC, questão que será tratada neste texto ao decorrer da análise:

Veja, no Instituto, vamos dizer, tem que acatar decisões que venham do MEC. Agora, se deve tornar-se uma política ou não, não é uma questão nossa. Mas, eu acho que não deveria não. Porque é um público muito diferenciado daqueles alunos que nós estamos acostumados a receber (IFG2, 2013).

Esses recortes da forma diferenciada de apreensão do PROEJA FIC por alguns dos sujeitos do IFSP possibilitam elencar um conjunto de elementos importantes: qual o papel atribuído ao Instituto Federal, como as pessoas compreendem a proposta do Programa, quais - a seu ver - foram os problemas internos que impediram a implantação do PROEJA FIC, tal como disposto nos documentos oficiais.

Cabe observar que os entrevistados atuam em *campi* do IF formados a partir de 2006, sendo que um deles era oriundo do *campus* São Paulo. Esta menção pode ser importante, na medida em que parte considerável dos *campi* do IFSP, constituídos a partir do processo de expansão da rede federal, diferentemente das unidades mais antigas, puderam incluir nas respectivas cargas horárias de trabalho dos seus quadros docentes as ofertas do PROEJA ou do PROEJA FIC. É importante considerar, também, que as unidades que se estabeleceram como *campi* do Instituto Federal já o fizeram sob a égide da lei de criação dos Institutos, que prescreve a divisão de vagas na oferta de cursos. Mas, como poderá ser observado mais adiante na fala de uma das entrevistadas, não foi um processo tranquilo para o IFSP tentar cumprir a determinação dos 10% de vagas para o PROEJA. Segundo representante da Pró-Reitoria de Ensino, a inserção do PROEJA FIC na grade dos novos *campi* teria sido um processo menos difícil se comparado ao *campus* São Paulo. Por outro lado, é preciso considerar, como alega IFG3 em entrevista, que nos novos *campi* começa também a se instaurar o mesmo processo de absorção de professores. Nas visitas ao *campus* Salto, por exemplo, foi possível obter informações que indicam que a maior parte da absorção dos professores concentra-se em áreas técnicas, tendo os professores das áreas de formação geral um comprometimento menor de sua carga horária com aulas.

Quanto às questões apontadas pelos entrevistados, pode-se recorrer às análises de Ferretti (2011, p.798) que, ao pesquisar a implantação do ensino médio integrado no IFSP, indica que os termos de sua concepção não apresentavam correspondência conceitual e filosófica com a proposta de integração em pauta no período, que amparada nas proposições de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005d, p.15) orientava que “os cursos de ensino médio organizados em quatro anos, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social” possibilitassem aos jovens que os cursassem “[...] a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo”. O autor mostra que a implantação do ensino médio integrado se deu em função das experiências já desenvolvidas no Instituto, principalmente daquelas ocorridas por ocasião da Lei nº 5692/71. Outro fator aludido por Ferretti (2011, p.802), diz respeito ao diálogo insuficiente entre as diferentes áreas dentro do IF. Esse processo de “feudalização”, caracterizado pelo isolamento das áreas, é reforçado por IFG4 em seu relato:

Esse é também um outro problema que acontecia [da integração]. Numa escola como essa [*campus* Salto] fica mais fácil fazer isso, numa escola como São Paulo, onde você não tinha um departamento, as áreas eram divididas, uma área fica aqui e a outra lá, não havia conversa, não havia um

projeto, não foi criado um projeto próprio integrado, em que as áreas conversavam; e nem havia uma conversa durante o curso (IFG4, 2013).

Considerando-se que os princípios da integração presentes no ensino médio integrado também orientam a proposta do PROEJA, Rosta Filho (2010), ao descrever o processo de implantação do PROEJA modalidade ensino médio no *campus* São Paulo do IF, mostra que este enfrentou dificuldades de diferentes ordens, como por exemplo, a resistência dos alunos dos cursos superiores, os quais reclamavam as vagas destinadas ao PROEJA, além da forte discriminação de parte dos docentes em relação ao Programa e seus alunos.

No que se refere a esse aspecto, Ferretti (2011, p.794-795), amparado na pesquisa de Fernandes (2007)⁷⁹, também menciona as críticas dos professores quanto ao baixo conhecimento escolar da população que buscava as formas sequenciais e concomitantes de ensino técnico e médio, reação que pode ser comparada àquela provocada pela oferta dos cursos complementares na década de 1970, tratados então como “cursos menores”. Pode-se supor que este movimento de hierarquização discriminatória ocorreu também por ocasião da obrigatoriedade da oferta do PROEJA.

Os problemas evidenciados não se restringem somente ao IFSP, como mostram Ferretti (2011) e Rocha (2011); na implantação do PROEJA ensino médio na rede federal, Rocha (2011) destacou em sua pesquisa a falta de experiência no atendimento ao público da EJA por parte dos professores das unidades da rede, o processo de elitização verificado nas unidades provocado pelo alto grau de disputas de suas vagas que reverberou, em alguns casos, em uma visão preconceituosa em relação aos alunos do Programa, e o “não lugar” do PROEJA, expresso por um de seus dirigentes, dentro da rede federal, no momento em que esta se dedicava à constituição dos cursos superiores, evidenciando um descompasso entre o momento político de trânsito na Instituição e a direção para a qual a política pública apontava (2011, p.219). Da mesma forma, a discriminação existente nos Institutos Federais também foi demonstrada por Oliveira e Machado (2012, p.130), que balizada nos relatórios dos Diálogos PROEJA nos Institutos Federais de Goiás e Espírito Santo, evidenciou a marginalização dos alunos do Programa e foi manifestada por estudantes dos cursos técnicos e professores, que colocam os participantes do PROEJA como “não dignos de ocupar uma vaga nestas ‘escolas de excelência’”.

⁷⁹ FERNANDES, C. M. **As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma na educação profissional do CEFET/SP**. 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

Nessa direção, mesmo se tratando de um *campus* recente, a primeira turma de PROEJA FIC implantada em Guarulhos sofreu - na visão de professores, gestora e alunos - uma discriminação baseada no argumento da não identidade com o perfil de alunos existentes na escola.

A primeira turma do PROEJA do IF *campus* São Paulo, concluída em 2007, contou com a matrícula de 40 alunos. Destes, 8 concluíram o curso, sendo que somadas a evasão e a reprovação, um total de 80% dos estudantes não atingiram sua conclusão. Como discorre Rosta Filho (2010), uma das ações encaminhadas por parte dos envolvidos no Programa, após as dificuldades encontradas, foi a ampliação e aprofundamento dos componentes curriculares, com a finalidade de ofertar “uma formação mais sólida e especializada na preparação para o trabalho, compreendendo a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na formação plena para a cidadania” (ibid., p.133), eixos tratados na proposta de integração. Contudo, mesmo notada a ênfase na profissionalização, este processo ficou restrito a um pequeno grupo dentro da unidade. O autor alega a inexperiência dos docentes no trabalho com o público da EJA, apesar da notoriedade de suas atividades junto ao ensino técnico, tecnológico e engenharias. Observa a existência, no *campus*, do curso de especialização *lato sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entretanto, a maioria dos professores do Instituto não buscava realizá-lo, dadas as vantagens de carreira que os graus de mestre e doutor (*stricto sensu*) proporcionam. A esse respeito, Ferretti (2011, p.800) também destaca a pressão sofrida pelos professores, decorrente do processo de verticalização vivido na instituição pela transformação em Instituto, o que na compreensão do autor “faz com que passem a ser valorizadas de forma ambígua as relações entre pesquisa e ensino, teoria e prática, experiência profissional prática e titulação acadêmica”. Para Rosta Filho (2010), a evasão era também provocada pela rotatividade dos professores no PROEJA, resultado da dinâmica implantada no *campus*. Argumenta que os índices de evasão do *campus* São Paulo não estavam fora da média nacional de evasão do Programa. Tais índices levaram o MEC a criar, em 2007, o Projeto de Inserção Contributiva para acompanhar as unidades da rede federal que apresentassem uma taxa maior que 30% de evasão no Programa. Os resultados das pesquisas sobre as causas da evasão levaram o MEC a estabelecer em 2008 - na tentativa de superar os principais obstáculos à permanência dos alunos nos cursos - a Assistência ao Estudante do PROEJA, com a atribuição de R\$ 100,00 para auxílio à alimentação e ao transporte.

Na visão dos gestores municipais entrevistados, de modo geral, as dificuldades enfrentadas com o IFSP traduziam-se na ausência de uma relação institucional acordada e

respeitada, no desconhecimento do público a ser atendido, tanto no que se refere ao conhecimento da formação geral como da formação inicial e continuada, e também na inoperância frente às necessidades dos municípios.

Os problemas de implantação, expressos nas falas dos gestores municipais, foram de diferentes ordens, abarcando questões estruturais, administrativas e institucionais.

Sobre as questões estruturais, pode-se destacar a fala de G1 em relação à iniciativa dos municípios em oferecer uma contrapartida ao IFSP, no intuito de garantir a implantação do Programa diante das dificuldades da instituição em alocar professores para a qualificação profissional. Como pode ser observado na fala dos gestores, alguns municípios, ao assumirem para si essa incumbência, colocaram-se em uma situação precária frente ao problema, ao passo que outros conseguiram, por meios internos, resolver a questão:

Foi um transtorno. No início, o IF exigiu que fosse um profissional da área da construção civil, da engenharia, porque era um curso de pintura e tinha que ser um engenheiro. Para você ter ideia, aqui na prefeitura nós temos um engenheiro que é efetivo, que é o superintendente de obras. Então, na verdade, ele não atua como engenheiro, ele aprova projetos; enfim, a gente tem muita dificuldade nessa área, por conta da falta desse profissional concursado, efetivo. Tinha que ser alguém do quadro, porque a gente não tinha como contratar só por conta do PROEJA FIC, para trabalhar três horas semanais. [...] Tínhamos um engenheiro, que era o [...], engenheiro ambiental. Consultamos ele, se ele assumiria o Programa, esse desafio (G1, 2012).

Para G5, este problema pôde ser contornado por conta da oferta da OPEJA que o município já possuía:

Olha, efetivamente não tem quase nada. Eu não vou mentir. Efetivamente não tem. Tem uma parceria. A gente fez um documento de contrapartida de que o município iria oferecer o técnico. Eles fizeram até uma exigência de ter que ser um engenheiro ou um tecnólogo. O nosso é engenheiro. [...] Então, fomos nessa linha mesmo, buscamos um engenheiro, pagamos com verba da OPEJA, inclusive. Para a gente, não foi muito difícil, porque a gente tinha um projeto da OPEJA que respaldou o PROEJA FIC. Na verdade, é uma entidade que é nossa assessora, a gente tem assessoria do CEEP e aí, dentro do OPEJA nós contratamos (G5, 2012).

Outro problema apontado pelos gestores no campo estrutural foram as condições nas quais deveriam ocorrer o curso - exigência colocada inicialmente pelo *campus* São Paulo do IFSP - como por exemplo, a adequação de laboratórios nos quais sucederiam os cursos de pintura. No caso de São Bernardo do Campo, município que contava com uma estrutura de escolas dirigidas à formação profissional, a unidade que comportava os cursos de construção civil não se localizava na região pretendida pelo município para a implantação do PROEJA

FIC. De acordo com informações da gestora, a cidade conta com mecanismos de atendimento da formação profissional em unidades móveis, que se dirigem às regiões mais distantes do centro, alternativa não aceita pela coordenação do IFSP à época, que estabeleceu a unidade de construção civil como campo de aplicação adequado ao curso. Segundo a gestora, essa determinação estabeleceu um problema:

E quando veio, foi com a limitação de que São Bernardo só podia ter uma turma e a gente foi fazer o levantamento dos alunos. Até pelas restrições que o Instituto colocou, a gente teve que colocar em uma escola onde não tinha demanda. Então, era difícil de trazer os alunos. [...] E aí a gente teve que ir para o território convencer o aluno a ir para escola. E isso foi um fato que dificultou o atendimento, porque o aluno ficava distante da sua região. Então, houve uma articulação comunitária para a busca de aluno (G6, 2012).

Quanto às questões administrativas, um dos problemas recorrentes do PROEJA FIC foi a irregularidade no pagamento das bolsas de auxílio aos alunos, problema expresso nas considerações de G2 e G5:

Sim, a diretora confirmava mil vezes os documentos, os alunos trouxeram várias vezes o comprovante de conta aberta. Foram muitos, muitos os problemas com as bolsas. Nós tivemos momentos bem difíceis, de falar com os alunos e eles ficarem agressivos, porque já tinham ido várias vezes ao banco, tinham débito de taxas bancárias, estavam com dívida no banco. E a todo momento a gente conversava, principalmente, com o professor [coordenador do IFSP]. [...] Depois, a gente soube que o recurso foi devolvido por muito tempo e isso, para a gente, foi bem difícil (G2, 2012).

Mas, não existe por parte do Instituto Federal, efetivamente, um trabalho dentro do município. Já recebemos duas vezes o Instituto aqui, mas a única coisa que o Instituto faz *link* com o Ministério da Educação é a questão das bolsas, que também é uma barca furada. Um problema seríssimo. A gente teve um grupo de educandos que já se formou - foi em agosto o encerramento - e no meio do ano entrou outro; dos trinta que se formaram, por volta de cinco ou seis receberam bolsa, e esses de agora a mesma coisa, cinco ou seis (G5, 2012).

Os gestores avaliam que no processo de implantação do PROEJA FIC, o IFSP enfrentou sérios problemas institucionais, tanto internamente como em sua relação com o MEC. Como pode se constatar nas declarações de G4, sua leitura é influenciada pelo lugar no qual se situa, pela maneira como representa a relação entre as instâncias federativas e se posiciona em defesa da política municipal:

[...] é um descompromisso muito grande, muito grande. A gente teve alguma esperança com aquelas vindas de representantes do MEC, mas que também não teve desdobramento. Eu não sei se é a tal autonomia do Instituto, a tal autonomia da Universidade, é uma escola elitista, uma escola

que está acostumada a selecionar os alunos, trabalha com aluno selecionado, e a impressão que dá é que eles têm até vergonha de fazer esse tipo de educação na periferia, com os trabalhadores, parece que eles se sentem um pouco diminuídos com isso. Eles querem continuar a ser uma escola para gente selecionada, que vai lá, faz o vestibular. É a impressão que eu tenho... essa impressão. Enquanto estava no *campus* São Paulo, dava a impressão que a Pró-Reitoria conferia algum peso. Mas, hoje, fica parecendo que aquilo estava mais relacionado com pessoas que estavam ali naquele momento. [...] Então, não acho que era a Pró-Reitoria que entendia que isso era uma responsabilidade do Instituto, acho que eram algumas pessoas que estavam ali naquele momento... (G4, 2012).

As ponderações de G4 podem ser relacionadas aos estudos e pesquisas que indicam o caráter elitista que o IFSP construiu ao longo de sua trajetória, às dissensões entre os profissionais a respeito da questão. Além da hierarquização discriminatória já abordada por Ferretti (2011), o autor observa que a separação entre o ensino técnico e o médio, instituída pelo Decreto nº 2.208/97, com o argumento governamental de que a oferta integrada elitizava a escola, pois servia como meio de acesso ao ensino superior e não como direcionamento ao trabalho fabril, fora motivo de conflitos entre os professores. Alguns defendiam a democratização do acesso, alertando, no entanto, para uma possível queda da qualidade com o ingresso de uma população que não portasse o capital cultural dos alunos de então; outros, a manutenção de um rigoroso exame de admissão, como forma de garantir juntamente a excelência dos cursos, a preservação do modelo de ensino técnico anterior.

D'Angelo (2007) atribui ao predomínio do ensino médio propedêutico no período pós-Decreto 2.208/97, o afastamento de sua vocação profissionalizante, à forte característica elitista da escola, provocada pela procura da instituição, pela classe média, como forma de acesso ao ensino superior. De acordo com a autora, este fenômeno ocorreu mais de uma vez na história do IFSP, na medida em que a classe média “[...] invade os espaços de educação pública de qualidade para sua ascensão social, mesmo que esses espaços sejam profissionalizantes e não lhes interessem de imediato, e mesmo desvirtuando a vocação dessas instituições” (2007, p.165). Tal movimento teria acirrado o processo de seleção de seus alunos. Por ocasião das discussões do PDI, o qual estruturaria as ações de transição do antigo CEFET a IF, a autora destaca que o princípio de integração em torno do qual o documento deveria ser erigido, parecia fora de contexto na unidade. Algumas áreas manifestavam o descaso com o PROEJA, com algumas intervenções no sentido de propor sua extinção, e, pouca preocupação ou rejeição quanto ao ensino técnico integrado. No entanto, tal posicionamento não é assumido no discurso oficial. O PDI do período 2009-2013, no item que trata dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos norteadores das práticas da

instituição, admite em termos formais tanto o princípio da integração como o da paridade institucional das diferentes ofertas: “Numa concepção de formação integral e que abarque as diversas demandas sociais, todas as modalidades de cursos ofertados no IFSP têm o mesmo grau de importância na utilização da infraestrutura escolar, de acesso a investimentos e excelência educacional” (MEC, IFSP, 2009, p.75).

Outra manifestação dos gestores dos municípios se refere à autonomia do IF na implantação da política, consideração já realizada por G4 e retomada por G6:

Os conceitos, os princípios do programa não são questionáveis, eles garantem essas perspectivas. O problema é a ordenação que a política se faz, até porque ela é um programa. Então, o próprio chamamento para a oferta que o Ministério fez, ele abre um edital e fala que é um convite. Então, ele convida a unidade pela qual ele responde, que é a rede federal, aos Institutos Federais, ele faz um convite. E convite é uma coisa muito vaga. Depende se a escola, se os Institutos acabam optando. Eu entendo que existe uma estrutura de autarquia, de independência, que o Ministério, muitas vezes, acaba assegurando pela ordem do financiamento de todas as ofertas que serão dadas ao Instituto. Mas, eu acho que o Ministério tem condições de ampliar essa organização, é aí que eu acho que ela pode ter um caráter de política (G6, 2012).

Essa questão foi abordada por ocasião da presença da representante da SETEC/MEC em São Paulo e sua alegação fundamentou-se na não compulsoriedade do ensino profissionalizante, a fim de não precarizá-lo.

Do ponto de vista dos sujeitos do Instituto Federal, as dificuldades enfrentadas referem-se basicamente a problemas de ordem estrutural (dificuldade de alocação de pessoal para atendimento do Programa) e de resistências internas ao atendimento do público da EJA (da não aceitação de uma perspectiva mais democrática de acesso à Instituição).

Um dos gestores se refere à dificuldade de implantação do Programa relativa à ausência de professores que pudessem assumir aulas no PROEJA FIC e ao impedimento de deslocamento dos docentes, quando a experiência se desenvolve no município, fora do *campus*.

É uma característica peculiar, no sentido de que a prefeitura ofereceu tudo e a contrapartida do IF era a supervisão e orientação desse processo pedagógico, então nós tínhamos a supervisão da área profissional, tínhamos o pedagogo do *campus* para fazer o diálogo entre a formação geral da prefeitura e a formação profissional, e as bolsas, os alunos recebiam as bolsas. Essa era a contrapartida do IF, porque não havia condições de pagar diárias de deslocamento desse docente, não tinha força de trabalho porque nós trabalhamos em todos os *campi* com a carga máxima de aula do professor, então não haveria como ofertar esses cursos se não fosse a prefeitura a dar essa contrapartida. Eles iniciaram o segundo semestre de

2010. Passados dois semestres, um ano, pela questão também da força de trabalho do *campus* São Paulo, eu já não estava mais na época mas fui participar do grupo, houve o remanejamento dessas turmas do *campus* São Paulo para Guarulhos (IFG3, 2013).

Essa condição gerou uma nova situação para o Instituto Federal, desdobrando-se em outros impasses:

O papel dele [do PROEJA FIC], como eu te falei, está sendo em várias realidades. Ele é muito mais atuante quando o curso acontece no *campus*. Você tem o professor da área, você consegue chamar ele para dar uma formação, você consegue ter o diálogo com a prefeitura [...]. Agora, o papel do Instituto, quando é à distância, eu acho que isso a gente tem que aprender como se dá essa relação. Salto tem tentado ao máximo estar próximo à Prefeitura, mas é muito difícil [...] Então a gente vai certificar confiando no trabalho que foi desenvolvido lá e isso é muito complicado, porque se você não tem a formação continuada, se você não tem um contato mais próximo com a Prefeitura, meio que você tem uma fragilidade do processo (IFG3, 2013).

Na continuidade, IFG3 explica que essa fragilidade advém da forma de financiamento, o qual deveria ter um caráter mais flexível nas condições em que o Instituto atua no PROEJA FIC, como responsável pelo acompanhamento e pela formação continuada.

Com relação às verbas para o Programa, excetuando-se as bolsas de auxílio estudantil, os municípios não se beneficiaram de nenhum outro repasse. IFG3 explica parte do problema, ao relatar como ocorrem os processos internos de solicitação de recursos:

Nos primeiros *campi* Guarulhos, Salto e Sertãozinho, foi feito o plano de trabalho simplificado pedindo a descentralização desses recursos. Aquilo que era mais fácil, como Salto que precisava de computadores, duas impressoras e *toner*, o recurso foi solicitado em 2010, a descentralização veio no final de outubro, então não houve a compra. Era verba do PROEJA FIC, não necessariamente veio os R\$ 65 mil por turma, mas sim aquilo que foi solicitado pelo *campus*, que foi menor que os R\$ 65 mil. O processo licitatório demorou em torno de 90 dias, então naquele momento não foi possível. Esse recurso foi devolvido e retornou para nós em maio de 2011. [...] Sertãozinho e Guarulhos, era área de metalmecânica, dentro de um processo licitatório seria mais complexo... não sei como isso se deu lá (IFG3, 2013).

Entre as razões que levaram à transferência dos municípios vinculados ao *campus* São Paulo está a questão da falta de recursos, conjugada a outras questões, como pode ser verificado no relato de IFG5:

Tinha sido combinado que também haveria uma supervisão pedagógica no *campus*, que abrigasse esses municípios. [O *campus*] Não dá a supervisão pedagógica? Ou o professor da capacitação também não dá a capacitação? E

a gente percebe na Pró-Reitoria de Ensino que as prefeituras começam a se desiludir, não sei se essa é a palavra correta. Começam a se desiludir com aquilo que eles haviam, naquilo que eles haviam apostado, investido, inclusive, dinheiro. [...] Então, a sugestão foi desligar, por uma questão que tem que ser colocada também, que a verba, que a bolsa para os participantes do PROEJA FIC, essas bolsas não foram pagas. O dinheiro foi devolvido. [...] E aí então a gente providenciou a saída dessas prefeituras daqui para Guarulhos. Guarulhos tinha um PROEJA FIC e parecia que estava dando certo. E aceitou receber essas prefeituras que tinham sido coordenadas pelo *campus* São Paulo (IFG5, 2013).

As dificuldades de implantação do PROEJA FIC dentro do IFSP repercutiu no modo como as ações do Instituto se deu junto aos municípios. Tal contexto, considerado no bojo das novas demandas colocadas ao IF pelas políticas do MEC, e defendidas como necessárias por IFG6, também carecem de soluções que se encontram fora do âmbito do Instituto, como alega a entrevistada:

Essa é uma questão que nos preocupa muito porque o Instituto teve que resolver não só a questão das vagas, mas a questão dos cursos de licenciatura, tem que criar os cursos da educação básica, até mesmo o PROEJA, e o que que acontece? Você tem que contratar professores e nós não somos uma instituição particular, então a gente também depende do governo para abrir vagas, [...] você precisa de professores e técnicos administrativos, precisa de uma equipe para poder dar conta disso. [...] O caso do PROEJA FIC, que você tem que ter a parceria com o município, e agora a gente, principalmente este ano, a gente está numa questão delicada, é época de eleição. Então tem alguns que querem, alguns que não, e a gente tem essa coisa da expansão, por exemplo, que começou em 2010, e os *campi* que começaram também começaram de uma forma precária, que foi se construindo. Hoje tem mais laboratórios, a estrutura está melhorando... Então, junto com a lei, você foi criando espaço, você foi contratando pessoal de acordo com o que era disponível, então é assim uma coisa que realmente está caminhando, não é uma coisa que você pode estar implementando do dia para a noite, então ... é uma coisa assim, que a gente sabe que precisa estar atendendo. O Instituto está aí realmente para poder estar atendendo a essa demanda que a gente sabe que é grande, que realmente precisa, mas a gente está aguardando, porque é uma conversa que você tem que ter com o diretor do *campus*, você tem que ver realmente a infraestrutura, tem que ver a demanda do município, então é uma conversa que também é muito política para você poder estar atendendo e cumprindo [...] (IFG6, 2012).

As considerações dos gestores e coordenadores do IFSP sobre os obstáculos na implantação do Programa remetem às conclusões de Ferretti (2011, p.801) sobre a tendência existente entre os profissionais da instituição em identificar as dificuldades na implantação das políticas aos limites funcionais, situação verificada tanto no atendimento ao Decreto nº 2.208/97, em sua época, como ao Decreto nº 5.154/04, sendo destacados pelos sujeitos “[...] a insuficiência de recursos, as condições contratuais dos docentes, a ausência de laboratórios, as

carências na capacitação do corpo docente [...]”. Segundo o autor, é oportuno reconhecer a pertinência de tais apontamentos, dado que são necessários para a viabilização dos objetivos da instituição.

Dentre as demandas já colocadas ao Instituto, o PROEJA FIC instaura outras, e de caráter diferenciado das até então existentes, quais sejam, a relação com os municípios, a adequação dos cursos de formação inicial e continuada ao público do ensino fundamental na EJA, e a construção de um currículo integrado, considerando-se as particularidades de cada rede. Para além de todas as dificuldades aventadas pelos gestores do IF - sobretudo nas questões de carência ou sobrecarga de pessoal e na in experiência com a modalidade do curso - talvez o PROEJA FIC tenha sofrido, como observa Ferretti (2011, p.802), de “vacilações e procrastinação”, tal como o ocorrido na implantação do ensino técnico integrado. Declarações feitas pelo Pró-Reitor de Extensão, em setembro de 2011, mostram que, além da dificuldade imputada ao *campus* São Paulo por ser a única Instituição a atender os municípios do entorno da capital, a cultura institucional/educacional do *campus* constituía igualmente outro grande obstáculo à aceitação das concepções expressas no PROEJA FIC, que reverberou, na compreensão do Pró-Reitor, na existência de questões políticas internas que não permitiram o alinhamento entre Reitoria e Direção do *campus*. Como define Ferretti, a cultura presente nos Institutos Federais, em certa medida, é decorrente de:

[...] experiências vividas pelos que atuam nessas escolas. No plano mais geral, decorre das demandas dos setores produtivos e de serviços que constituem a forma de produção capitalista, a qual determina não apenas o desenvolvimento de inovações tecnológicas, como também uma particular sociabilidade e, nesse sentido, expectativas sociais, culturais e econômicas em relação à educação (ibid., p.801).

O PROEJA FIC no IFSP padece de um estranhamento de seu público, haja vista que o Programa é visto como não enquadrado a sua *expertise* e a sua aspiração como instituição. Outras demandas também afetam a configuração da instituição tal como estava constituída, provocadas a partir dos desdobramentos do Decreto nº 5.154/04. No entanto, é preciso considerar que parte significativa dos entrevistados não menciona explicitamente a rejeição ao Programa, restringindo-se a resistências de ordem funcional ou pedagógica, apreensões parciais ou híbridas sobre seu sentido.

Os entrevistados estavam envolvidos com o processo de implantação já instituído, sendo necessário lembrar que os problemas na implantação do PROEJA FIC ocorreram antes de sua própria implantação. Estavam explícitas as resistências do IFSP na alegada falta de pessoal para as ações que seriam de sua responsabilidade e as originárias da cultura da

instituição, ou provocadas por alinhamentos políticos. Caso os municípios não tivessem tido a iniciativa de propor contrapartidas, a implantação do Programa estaria sujeita a um cronograma que talvez não se cumprisse, uma vez que persistiu, durante todo o processo de desenvolvimento do PROEJA FIC, o problema de disponibilidade de pessoal para acompanhar as ações realizadas e minimizar as prováveis resistências por parte de alguns sujeitos envolvidos.

Se, por um lado, o PROEJA FIC evidencia a existência de conflitos no Instituto, por outro, pode-se afirmar que, para os municípios, o Programa vinha ao encontro do que almejavam em termos de uma política para a EJA que se estruturasse a partir de sua integração com a formação profissional. Essa expectativa, concentrada mais nos gestores da EJA, por vezes demandavam destes o convencimento de seus gestores superiores, traduzindo-se para os primeiros como um permanente exercício de convencimento sobre um Programa potencialmente interessante para o município, mas repleto de fragilidades em sua execução. As considerações dos gestores mostram como no âmbito do município também era necessário buscar espaço e aprovação para o Programa, dado que os cargos de gestão superior também enfatizavam uma avaliação operacional do mesmo, como pode se observar:

Olha, o secretário [...], ele é um educador. Ele é um educador, eu já conheço o [...] há muitos anos e trabalho com ele há muitos anos, então ele entende muito bem tudo isso. Ele foi em algumas reuniões lá, se fosse um outro secretário, esses secretários políticos, a gente estaria em uma situação difícil, porque a gente fez quinhentas viagens para São Paulo, a gente investiu algum recurso nisso, a gente correu atrás de professor e, apesar dessas condições tão adversas, a gente teve sorte, só posso usar essa palavra, por ter duas pessoas muito competentes fazendo o trabalho. [...] Olha, na época a gente chegou a conversar com o secretário que ia fazer tudo isso. Mas, depois a gente começou a perceber que, imagine se a gente tivesse feito tudo isso, a gente iria ficar em uma situação difícil, porque o secretário, ele delega, ele não vai lá ver, se a gente chega aqui e diz olha vamos fazer isso vai ser bom e tal e isso a gente consegue convencê-lo ele faz é claro, por isso ele tem quem assessoro (G4, 2013).

Eu acho que só de ter conseguido implantar já é uma vitória muito grande, isso é a primeira coisa. Mas, depois do primeiro passo, a gente tem o segundo passo. Eu acho que a gente tem um desafio aqui em Várzea, meu desafio é mostrar para o Secretário que o programa era viável, porque ele me deu um prazo para eu provar que o programa era viável ou não e se chegasse naquele prazo ele ia desistir (G8, 2013).

Esse quadro apresentado sobre o processo de implantação do PROEJA FIC, no qual os gestores dos municípios e do IFSP fizeram apreciações sobre as dificuldades vividas no processo, mostra os limites que influenciaram diretamente na forma como o Programa se

configurou nos municípios. Além disso, a própria condição dos municípios e a maneira como o PROEJA FIC se inseriu neles, também compôs o contexto de sua implantação e, mais especificamente, o da integração curricular, a qual será analisada na sequência.

3. O PROEJA FIC nos municípios

Para a análise do PROEJA FIC, particularmente no que se refere à integração curricular, buscou-se nas experiências desenvolvidas no âmbito do PROEJA ensino médio, elementos que contribuíssem para a construção das categorias que orientassem a presente pesquisa. Rocha (2011), amparada em 23 dissertações de mestrado, entre outros documentos, ao colocar o foco de sua pesquisa na integração curricular de experiências do PROEJA ensino médio, observa que estas, até o ano de 2011, não haviam conseguido encampar os objetivos previstos. As dificuldades elencadas pelos pesquisadores, as quais explicariam tal situação, estavam afeitas a não compreensão das finalidades do PROEJA por parte dos docentes dos Institutos da rede federal, à ausência de apoio pedagógico aos professores, à forma aligeirada de implantação em algumas escolas e à ausência de comunicação entre os professores, além da falta de comunicação entre as áreas de formação geral e de formação técnica, característica que converge com o apontado por Ferretti (2011), por ocasião da pesquisa sobre o ensino médio integrado no IFSP. Questões de âmbito estrutural também teriam influenciado, tais como a insuficiência permanente de professores - fazendo com que estagiários ministrassem disciplinas de formação técnica -, ausência de infraestrutura geral e carência de material didático. Outros aspectos mencionados referiram-se à reprodução literal ou empobrecida dos cursos integrados destinados aos jovens, nos quais não se considerava devidamente o público adulto, os seus conhecimentos e experiências.

Em sua pesquisa, Moreno (2012, p. 99-100) identificou que a estruturação dos planos de curso do PROEJA no Instituto Federal do Maranhão apresentava uma estruturação híbrida, na medida em que, em suas disposições gerais, retomava algumas orientações conceituais do Programa, tais como a formação humana, capaz de propiciar a superação da divisão entre trabalho intelectual e manual, a compreensão das relações sociais, e, simultaneamente, apresentava os objetivos das áreas técnicas calcadas em concepções opostas às primeiras, como, por exemplo, a do desenvolvimento de habilidades e competências. A autora procura mostrar que a falta de experiência dos docentes com a modalidade EJA, aliada à falta de discussão sobre o processo de implantação nas bases da instituição, contribuiu para a apropriação diferenciada do Programa e de suas finalidades. Segundo o mesmo estudo, outra questão apontada pelos professores como conflituosa refere-se à divisão da carga horária com mínimos estabelecidos para as diferentes áreas formativas. Uma consideração comum aos professores diz respeito ao fato de, mesmo estando cientes de suas fragilidades frente ao que o

PROEJA propõe, se este “[...] for desenvolvido de acordo com suas diretrizes, os resultados serão positivos” (MORENO, 2012, p.118).

No que toca ao PROEJA FIC, Rocha (2011) atribuiu ênfase à questão da definição dos cursos de qualificação que comporiam a proposta do Programa. A formação inicial e continuada carece de um guia orientador, distintamente de como ocorre nos catálogos dos cursos técnicos e tecnológicos, tendo se referenciado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), pelo menos no que se relaciona às suas denominações. Em sua avaliação, havia pouca intimidade tanto do MEC como das unidades da rede federal com esta modalidade de formação, dado a escolha da denominação dos cursos apresentados pelas unidades e referendados em seus projetos pela SETEC. Segundo Rocha (2011, p.226-227), no conjunto dos projetos aprovados, em um universo de 114 títulos, apenas 28 apresentavam correspondência com nomes de ocupações; observa-se também que a orientação expressa no documento base do PROEJA FIC - a de organizar os cursos a partir de eixos tecnológicos ou arcos ocupacionais do ProJovem - foi pouco considerada. De acordo com a autora, é preciso verificar se, para efeitos de qualificação no trabalho, a formação proporcionada no Programa encontra reconhecimento social. A generalidade atribuída às denominações da FIC (como, por exemplo, vendas, metalmecânica, produção rural) expressa, para Rocha, a pouca compreensão sobre o significado de perfil profissional e itinerário formativo, conceitos caros ao campo da educação profissional. De outra parte, a extrema especialização de alguns tipos de formação (auxiliar técnico em operações de computadores ou pedreiro de estruturas de alvenaria, por exemplo) pode revelar certo tipo de compreensão por parte dos educadores, a de que “[...] esse segmento, por não ter escolaridade”, não poderia “exercer uma atividade profissional mesmo de complexidade baixa” (2011, p.227). De acordo com a pesquisadora, nos anos seguintes, esse problema apresentou menor ocorrência.

Entre os trabalhos de pesquisa voltados ao PROEJA FIC que propõem examinar o processo de integração curricular, encontra-se o estudo de Loterman (2012), o qual procura responder ao menos duas questões relevantes, quais sejam: se os educadores do Programa apreendiam o currículo integrado como uma proposição contra hegemônica, e se percebiam as especificidades dos sujeitos da EJA no que diz respeito à relação entre avaliação e integração curricular. No que se refere à primeira questão, os resultados da análise indicaram que apenas um dos entrevistados demonstrou compreender o currículo integrado na perspectiva apresentada. Quanto à segunda questão, durante o processo de formação continuada, esteve presente nos sujeitos a preocupação relativa ao desenvolvimento de uma metodologia que possibilitasse construir a integração curricular (2012, p.127), bem como à construção de

processos avaliativos de cunho qualitativo dos alunos trabalhadores do PROEJA FIC, compreendido como espaço de “[...] vivências para além dos conteúdos do curso” (ibid., p.127). Os educadores se referem, nesse item, à incorporação da experiência e dos saberes dos educandos às estratégias de integração curricular e avaliação.

Essas referências iniciais introduzem as questões em torno das quais discutir-se-á a integração curricular nas experiências desenvolvidas nos municípios que compõem o campo da pesquisa. A integração curricular no PROEJA FIC pressupõe a compreensão dos contextos institucionais envolvidos em sua realização. Nesse sentido, no capítulo anterior, apresentou-se o contexto de implantação a partir da relação dos municípios com o IFSP, com o objetivo de examinar a tensão existente e as dificuldades estruturais e culturais do IF no processo. Por sua vez, os municípios também enfrentaram dificuldades na implantação local do Programa. Dentre os impedimentos, é necessário citar as questões estruturais e óbices que a EJA encontra para sua própria afirmação como modalidade educacional, as mediações políticas necessárias à defesa do Programa pelos gestores da EJA frente às exigências de seus gestores superiores e o atendimento às condições colocadas pelo IFSP para a implantação.

Para melhor compreensão dos limites e avanços na construção do currículo integrado nas experiências em pauta, além do questionário socioeconômico aplicado junto aos alunos - que teve a finalidade de construir um perfil mínimo da população que frequentou o curso - foi aplicado no conjunto dos professores um questionário semiaberto, com questões que perpassavam a compreensão sobre o PROEJA FIC, desdobrando-se, na sequência, em um conjunto de entrevistas⁸⁰, a fim de aprofundar os aspectos necessários.

Com o objetivo de situar os sujeitos entrevistados, utilizar-se-ão as seguintes siglas: “G” para os gestores municipais (alguns realizaram o acompanhamento direto do Programa); “C” para os coordenadores pedagógicos dos municípios; “P” para professores da base comum da grade curricular; “PQ” para os professores da formação profissional nos municípios; “IFP” para professores do Instituto Federal e “A” para os alunos, sendo que em Guarulhos e Várzea Paulista, diferentemente dos demais municípios que possuíam apenas uma turma, foram entrevistadas duas turmas nesses municípios⁸¹.

⁸⁰ Entre os professores, as entrevistas se realizaram por amostragem, exceto em Guarulhos que compreendeu a totalidade dos docentes. No caso dos alunos e coordenadores pedagógicos ou vice-diretores que acompanharam o Programa, as entrevistas atingiram praticamente a totalidade dos sujeitos. Com os coordenadores e vice-diretores, foram realizadas individualmente e, com os alunos, deram-se por meio de entrevistas coletivas.

⁸¹ Os gestores da EJA entrevistados são: G1 e G2 – Francisco Morato; G3 – Guarulhos; G4 – Itapevi; G5 – Osasco; G6 e G7 – São Bernardo do Campo; G8 – Várzea Paulista. Os coordenadores pedagógicos são: C1 – Itapevi e C2 – São Bernardo do Campo. Professores das disciplinas da base comum da grade curricular: P1, P2 e P3 – Francisco Morato; P4, P5, P6, P7 e P8 – Guarulhos; P9 – Itapevi; P10 – São Bernardo do Campo; P11 –

3.1 A implantação local do PROEJA FIC

A implantação do PROEJA-FIC nos municípios apresentou especificidades de acordo com as características locais. Dentre os municípios pesquisados, há distinções quanto à oferta do ensino fundamental da EJA em cada um e do modo de inserção do PROEJA FIC nesse cenário, sendo necessário, inicialmente, analisar em que momento e em que condições as turmas de PROEJA FIC passam a ser ofertadas.

Nos municípios de Francisco Morato, Itapevi, Osasco e São Bernardo do Campo, os cursos se iniciam no segundo semestre de 2010, vinculados ao *campus* São Paulo do IFSP, com uma turma em cada uma das cidades. Em Guarulhos, o curso se inicia no primeiro semestre de 2010, vinculado ao *campus* Guarulhos, e Várzea Paulista implanta o Programa com duas turmas no primeiro semestre de 2012, vinculado ao *campus* Salto. Além dessas, Osasco e Guarulhos iniciaram novas turmas em 2012.

Quanto às distinções a serem feitas entre os municípios, há, primeiramente, uma diferença de contexto socioeconômico entre eles, como já apresentado, e que se relaciona em alguma medida com a estrutura da EJA em cada município. Em segundo, a constituição da própria política de EJA em cada município, no que se refere à organização e operacionalização dos cursos, também se diferencia. Esses fatores incidiram sobre como o Programa foi proposto, compreendido e efetivamente desenvolvido nestas cidades e como a participação do IFSP foi determinante - ou não - em cada uma delas.

Há também fatores comuns às localidades. Pode-se apontar como um deles, a exígua oferta de turmas de PROEJA FIC. Por ocasião do envio do Projeto Pedagógico para aprovação pela SETEC/MEC em 2009, o IFSP colocou como condição a oferta de apenas uma turma por município, justificada pela adequação à sua capacidade de atendimento, em detrimento do número inicialmente solicitado por esses municípios. No cômputo da demanda apresentada pelas cidades, a oferta de apenas uma turma não correspondia às suas expectativas quanto à implantação do Programa, diluindo-se no quadro geral da organização da EJA então existente nos municípios, não propiciando no âmbito da oferta local o impacto esperado.

Osasco; P12 – Várzea Paulista. Professores da formação profissional: PQ1 – Itapevi; PQ2 – São Bernardo do Campo; PQ3 – Várzea Paulista. Professores da formação profissional do IFSP: IFP1 e IFP2 – campus Guarulhos. As turmas de alunos estão assim representadas: A1 – Francisco Morato; A2 e A3 – Guarulhos; A4 – Itapevi; A5 – Osasco; A6 e A7 – Várzea Paulista. Em cada uma das turmas entrevistadas, os alunos participantes foram diferenciados em suas falas, recebendo a denominação de S1, S2, etc. Os alunos de São Bernardo do Campo não foram entrevistados, pois no momento de realização da pesquisa em campo, já haviam concluído o curso.

Outro elemento comum à maior parte dos municípios foi a definição do curso de FIC a ser ofertado. As condições colocadas pelo IFSP *campus* São Paulo para sua realização vinculava a oferta ao curso de pintura residencial. A justificativa para a escolha se respaldava na disponibilidade de acompanhamento do curso pelo *campus* São Paulo, que se relacionava aos limites da iniciativa da área de construção civil. Guarulhos e Várzea Paulista constituem exceções, uma vez que, ao iniciarem suas turmas vinculadas ao *campus* Guarulhos e Salto respectivamente, focaram a organização do PROEJA FIC em torno de outras ocupações. Em Guarulhos, a primeira turma de PROEJA FIC foi certificada como Auxiliar de Qualidade; as turmas iniciadas em 2012 participaram do curso de Auxiliar de Processos Industriais. Em Várzea Paulista, com duas turmas, os cursos propostos foram Gestão Básica de Negócios e Informática Básica.

Durante o desenvolvimento do Programa, nos municípios sob a responsabilidade do *campus* São Paulo, estabeleceu-se um conflito acerca da certificação do curso. O município, dentro de suas atribuições, certificaria o ensino fundamental sendo que o Instituto ficaria responsável pela certificação da FIC. O conflito se estabeleceu sobre esta última certificação, em razão da proposta do Instituto de certificar a FIC como Auxiliar de Pintor, justificada pelo fato de que o curso proposto não abarcava os conhecimentos referentes à certificação de Pintor. Os municípios protestaram quanto a essa decisão, uma vez que tal certificação não encontraria ressonância no mercado de trabalho, o que confirma as observações de Rocha (2011) sobre a imprecisão na denominação de cursos ofertados no âmbito do PROEJA FIC, resultante da pouca familiaridade do Instituto - e do próprio MEC - em relação à FIC. No caso, a referência a uma extrema especialização, como definiu a autora, remete ao entendimento que considera o público do Programa inapto para a ocupação de Pintor. Diante da única possibilidade colocada pelo *campus* São Paulo, os municípios precisaram se adaptar a esta oferta, tanto em termos estruturais, como no que se refere à divulgação e atração de público para o curso.

O perfil dos alunos nos municípios também apresenta características semelhantes quanto ao gênero, situação ocupacional, faixa etária, estado de origem e renda familiar. Foram aplicados questionários socioeconômicos aos estudantes participantes do Programa, com exceção de São Bernardo do Campo, cujos alunos já haviam concluído o curso. No caso de Guarulhos, os professores haviam procedido à aplicação de um questionário de mesma natureza, razão pela qual não se realizou nova aplicação. Os dados foram tratados de modo a conciliar as informações, sendo que se manteve a distinção nos dados que se referem à renda familiar.

De acordo com as informações levantadas, na composição do perfil dos estudantes, a maior parte é composta por mulheres: 64% em Francisco Morato, 65% em Guarulhos, 60% em Itapevi, 86% em Osasco e 79% em Várzea Paulista.

Com relação à faixa etária, há predominância de pessoas adultas - entre 36 e 59 anos - com algumas pequenas flutuações nos municípios, como é possível verificar na Tabela 11:

Tabela 11 – Faixa etária atendida pelo PROEJA FIC nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco e Várzea Paulista (em %)

Municípios	Menos de 18	18 a 25	26 a 35	36 a 45	46 a 59	60 ou mais	Sem resposta
FM	-	-	07	21	44	14	14
Guarulhos	08	08	31	15	38	-	
Itapevi	-	-	-	34	35	18	13
Osasco	-	-	28	51	21	-	-
VP	-	-	21	42	28	09	-

Quanto à situação ocupacional, os maiores índices de trabalho formal se encontram em Francisco Morato e Osasco; o menor, em Guarulhos, como segue na Tabela 12:

Tabela 12 – Situação ocupacional das pessoas atendidas no PROEJA FIC nos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco e Várzea Paulista (em %)

Município	Trabalho formal	Trabalho informal	Desempregado	Aposentado	Outros	Não respondeu
FM	71	07	14	07	01	-
Guarulhos	20	35	10	-	35	-
Itapevi	33	13	13	07	34	-
Osasco	50	29	21	-	-	-
VP	38	25	21	04	-	12

Com relação ao estado de origem, em Francisco Morato, 63% das pessoas são oriundas da região nordeste e 14% são do estado de São Paulo; em Itapevi, 60% são do nordeste e 20% provenientes do estado de São Paulo; em Osasco, 100% do público atendido é proveniente da região nordeste; em Várzea Paulista, verificou-se maior diversidade nesse quesito, no qual 38% da população atendida é do nordeste, 21% do estado de São Paulo, 13% de Minas Gerais, 21% do Paraná, 4% do Amazonas e 4% não responderam à questão; já em Guarulhos, 53% das pessoas são oriundas do nordeste, 40% da região sudeste (não foram discriminam aqueles nascidos em São Paulo) e 7% do Centro-Oeste.

Quanto à renda familiar, os municípios que apresentaram menor renda, isto é, maior percentual de alunos que recebem até 1 salário-mínimo, foram Francisco Morato com 50% dos alunos e Itapevi com 53%. Em Osasco e Várzea Paulista, 21% tem renda de 1 salário-mínimo e Guarulhos 15%. Entre os que recebem de 1 a 2 salários, Guarulhos apresenta 62% dos participantes do Programa, Osasco e Várzea Paulista possuem 50%, Francisco Morato tem 36% e Itapevi 27%. Entre 2 a 3 salários, Francisco Morato possui 7%, Osasco e Várzea Paulista possuem respectivamente 17%. Já entre 3 a 4 salários, Osasco e Várzea Paulista apontaram 8%, não se computando esse intervalo em Francisco Morato e Itapevi. Com mais de 4 salários-mínimos, apenas Itapevi assinalou um índice de 7%. Em Guarulhos, o intervalo considerado foi diferente, computando-se entre aqueles que recebem de 2 a 5 salários 8%, de 5 a 10, 8% e mais de 10 salários também 8%.

A fim de dar a conhecer as experiências desenvolvidas no âmbito do PROEJA FIC em cada um dos municípios, apresentar-se-á primeiramente um quadro geral de sua implantação e desenvolvimento em cada uma das cidades e, na sequência, a análise das questões levantadas no contexto municipal.

3.1.1 Francisco Morato

Em Francisco Morato, os anos iniciais do ensino fundamental da EJA (1º ao 5º ano do ensino fundamental) já eram ofertados na cidade há pelo menos 15 anos. A implantação do PROEJA FIC impeliu, de certa forma, a extensão da oferta aos anos finais do ensino fundamental na EJA, fator que, segundo a gestora entrevistada, já se encontrava no horizonte da administração, dado o pouco atendimento ofertado pela rede estadual de educação. Tal movimento deveu-se à conclusão da carga horária proposta para o PROEJA FIC, pois ao término do primeiro segmento da EJA, a turma não teria concluído a carga horária proposta pelo Programa. Dessa forma, a administração da educação propôs o cumprimento da carga horária na continuidade dos anos finais do ensino fundamental, de modo que os alunos completassem toda a etapa, o que fez com que o curso adquirisse a duração de dois anos e meio. Outra questão que incidiu sobre essa decisão foi a não realização do que estava previsto como conteúdo da formação técnica, motivada, de uma parte, por um período de tempo sem a presença de um professor que a assumisse e, de outra, pela inexperiência com esse tipo de formação existente no município. A unidade Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof.^a Hely Mara da Silva, na qual o PROEJA FIC foi implantado, tornou-se uma das escolas do

município que passaram a ofertar o segundo segmento da EJA. Interessante notar que, após essa iniciativa tomada pelo município, a oferta deste segundo segmento por parte da rede estadual, que já não atendia a demanda, reduziu-se drasticamente.

Com relação ao processo de divulgação que buscava angariar matrículas para o curso, o município o fez por meio de promoção junto aos alunos que estavam por concluir a 3ª série da EJA na escola, apresentando-o como opção para aqueles que desejassem fazer parte da nova turma, segundo informações das gestoras.

Quanto ao desenvolvimento da qualificação profissional, este município enfrentou um problema que comprometeu o desenrolar do Programa. Diante da dificuldade inicial em conseguir um engenheiro civil ou profissional correlato da área de construção civil, de acordo com o solicitado pelo *campus* São Paulo do IFSP, os gestores responsáveis pelo Programa não identificaram no quadro de funcionários da prefeitura um profissional que pudesse assumir tal tarefa; a solução encontrada foi o pagamento de gratificação a um engenheiro ambiental contratado pela prefeitura, o qual atuava no serviço municipal. Neste caso, ele se dirigia à escola uma vez por semana, após sua jornada de trabalho, para ministrar as aulas do curso. Esse foi um problema recorrente em outros municípios, visto que no quadro de professores de educação não há profissionais dessa natureza. Osasco e São Bernardo do Campo resolveram a questão por meio de contratação de profissional que já atuava junto à entidade conveniada com o município - o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (CEEP), em ambas as cidades - para realizar as ações de formação ou orientação profissional, vinculadas às Secretarias de Educação dessas cidades. Em Guarulhos, essa não foi uma dificuldade, dado que as aulas de qualificação profissional foram ministradas por professores do próprio Instituto Federal de Guarulhos. Em Itapevi e Várzea Paulista, a situação enfrentada assemelhou-se ao ocorrido em Francisco Morato. Nesta, o engenheiro que assumiu as aulas de formação profissional teve seu contrato com a prefeitura findado, o que acarretou, novamente, a busca por um profissional que se integrasse ao curso. No início de 2012, a turma ficou um período sem a atuação de um professor de qualificação, até que se contratasse um profissional para assumir a tarefa, o que consumiu parte considerável do primeiro semestre. A esta altura, o acompanhamento e a supervisão do Programa já haviam sido transferidos para o *campus* Guarulhos do IFSP, que indicou a pertinência de um profissional com maior experiência prática na área, não sendo considerada necessária a formação em nível superior. Este profissional foi encontrado junto à Secretaria de Assistência Social, concursado por esta Secretaria junto ao cargo de Instrutor de Pintura em Tela, e que atuava no Programa de

Encaminhamento Profissional (PEP) em cursos livres voltados à geração de renda; sua formação em arquitetura o habilitava a assumir o conteúdo proposto pelo curso.

Quanto à escolha do curso de FIC, a proposta da formação de Pintor não figurava dentre as opções pensadas inicialmente, construídas a partir de consultas realizadas na escola juntamente aos alunos. Contudo, segundo G1, a alternativa foi bem-vinda, pois na avaliação das gestoras, tal formação poderia contemplar as necessidades dos alunos.

Com relação ao material de consumo, diante da ausência de financiamento via PROEJA FIC, a saída encontrada pelo município foi incluí-lo no conjunto de material de manutenção da escola, ou comprá-lo com verba de adiantamento, destinada, entre outros, a pequenos reparos a serem feitos na unidade. Este problema existia devido à impossibilidade de compra de materiais para o curso com verbas da educação, controle exercido pelo Tribunal de Contas do Estado⁸². De acordo com o que previa o Ofício nº 40/09, a verba de R\$ 65.000,00 por turma também estava destinada à compra de material de consumo dos cursos, condição que não foi concretizada, bem como existia a possibilidade de instalação de um laboratório. O quadro descrito influenciou sobremaneira o desenrolar do curso, pois, diante da inexperiência do primeiro professor e da expectativa frente à orientação do IFSP quanto aos conteúdos técnicos do curso, a primeira parte ficou restrita aos conhecimentos teóricos da área, destinando-se os exercícios práticos para o final do curso, razão de boa parte das queixas dos alunos. Quanto à instalação de um laboratório para o curso, devido à forma como este transcorreu, as aulas práticas foram realizadas utilizando-se as próprias paredes da escola.

Como já colocado, a turma de PROEJA FIC se inseria no conjunto de outras turmas de EJA na escola, que não estavam vinculadas ao Programa. Seu diferencial, além das aulas destinadas ao curso de pintura residencial, era a permanência de uma aula a mais por dia em relação às outras salas. Com uma única turma na escola, os professores que atuavam na experiência também compunham sua jornada com aulas nas demais turmas. Uma das questões centrais que incidiu sobre o processo de desenvolvimento do Programa residiu exatamente na questão da jornada de trabalho e formação do corpo docente que atua na EJA e, por

⁸² A Nota Técnica Conjunta nº 01/2013 (SEB/SECADI/FNDE), que define a metodologia “[...] dos critérios de filtragem do quantitativo de matrículas do Censo Escolar de 2013, para fins de operacionalização do Fundo e Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB em 2014”, apresenta, no campo relativo à Educação de Jovens e Adultos com avaliação no processo, (item IV.18 – a) a possibilidade de apontamento das matrículas da EJA integrada à FIC para fins de cômputo do FUNDEB. No entanto, o fator de ponderação é o mesmo da EJA regular, ou seja, 0,80 (oitenta centésimos). Essa nota técnica pode vir a auxiliar os municípios no processo de prestação de contas junto ao Tribunal de Contas do Estado, uma vez que os materiais de consumo utilizados nos cursos de formação inicial e continuada, quando integrados à EJA, não eram aprovados pelo referido Tribunal como gastos com educação. Reconhecida a modalidade pelo FUNDEB, talvez o veto ao gasto não se sustente, permanecendo, no entanto, a questão do próprio financiamento, dado que o repasse não se altera nessa condição.

consequente, no PROEJA FIC. No período de tempo em que a pesquisa foi desenvolvida, não havia ainda um concurso específico para professores com licenciatura nas diferentes disciplinas para atuarem no segundo segmento do ensino fundamental da EJA. A composição do grupo de professores para essa modalidade era realizada por meio de uma atribuição de aulas ocorrida internamente, na qual se inscreviam os docentes que possuísem alguma licenciatura, sendo que esses professores já teriam um cargo efetivo na educação infantil ou no primeiro segmento do ensino fundamental dirigido às crianças. Dessa forma, este segundo tempo de jornada no município, como atribuição de carga horária suplementar, dificultava, em muito, a possibilidade de um espaço dentro da jornada de trabalho para encontros coletivos, considerando-se que parte desses professores também ministrava aulas em outras escolas, com EJA dentro do adicional da jornada, condição apontada pelas gestoras como um dos maiores empecilhos para o desenvolvimento da integração curricular. Agregue-se a essa dificuldade, o movimento de rotatividade dos professores, dado que a atribuição das jornadas suplementares ocorria semestralmente, o que levava à substituição de parte do corpo docente da escola. Quando as vagas não eram preenchidas, abria-se seleção pública para contratação temporária de professores para as vagas remanescentes.

Na ausência de uma proposta curricular estruturada para as diferentes ofertas educacionais no município, é a partir de 2010, de acordo com G2, que se inicia o processo de organização de uma proposta para as etapas da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental para crianças e modalidade EJA (nas escolas existiam algumas diretrizes para o currículo da EJA, mas não havia, oficialmente, um currículo estabelecido). A discussão para os anos finais do ensino fundamental da EJA ocorreria em momento seguinte, dada sua recente implantação.

A proposta curricular dos anos iniciais fornecida pela escola mostra que esta se divide em áreas: Linguagem Oral, Práticas de Escrita, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza e Arte. Cada uma das áreas é pensada a partir de quatro categorias, que se referem a diferentes dimensões do currículo, a saber: a) o que Ensinar; b) para que Ensinar; c) como Ensinar; d) com o que ensinar. A primeira se refere aos conteúdos a serem ensinados; a segunda, aos objetivos, o que se pretende; a seguinte, trata das estratégias metodológicas e a última, dos recursos a serem utilizados. Cada uma dessas dimensões elenca uma série de conteúdos, procedimentos e sugestões de realização. A partir dessa orientação comum, cada professor constrói seu planejamento e seus planos de aula. Nos anos finais do ensino fundamental, pela ausência de uma proposta oficial estruturada, cada professor organiza seu planejamento a partir de referências que ele julgue pertinentes. Por ocasião da entrevista, uma

das gestoras apontou que os livros didáticos - e o que usualmente se trabalha no denominado ensino regular das crianças e adolescentes - eram as referências de muitos dos professores.

Outro fator a ser agregado a esse contexto se refere à ausência de um profissional destacado na Superintendência de Educação do município responsável somente pela EJA, não existindo um cargo com essa destinação, sendo que uma das gestoras entrevistadas realizou o acompanhamento das ações dessa modalidade por iniciativa própria, dentro do âmbito de suas ações, argumentando sua identificação com tal modalidade. Nestas condições, não existiu uma proposta curricular pensada para o PROEJA FIC, principalmente relativa aos anos finais do ensino fundamental. Segundo G2, que realizou durante parte considerável do tempo um acompanhamento mais próximo do Programa, o que ocorreu foram tentativas de aproximação. A EJA no município está organizada em séries semestrais e o curso se iniciou com os alunos que estavam cursando a quarta série, buscando se aproximar do que dispunha o Documento Base do PROEJA FIC, que indicava como pré-requisito para a frequência ao curso a condição de ter concluído o primeiro segmento do ensino fundamental. Enquanto o Programa se desenvolvia nesta etapa, estavam envolvidos dois professores em sua realização, a professora da base comum nacional e o professor de formação profissional; neste contexto, foi possível uma maior aproximação entre os dois profissionais no sentido de fazer convergirem seus planos pedagógicos em função de conteúdos que, em seu entendimento, se relacionassem. Essa ação ocorreu em momentos de encontro semanal, na medida em que o professor da FIC conseguia se reunir com a professora da base comum.

Por ocasião da passagem dos alunos para os anos finais do ensino fundamental, as dificuldades para encontros coletivos se acentuaram, assim como diminuíram as possibilidades de uma integração curricular. Devido às características das jornadas dos professores, a gestão conseguiu organizar um encontro mensal de discussão, embora o desenvolvimento do PROEJA FIC não se constituísse como ponto central, na medida em que era um momento formativo da maioria dos professores da EJA do município e várias questões eram tratadas nessas reuniões, considerando-se a recente implantação dos anos finais da EJA. De qualquer forma, essa reunião mensal também não agregava todos os professores, pois alguns não conseguiam se inserir, devido à sua jornada de aulas. Além do encontro mensal, os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ocorriam semanalmente na escola, com acompanhamento quinzenal da gestora. Isso se deu em função de dois motivos, a licença maternidade da coordenadora pedagógica da escola e, enquanto sob sua coordenação, a insegurança em atuar junto aos professores dos anos finais dada a inexperience com essa etapa da modalidade. No entanto, o acompanhamento de G2 se deu até o final de 2011,

período no qual ela assumiu outras tarefas junto à Superintendência da Educação do município, ficando a cargo da coordenação da escola o acompanhamento das ações.

No ano de 2012, a Superintendência da Educação do município firmou convênio com a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) do Governo do Estado de São Paulo, para desenvolver, junto aos professores da EJA, o “Programa EJA Mundo do Trabalho”⁸³, que previa uma formação inicial de 40 horas, com disponibilização de material. No questionário respondido pelos professores, alguns se referiram à participação nesta formação, inclusive mencionando utilizar com os alunos o material por ele disponibilizado.

No desenvolvimento do curso FIC dentro do Programa, uma das dificuldades enfrentadas, como já mencionado, referiu-se à inexperiência do engenheiro que assumiu as aulas. Por não ter atuado anteriormente como professor, buscou por vezes o apoio junto aos professores do mesmo curso em outros municípios. Amparou suas aulas com questões mais teóricas, a partir da proposta de módulos que o *campus* São Paulo havia apresentado como grade curricular do curso FIC (segue abaixo, no Quadro 1), o que provocou a concentração da parte prática no final do curso.

Quadro 1 – Carga horária do curso de pintura do PROEJA FIC/SP

Disciplina	Sigla no IF	Carga horária
Introdução à construção civil	IC	14h25
Prática de pintura	PP	86h
Higiene e segurança	HS	14h25
Técnicas de pintura	TP	28h30
Ética e cidadania	EC	14h25
Empreendedorismo	EM	28h30
Impacto ambiental	IA	14h25
Total		200h

Fonte: IFSP – *Campus* São Paulo/ Arquivo do município de Francisco Morato, 2010.

Cabe observar que esta distribuição das disciplinas em cargas horárias foi detalhada posteriormente em uma proposta de plano de curso pelo *campus* São Paulo, entregue aos

⁸³ O “Programa EJA Mundo do Trabalho” é oriundo da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. Tem como finalidade a orientação profissional a alunos da modalidade EJA do segundo segmento do ensino fundamental, por meio da inclusão na grade curricular de temas relacionados ao mercado de trabalho. Às prefeituras que aderem ao programa, são fornecidos materiais didáticos - tanto aos alunos como aos professores - bem como cursos de formação para uso do material aos docentes que atuam na modalidade.

Informação disponível em:
http://www.maxpressnet.com.br/Conteudo/1,480373,EJA_Mundo_do_Trabalho_oferece_profissional_para_jovens_e_adultos,480373,8.htm. Acesso em: 28 nov. 2011.

municípios após outubro de 2010. Neste plano, as disciplinas apresentavam uma ementa, os objetivos gerais, seguidos pelos específicos/competências, o conteúdo programático, a metodologia e estratégias de ensino, os recursos didáticos, os critérios de avaliação, a recuperação paralela, a recuperação final/instrumento final de avaliação e a bibliografia.

A gestora relatou que também apoiava o engenheiro da melhor maneira possível, visto sua inexperiência no campo da formação profissional, buscando, da mesma forma, junto aos municípios que já acumulavam alguma experiência neste campo (aproximou-se mais de Osasco), subsídios para o trabalho.

Neste quadro, a expectativa quanto à orientação do IFSP se fazia presente; em agosto de 2010, com a vinda de um docente do IFSP, destacado do *campus* Caraguatatuba, para realizar o acompanhamento do Programa no *campus* São Paulo, havia a perspectiva de que esta lacuna na experiência do município fosse sanada. Contudo, as formações coordenadas pelo professor do IFSP pautaram-se basicamente na exposição promovida por fabricantes de produtos para pintura, o que mais uma vez torna possível retomar as considerações de Rocha (2011) quanto à pouca familiaridade do Instituto no campo da FIC.

Com a troca do professor de qualificação profissional, o acompanhamento mais próximo por parte de G2 não ocorreu, por dificuldades de horários do novo professor, bem como pelas novas incumbências assumidas por ela, o que inviabilizou a atuação anteriormente estabelecida.

As ações de acompanhamento por parte do IFSP no município, mesmo que em número reduzido, deram-se de diferentes formas; ocorreram ações por iniciativa dos *campi* que atuaram no Programa, e outras orientadas pela Pró-Reitoria de Ensino da instituição, responsável pelo acompanhamento do PROEJA FIC no estado de São Paulo. As propostas de formação/supervisão encaminhadas pela PRE agregavam, inicialmente, os municípios vinculados ao *campus* São Paulo, respeitando a organização coletiva que esses tinham empreendido durante o processo de implantação. Em março de 2011, a PRE resolve inserir na ação de formação/supervisão os *campi* de Guarulhos, Salto e Sertãozinho. Dois meses depois, define que, devido ao acúmulo de tarefas, as ações de acompanhamento do Programa nos municípios se dariam por encontros bimestrais promovidos por ela, e, mensalmente, pelos *campi* do Instituto, os quais se responsabilizariam pela formação em seus municípios vinculados. No que toca aos encontros promovidos pelo *campus* São Paulo, estes foram de caráter técnico, dado que a compreensão do *campus* sobre o PROEJA FIC era a de que sua responsabilidade com o Programa se daria nessa área, alegando desconhecimento quanto à necessidade de envolvimento das pedagogas do *campus* com a questão da integração

curricular. Foram promovidos quatro encontros durante o ano, amparados, como já apresentado, basicamente na exposição dos representantes das empresas de produtos para pintura residencial. Em outro desses encontros, o tema tratado foi a questão das bolsas de auxílio aos alunos.

Com a transferência dos municípios para o *campus* Guarulhos e com a determinação da PRE de o *campus* realizar formação mensal junto aos municípios, as coordenadoras sociopedagógicas estiveram presentes em um encontro de formação no município de Francisco Morato. De acordo com as gestoras, esta formação teve como principal pauta discutir as características da EJA e o perfil dos alunos dessa modalidade, o que gerou frustração entre os professores, na medida em que a maior expectativa deles residia nos aspectos referentes à formação profissional e sua integração com a base comum do currículo. Mesmo que os anos finais da EJA estivessem recém-implantados na rede municipal, o atendimento dos anos iniciais da modalidade havia propiciado um acúmulo de experiência no trato com o público de jovens e adultos. Essa questão foi reportada pelas gestoras às coordenadoras sociopedagógicas, com a solicitação de um encontro que focasse especificamente a questão da formação profissional. Como resposta, as coordenadoras anunciaram a provável visita de um professor do Instituto para esse fim, o que, no entanto, não ocorreu. Segundo as gestoras, as três outras visitas realizadas pelas pedagogas de Guarulhos restringiram-se ao acompanhamento de questões de ordem administrativa, como por exemplo, o pagamento de bolsas.

A Pró-Reitoria de Ensino, por sua vez, também não conseguiu cumprir - ao longo de toda a extensão do curso - a proposta de realizar, inicialmente, formações mensais, e bimestrais, a partir de maio de 2011. De setembro de 2010 a abril de 2011, foram promovidos quatro encontros de formação com os *campi* do Instituto e municípios que atuavam junto ao PROEJA FIC. A vinda de representantes dos *campi* e municípios mais distantes por vezes não ocorria, face ao problema de não haver pagamento de diárias e verbas para deslocamento. Cabe sublinhar que, no início de 2011, os profissionais do IF alegavam que a posse do novo Governo Federal havia suspenso temporariamente uma série de gastos, para fins de apuração das contas públicas. O acompanhamento do Programa, após abril de 2011, por parte da PRE, deu-se mais por meio de sua participação junto ao Núcleo de Planejamento e Sistematização, o qual, após a proposta do *campus* Guarulhos de ampliá-lo a outros *campi* e municípios, em maio de 2012, não mais se reuniu, ficando o acompanhamento e a formação diretamente vinculada à relação entre o *campus* e o município.

A turma de PROEJA FIC de Francisco Morato iniciou o segundo semestre de 2010 com 25 alunos matriculados. No início de 2011, contava com 30 alunos. O documento de registro e controle de resultado final, utilizado pela escola ao final do segundo semestre de 2012, na conclusão do curso, registrou 16 alunos concluintes e uma reprovação. Dentre as causas de evasão, uma das professoras apontou além das dificuldades dos alunos em acompanharem o curso, a questão do não recebimento da bolsa e a necessidade da permanência diária na escola por um período maior de tempo.

3.1.2 Itapevi

No município de Itapevi, segundo registros do censo escolar, está constituída desde 1999 a oferta dos anos iniciais da EJA, denominados como ciclo I, organizado em termo I e termo II, correspondente às duas primeiras séries do ensino fundamental e às duas últimas, respectivamente. A partir de 2007, estabeleceu-se um processo sistemático de formação de professores da modalidade, organizado pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), com vistas a formar professores na especificidade da Educação de Jovens e Adultos. O segundo segmento é mais recente, tendo sua implantação ocorrido no ano de 2002, em uma escola da rede, a CEMEB Governador André Franco Montoro, que atende o segundo segmento do ensino fundamental de crianças e da modalidade EJA, unidade na qual foi implantado o PROEJA FIC. No ano de 2012, a rede municipal contava então com 17 escolas que atendiam ao ciclo I e uma unidade que atendia ao ciclo II da EJA.

A exemplo do ocorrido em Francisco Morato, a cidade de Itapevi também solicitou a prorrogação por mais um semestre do curso PROEJA FIC, a fim de que alguns alunos participantes pudessem concluir o ensino fundamental dentro do Programa. Aqui reside um aspecto específico da organização do PROEJA FIC no município: com o entendimento de que o PROEJA FIC pudesse ser oferecido aos alunos do ciclo I, foi realizada uma divulgação entre os alunos cursantes dessa etapa, a fim de oportunizar a todos que quisessem participar do Programa. Alunos dos dois termos do ciclo I se inscreveram, e, por isso, não se criou uma turma específica de PROEJA FIC, dado que esses se reuniam por ocasião da aula da FIC, mas se distribuíam nas demais salas nos outros dias da semana, ou seja, as turmas estavam constituídas todas como EJA, sendo que uma turma de PROEJA FIC existia, de fato, no momento das aulas da formação profissional.

Enquanto essa forma de organização ocorria no primeiro semestre do curso, com os alunos vinculados ao ciclo I da EJA e com um professor da base comum presente todos os dias, foi possível mantê-la sem maior comprometimento do percurso do aluno. Contudo, na medida em que os alunos adentravam ao ciclo II, foi necessário readequar a dinâmica, pois, ao participar da aula de FIC, o estudante se ausentava das aulas de alguma das disciplinas. Nessa condição, as aulas da FIC foram organizadas para acontecerem em dias alternados na semana, de maneira que o prejuízo nas diferentes disciplinas se dirimisse. Ao se ausentar na aula de determinada disciplina, o aluno deveria buscar junto aos colegas ou professores o que foi tratado em aula, a fim de não perder a continuidade do trabalho. A etapa contou também com a inserção de outros alunos, em função da divulgação junto à comunidade da oferta do curso, o que levou o professor da formação profissional a criar estratégias para que todos os alunos tivessem acesso aos conhecimentos já trabalhados. Os alunos que compunham a turma de PROEJA FIC nessa forma de organização no primeiro semestre de 2012 estavam agrupados em 07 pertencentes ao ciclo I e, em 12, ao ciclo II.

Quanto ao currículo existente na rede municipal, o ciclo I está organizado em disciplinas, com predominância de carga horária para Língua Portuguesa e Matemática. São as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia. Para a composição do currículo, a Secretaria de Educação e Cultura indica como referência a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental da EJA, presente na série didática “Viver, Aprender”⁸⁴. O material, de caráter interdisciplinar, é organizado em três volumes e disponibilizado pela Secretaria aos professores e alunos da rede municipal. Nas escolas polo, constitui material de referência a coleção “Tempo de Aprender”.

Além dessas orientações, existe na rede um documento que relaciona as expectativas de aprendizagem para cada uma das disciplinas dirigidas ao ensino regular das crianças e adolescentes, o qual é também utilizado como referência para a EJA. Tais expectativas de aprendizagem foram adaptadas originalmente de proposta do município de São Paulo. A título ilustrativo seguem alguns exemplos das expectativas de aprendizagem: a) em Língua Portuguesa: nº 1 – contar fatos e experiências do cotidiano, ordenar os acontecimentos em

⁸⁴ A Coleção “Viver, Aprender: educação de jovens e adultos” foi organizada pela Ação Educativa com apoio e financiamento do MEC no ano de 1998. Segundo informações contidas no próprio material, a elaboração da Coleção amparou-se nas demandas oriundas da publicação “Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental”, elaborada pela mesma instituição no ano de 1996. A coleção integra os materiais didáticos desenvolvidos junto a experiências de EJA, tais como “[...] Poronga (1981) e O ribeirinho (1984), [...] Ler, escrever, contar (1988) [...] Educação ambiental (1992)” (VÓVIO, 1998, s/p.). In: VÓVIO, Claudia Lemos (coord.). **Viver, aprender: educação de jovens e adultos**. Livro 1. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000532.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

ordem cronológica; nº 22 – compreender o princípio alfabético da escrita e outras formas de representação gráfica. b) em Matemática: nº 2 – utilizar estratégias para quantificar: contagem, emparelhamento, agrupamento; nº 54 – interpretar informações organizadas em tabelas e gráficos simples. c) em Estudo da Natureza e Sociedade: nº 6 – conhecer e localizar nos mapas políticos do Brasil o estado e os municípios de origem e de moradia atual; nº 33 – conhecer e distinguir o espaço natural e o espaço transformado; nº 53 – refletir sobre o papel do trabalho e do trabalhador na sociedade.

O ciclo II da EJA está organizado em quatro termos de duração semestral, designados respectivamente como termo I, II, III e IV. A grade curricular está disposta em áreas que abarcam as disciplinas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Artes, Inglês); Ciências da Natureza e Matemática (Matemática e Ciências Físicas e Biológicas); Ciências Humanas (História, Geografia e Ensino Religioso⁸⁵). Ainda não havia um referencial construído com as expectativas de aprendizagem para este segmento e, segundo C1, os professores se apoiavam na proposta praticada na rede estadual de educação.

A orientação recente, emitida pela Secretaria quanto à organização curricular para a EJA, solicitava que o quadro de expectativas de aprendizagem estivesse vinculado à organização didática presente no material de referência adotado - Coleção Viver, Aprender -, considerando para fins de agrupamento das expectativas os eixos que organizam o livro didático. Foi possível observar que, no planejamento anual da EJA de 2010 para o ciclo I, as expectativas não estão organizadas dentro de eixos, o que difere dos planejamentos dos professores do ciclo II em 2012, que pensam sua proposta de ensino a partir deles, mas sem a explicitação das expectativas de aprendizagem, uma vez que ainda não as haviam estabelecido.

No início do ano de 2011, por iniciativa da Secretaria, foram propostos três grandes encontros com os professores da EJA da CEMEB Governador André Franco Montoro e com as demais escolas polo já estabelecidas. Esses encontros destinaram-se a discutir exclusivamente as particularidades da EJA, necessárias aos novos professores das escolas

⁸⁵ A Resolução nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no artigo 14, parágrafo 1º define que a base nacional comum é composta por: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. A Resolução nº 7/2010 do CNE, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, no artigo 15, parágrafo 6º, determina que “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96”.

polos que adentravam a rede; a experiência dos professores da referida escola poderia auxiliar no processo de formação dos demais professores. Além desses encontros, durante o ano foram realizados mais três. Particularmente junto aos professores da CEMEB, ao final do primeiro semestre de 2011, realizou-se um replanejamento do trabalho pedagógico, no qual foi tomado como referência o exercício de integração curricular organizado, em um dos encontros do NPS, por C1 junto ao diretor da unidade escolar e o professor da FIC do PROEJA.

Segundo C1, o coordenador do PROEJA FIC do *campus* São Paulo, por ter estado presente duas vezes em Itapevi, propôs-se, a princípio por simpatia, a compor o grupo de integração curricular. No entanto, em suas visitas não chegou a tratar da questão curricular. Para C1, este exercício não foi, de fato, considerado pelo coordenador do *campus* São Paulo, visto que em nenhum momento ele foi retomado. Supõe-se que a pressão do professor incumbido das aulas da FIC junto ao coordenador fez, de certa forma, com que as visitas cessassem. G4 acredita que a apresentação dos planos de curso pelo coordenador do *campus* São Paulo, em momento posterior, se deram também pela insistente pressão do professor. C1 elaborou a proposta de integração curricular dirigida ao ciclo I tendo por base o plano de curso de pintura e afirmou, em entrevista, que o material produzido pelos municípios no segundo semestre de 2009, o Caderno “Reflexões sobre o Currículo Integrado no âmbito do PROEJA-FIC”⁸⁶, principalmente no que se refere às questões conceituais, também foi a referência utilizada para a elaboração desse desenho.

De acordo com C1, a organização da proposta de integração baseou-se na *metodologia de mapa conceitual*⁸⁷. A estrutura pensada partia do currículo básico e do currículo técnico, sendo o primeiro desdobrado também em currículo diversificado (projetos e cursos de menor duração), referente à grade curricular comum. O segundo desmembrava-se em currículo profissional e representava a grade curricular específica. Tanto no currículo diversificado como no currículo profissional, destacava-se como subitem o termo “humanização”. A partir da divisão do curso de pintura em módulos, pensados em tempos semestrais, a proposta procurou encontrar, nas disciplinas da área de formação profissional e disciplina de Ciências

⁸⁶ O Caderno “Reflexões sobre o Currículo Integrado no âmbito do PROEJA-FIC” foi elaborado pelos municípios e pelo IIEP nos encontros de formação e discussão sobre os princípios do Programa.

⁸⁷ De acordo com Gava, Menezes e Cury (s/d), os mapas conceituais foram criados por Joseph Novak como ferramenta de organização e representação do conhecimento e estão fundamentados no conceito de aprendizagem significativa. São representações gráficas de conceitos na forma de diagramas, relacionados a um domínio específico de conhecimento, evidenciando as relações entre os conceitos, sendo que essas relações se dão sob a forma de uma proposição. Para conhecer mais, cf. GAVA, T. B. S.; MENEZES, C. S.; CURY, D. **Aplicações de mapas conceituais na educação como ferramenta metacognitiva**. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/posgraduacao/apoio/apoio_raffo/flg5052/aula_1/AplicacoesdeMapasconceituaisnaEducacao.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2014.

Naturais da grade curricular do município, eixos temáticos que constituíssem uma relação interdisciplinar. Pode-se observar na Ilustração 1 o que foi proposto para o primeiro módulo do ciclo I:

Ilustração 1 – Esquema de proposta de integração entre formação geral e profissional – Itapevi

Disciplina técnica: Impactos ambientais.

Disciplina básica: Ciências naturais.

Fonte: arquivo da CEMEB Governador André Franco Montoro – Itapevi - 2012

Além de constituir a única turma de PROEJA FIC implantada e de sua organização ocorrer no contexto das demais turmas de EJA, a dinâmica de funcionamento do Programa foi também afetada pelas demandas da escola que envolviam a oferta do ensino regular para as crianças e adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. Durante a realização das HTPC, não só o PROEJA FIC se diluía na pauta desses encontros, mas também a própria EJA, dado que, nesses horários, reuniam-se também os professores que não atuavam nesta modalidade. Por isso, a estabilidade dos professores do PROEJA FIC, que poderia ter sido vantajosa, pois estes ingressaram via concurso público e eram lotados na escola compondo um quadro estável, não se mostrou profícua, dada a amplitude temática dos encontros. A coordenação pedagógica, que também poderia desenvolver um trabalho de acompanhamento e orientação muito próximo das necessidades dos professores e que se apropriara das questões conceituais referentes ao Programa, foi levada, neste contexto, a contemplar as demandas gerais da escola. Dessa maneira, os espaços disponíveis para tratar especificamente do

currículo ou integração curricular no Programa permaneceram exíguos. Apenas por meio da reorganização de horários, em alguns momentos, foi possível agrupar somente os professores da EJA. Durante o ano, ocorreram dois encontros para tratar somente da integração curricular, no entanto, a ação da coordenação se deu mais por meio da orientação individual aos professores, na medida em que ela detinha os planejamentos dos docentes e tentava, em momentos individuais, estabelecer uma relação entre os conhecimentos que estavam sendo desenvolvidos. Nos encontros destinados à EJA, em espaços proporcionados pela Secretaria de Educação com a suspensão de aulas, foi possível trabalhar alguns conceitos ou aspectos do PROEJA FIC. Assim como ocorreu em Francisco Morato, a tentativa de integração curricular se tornou mais difícil quando o curso avançou para os anos finais do ensino fundamental. Contudo, diferentemente daquele município, enquanto o Programa foi desenvolvido no primeiro segmento do ensino fundamental, mais de um professor da base comum estava envolvido, pela característica do agrupamento de estudantes que se vinculavam a mais de uma turma.

Considerando a dificuldade de constituir um grupo de discussão coletiva especificamente sobre o Programa, a proposta de integração curricular elaborada por C1 para o ciclo II, a partir do esforço desenvolvido no ciclo I, buscou organizar os materiais de referência da rede de modo a estabelecer relações entre eles, para que assim pudessem orientar os professores quanto à organização dos conhecimentos. A disciplina técnica é tomada como referência inicial e relacionada com a disciplina básica de Ciências Naturais, com a organização de temas dentro de eixos, a exemplo do elaborado para o ciclo I.

Quanto ao curso de pintura proposto para o PROEJA FIC, este não era a escolha inicial do município, o qual havia indicado o curso de eletricitista residencial. Na opinião de G4, o curso de pintura não se mostrava tão interessante ou identificado com as necessidades do município, no entanto, diante da única possibilidade colocada, julgaram por bem acatá-la a fim de permanecerem no Programa.

Da mesma maneira que em Francisco Morato, a Secretaria de Educação não dispunha de um professor dentro das condições solicitadas pelo *campus* São Paulo; na busca por este profissional dentro dos quadros da prefeitura, encontrou-se um engenheiro civil que estava desviado e desobrigado de suas funções por problemas que não se referiam ao desempenho profissional, mas por questões outras, as quais não foram evidenciadas. Este profissional mostrou interesse e manifestou junto à Coordenação Pedagógica e Supervisão da Secretaria a sua necessidade de formação e orientação quanto ao desenvolvimento do curso, visto que não tinha experiência em docência. A princípio, a orientação recebida do IFSP restringiu-se à

grade curricular, com as disciplinas e carga horária do curso, e, em momento posterior, apresentou-se o plano de curso.

Em 2010, ocorreram os encontros de formação que, como já mencionado, se limitaram à apresentação dos técnicos das empresas ligadas ao ramo de tintas. A ausência de um plano de curso inicial e de orientação técnica por parte do IFSP levou o professor a elaborar um documento em que partilhava suas apreensões com colegas de outros municípios. Nesse documento, ele aborda a necessidade de um plano de ensino que garanta, de alguma forma, a unidade do que está sendo oferecido nos cursos dos quatro municípios; a dificuldade em organizar os conteúdos do curso; a dificuldade em estabelecer diálogo com os professores do ciclo I quanto à definição dos temas que pudessem compor o currículo integrado e, até mesmo, o Plano Político Pedagógico-PPP do curso, dada a própria dificuldade do professor em identificar tais temas; a necessidade de construção de uma apostila para o curso, junto com os professores da base comum, considerando o currículo integrado e o PPP; a importância da discussão coletiva com todos os participantes dos demais municípios na elaboração da apostila, PPP e currículo integrado, tendo em vista a experiência pedagógica das cidades, observada nos encontros gerais; e, por fim, sua preocupação quanto à certificação de Auxiliar de Pintor, da qual discordava.

Percebe-se que a tentativa da coordenação pedagógica da escola na construção do exercício de integração curricular buscava amparar, de alguma forma, o trabalho deste professor e dos demais, a partir do que se entendia, naquele momento, como integração curricular possível. A avaliação tanto de G4 como de C1 indicam que, a par das dúvidas e dificuldades do professor-engenheiro, este profissional buscou e desenvolveu um trabalho que estabelecia um diálogo com os alunos, no sentido de mediar os conhecimentos a serem trabalhados de forma a serem apreendidos por esses. Em outubro de 2011, este professor se desligou da prefeitura por ter sido aprovado em outro concurso público. Nesse momento, diante da nova necessidade de buscar um profissional que pudesse assumir as aulas, um dos professores do corpo docente da escola as assumiu. Este docente possui formação em matemática e engenharia química, além de conhecimento prático em construção, o que levou os gestores locais a convidá-lo a assumir o lugar de professor da formação profissional. Até este período, os alunos não tinham vivenciado aulas práticas, uma vez que na ausência de orientação e formação técnica por parte do Instituto Federal, os professores da formação profissional priorizaram os conteúdos teóricos, como o ocorrido em Francisco Morato. A implantação do laboratório se deu com o segundo professor, em uma adaptação do laboratório de ciências da escola, para o qual o engenheiro anterior havia feito uma planta e que,

posteriormente, também passou a ser utilizado como sala multiúso, dadas as características e necessidades da escola. Além do laboratório, os exercícios práticos das aulas de pintura eram realizados em placas de madeira. Os materiais de consumo do curso eram comprados no conjunto dos materiais de manutenção da escola, pois não poderiam ser comprados como material de educação, situação já mencionada no caso de Francisco Morato.

Em outubro de 2011, o IF do *campus* de Guarulhos assume a supervisão e acompanhamento do Programa; os gestores manifestaram que nesse período houve a expectativa que, de fato, o acompanhamento se efetivasse. O município recebeu uma primeira visita da diretora e das coordenadoras sociopedagógicas do *campus* Guarulhos, na qual foram apresentados os problemas e expectativas do município quanto ao acompanhamento e formação dos professores e também foi reivindicada a elaboração de um cronograma das ações a serem encampadas. Entretanto, segundo os relatos de C1 e G4, não ocorreram efetivos desdobramentos nesse sentido. Em outra oportunidade, um professor designado pelo *campus* Guarulhos esteve presente na escola, mas após sua visita também não ocorreram encaminhamentos. C1, que organizou os registros e propostas de integração curricular para o Programa, relata que uma das visitas foi realizada tendo por objetivo o retorno e orientação aos professores por parte do *campus* Guarulhos, mas isso também não sucedeu. Alega C1 que a adesão do município ao Programa propiciou aos professores manifestarem ânimo quanto à possibilidade de formações junto ao IFSP. Afirma que, ela própria, no papel de coordenadora pedagógica, depositou grande expectativa na orientação e no apoio do Instituto, a qual posteriormente se converteu em sentimento de frustração, tanto por parte dela como da equipe docente.

No início de 2011, com a entrada de alunos que não eram oriundos dos anos iniciais da EJA, a turma estava composta por 30 pessoas. Em abril de 2012, estavam frequentes 20 alunos e, ao final do ano, 08 alunos foram aprovados no ensino fundamental.

3.1.3 Osasco

A cidade de Osasco, diferentemente das anteriores, não oferta os anos finais do ensino fundamental na EJA, fato que significou um desafio inicial para a implantação do PROEJA FIC, tendo em vista que a carga horária do curso deveria ser contemplada no primeiro segmento da EJA. Contudo, a experiência de implantação dessa etapa do PROEJA FIC, no *campus* de Sertãozinho, mostrou que seria possível essa condição.

A rede municipal de EJA está constituída há pelo menos 16 anos no município. Em 2012, a organização dos ciclos encontrava-se dividida em quatro séries, tendo a 1ª série a duração de um ano e a 2ª, 3ª e 4ª séries, a duração de um semestre cada uma. A grade curricular proposta para a EJA está organizada por áreas do conhecimento: Português, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza, Linguagens artístico-culturais e tecnológicas, Religião e Educação Física (Osasco, 2009c, p.31).

Além da EJA, o município possui salas do Movimento de Alfabetização (MOVA) e também do programa denominado Orientação Profissional na Educação de Jovens e Adultos (OPEJA). A OPEJA é um programa que busca integrar a EJA a uma orientação profissional; não é seu objetivo formar os alunos para uma ocupação, mas realizar uma aproximação com o mundo do trabalho, tratando das relações que o permeiam. A orientação profissional é realizada por meio de oficinas em diferentes áreas profissionais, que possam se constituir como formas de geração de renda para os alunos. No ano de 2010, a maior parte da oferta foi constituída pela EJA, distribuída em 40 escolas, a OPEJA foi realizada em 10 escolas, com 20 turmas e o PROEJA-FIC desenvolveu-se em uma escola, com uma única turma. Em 2012, existiam 126 turmas de EJA, aproximadamente 100 turmas de OPEJA e duas turmas de PROEJA FIC, sendo uma no início do curso e outra, na conclusão.

Foram implantadas duas turmas de PROEJA FIC na cidade, uma em agosto de 2010 e outra no início de 2012, na EMEIF Colinas do Oeste. Durante a realização da pesquisa de campo, foi possível efetuar contato com a turma de 2012. Na implantação do PROEJA FIC, em 2010, o movimento de Reorientação Curricular da EJA (RECEJA) havia sido realizado na rede municipal, tendo seu início no ano de 2007 e conclusão em 2009, empreendido pelo Instituto Paulo Freire⁸⁸, instituição contratada pelo município para tal finalidade.

O processo de reorientação curricular produziu três cadernos orientadores do currículo da EJA no município; tais cadernos são o material referencial dos professores, dividindo-se em “Caderno 1 – Reorientação Curricular da EJA em Osasco”, que traz principalmente os resultados de uma pesquisa sobre o perfil dos alunos, dos educadores e dos gestores da EJA; o “Caderno 2 – Princípios Curriculares Orientadores para a EJA”, que aborda o próprio processo de reorientação curricular empreendido a partir dos diferentes contextos da EJA (nacional e local), os princípios e diretrizes para a EJA e a concepção de currículo que se ampara notadamente na questão da cultura, considerando a cultura na escola, o educador

⁸⁸ O Instituto Paulo Freire é uma associação civil sem fins lucrativos, criada em 1991 e instituída oficialmente em 1992, com o objetivo de “[...] dar continuidade e reinventar o legado de Paulo Freire”. Constitui-se atualmente como uma rede internacional que integra 90 países. Informações disponíveis em: <<http://www.paulofreire.org/institucional/>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

como criador de cultura e também a cultura trazida pelos alunos; “Caderno 3 – Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco”, que apresenta a concepção de currículo na EJA, os eixos curriculares que são: a) O currículo intertranscultural; b) O papel das diferentes linguagens no currículo da EJA; c) A dimensão socioambiental no currículo da EJA; d) A diversidade dos sujeitos e currículo; e) Orientação Profissional na EJA (OPEJA) em Osasco. Além dos eixos anunciados, o Caderno 3 também aborda a Estrutura e Funcionamento da EJA em Osasco, referindo-se aos espaços e tempos de aprendizagem, à estrutura curricular e ao sistema de avaliação; o Caderno trata também do Currículo em Ação, com enfoque nas questões metodológicas.

Observa-se que a parte destacada dos Cadernos destinada a tratar da OPEJA na rede municipal não aborda questões conceituais ou de referências curriculares para o município, talvez pelo fato de o programa, ainda nesse período, estar em processo de implantação nas escolas. Seu texto trata do histórico de constituição da OPEJA, da introdução da FIC no município via OPEJA e faz menção à existência, como projeto-piloto, de uma turma de EJA FIC em parceria com o IFSP e à participação da cidade no grupo de municípios reunidos em torno da implantação do PROEJA FIC.

Concomitantemente ao processo de reorientação curricular, a implantação da OPEJA desde 2008 induzia as escolas que atendiam a EJA a uma discussão sobre questões que apresentavam proximidade com o PROEJA. É preciso considerar também que a configuração da OPEJA contou com a participação de uma entidade parceira na sua realização, o Centro de Educação, Estudos e Pesquisas (CEEP), o qual contribuiu na formatação da oferta desses cursos.

No momento de implantação do PROEJA FIC havia o entendimento, expresso nos relatos de G5, de que a concepção presente no Programa se assemelhava à da OPEJA, situando a diferença no caráter dos Programas, uma vez que o PROEJA FIC pretendia se consolidar como política e trazia um elemento de vital importância, que a OPEJA desenvolvida no município não contemplava, qual seja, a certificação profissional. A gestora observa que a expectativa era a de que o PROEJA FIC, como política pública nacional, pudesse atingir amplos segmentos populacionais, dado que a oferta da OPEJA era circunscrita ao município, caracterizada pela intencionalidade de reconhecer, de alguma forma, os conhecimentos que os alunos possuíam no campo do trabalho, mas cujo certificado não auferia reconhecimento oficial.

As salas do PROEJA FIC se implantaram em uma unidade escolar que atendia, além de outras turmas de EJA, também as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os

professores da base comum do currículo que acompanhavam as turmas não se dividiam em outras turmas, pois se tratava do primeiro segmento da EJA, com um professor polivalente para cada uma. Estes professores eram concursados pela prefeitura, ou contratados em caráter temporário por meio de seleção pública, como foi o caso da professora que estava naquele momento com a turma. Os professores que acompanharam a formação profissional, contratados pelo CEEP na qualidade de celetistas, poderiam se dividir também entre as salas da OPEJA. Por ocasião da implantação da primeira turma, a entidade teve que buscar um professor que atendesse aos critérios estabelecidos pelo IFSP. Com relação aos materiais de consumo necessários ao curso, a compra também era realizada pelo CEEP.

No caso da turma formada em 2012, a organização do PROEJA FIC seguiu um desenho diferente da organização temporal do curso. Na proposta vigente no município, o aluno que entra para ser alfabetizado, cursará o primeiro segmento do ensino fundamental em dois anos e meio, sendo que as etapas correspondentes à 3ª e 4ª séries se completariam em um ano, um semestre para cada. Nessa condição, essas séries juntas seriam cumpridas em 800 horas anuais. Como a carga horária do PROEJA FIC prevê 1200 horas de formação geral e 200 de formação profissional, na oferta da turma foi comunicado aos alunos que, para atender às especificidades e receber o certificado do Programa, seria necessário cursar o que seria a 4ª série no período de um ano. Caso os estudantes apresentassem condições de aprovação para o segundo ciclo do ensino fundamental, e quisessem dar prosseguimento à nova etapa, não poderiam receber a certificação do curso, sendo que o histórico escolar os habilitaria para a continuidade dos estudos. Segundo VD1, isso não se constituía em problema, posto que devido à baixa oferta do segundo ciclo da EJA na rede estadual de educação, fazia-se comum aos alunos, diante da perspectiva de deixarem de estudar, mesmo em condições de serem aprovados para a etapa seguinte, solicitarem a permanência no curso da EJA. A turma em questão contava, em termos formais de matrícula, com 3 alunos que estavam cursando a 3ª série, além dos que cursavam o que seria o correspondente à 4ª série em um ano. A classe referente à 3ª série aguardava aprovação do IFSP para ser incorporada como PROEJA FIC e caso não fosse possível a permanência do curso, ele se converteria em uma turma de OPEJA.

O acesso dos alunos ao Programa foi promovido no ato da matrícula na 4ª série, quando foram informados sobre as condições para viabilizar sua participação. Dessa forma, as 1200 horas da formação geral foram contabilizadas tendo por base os primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com informações levantadas junto aos participantes, as vagas oferecidas já se encontravam formatadas com o curso de pintura. Na implantação da primeira

turma do Programa na unidade escolar, divulgou-se que a formação seria realizada em curso integrado e, ao se matricularem, os alunos estavam cientes dessa condição.

Outra característica particular que o curso assumiu, refere-se à distribuição semanal de aulas das áreas de conhecimento da base comum e da formação profissional, sendo três dias para a primeira e dois dias para a FIC. A princípio, a pesquisadora levantou a hipótese de que tal configuração buscasse oportunizar aos alunos a possibilidade de acesso aos conteúdos próprios da formação profissional, de forma que, ao saírem do curso antes de seu término, pudessem ter se apropriado de boa parte de seu conteúdo. No entanto, foi possível observar pelas informações colhidas, que isso se devia mais a uma questão de adequação dos horários dos professores para o atendimento das turmas.

O PROEJA FIC não possuía um currículo próprio; assim como as demais salas de EJA, as referências para o currículo seriam aquelas proporcionadas pelos Cadernos da RECEJA. Orientados pela ideia do currículo em ação, desenvolvida nas turmas da OPEJA, não existia proposta curricular, construída *a priori*, com vistas à integração. Os professores de ambas as áreas se reuniam diariamente, por meio do Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), das 18h00 às 19h00, e discutiam a integração no desenvolvimento do curso. A responsabilidade pelo acompanhamento dos professores era da vice-diretora, uma vez que a coordenadora pedagógica da escola acompanhava o desenvolvimento do ensino fundamental nos horários da manhã e da tarde. Era sua responsabilidade acompanhar não só os professores do PROEJA FIC, mas também os das demais salas de EJA. Dada a inexperiência da vice-diretora na área, foi destacada uma pessoa da equipe da Divisão de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação para realizar o acompanhamento do Programa, a qual participava das discussões do grupo de municípios do PROEJA FIC junto ao IFSP, para quinzenalmente, no horário do HTP, poder orientar os professores e realizar formação referente às necessidades do Programa na escola. Assim como os professores, a vice-diretora participava das formações a fim de se apropriar das discussões. No caso do CEEP, os seus professores realizavam, além desses encontros, formações específicas organizadas semanalmente pela entidade.

A OPEJA trabalhava, inicialmente, com a dupla docência, ou seja, ambos os professores, da formação profissional e da base comum, atuavam juntos em todas as aulas. Segundo a gestão, essa era a forma pensada para tentar garantir a integração curricular. No caso do PROEJA FIC, isso não ocorreu, tendo em vista que, com a ampliação da OPEJA, não foi possível manter o modelo.

No PROEJA FIC, busca-se a integração por meio da interação entre os professores; de acordo com G5, o professor da formação profissional apresentava os conteúdos técnicos propostos e planejava, juntamente com a professora da base comum, como trabalhá-los em relação ao que fora proposto por ela. De acordo com P10, os planejamentos eram pensados mensalmente. Durante visita à escola, foi solicitado um planejamento no qual pudesse ser observado como os professores estavam construindo essa integração. Apesar de ter indicado a periodicidade mensal do planejamento foi apresentado, a título de exemplo, o planejamento do segundo semestre de 2012, em um formulário cedido pelo CEEP, que segue representado abaixo no Quadro 2:

Quadro 2 - Planejamento semestral do PROEJA FIC – 2º semestre de 2012 – EJA 4ª série

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> Levar os educandos a fazer cálculos sistematizados; Conscientizar e preservar o meio ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de comprimento; medidas de área; volume; lixo; solo; água; doenças transmitidas através da poluição do lixo, solo, água; reciclagem; tinta terra; noção sobre a composição da tinta látex. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenho de plantas arquitetônicas; restauração da maquete; usar o computador para pesquisas; trabalhos manuais com recicláveis; formação de grupos em sala para pesquisas; trabalhar o texto de Tinta da Terra, através de texto científico; confeção de tinta de terra e fazer um mosaico.

Fonte: Arquivo pessoal da docente (P10) – EMEIEF Colinas do Oeste.

Como se pode observar, há o esforço em relacionar os conteúdos tratados a partir dos conteúdos técnicos, o que se dá no campo da metodologia pedagógica, por meio de estratégias didáticas que convergem os conteúdos.

Quanto à atuação do IFSP junto ao município na supervisão e formação, o professor da profissionalização informou que chegou a participar apenas de um encontro no IFSP. De acordo com G5, as coordenadoras do *campus* Guarulhos estiveram presentes duas vezes no município, sendo uma delas em visita à escola, na qual conversaram com a vice-diretora, professores e alunos. De acordo com VD1, os contatos com o *campus* se referem quase que exclusivamente às questões operacionais do curso.

No que concerne à certificação, G5 informou que até aquele momento (dezembro de 2012) a cidade de Osasco ainda não havia recebido os certificados dos alunos da experiência-

piloto, nem da turma de PROEJA FIC, finalizada no primeiro semestre de 2012. A turma de 2012, no mês de outubro, contava com 17 alunos frequentes.

3.1.4 São Bernardo do Campo

Em São Bernardo do Campo, a Educação de Jovens e Adultos está instituída como modalidade da educação básica desde 2009, mas o atendimento à população não escolarizada data de antes. De acordo com o documento Diretrizes Curriculares da EJA (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012b), há registros no município que remontam à oferta de salas no âmbito do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Em 1989, implantou-se o Programa Municipal de Alfabetização de Jovens e Adultos (PAMJA) com o objetivo de vencer o analfabetismo entre os funcionários públicos do município, sendo que, na sequência, o programa foi ampliado visando atender a população da cidade, denominando-se nessa ocasião como Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC). O desenho do programa previa parcerias - por meio de convênios com universidades e fundações locais - para a contratação de educadores e realização de formação continuada. Em 1993, esses programas são substituídos pelo Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (PRO-MAC) em convênio com a Universidade Metodista, que era responsável pela contratação da equipe técnica e de educadores que realizariam o programa. Ao assumir a educação de jovens e adultos em 2009, como parte da oferta realizada integralmente pela rede pública, a EJA passa a integrar o sistema municipal de educação.

A oferta de cursos voltados à formação para o trabalho no município data de 1953, com o núcleo de Ensino de Corte e Costura. Anos depois, a oferta de cursos passa a ser ministrada nos Centros de Iniciação Profissional (CIPs), que mais tarde passam a se denominar Escolas de Iniciação Profissional (EMIPs). Tantos os CIPs como as EMIPs estavam vinculadas à Secretaria de Educação e Cultura do município. Em 1998, essas unidades têm sua administração transferida para a recém-criada Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania (SEDESC), sob o abrigo das ações de assistência social desenvolvidas pelo poder público municipal. As EMIPs voltam a se vincular à Secretaria de Educação no ano de 2010, com o objetivo de integrar os cursos de formação profissional à elevação da escolaridade da população jovem e adulta (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012b, p.25-26).

Atualmente, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo têm suas políticas de educação para jovens e adultos organizadas a partir de quatro frentes, a saber: oferta de EJA nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEBs), onde são atendidos alunos nos dois segmentos do ensino fundamental, sendo o primeiro segmento organizado em ciclos de alfabetização e pós-alfabetização, e o segundo segmento, dividido nos ciclos III e IV, equivalentes aos anos finais do ensino fundamental; Movimento de Alfabetização (MOVA), o qual atende população que a escola não alcança, com a oferta do primeiro segmento do ensino fundamental; Telessala, dirigida ao público maior de 17 anos, a qual atende aos anos finais do ensino fundamental com a oferta de ensino em módulos, realizada nas EMEBs, Escolas Municipais de Educação Profissional (EMEPs); e a Educação Profissionalizante, que acontece nas EMEPs, definindo-se pelo “[...] trabalho na perspectiva de elevação de escolaridade e qualificação profissional em áreas com itinerários formativos horizontalizados e verticalizados, correspondendo aos critérios básicos de escolaridade de cada curso e/ou modalidade no segmento profissional” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012b, p.22). Nessas unidades, há oferta escolar da EJA e de cursos FIC.

A implantação da turma do PROEJA FIC no município, em agosto de 2010, se dá em condição diferenciada dos demais municípios. Em Francisco Morato, o PROEJA FIC foi implantado em uma unidade escolar dirigida à Educação de Jovens e Adultos - o que já se constituiu como um fato distinto dos demais municípios - e no caso de São Bernardo do Campo, a distinção se dá pela implantação em uma unidade que, além de ser destinada à EJA, também se caracteriza pela oferta da formação profissional, a EMEP e Centro de Treinamento Profissional Madre Celina Polcci. A cidade possui mais 7 EMEPs; contudo, essa condição não foi favorável para a constituição da turma de PROEJA FIC, pois, de acordo com o relato de G6, a localização da referida escola, escolhida pelo IFSP para a implantação da turma por suas instalações e laboratório, não atendia à demanda do curso de formação proposto no âmbito do Programa. A pretensão da administração municipal, de acordo com G6, era utilizar uma unidade móvel que pudesse se deslocar até as escolas onde havia demanda identificada, o que na época não foi aprovado pelo *campus* São Paulo. Essa foi uma das grandes dificuldades encontradas pelo município, na medida em que a demanda se localizava em outras regiões da cidade. Com o trabalho de divulgação do curso, foram realizadas 11 matrículas e, mesmo com o baixo número de alunos, a gestão optou por manter o curso, como forma de garantir a implantação do Programa e, se possível, sua posterior ampliação, uma vez que a expectativa inicial girava em torno da oferta seis turmas.

A composição do quadro de professores para o Programa não foi um problema, pois o PROEJA FIC contou com uma professora efetiva da rede municipal (sendo que, no decorrer do Programa, esta profissional se desligou e foi substituída) e com uma professora da formação profissional já contratada pela entidade conveniada com a Secretaria de Educação, o CEEP, a mesma entidade que atua também em Osasco. Da mesma forma, os gastos com materiais de consumo do curso entravam no câmputo dos demais cursos de formação profissional ofertados pelo município, adquiridos pela mesma entidade.

O município empreendeu, durante o ano de 2011, processos formativos com profissionais da rede municipal que atuam na EJA, o que culminou na elaboração das diretrizes curriculares para a modalidade. As diretrizes curriculares propostas estão amparadas no princípio da educação integral, como nova identidade para a escola. O documento afirma que diante das mudanças globais, encontra-se “[...] na educação integral as bases para uma mudança substancial, pois é incorporada de humanidade, traz em sua essência o trabalho, a cultura, a ciência” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012b, p.40-41). Dados os princípios, as diretrizes apontam que a proposta curricular se apoie em quatro eixos: Memória e Territorialidade; Linguagens: Corporal, Matemática, Tecnológica, Escrita e Oral; Meio ambiente; Cultura e Trabalho. Quanto à metodologia pedagógica proposta, o documento indica a possibilidade de planejamento por meio de projetos.

Assim como nos demais municípios, o acompanhamento, a supervisão e a formação de formadores por parte do IFSP não atendeu às expectativas no processo. Na visita do primeiro responsável do *campus* São Paulo à escola, este apontou inadequações do laboratório, as quais precisariam ser revistas; sob a coordenação do novo professor do IF, o laboratório foi aprovado sem ressalvas. A professora responsável pela profissionalização relatou ter participado dos quatro encontros para formação técnica ocorrido no *campus* São Paulo, afirmando, aquilo que já fora indicado pelos outros professores, ou seja, que tais encontros se restringiram à apresentação técnica de empresas do ramo de produção de tintas. PQ2 alegou também que a relativa demora na entrega do plano de curso de pintura deveu-se à inexperiência do professor coordenador do PROEJA FIC, visto ele não possuir conhecimento em relação ao curso proposto. Além das visitas para inspeção do laboratório realizadas pelo *campus* São Paulo, o IFSP esteve duas ou três vezes no município, quando o acompanhamento foi assumido pelo *campus* Guarulhos, segundo G7. Essas visitas, que tinham como objetivo acompanhar o desenvolvimento do curso, propiciaram às pedagogas do IFSP conhecer o espaço e conversar com professores e alunos. Em novembro de 2011, as coordenadoras sociopedagógicas organizaram visitas a São Bernardo do Campo de

representantes de outras cidades envolvidas com o PROEJA FIC, com a finalidade conhecer o laboratório. Outra visita dessa natureza, em Osasco, teve como objetivo mostrar o trabalho realizado.

O desenvolvimento da formação profissional do curso passou por um impasse inicial, tendo em vista que a proposta do curso de pintura da entidade, a qual estava vinculada à professora, não se coadunava com o plano de curso proposto pelo Instituto, tornando-se necessária uma adequação. Segundo PQ2, uma das dificuldades referiu-se ao fato de os alunos ainda estarem em processo de alfabetização. Avalia também que a incerteza causada pela demora inicial na definição de como seria o curso gerou insegurança junto aos alunos, provocando algumas evasões. A professora, à semelhança dos professores de profissionalização dos demais municípios, recorreu a outros professores da unidade que possuíam experiência com o curso de pintura para ampará-la, tendo buscado auxílio igualmente junto aos colegas dos outros municípios.

Iniciada a turma de PROEJA FIC com alunos do segundo termo, o curso em São Bernardo enfrentou o mesmo problema de Osasco quanto ao tempo de duração. Da mesma forma, foi estendido para dois anos, a fim de contemplar a carga horária proposta no Programa. São Bernardo do Campo, com oferta dos anos finais de ensino fundamental, a princípio poderia contar com a saída buscada por Francisco Morato e Itapevi; contudo, visto que a sala possuía um número reduzido de alunos, optou pela não continuidade do segundo segmento da EJA.

De acordo com C2, o curso iniciou com 11 matriculados e chegou ao final com 4 alunos, sendo 2 concluintes do primeiro segmento do ensino fundamental e 2 que iriam receber apenas o certificado de FIC, na medida em que necessitariam permanecer no primeiro segmento.

A exemplo de outros municípios, não foi elaborado um currículo específico para o PROEJA FIC. Segundo P11, a orientação curricular vigente para a EJA consistiu na referência para a proposta do Programa, sendo necessário adequá-la em relação à formação profissional, de forma que fizesse sentido para o aluno. A professora da base comum acompanhava as aulas da professora da profissionalização, como subsídio para estruturar o trabalho. Segundo ela, não existia um currículo pensado *a priori*, mas havia um planejamento praticamente diário de como se daria a relação entre o trabalho de ambas, tanto na escolha dos conteúdos, como na metodologia pedagógica a ser empregada. De acordo com PQ2, a metodologia de trabalho por projetos foi a que mais se adequou aos propósitos do Programa.

A coordenação pedagógica da unidade relata ter enfrentado dificuldades no acompanhamento do curso. Tendo ingressado na rede municipal em concurso realizado em 2009, não possuía experiência na área de educação de jovens e adultos ou ensino profissionalizante. Para ela, a questão da integração curricular passou a fazer mais sentido com a abertura de turmas de EJA na unidade em 2011, pois antes disso, com o início do PROEJA FIC em 2010, ela se ressentia com a falta de interlocutores junto aos professores com os quais pudesse estabelecer discussões, justificando que tanto o trato do ensino profissionalizante quanto da integração curricular não são temas abordados na formação em Pedagogia. Relata ter participado de um encontro no IFSP, no qual os grupos de trabalho foram divididos, mas não compreendia aquela situação. Segundo seu depoimento, foi a partir da realização das formações coordenadas pelo IIEP que veio a se situar dentro do campo. Cabe aqui observar que o IIEP foi a entidade contratada pelo município para promover uma série de encontros formativos junto às equipes de formação profissional e com os professores da EJA para discutir temas relacionados ao campo, como a concepção de trabalho, de itinerário formativo, entre outros.

Segundo informações levantadas junto a G7, em junho de 2014, os certificados dos alunos estavam sendo providenciados pelo IFSP.

3.1.5 Várzea Paulista

O processo de implantação do Programa em Várzea Paulista ocorreu de forma diferenciada dos demais municípios. Tendo participado de todo o processo de solicitação de abertura de turmas junto ao *campus* São Paulo do IFSP, o município foi encaminhado para a abertura de turmas junto ao *campus* Salto, tendo sido anteriormente cogitada, pela Pró-Reitoria de Ensino, a possibilidade de implantação junto ao *campus* de Bragança Paulista. A primeira negociação com o *campus* Salto não se mostrou satisfatória, uma vez que haviam sido identificados problemas em uma experiência anterior de PROEJA FIC realizada em parceria com a cidade de Salto, os quais comprometeram o andamento do curso. Somente após a interferência da Pró-Reitoria junto a essa unidade do IF, viabilizou-se a abertura das negociações para a implantação do PROEJA FIC na cidade de Várzea Paulista; dessa forma, foi acertada a implantação de duas turmas, com início no ano de 2012.

Para além da experiência de implantação e desenvolvimento do PROEJA FIC na cidade de Guarulhos, mais próximo do desenho oficial e inicial do Programa, a implantação

em Várzea Paulista junto ao *campus* Salto se mostrou mais estável do que as experiências anteriormente descritas. A começar pela escolha do curso, foi possível ao município negociar junto ao IFSP quais poderiam ser os cursos mais adequados, dentro dos limites de oferta do Instituto, relacionados à sua área de atuação. Durante as negociações, o *campus* Salto solicitou ao gestor municipal uma análise socioeconômica do município. Essa análise foi entregue ao Instituto que, na sequência, requereu ao município a organização de um fórum com os empresários da cidade, a fim de identificar qual era a demanda existente por mão de obra e orientar o Instituto quanto à proposição de cursos adequados às necessidades locais. Após acertos e considerações por parte do gestor da EJA do município quanto às necessidades dos alunos trabalhadores, o PROEJA FIC contemplou os cursos de Gestão Básica de Negócios e Informática Básica. As matrizes curriculares dos cursos FIC foram discutidas entre os coordenadores das áreas e o gestor da EJA do município. Na ocasião, o município de Salto também esteve presente na discussão, uma vez que se encaminhava a possibilidade de oferta nessa cidade. A forma pela qual foi elaborado o Projeto Pedagógico, encaminhado à SETEC/MEC, ocorreu de maneira diferenciada da realizada com o *campus* São Paulo, pois a experiência vivida com a implantação anterior propiciou que o Projeto reconsiderasse os problemas de encaminhamento.

A implantação das turmas deu-se em meio a um período um tanto conturbado pelo contexto eleitoral existente no município e no IFSP: no município, por se tratar do último ano da gestão municipal vigente, e, no Instituto, pelo processo de eleição para Reitor e Diretor em alguns *campi*, incluindo o *campus* Salto. De acordo com G8, esse contexto interferiu no processo de implantação, principalmente no segundo semestre, posto que o acompanhamento, tanto da gestão municipal quanto do IF, sofreu interferência dessa situação.

Os alunos chegaram ao Programa por meio de chamada pública, divulgada em jornais, rádio e televisão. Em um primeiro momento, não houve a procura pretendida, e após dois meses, as turmas foram completadas com parte dos alunos egressos do primeiro segmento do ensino fundamental da EJA.

De acordo com o que prevê o Ofício nº 40/09, foi realizada pelo *campus* a formação inicial de 40 horas. Essa formação constou da apresentação, pelo Instituto, do PROEJA FIC, bem como de um panorama da EJA, de como o *campus* Salto compreendia a modalidade, a educação profissional e o acompanhamento do Programa. G8 afirma que, segundo relato dos participantes ligados à Secretaria de Educação, a avaliação foi positiva, na medida em que o *campus* apresentou uma concepção de EJA de matriz freireana, indicando proximidade com a concepção predominante no município. Um segundo momento de formação foi promovido

pela Secretaria de Educação, no início do segundo semestre de 2012, com duração de 15 dias, contando com a participação do *campus* Salto em 2 dias. Integraram a formação os Coordenadores das Áreas de Gestão e Informática, a Pedagoga do *campus* e o Coordenador responsável pelo PROEJA FIC no *campus*.

Além das formações, foram realizadas duas visitas de acompanhamento em 2012, sendo que uma delas atendeu à necessidade de esclarecimentos junto aos estudantes sobre o receio que estes demonstravam quanto à troca da administração municipal e, como consequência, a possível suspensão do curso. No que se refere ao auxílio financeiro do IFSP ao Programa, este se restringiu ao repasse das bolsas de auxílio estudantil e ao fornecimento de uniformes do Instituto.

A rede de EJA do município atende ao primeiro e ao segundo segmentos do ensino fundamental. Conforme apresentado em capítulo anterior, a oferta da modalidade na cidade se iniciou no ano de 2008 e, atualmente, o município conta com sete escolas que ofertam a EJA. Os segmentos estão organizados em 1º ciclo (anos iniciais) e 1º, 2º, 3º e 4º termos correspondentes às séries finais, cada termo com duração semestral. Não havia ainda, por ocasião da pesquisa, um currículo organizado para a modalidade, pois a Secretaria de Educação havia promovido um processo de discussão curricular, e a proposta estava em vias de ser finalizada por sua assessoria, sob a responsabilidade da professora Ana Maria Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Ao final do ano de 2012, a proposta curricular organizada chegou às escolas no documento intitulado “Proposta Curricular de Várzea Paulista (SP): em Busca do Inédito Viável”. Esta proposta curricular abarca diferentes segmentos da educação, sendo que a parte destinada à Educação de Jovens e Adultos não se configura ainda como uma proposta curricular, embora se intitule “Proposta de Planejamento para Educação de Jovens e Adultos”. De acordo com o documento, a proposta curricular para a modalidade estava em construção pelo coletivo de professores da EJA I; dentre as dimensões abordadas, observa-se, além da menção aos referenciais legais, as orientações teóricas de Paulo Freire no tratamento de itens como metodologia, avaliação e outros. No que concerne à concepção de educação, afirma a promoção da formação integral do ser humano, tendo como eixo norteador a leitura crítica do mundo do trabalho e a reafirmação da necessidade de programas de EJA articulados com a Educação Profissional, tal como colocado pelo PROEJA FIC (VÁRZEA PAULISTA, 2012, p. 75).

O PROEJA FIC, diferentemente dos demais municípios já apresentados, foi implantado nos anos finais do ensino fundamental. Foram ofertadas duas turmas na CEMEF Prefeito João Aprillanti, que atende o ensino fundamental dirigido às crianças, no período da

manhã e da tarde, e a EJA, à noite, com outras salas dessa modalidade, além das destinadas ao Programa. A escola conta com uma coordenadora pedagógica, mas que não atende à EJA no horário noturno. O acompanhamento do Programa, bem como das demais salas de EJA na escola ficava a cargo do vice-diretor, que não realizava as ações de intervenção pedagógica. Dada a dificuldade inicial de reunir os professores da base comum – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências – e da formação profissional, estabeleceu-se um dia na semana para o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP). Nesse dia, os professores das demais disciplinas (de Língua Espanhola, Educação Artística, Educação Física e Língua Inglesa) assumem as aulas, possibilitando que os demais se reúnam. A responsabilidade pela formação continuada cabia ao gestor da EJA e ao IF. O gestor acompanhou no início, mas não manteve a continuidade na sequência, em função dos compromissos da Secretaria. Dessa maneira, mesmo garantida a realização do HTP, esse espaço carecia de uma coordenação pedagógica. Por essa e outras razões, as quais serão abordadas nos itens adiante, não existiu no desenvolvimento do Programa a formulação de um currículo integrado. O Programa contou com uma grade curricular para sua execução, mas a existência da grade não significou um movimento de integração curricular. A título de ilustração, segue a grade curricular do curso de Gestão Básica de Negócios:

Quadro 3 - Quadro curricular dos componentes técnicos PROEJA FIC Várzea Paulista 2012-2013

ÁREAS DO CONHECIMENTO		CICLO III	CICLO IV	TOTAL
BASE NACIONAL CUMUM	LINGUAGENS	210 horas	210 horas	420 horas
	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS NATURAIS	210 horas	210 horas	420 horas
	CIÊNCIAS HUMANAS	120 horas	120 horas	240 horas
TOTAL DA BASE COMUM		540 horas	540 horas	1080 horas
PARTE DIVERSIFI-CADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	60 horas	60 horas	120 horas

continua

continuação

ÁREAS DO CONHECIMENTO		CICLO III	CICLO IV	TOTAL
FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	INFORMÁTICA	66,66 horas	-----	66,66 horas
	VISÃO GERAL DE ECONOMIA, EMPREENDEDORISMO E MERCADO	33,33 horas	-----	33,33 horas
	MATEMÁTICA FINANCEIRA	33,33 horas	-----	33,33 horas
	NOÇÕES DE PLANEJAMENTO E CONTROLE DE TEMPO	-----	33,33 horas	33,33 horas
	PLANO DE NEGÓCIOS	-----	66,66 horas	66,66 horas
	ORÇAMENTO E CUSTEIO	-----	33,33 horas	33,33 horas
TOTAL GERAL		733,33 horas	733,33 horas	1466,66 horas

Fonte: Arquivo pessoal de PQ3.

Os professores das disciplinas da formação geral são concursados pela rede municipal e, além de atenderem às turmas de PROEJA FIC, também se dividem entre as demais turmas de EJA da escola. Os professores da formação inicial pertencem ao quadro de funcionários do município; uma das professoras tem formação em administração de empresas e atua no setor de recursos humanos e a outra atua na rede municipal, na área de informática, sendo que as contratações para participarem do Programa foram realizadas fora de sua jornada regular de trabalho.

Quanto ao material de consumo para os cursos, esses eram praticamente inexistentes, considerando-se que, além do laboratório de informática já existente na escola, os cursos não demandavam o uso de outros insumos senão aqueles já disponibilizados pela escola aos alunos.

As turmas iniciaram o ano de 2012 com 20 alunos no PROEJA FIC de Informática Básica e 23 alunos na turma de Gestão Básica de Negócios. Ao final de 2012, a sala de Informática contava com 15 alunos e Gestão Básica de Negócios com 14.

3.1.6 Guarulhos

Guarulhos diferencia-se nos termos da implantação do PROEJA FIC por seu desenho distinto em relação aos demais municípios. Como objeto inicial da pesquisa, é o que mais se

aproxima do desenho original exposto nos documentos oficiais de criação do Programa. Neste caso, a integralidade das aulas ocorre dentro do *campus* Guarulhos, com professores municipais ministrando as aulas na unidade e cumprindo sua jornada de trabalho na EJA do município, totalmente dedicados à sua atuação no curso. A formação profissional é realizada pelos professores do IF, diferentemente do que ocorre nos demais municípios. Envolvido com a experiência de integração curricular desde o projeto-piloto de EJA FIC, iniciado em 2008, é o município que mais turmas de PROEJA FIC implantou. Por sua experiência no desenvolvimento do Programa, o *campus* Guarulhos foi convidado, em 2011, pela Pró-Reitoria de Ensino a assumir as cidades que estavam sob abrigo do *campus* São Paulo, haja vista as dificuldades apresentadas por este em realizar o acompanhamento do Programa.

A oferta de Educação de Jovens e Adultos em Guarulhos está organizada em ciclos, divididos em ciclo I para alfabetização, ciclo II para pós-alfabetização e ciclos III e IV (relativos aos anos finais no ensino fundamental). Cada um dos ciclos tem a duração de um ano; a EJA em Guarulhos iniciou-se em 2001 como programa voltado aos servidores públicos municipais, e, a princípio, atendia somente aos ciclos I e II, contemplando, a partir de 2003, os ciclos III e IV. Após esse período, a EJA expandiu-se e passou a integrar a rede municipal de educação. Atualmente, o município conta com 29 escolas que atendem a esta modalidade.

O currículo da EJA vigente na cidade de Guarulhos foi proposto a partir de um processo de discussão ocorrido durante o ano de 2009, que se consubstanciou no documento “Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários (QSN)”⁸⁹, que veio a público em 2010. Além da EJA, esse documento orienta todas as modalidades e etapas educacionais da rede municipal de Guarulhos. Ao tratar da concepção, o documento prescreve que os programas de EJA devam ter como “[...] eixo norteador de suas ações formativas o mundo do trabalho, priorizando a formação de potencialidades e dimensões humanas que são próprias do Tempo de Vida do educando” (GUARULHOS, 2010, p.91). Parte do direito à educação nos diferentes ciclos da vida, considerando “[...] a especificidade política e pedagógica do Tempo da Vida do jovem e do adulto” (ibid., p.91). O texto remete também à formação integral do ser humano e apresenta como pressupostos:

⁸⁹ Para tratar da proposta curricular do município, mantêm-se a denominação *saberes* e não conhecimentos, conteúdos, objetivos ou procedimentos metodológicos, dado que na proposta curricular a relação dos *saberes* apresentados parece assumir esses diferentes significados. Neste texto, não será efetuada a análise da proposta curricular do município; dado escopo da presente pesquisa, a análise das propostas curriculares dos diferentes municípios ampliaria excessivamente a pesquisa, inviabilizando-a e, por esta razão, as propostas são tratadas nos aspectos que permitam sua relação com a concepção do PROEJA FIC.

1) O trabalho, como aspecto essencial nesta fase da vida, se constitui como eixo estruturante do processo educativo; 2) A Educação Profissional não é concebida separadamente da educação geral e tem como base os saberes, interesses, a trajetória de vida e de qualificação profissional dos alunos trabalhadores; 3) A formação para o trabalho terá como diretriz a leitura crítica do mundo do trabalho, buscando identificá-lo em sua dimensão humana, sem desconsiderar a possibilidade de formação para o mercado (GUARULHOS, 2010, p.91-92).

A proposta curricular está organizada a partir de eixos, nos quais se elencam uma série de saberes a serem tratados nos diferentes ciclos da EJA: 1) Corporeidade e relações sociais; 2) Mundo do trabalho; 3) Vida escolar. Sendo que o último eixo se subdivide em: a) Cultura e linguagem - linguagem oral e escrita, artes e educação digital; b) Linguagens e expressões matemáticas; c) Natureza e sociedade. Os saberes relacionados em cada uma dessas subdivisões distinguem-se entre os que são dirigidos aos primeiros ciclos e aos últimos.

De acordo com G3, a decisão de implantar o PROEJA FIC no próprio *campus* Guarulhos do IFSP considerou o desenho proposto inicialmente, no qual os alunos estariam sediados em uma das unidades escolares do município e se dirigiriam, uma vez por semana, ao Instituto, a fim de participarem das aulas técnicas realizadas nos laboratórios. Na avaliação de G3, além do prejuízo no tempo no deslocamento, esse desenho não seria congruente com a premissa de integração curricular, o que resultou no desenho então em vigor. O Instituto concordou com esta organização devido à possibilidade de um acompanhamento mais próximo, e também pela continuidade do desenho proposto desde a experiência-piloto, na qual os estudantes cursavam todas as aulas no *campus*.

O período da pesquisa abarcou a conclusão da turma de PROEJA FIC no ano de 2011 e início das turmas de 2012; há uma diferença significativa entre essas turmas. Os alunos integrantes do ano de 2010 eram praticamente todos vinculados a um programa social da Secretaria de Trabalho, assim como os anteriores, pertencentes ao projeto-piloto EJA FIC. Neste, os alunos eram jovens, vinculados ao Programa de Oportunidade ao Jovem (POJ), oferecido pela Secretaria de Trabalho do município. Este Programa é dirigido aos jovens de 16 a 21 anos, pertencentes a famílias de baixa renda, que estejam estudando ou tenham concluído o ensino médio e queiram fazer algum curso de qualificação profissional⁹⁰. No caso da primeira turma de PROEJA FIC, em 2010, praticamente a totalidade de alunos integrava o programa de Bolsa de Auxílio ao Desempregado (BAD). Este programa, também sob a coordenação da Secretaria de Trabalho, é composto por uma bolsa-auxílio de R\$ 200,00,

⁹⁰

Informações

disponíveis

em:

<http://novo.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8479>. Acesso em: 11 mai. 2014.

cartão-alimentação no valor de R\$ 70,00, vale-transporte, seguro para acidentes pessoais, uma ocupação e formação permanente em qualificação profissional⁹¹. A própria Secretaria do Trabalho fez a seleção dos alunos, o que trouxe uma característica própria à sua composição, marcada pela situação de vulnerabilidade social. As turmas de PROEJA FIC abertas no ano de 2012 não mais contavam com a vinculação à Secretaria de Trabalho; a chamada aos alunos foi feita por meio de edital público e por divulgação promovida pela Secretaria de Educação do município e pelo *campus* Guarulhos.

Os professores do município que atuaram no PROEJA FIC são todos concursados junto à rede municipal e, segundo G3 e P5, foram convidados pela gestão da EJA a comporem o quadro de professores vinculados ao Programa, atendendo aos seguintes critérios: compreensão da especificidade da EJA, afinidade com o público que a busca, bem como avaliação positiva do trabalho que realizavam – avaliação essa efetuada pelos gestores de suas respectivas unidades escolares. Administrativamente, esses professores estão sediados no que eles denominam como escola vinculadora, a EPG Padre João Álvares. Diferentemente dos demais municípios, os professores da rede municipal têm sua carga horária integralmente destinada às turmas do PROEJA FIC. Na turma desenvolvida anteriormente, os professores trabalhavam nas salas da EJA do município à noite e, no período da manhã, recebiam remuneração extra para atuarem no Programa, uma vez que a alocação das turmas, no período noturno, ocorreu somente em 2012. Diante do que foi experimentado, com os professores se dirigindo ao Instituto somente nos dias de suas aulas, a avaliação de G3 é que não se estabeleceu uma relação destes docentes com os professores do *campus*, de modo a propiciar a integração do trabalho. Para G3, a presença diária dos professores do município no Instituto promoveria o estabelecimento de uma relação não apenas com os professores do Instituto que estão no PROEJA FIC, mas também com os demais professores de outras áreas técnicas, e esse movimento favoreceria a integração do trabalho. A Secretaria de Educação, diante da possibilidade de melhora das relações internas entre os professores da rede municipal com os docentes do Instituto, avaliou que seria providencial solicitar junto ao prefeito do município a autorização para que esses professores da EJA ficassem à disposição do Programa, fato que, nas considerações de G3, trouxe maior potencial de integração.

Em sua análise, o perfil dos professores do Instituto que estão ligados ao Programa contribui para isso, pois, mesmo possuindo características profissionais muito técnicas,

⁹¹ Informações retiradas do *site* da Prefeitura de Guarulhos. O programa mantém parceria com a Secretaria de Educação e com as Faculdades de Guarulhos. Disponível em: <http://www.guarulhos.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9977:programa-de-apoio-ao-desempregado-viabiliza-84-novas-vagas-de-emprego&catid=38&Itemid=56>. Acesso em: 11 mai. 2014.

mostram-se próximos aos alunos e atentos às suas necessidades. Os professores do Instituto assumiram o PROEJA FIC por meio de atribuição de aulas. IFP2 escolheu atuar no Programa por identificação com a população presente, por ter atuado em outras instituições como o SENAI, por exemplo, na qual trabalhava com um público de trabalhadores. Já IFP1 optou pela experiência de trabalhar com um perfil de pessoas com o qual ainda não havia atuado.

O curso proposto para as turmas de PROEJA FIC em 2012 é resultado do processo vivido nas turmas anteriores. Na experiência-piloto, dirigida aos jovens, foi proposto o curso de Metalmecânica. Na turma de 2010, a opção se deu pelo curso de Qualidade Industrial, uma vez que, frente a uma (praticamente) totalidade de mulheres que compunham o grupo, julgou-se que Metalmecânica não seria a alternativa mais adequada, de acordo com a coordenação do Instituto na época. Nas turmas de 2012, a proposta inicial também foi Metalmecânica, como consta do Projeto do curso, mas em entrevista, IFG5 mencionou que a certificação do curso seria a de Auxiliar de Processos Industriais.

A definição pelo curso na primeira turma foi realizada a partir dos resultados da pesquisa realizada pela Secretaria de Trabalho, por solicitação da Secretaria de Educação e do IFSP, sobre as demandas existentes na cidade. A pesquisa constatou, segundo G3, uma oferta de postos de trabalho no setor metalmeccânico, que apresentava correspondência com a área de automação industrial do *campus* Guarulhos. A partir desse estudo, propôs-se então o curso de Metalmecânica, que acompanhou a oferta das turmas até a abertura das salas em 2012, ainda sob a vigência dos projetos aprovados pela SETEC/MEC em 2009, com continuidade garantida pelo Ofício nº 104/11. No caso do PROEJA FIC de 2010, as particularidades do público motivaram a adaptação do curso. Em 2012, havia a intenção - por parte da gestão municipal - de ampliar a oferta de cursos para a área de informática, na abertura de possíveis novas turmas em 2013, o que para a Secretaria de Trabalho demandaria uma pesquisa que pudesse referendar ou não essa proposta.

A formação continuada e o acompanhamento do trabalho desenvolvido nas turmas de 2012 foi mais efetivo do que na turma anterior. O PROEJA FIC de 2010 estava organizado de forma estruturalmente diferente, sendo que a coordenação pedagógica era exercida por uma das professoras do município que atuava no Programa em um modelo no qual as jornadas de trabalho dos professores contemplavam poucos espaços de discussão coletiva, principalmente, junto aos professores do Instituto. Em 2012, a gestora da EJA assumiu a coordenação do curso e realizando um acompanhamento semanal no IFSP. Os professores do município contavam com uma hora diária, das 18h às 19h, denominada “Hora Atividade”, na qual se

reuniam. A gestora municipal conduzia esse momento semanal e, em algumas ocasiões, uma das coordenadoras sociopedagógicas do Instituto participava deste encontro, cujo tempo estava dividido entre formação e discussão de aspectos importantes ao desenvolvimento do curso. Nesse momento coletivo, também estava prevista a participação dos professores do *campus* que atuavam no Programa, mas apenas um deles apresentava regularidade na presença, visto que o outro docente - devido a problemas de horário - mantinha uma participação ocasional, compensada, na visão de G3, pela participação dos professores das áreas de Matemática e Natureza e Sociedade nas aulas do referido professor, o que assegurava a possibilidade de diálogo.

O professor de Matemática, efetivamente, participa da aula de ambos os professores da área técnica. Além das reuniões semanais, os momentos destinados ao Conselho Participativo, que se realizam bimestralmente, também contam com a presença de pelo menos um dos professores. É atribuição desse Conselho a avaliação dos alunos, os quais, durante a reunião, podem se posicionar sobre a avaliação dos professores; o Conselho Participativo também visa discutir o andamento do curso.

Apesar de sediado no Instituto, o desenvolvimento do PROEJA FIC não ocorreu sem problemas. G3 relata que, no ano de 2011, chegou a cogitar o encerramento do Programa, dadas as dificuldades encontradas no que se refere ao relacionamento com o Instituto. Segundo sua avaliação, a característica marcadamente técnica do IF dificultava o entendimento da concepção de EJA construída pelo município e o estabelecimento de uma relação que gerasse a integração dos trabalhos. A gestora também considerou que o maior espaço atribuído à prefeitura pela nova direção do *campus* na gestão do Programa, bem como a possibilidade de maior aproximação entre os professores do município e do Instituto - tendo em vista o percurso vivido até ali - possibilitou avançar na construção de um projeto político pedagógico comum.

Do ponto de vista da integração curricular, pode-se dizer que Guarulhos foi a experiência que mais avançou no sentido de tentar construir um currículo integrado. O documento intitulado “Projeto FIC – Guarulhos Metalmeccânica” teve sua construção iniciada em 2012 e sua conclusão em 2013. Nele constam as diferentes dimensões de um projeto pedagógico, compreendidas - além da apresentação do próprio documento - as metas, o público-alvo, o processo de seleção e o itinerário formativo. A relevância do Programa é justificada a partir da caracterização e demandas do município. Na proposta pedagógica - item destacado para a integração da formação básica e profissional - são apresentados os preceitos do PROEJA FIC: objetivos gerais e específicos, projeto pedagógico e pressupostos

Integral Cidadã: Ética e Sociedade, Pluralidade Cultural/Direitos e Diversidades, Meio Ambiente, Saúde, Mundo do Trabalho, Gestão e Educação para o Consumo.

Mesmo tendo sido consideradas incorporadas às Áreas, as disciplinas da formação profissional são apresentadas em uma grade destacada da apresentada acima, como segue no Quadro 5:

Quadro 5 – Quadro Curricular dos componentes curriculares técnicos PROEJA FIC Guarulhos 2012-2013

LEI FEDERAL N.º 9394/1996	Área Técnica	Código	Componentes Curriculares	Semestre/Aula			
			Nome	1º	2º	3º	4º
			Tecnologia dos Materiais	10h	10h	10h	10h
			Metrologia	10h	10h	10h	10h
			Desenho	10h	10h	10h	10h
			Torno	10h	10h	10h	10h
			Automação Industrial	10h	10h	10h	10h
			Total Geral			50h	50h
	OBSERVAÇÕES: Considerando o mínimo de 100 horas anuais (40 semanas), totalizando 200 horas (80 semanas).						

Fonte: Projeto FIC – Guarulhos – Metalmecânica 2012/2013.

E, na sequência, detalha os conteúdos de cada uma das disciplinas, como se verifica no Quadro 6:

Quadro 6 – Conteúdos dos componentes curriculares técnicos PROEJA FIC Guarulhos 2012-2013

Tecnologia dos materiais Obtenção do aço e ferro gusa, propriedade dos materiais Diagrama ferro carbono, classificações dos materiais, polímeros.	20h
Desenho Desenho em perspectiva isométrica, projeções ortogonais. Dimensões padronizadas, tipos e aplicações de linhas, escalas, rotações de desenho, representações em cortes.	20h
Metrologia Sistemas métricos/ inglês Frações decimal, trena/ escala/ metro, paquímetro e conversões, manutenção e conservação de instrumentos de medidas Paquímetro, micrometro, ângulo (geneômetro), Altímetro, relógio comparador.	20h

continua

continuação

Torno Torno Paralelo universal mecânico – suas partes, seus acessórios, suas características e seus recursos de usinagem; Manuseio do Torno – entendendo seus comandos e tabelas orientativas, posicionamento da ferramenta, seleção da rotação de trabalho, procedimentos de operação de um Torno, procedimentos de segurança para quem opera um Torno, Exercícios de Torneamento; Teoria de Torno; Demonstração prática dos procedimentos de usinagem e segurança. Exercícios de aplicação da teoria/demonstração dadas.	20h
Automação Industrial Bombas de Deslocamento Positivo. Cilindros. Válvulas Direcionais. Válvulas de Pressão. Válvulas Reguladoras de Vazão. Acumuladores. Fluidos Hidráulicos. Acessórios. Circuitos Hidráulicos. Compressores. Preparação do Ar Comprimido. Válvulas. Circuitos Pneumáticos. Prensa Hidráulica. Manômetro e Barômetro.	20h

Fonte: Projeto FIC – Guarulhos – Metalmecânica 2012/2013.

Em seguida, o documento trata das Diretrizes Gerais para a Avaliação e Certificação no âmbito do Programa, da Capacitação e Formação de Formadores e detalhamento das questões operacionais que viabilizem o proposto.

Observa-se que o documento, no decorrer das dimensões que formam o projeto pedagógico, agrega três matrizes diferentes de concepção, sendo elas a concepção presente no IFSP, a da rede municipal para a EJA e a expressa no documento base do PROEJA FIC. É possível identificar claramente no texto essas diferentes matrizes: o quadro curricular remete à concepção do município presente no QSN; no “Desenho do currículo”, proposto no item “Organização curricular”, os princípios da EJA que devem ser considerados para a elaboração dos planos de aula são retirados, na íntegra, do documento base do PROEJA FIC. Por fim, no que se refere à proximidade com posições enunciadas pelo IFSP, o trecho selecionado propõe - em direção oposta às concepções presentes no projeto municipal ou no documento base do PROEJA FIC - orientações de ensino para o trabalho amparadas na noção de competência⁹², as quais vigoraram nas propostas de política pedagógica, principalmente nos anos 1990:

Nesse sentido, o Curso foi estruturado com base no referencial de aprendizagem com autonomia e do desenvolvimento de aprendizagens profissionais, entendidas como a 'capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho' que privilegia a prática pedagógica contextualizada, colocando o aluno diante de situações problemas que possibilitem o exercício contínuo da mobilização e articulação dos saberes necessários para a ação e a solução de questões inerentes à natureza do trabalho (GUARULHOS, 2013, s/p.)

⁹² O trecho do documento destacado está localizado no artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 04/99, que define o que é competência profissional.

Uma das preocupações presente na efetivação do processo de integração curricular, tal como proposta nos documentos orientadores do PROEJA FIC, refere-se à implantação do Programa no contexto de duas instâncias diferentes do poder público, cada qual com suas próprias especificidades e matrizes educacionais. O exemplo de Guarulhos ilustra concretamente essa situação, traduzida em seu Projeto Pedagógico de Curso. Inicialmente, o documento parece indicar, em sua formulação, o esforço de promover a integração, tendência que, posteriormente, se revela como junção ou justaposição de concepções distintas e, até mesmo contrárias, que ora se aproximam ora se distanciam, e que não resultam de exercício reflexivo de síntese a partir de uma matriz conceitual comum. Cabe lembrar aqui, as observações de Moreno (2012) quanto ao caráter híbrido verificado no plano de curso do PROEJA no Maranhão. Um dos professores entrevistados, ao se referir ao método de construção do documento, explica que ele foi organizado a partir da apropriação de partes de diferentes propostas, realizada por grupos diferentes:

Então, essa parte da apresentação do projeto quem fez foi o Instituto, mas a parte do currículo foi a gente, essa questão de carga horária, essa questão é do Instituto junto com a prefeitura, a Secretaria do Trabalho. Essa questão de grade horária não foi com os professores, não foi, [...] o que nós fizemos foi o Quadro de Saberes [...] (P6, 2012).

Se o documento pode ser visto como um avanço em relação aos de outros municípios - que não chegaram, efetivamente, a elaborar uma proposta curricular - ele mostra, ao mesmo tempo, dificuldades relacionadas à compreensão da proposta de integração curricular, perceptíveis nas diferentes maneiras de apreender os pressupostos teóricos e conceituais apresentados nos documentos base do PROEJA e PROEJA FIC.

É preciso considerar, igualmente, que o movimento de integração ocorre na dimensão da sua execução, na ação pedagógica cotidiana. Com essa perspectiva, propõe-se a analisar no próximo item as diferentes maneiras como os sujeitos envolvidos compreendem os objetivos centrais apresentados no PROEJA FIC.

4. A integração curricular

A proposta de integração curricular, tal como defendida na concepção do PROEJA e do PROEJA FIC, filia-se às formulações teóricas que defendem superar a dualidade educacional presente na organização escolar dos países capitalistas, divisão entre formação geral e formação profissional, a qual contribui para reforçar - via desigualdades na educação - as desigualdades sociais existentes. Nessa direção, propõe o desenvolvimento de uma escola unitária, capaz de contribuir para a promoção da unidade entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Como se procurou indicar em capítulo anterior, tentativas de realização de tal proposta foram feitas por algumas experiências educacionais desenvolvidas por movimentos sociais e organizações sindicais no século XX, e reivindicada, em diferentes momentos históricos, por movimentos democráticos de educadores, ligados principalmente à educação dos trabalhadores.

A *educação politécnica*, tal como defendida por Marx (1987), instrumento de luta política, seria revertida em favor dos trabalhadores na medida em que lhes propiciasse o domínio da ciência contida no processo de trabalho, conhecimento apropriado pelos capitalistas, convertido em força produtiva. Nesse sentido, a formação instrumental para o exercício do trabalho, esvaziada de sua relação intrínseca com a ciência, contribuiria para que o trabalhador, destituído do saber, se situasse em condição de submissão. Considerar a formação profissional como direito, para além dos requisitos solicitados pelo mercado de trabalho, e considerar como centro do processo o trabalhador - e não o posto de trabalho - constituem dois dos fundamentais princípios da formação integral. Entende-se que, mesmo apresentando a inserção no mercado de trabalho como objetivo da formação profissional, o PROEJA e o PROEJA FIC, ao adotarem como pressuposto a “[...] integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007a, p.35), buscam orientar-se na concepção de educação integral.

Nessa direção, os limites formais do Programa, representados por diferentes cargas horárias atribuídas à formação profissional e à formação geral, deveriam ser superados na proposta de integração curricular, caso essa integração estivesse sustentada no conceito de educação integral e assumisse, concretamente, a premissa da unidade entre trabalho manual e intelectual.

A integração curricular do PROEJA FIC transita entre dois universos que têm se mostrado paralelos: cursos característicos de formação profissional inicial e continuada - que

historicamente, pós década de 1930, tiveram como referência e foram dominados por entidades patronais no Brasil⁹³ - e o ensino fundamental na EJA, que na busca por sua identidade e consolidação como modalidade, pouco tem considerado a formação para o trabalho como campo de conhecimento a ser por ela apropriado, mesmo sendo uma modalidade que atende basicamente a alunos trabalhadores.

Nesse sentido, a preocupação expressa pelos gestores municipais de que a formação profissional integrasse a oferta de EJA nos municípios - atribuindo a essa ação a possibilidade de reverter a evasão existente, na medida em que essa oferta viesse a ter mais sentido para o público da EJA - mostra que a integração desses dois universos é uma demanda que está posta para a modalidade. As orientações expressas nos Documentos Base do PROEJA e do PROEJA FIC, contrapondo-se à restrita formação para o mercado, indicam as bases para a integração a partir de conceitos e noções concernentes à educação integral. Contudo, se as bases filosóficas, políticas, conceituais e metodológicas sobre as quais se constrói essa possível integração - pautada pela concepção de *educação integral* - não forem compreendidas e orientadas de maneira que não se subordinem os conhecimentos gerais aos conhecimentos técnicos presentes na formação para o trabalho, corre-se o risco de que a pretendida integração se converta, mais uma vez, em atendimento às demandas do mercado.

Pensar a integração curricular como a unidade desses universos, que na sociedade se apresentam separadamente - conhecimentos gerais e do trabalho - em uma perspectiva emancipatória, requer situar a escola pública nesse processo. As experiências de formação integral realizadas pelos movimentos sociais e sindicais aconteceram fora da instituição escolar. Pensá-la dentro da rede pública requer compreender o papel social da escola e nesse ponto, o autor italiano Antonio Gramsci é referência para pensar essa relação – escola e educação emancipatória - a partir de suas formulações sobre a *escola unitária*, a *hegemonia* e o *trabalho como princípio educativo*. Em termos gerais, na perspectiva marxista de análise,

⁹³ De acordo com Cunha (2005), a estrutura educacional montada a partir do Estado Novo, com a consolidação da dualidade educacional e da fundação de uma estrutura público-privada que reverberou na criação do Sistema S, esteve presente continuamente na história do país e atualizou-se no período pós anos 1990. Pode-se tomar uma síntese construída pelo autor, na qual “[...] especialmente pela continuidade das políticas educacionais nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso, é possível afirmar, com segurança, que o legado varguista do campo educacional, no que concerne ao ensino profissional, foi profundamente atingido, e já é possível antever algumas características desse campo, dentre as quais se sobressaem: a definição do estatuto público das instituições educacionais não como sinônimos de estatal, mas, de preferência, privado; a prevalência do mercado como definidor imediato da demanda e dos conteúdos dos cursos, assim como de sua avaliação; o custeio do ensino pelos interessados imediatos, sejam entidades, empresas, ou os próprios cursistas/alunos; a fragmentação dos currículos, de modo a baratear o atendimento da demanda, que se supõe igualmente fragmentada; o atendimento maciço, particularmente pelas instituições mantidas pelo Estado; e, finalmente, como consequência disso tudo, a recomposição da dualidade estrutural do campo, que esteve borrada pelas políticas educacionais populistas, até mesmo dos governos militares” (2005, p.16).

amparada no materialismo histórico e dialético, Gramsci preocupa-se com a educação das classes subalternas, com a instauração de processos educacionais/culturais que promovam a construção - pelas classes subalternas - de uma nova concepção do mundo, fundamentada no humanismo, liberta dos processos de adesão consentida ao pensamento hegemônico burguês, que possibilitem a apropriação do conhecimento e a superação do senso comum. Para que tal processo se constitua, é necessário formar os novos intelectuais da classe trabalhadora, que agreguem à capacidade técnica do trabalho os conhecimentos necessários à direção da sociedade. O novo intelectual, para Gramsci (2001, p. 53), deve aliar o conhecimento técnico, a ciência e o humanismo, como explicita na passagem:

[...] da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Tratar das noções construídas por Gramsci não é tarefa fácil, dada a forma orgânica de suas formulações, da unidade que busca estabelecer entre teoria e prática, entre filosofia, história e política. Pretende-se mencionar algumas noções-chave mais pertinentes à pesquisa aqui desenvolvida. Não é possível entender a escola, em Gramsci, sem situá-la no conjunto das relações que constituem o *bloco histórico*, particularmente em sua relação com a *hegemonia*, a *ideologia*, a *cultura*, a *sociedade civil*, ou com o modo de vida pautado pela sociedade industrial. Outra característica das formulações de Gramsci consiste no esforço de uma “reflexão paciente e meticulosa, complexa e intrincada”, cuja unidade reside no fato de que tanto a história (e a historiografia) como a filosofia são constitutivas do campo político (BIANCHI, 2008, 16). E, como afirma Bianchi (2008, p.17), “sua pesquisa filosófica encerrava uma prática teórica autoconsciente, assim como sua pesquisa histórica envolvia uma prática historiográfica”. Nessa perspectiva, compreender como se deu a integração curricular nas experiências do PROEJA FIC implicava em compreender, historicamente, o contexto político no qual o programa surge, bem como o modo pelo qual é apropriado e implementado pelos sujeitos que dele participaram, e ainda, como as condições de sua implantação interferiram - ou não - no que seria a sua síntese: o currículo integrado em perspectiva emancipatória, tendo por fundamento o *trabalho como princípio educativo*. Por essa razão, os conceitos de *escola unitária*, *hegemonia* e *ideologia*, *educação* e *trabalho como princípio educativo*, são essenciais às questões abordadas no estudo pretendido, bem como são constituintes do próprio Programa em foco.

Gramsci colocou-se em oposição à reforma educacional realizada por Giovanni Gentile, na Itália, na década de 1920. A título de reconfigurar a educação pública - a partir da crítica à escola tradicional que não mais correspondia às necessidades da sociedade italiana de então - a reforma educacional, sob o domínio do fascismo, promovia a fragmentação e a multiplicação de escolas profissionais dirigidas às classes subalternas. Nesse sentido, a contribuição de Gramsci, que se relaciona intrinsecamente ao que está posto pelo PROEJA e pelo PROEJA FIC, refere-se à sua crítica ao caráter das escolas de formação para o trabalho. Em contraposição ao pretendido pela reforma, Gramsci defende a universalização da escola de formação geral na relação com a formação para o trabalho, expressa na ideia da escola unitária, que está presente no documento base do PROEJA. Gramsci afirma que:

[...] a tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2001, p.33-34).

Apresentada neste trecho, a formulação da *escola única* - ou *escola unitária*, modo pelo qual o autor se refere a ela em outros momentos de seus escritos - afirma a especialização como a última etapa de um processo de formação fundamentado na cultura geral, humanista, no equilíbrio entre o cultivo das capacidades para o trabalho técnico e para o trabalho intelectual. Na proposta de modelo educacional em que apresenta o percurso escolar nas diferentes faixas etárias, Gramsci coloca nas “repetidas experiências de orientação profissional” as possibilidades de escolha, pelo aluno, de uma escola especializada, vencida as etapas de formação geral. Isso fica mais evidente na passagem abaixo:

Um ponto importante, no estudo da organização prática da escola unitária, é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau

de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (2001, p. 36).

É preciso considerar, na relação com o Programa em análise, que, diferentemente da maioria das crianças e adolescentes, os jovens e adultos da EJA já se encontram imersos nas relações com o mercado de trabalho, impelidos pela necessidade de garantir - por meio do trabalho - a manutenção de suas próprias vidas e as de outras pessoas, atribuindo à formação profissional uma dimensão imediata. Nessa condição, a formação profissional especializada não deve assumir o predomínio do processo formativo, mas estar relacionada à cultura geral e ser desenvolvida a partir da perspectiva da formação *politécnica*, expressa na concepção de *escola única*, que realiza a integralidade da formação humanista e o equilíbrio justo entre formação técnica e cultura geral.

A unidade entre formação técnica e intelectual deve então, nessa perspectiva, estar referida a uma intencionalidade posta na proposta educacional e explicitada em um currículo que sintetize essa relação nos aspectos filosóficos, políticos, epistemológicos e metodológicos.

Gramsci chama a atenção para a vinculação entre prática e teoria, ao referir-se às escolas progressistas da Europa na década de 1930, a partir do trabalho de Carleton Washburne, pedagogo americano que visitou essas escolas no período. Ao utilizar o exemplo da *Public School* de Oundle, na qual os alunos são obrigados a escolher uma oficina mecânica ou um laboratório científico onde o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual, avalia que “[...] embora não exista nenhuma relação direta entre os dois, o aluno aprende a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas” (2001, p. 175). No entanto, chama a atenção para o risco de que isso se constitua em certo “esnobismo”, como o do intelectual que se diverte como carpinteiro. Distingue tal prática da que propicia a autêntica “unidade entre trabalho manual e intelectual” (2001, p. 175), afirma ser necessário “[...] criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares” (2001, p. 175). A consideração de Gramsci remete a que a escola unitária seja estruturada a partir de um projeto de política pedagógica, que, além de proporcionar aos alunos experiências nas quais possam desenvolver individualmente suas capacidades, considere-as no âmbito da perspectiva política dessa formação, isto é, a de romper a separação entre trabalho manual e intelectual, de superar a formação instrumental e promover uma educação integrada, unitária. Ou seja, uma educação que viabilize às classes subalternas alcançar autonomia intelectual, para que possam, como sujeito coletivo, compreender e enfrentar o pensamento hegemônico na disputa

pela direção da sociedade. O entendimento de Gramsci a este respeito está expresso na passagem que segue:

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escolas profissionais, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante esse meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (2001, p. 49).

Ao tratar da superação da dualidade educacional e da contribuição da escola no projeto pedagógico de emancipação social, no qual as classes subalternas possam se tornar dirigentes, Gramsci enfatiza o processo de construção de uma “nova ordem intelectual e moral” na disputa com o pensamento hegemônico. Nesse sentido, a hegemonia das classes dominantes e de sua ideologia, pressupõe haver uma classe subalterna que consinta ao seu domínio e, caso não exista o consentimento, o aparato estatal próprio ao exercício da coerção é também utilizado, afastando-se da construção da hegemonia e agindo na direção da dominação. No processo de construção da hegemonia, a sociedade civil atua como extensão da sociedade política, na medida em que reproduz o pensamento hegemônico, tendo na figura do intelectual orgânico o articulador das ações culturais e ideológicas. Para Portelli (1977), Gramsci constrói a noção de hegemonia como “direção moral e cultural, antes de ser direção política” (1977, p.123), a necessária construção de uma nova visão de mundo, pautada em outra base ética, antes mesmo que a classe subalterna se coloque como direção política.

Antes que uma nova hegemonia se estabeleça, é preciso que a classe subalterna construa sua ideologia e seu próprio modo de ver o mundo, que ela se expresse no enfrentamento com a ideologia hegemônica. Tal movimento pressupõe confrontar o “senso comum” para criar núcleos de “bom senso”. Aí reside a importância do processo educacional; para Gramsci, a educação é um processo amplo, relacionado à cultura, que ocorre em diferentes espaços, sendo que a escola constitui um deles.

Como afirma Buttigieg (2003), a educação, em Gramsci, é mais do que a instrução escolar, pois se refere às “operações fundamentais da hegemonia” (2003, p.47). Segundo Gramsci, para se atingir coletivamente um dado “clima” cultural, é necessária a aproximação com a prática pedagógica moderna, que preconiza uma recíproca relação entre aluno e

professor, mas “a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente 'escolares'”, pois “existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo na relação a outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército” (ibid.).

E continua:

Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 1986, p.37).

A relação pedagógica, a educação, é uma relação presente em diferentes espaços, para além das relações escolares, constituindo o “núcleo da hegemonia” (BUTTIGIEG, 2003, p.47). Dentro do conjunto das instituições da sociedade civil que desenvolvem a educação, cabe à escola parte importante nesse processo. Ao discutir estratégias culturais para a superação do senso comum, Gramsci indica a necessidade do trabalho incessante a fim de “elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas” (GRAMSCI, 1999, p.110). Cabe à escola a tarefa primordial de, por meio da difusão da cultura, contribuir para a superação do senso comum, das mistificações religiosas, das cristalizações presentes no folclore. Para Gramsci, a apropriação crítica do conhecimento ocorria como superação:

Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo [...] (2001, p.42-43).

A partir das reflexões de Gramsci sobre o papel da escola na perspectiva da superação da dualidade educacional, pode-se recorrer à ideia de currículo como instrumento de disputa nas políticas educacionais e na escola. Nessa direção, Apple (1999) afirma que: “Quer o admitamos ou não, o currículo e as questões educativas mais gerais sempre estiveram envolvidos na história dos conflitos de classe, raça, gênero e religião nos Estados Unidos da América e noutros países” (1999, p.7). O currículo expressa um conjunto de ideias, conhecimentos e práticas que estão legitimadas socialmente e são incorporadas como

inerentes à escola, sem que os próprios educadores estabeleçam questões sobre suas origens, a cultura que representam, o grupo social a que se vinculam e quais interesses expressam (APPLE, 1999, p.42). Apple observa, e aqui se poderia encontrar uma relação com as preocupações de Gramsci, que o conhecimento facultado a alguns grupos é diferente do conhecimento disponível a outros. Nessa direção, o currículo vigente - socialmente legitimado e assumido como relativamente neutro - é esvaziado de seu conteúdo político. Para esse autor, as escolas:

[...] enquanto instituições, não são apenas um dos principais veículos de distribuição de uma efectiva cultura dominante; entre outras instituições, e aqui algumas das interpretações económicas revelam-se muito fortes, elas também ajudam a formar pessoas (com valores e significados apropriados) que não veem qualquer outra possibilidade séria para o conjunto económico e cultural agora existente (APPLE, 1999, p.28).

Pode-se inferir, então, que os professores assumem um currículo sem questioná-lo, que não problematizam o que ensinam, na medida em que o horizonte é o de conformação ao que está dado? É necessário compreender como os professores atuam no processo de ensino, e, também, no acesso aos bens culturais, enfim, compreender a visão de mundo que assumem enquanto sujeitos pertencentes a determinados grupos e classe social. O professor, para Gramsci, tem um papel fundamental no processo escolar, como mediador de cultura, mas apresenta-se demarcado por seu tempo histórico e pelo pensamento hegemônico de sua época. Segundo ele,

[...] que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever é outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda (GRAMSCI, 2001, p.42).

Na mesma direção, Apple considera que a ação política dos professores existe sob forma consciente ou inconsciente, mas sempre relacionada a uma consciência mais ou menos generalizada pela cultura dominante na economia industrial:

[...] em última análise, os educadores não poderiam separar completamente a sua atividade educativa das desiguais disposições institucionais compreensíveis e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa (APPLE, 1999, p.21).

O esforço em explicitar a condição do professor na escola como o sujeito que está imerso nos limites da condição de consciência de sua classe social - mas que tem a tarefa política de mediar o acesso a uma dada cultura para um grupo de estudantes, que também pertence a uma determinada classe e grupo social - coloca como questão de que forma, nessas condições, a introdução de uma concepção curricular, que se contrapõe ao pensamento hegemônico dominante, pode ser compreendida e assumida por eles. Com essa preocupação, Broccoli (1979), sustenta que “*el maestro que no dirige su actividad hacia la remoción del folklore del niño está destinado a ser subalterno*” (1979, p.173). Contudo, também lembra que a disposição em trabalhar a favor da criação de um clima cultural propício à superação do senso comum pode constituir-se como processo educativo para o próprio professor: “*Puede afirmarse, [...] que trabajando sobre el folklore y lo indiferenciado, aumenta su conciencia de las contradicciones, y, por ello mismo, se prepara a nuevas posibilidades de intervención educativa*” (Broccoli, 1979, p.173). Essa mesma preocupação orientou o desenvolvimento da presente pesquisa, que buscou compreender, junto aos professores, como a proposta de integração curricular presente nas orientações do PROEJA FIC foi, ou não, compreendida e assumida.

Se o *trabalho como princípio educativo* é uma das premissas ao desenvolvimento do currículo integrado, é importante considerar os seus fundamentos, apresentados por Gramsci. O autor define o princípio educativo da *escola unitária*, do “conceito” e do “fato do trabalho”, da “atividade teórico-prática” (2001, p.43). Nessa perspectiva, ao se considerar a atividade teórico-prática do homem, dessa relação como constituidora do ser humano em sua própria história, abre-se caminho para a:

[...] concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (2001, p.43).

Gramsci, ao formular a concepção do trabalho como princípio educativo, parte da noção marxiana do trabalho e, de acordo com Manacorda (2008, p.110-111), apropria-se da experiência soviética do primeiro período revolucionário, reformulando-a. Lenin chama a atenção para o risco da especialização precoce, contrapondo à forma burguesa de organização da formação profissional o ensino politécnico e a necessidade de expansão da cultura geral em todas as escolas técnicas e profissionais. Gramsci desenvolve a ideia do homem harmoniosamente desenvolvido e a escola como “*escola única do trabalho*” (2008, p.164).

Tomar o trabalho como princípio educativo significa compreendê-lo em sua dimensão histórica e ontológica, como apresentam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c). Significa compreender o conceito de trabalho a partir da forma histórica que assume no bojo das relações sociais de produção e, ontologicamente, como atividade humana que possibilita ao ser humano transformar a natureza, produzir conhecimento e produzir a si mesmo, na produção da cultura. Nesta concepção, ao ser integrado ao currículo, representa uma situação incomum aos professores; primeiramente, por sua condição de sujeito coletivo inserido na cultura escolar, espaço onde, segundo Apple (2008), os conhecimentos tendem a ser neutralizados, esvaziados de sua dimensão política; e, em segundo, porque o trabalho constitui um campo de conhecimento que tradicionalmente a escola não considera. Nessas circunstâncias, como introduzir o trabalho na relação pedagógica? Sobre a compreensão do trabalho e sua relação com o currículo, no sentido da formação integral e do currículo integrado, Ramos afirma:

Por isto nos perguntamos se os processos de produção, como partes de uma realidade mais completa, podem ser tomados como um objeto de estudo para a elaboração de uma proposta curricular integrada, considerando-se suas múltiplas dimensões, dentre as quais a econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos requeridos para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade (RAMOS, 2010, p.79).

A unidade entre teoria e prática, entre formação geral e profissional, deveria estar convertida em uma proposta curricular que considerasse os conhecimentos da ciência, da cultura e do trabalho organizados em uma mesma matriz epistemológica, como sintetiza Ramos:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como leis gerais que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isto, como já afirmamos, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (RAMOS, 2010, p.79-80).

A estruturação de um currículo integrado com este nível de imbricação, considerando que o trabalho é um campo pouco conhecido pelos professores em sua relação com a educação - ainda mais tomado sob a perspectiva unitária, no sentido ontológico e histórico - poderia fazer pressupor que este processo fosse de difícil compreensão e estruturação para os docentes envolvidos na implantação do PROEJA FIC. Contudo, no enfrentamento de tal proposição colocada pelo Programa, processos relativos à sua apropriação, compreensão e aplicação, estão, de alguma forma, presentes. O entendimento dos professores de como isso se deu, será apresentado na sequência.

4.1 A integração curricular vista sob o olhar dos envolvidos

Para que se construa um quadro geral de como o PROEJA FIC foi compreendido e executado, apresentar-se-á primeiramente os resultados da aplicação do questionário dirigido aos professores, o qual aborda questões fundamentais do Programa. Serão apresentadas informações gerais e a apreciação por município, em relação ao panorama de implantação descrito para cada cidade. Não serão tratadas todas as problemáticas levantadas pelo instrumento de pesquisa citado, as quais são bastante amplas, mas optou-se por fazer um recorte das questões que se mostraram mais pertinentes para a compreensão do currículo elaborado e aplicado no âmbito do PROEJA FIC. Os professores do município de Guarulhos não responderam ao questionário, pois, como era o campo inicialmente definido para a pesquisa, foram entrevistados em sua totalidade. Incluiu-se, apenas, alguns dados referentes ao perfil do grupo; as informações levantadas por meio das entrevistas serão tratadas nos blocos analisados, junto aos demais municípios.

Responderam ao questionário o total de 29 professores, sendo eles dos municípios de Francisco Morato (07 professores), Itapevi (12 professores), Osasco (02 professores), São Bernardo do Campo (01 professor) e Várzea Paulista (07 professores). Cabe uma observação quanto à proporção de professores em cada cidade, pois em Osasco e São Bernardo do Campo o Programa foi implantado no primeiro segmento da EJA, composto por dois professores, sendo um da base comum e outro da formação profissional. Nos demais, por se tratarem do segundo segmento, havia um número maior de professores relacionados às disciplinas ou áreas da grade curricular, além do professor da FIC. Após o levantamento das informações que a aplicação do questionário proporcionou, procedeu-se à entrevista por amostragem, com a finalidade de aprofundar aspectos suscitados pelo questionário. Foram entrevistados 03 professores em Francisco Morato, 02 professores em Itapevi, 01 professora em Osasco, 01 em

São Bernardo do Campo e 02 professores em Várzea Paulista. Além destes, participaram também das entrevistas os responsáveis pelo acompanhamento do curso nas escolas – coordenadores pedagógicos ou vice-diretores – e os alunos. Com estes últimos, foram realizadas entrevistas coletivas, que abarcaram todas as turmas de todos os municípios, exceção feita a São Bernardo do Campo, que por ocasião da pesquisa de campo já tinha o seu curso concluído. Dessa forma, conta-se com 7 entrevistas coletivas com os alunos, 2 entrevistas com os vice-diretores de Osasco e Várzea Paulista e 2 entrevistas com as coordenadoras pedagógicas em Itapevi e São Bernardo do Campo. A função de coordenação pedagógica também foi exercida pelas gestoras de Francisco Morato e Guarulhos, e, em Várzea Paulista, pelo gestor da EJA. Por parte do IFSP, foram entrevistadas 3 coordenadoras sociopedagógicas do *campus* Guarulhos e uma do *campus* Salto, sendo que neste último, também foi entrevistado um coordenador de área.

As questões propostas dizem respeito ao movimento de implantação do Programa, constituído por momentos de tentativa - ou não - de integração curricular. É necessário sublinhar que, diante da incidência de questões estruturais sobre o processo, a discussão e o aprofundamento da compreensão conceitual da integração passaram a ser consideradas na relação com as condições dadas, ganhando prevalência o esforço de visibilizar as tentativas de construção curricular em cada município. Desta maneira, é preciso considerar que o maior ou menor avanço em termos de integração, ou da relação entre os diferentes conhecimentos, acontecia em um contexto mais ou menos favorável para que isso ocorresse. Entende-se que tomar como objeto apenas o resultado - o qual poderia estar expresso em um currículo integrado estruturado - não possibilitaria compreender como esse resultado foi construído ou não, ao mesmo tempo em que se encobriam aspectos importantes que perpassaram o processo e que poderiam, inclusive, explicar o alcance das experiências.

O questionário aplicado junto aos professores previu inicialmente questões que indicassem, em alguma medida, o perfil dos docentes que atuaram no PROEJA FIC. Essas questões iniciais foram propostas também aos professores do município de Guarulhos, obtendo-se o retorno de 3 deles. Os resultados mostram que a maior concentração dos professores se encontra na faixa etária entre 30 e 50 anos, sendo que o maior percentual corresponde à faixa etária de 31 a 35 anos, havendo prevalência do sexo feminino (20 professoras dentre os 32 totais). Dos participantes, 24 fizeram curso superior em instituição privada. Destes, 03 possuem mestrado e 16 cursaram algum curso de especialização, entre os quais, 11 o fizeram em instituição privada. Dos professores que fizeram especialização em

instituição pública, 01 deles apontou ter cursado especialização em PROEJA, oferecida pelo IFSP.

Quanto à faixa salarial, dos 32 professores, 16 se situam entre 4 e 5 salários-mínimos, e 11, de 6 a mais salários-mínimos. No que se refere ao tempo de trabalho na EJA, 12 professores atuam na modalidade entre 1 e 3 anos, e 9, entre 4 e 10. Do total, 13 professores atuam somente em uma rede de ensino, enquanto que 19 atuam em duas.

Uma questão importante, também relacionada ao perfil dos professores, diz respeito à possibilidade de sua participação em momentos coletivos de formação continuada ou de discussão sobre o Programa. Por esta razão, a fim de localizar o Programa no contexto geral da carga horária dos docentes, coube uma questão referente à jornada de trabalho e ao tempo que o PROEJA FIC ocupa dentro desta jornada. Os dados estão explicitados na Tabela 13:

Tabela 13 – Sobre a jornada de trabalho semanal dos professores que atuam no PROEJA FIC

Respostas	FM ⁹⁴	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Guarulhos	Total	%
Até 10 horas semanais	1						1	3,1
De 11 a 19 horas semanais			1				1	3,1
De 20 a 29 horas semanais		1	1				2	6,2
De 30 a 39 horas semanais		1			1		2	6,2
De 40 a 49 horas semanais	1	6		1	4		12	37,5
De 50 a 59 horas semanais	3					2	5	15,6
60 ou mais	2	4			2	1	9	28,1

Como pode se notar, 37% dos professores têm uma jornada de trabalho de 40 horas ou mais, sendo que 43% trabalham mais de 50 horas por semana. Neste panorama, ao serem perguntados sobre o tempo de dedicação ao PROEJA FIC, as respostas se concentram em torno de 3 a 6 horas semanais, ou 20 horas ou mais semanais no caso dos professores de Guarulhos, cuja jornada na EJA é de dedicação total ao PROEJA FIC, assim como a professora da rede municipal de Osasco. Um dado que merece menção refere-se à frequente ausência de respostas da equipe docente de Itapevi. Neste município, o PROEJA FIC não se constituiu como uma turma específica, mas esteve diluído em diferentes classes, reunindo-se os alunos somente nos dias em que ocorria a aula da profissionalização. Dessa maneira, é possível supor que os professores não entendam o seu tempo de trabalho como vinculado ao Programa.

⁹⁴ Nas tabelas serão utilizadas as siglas FM para o município de Francisco Morato, SBC para São Bernardo do Campo e VP para Várzea Paulista.

Das formas de inserção no PROEJA FIC, 47% o acessaram por atribuição de aulas, 28% por indicação, 3% via outras formas não informadas e 22% não responderam, concentrando-se este último percentual no município de Itapevi.

Quanto ao conhecimento dos documentos base do PROEJA, 45% dos professores afirmaram que não o conheciam; 35% sabiam de sua existência, mas não tiveram contato com o mesmo; 17% o conheciam parcialmente e apenas 3% já o haviam lido ou estudado. No caso de Guarulhos, incluindo os professores do IF, uma professora do município manifestou ter lido o documento base do PROEJA FIC, e outro professor, também do município, declarou ter conhecimento do programa, sem ter dedicado tempo para sua leitura, indicada pela gestora que realizou o acompanhamento pedagógico do Programa.

A questão teve por objetivo verificar o conhecimento dos professores acerca de conceitos e princípios que regem o Programa, tais como a formação integral, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado, considerados fundamentais para a estruturação do mesmo. Essa primeira dificuldade poderia ter sido contornada por meio de um acompanhamento pedagógico ou processo de formação que tratasse dos princípios e conceitos do PROEJA FIC. A esse respeito, quando perguntados sobre a participação em formações com esse objetivo, o quadro de respostas mostrou que 62% dos professores haviam participado em algum momento; 31% não participaram e 7% não responderam a esta questão.

Em Guarulhos, de acordo com G3, os professores passaram por um processo de formação sobre os princípios do Programa no segundo semestre de 2011, com a participação da representante da Pró-Reitoria de Ensino no *campus* Guarulhos e da gestora da EJA do município. Conforme relata G3, no decorrer do primeiro semestre de 2012, o planejamento de módulos de formação dos professores estava em discussão junto à coordenação sociopedagógica do *campus* Guarulhos.

Com relação ao conhecimento da linha político pedagógica do Programa, diante do desconhecimento dos Documentos Base, a maior parte dos professores não respondeu à questão, ou afirmou não conhecê-la, sendo que o total de respostas somadas nestes dois campos foi 19. Quanto aos que indicaram estar inteirados sobre algum aspecto, 3 professores assinalaram ter informações sobre a formação profissional, um se referiu ao currículo integrado, um mencionou o ensino pela prática profissional, 2 apontaram a integração entre EJA e Educação Profissional, e um, a interdisciplinaridade. As demais respostas citaram temas como escolarização e formação do cidadão, os quais são atributos que cabem ao PROEJA FIC, mas são igualmente contemplados nas propostas de EJA, não se constituindo necessariamente como especificidades do Programa.

Foi também apresentada uma questão sobre como os professores definiriam os pressupostos e princípios que regem o Programa no município, a fim de tentar identificar - independentemente da proposição oficial do PROEJA FIC - em quais bases foi estruturado o seu desenvolvimento local. As respostas espontâneas foram organizadas na Tabela 14:

Tabela 14 – Sobre os pressupostos/princípios sobre os quais está estruturada a proposta político pedagógica do PROEJA FIC no município

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Não respondeu	1	11			1	13
Formação profissional	3	1				4
Inserção no mercado de trabalho	1	1			2	4
Não conhece	1		1		1	3
Desenvolvimento da autonomia em busca de informações					2	2
Não há projeto específico	1				1	2
Identidade					1	1
Inclusão					1	1
Integração entre EJA e EP				1		1
Escolarização					1	1
Formação do cidadão	1					1
Trabalho como princípio educativo			1			1
Sem definição	1					1

Desconhecimento, indefinição, ausência de especificidade foram as respostas mais frequentes, aparecendo 19 vezes, incluída a omissão de um professor. A referência à formação profissional foi mencionada 4 vezes e o mercado de trabalho obteve também 4 menções. A integração entre EJA e Educação Profissional, que caracteriza a proposta do Programa, foi citada uma vez, assim como o trabalho como princípio educativo; os demais itens são de cunho geral, não sendo específicos ao Programa.

Este quadro mostra a não relevância ou distinção do PROEJA FIC por parte dos professores. Quando solicitados sobre o que se constituiria como diferencial no Programa, a preponderância foi colocada na preparação para o trabalho. Considere-se, contudo, que nos municípios de Osasco e São Bernardo do Campo, já existiam iniciativas de cunho profissionalizante relacionadas de alguma maneira à EJA, municípios justamente nos quais a integração entre EJA e EP e o trabalho como princípio educativo foram os itens mencionados pelos professores. Ao mesmo tempo, em Osasco, um dos professores indicou desconhecer os princípios que regem o Programa.

Em Guarulhos, o relato dos professores quanto aos princípios do Programa no município afirmou o QSN como referência. Tendo como ponto referencial a proposta do município, o currículo a ser trabalhado é estabelecido a partir das necessidades da formação profissional, das relações possíveis com a área da indústria e da proposta de trabalho por projetos. Ao se observar o projeto pedagógico do curso, parte dos princípios elencados são retirados do documento base do PROEJA FIC, mas, efetivamente, o QSN constitui a principal referência para o trabalho. O documento deste programa é defendido pelos professores, pois, segundo eles, já contempla o eixo *mundo do trabalho*, bem como uma concepção de EJA que rege todo o currículo do município, advindo daí sua pertinência. No QSN, o *mundo do trabalho* aparece como “tema ao qual nos dedicamos e entendemos como eixo estruturante da EJA” (GUARULHOS, 2010, p.94). O entendimento dos professores é o de que a proposta curricular do município contempla - via QSN - o que está colocado como proposição pelo PROEJA FIC.

Quando perguntados sobre em que o PROEJA FIC se diferenciava da oferta de EJA já existente, as respostas abertas reafirmaram a questão da formação profissional e de referências próximas, tais como empregabilidade, entusiasmo com a formação profissional e aula prática profissional, totalizando 16 indicações no conjunto. Outras indicações se referiram a aspectos operacionais do Programa, como o incentivo financeiro, a certificação do IFSP e menor número de alunos na turma, com 7 indicações nesse campo. A referência a questões pedagógicas e de concepção do Programa apareceu em 6 respostas, divididas entre a integração curricular, relação teoria e prática, maior trabalho dos professores, redução da evasão e autoestima. Apenas um professor apontou não existir diferença entre a proposta da EJA e do PROEJA FIC; e 5 não responderam.

Houve grande diversidade de respostas à pergunta sobre como foi construída a proposta curricular do Programa no município, como segue:

Tabela 15 – Sobre a construção da proposta curricular do PROEJA FIC no município

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Não respondeu	1	8			1	10
Está em discussão	1				3	4
Não sabe	2		1			3
Não existe	1	1			1	3
A partir da grade apresentada pelo IF					2	2
Não existe proposta curricular, somente o planejamento dos professores	1					1

continua

continuação

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Nos moldes da experiência-piloto e orientações do IF	1					1
Iniciativa da direção da escola		1				1
Integrado com as áreas de conhecimento		1				1
Discussão entre gestores, educadores e comunidade		1				1
Com o coletivo de técnicos e professores e adequado a realidade			1			1
Com dificuldade durante o curso pela ausência do IF				1		1

No cômputo geral, as respostas omissas e as que alegam desconhecimento ou inexistência de uma proposta curricular para o Programa perfizeram 55% das menções. O item “em discussão” foi apontado por 14% das respostas e as demais se dividiram em vários outros. Ao se considerar as respostas por município, verifica-se que elas não apresentam tendências uniformes quanto ao processo.

Em Francisco Morato, por exemplo, há uma divisão entre os que não sabem, os que afirmam a inexistência do currículo ou não responderam, indicado por 4 professores; itens como “está em discussão”, há somente o “planejamento dos professores”, “sob orientações do IFSP” e “experiência-piloto” foram registrados por 3 professores. De qualquer forma, o que os dados revelam é, de fato, a inexistência de um currículo estruturado que servisse de referência aos professores, e que, portanto, as experiências desenvolvidas não chegaram a construí-lo.

Em Itapevi, o índice de abstenções na resposta acerca desta questão é alto (8 professores). Entre os que responderam, um afirma a inexistência do currículo e os demais escolheram alternativas diferentes, como as de o currículo ser “iniciativa da direção da escola”, “integrado com as áreas de conhecimento” e resultado de “discussão entre gestores, educadores e comunidade”.

Em Osasco, o Programa foi desenvolvido por dois professores que mostraram visões opostas sobre o processo. Em Várzea Paulista é possível identificar certa coerência, pois um dos educadores apontou a inexistência do currículo, 3 indicaram que ele estava em discussão (considerando-se que um processo de discussão curricular, não necessariamente voltado ao PROEJA FIC, estava instaurado na rede), um professor não respondeu e as 2 respostas que mencionaram a organização dos conhecimentos trabalhados pelo Programa, a partir da grade do IF, referem-se às professoras da formação profissional, que seguiram o plano de curso apresentado pela instituição.

O caso de São Bernardo do Campo é o mesmo, cuja professora da FIC menciona a dificuldade de construção do currículo pela ausência do IFSP, mas alega ter seguido o plano de curso proposto por eles.

É importante considerar que, mesmo não existindo um currículo estruturado *a priori* para o PROEJA FIC e, na maioria dos casos, a estruturação de um currículo também não se deu ao longo do curso, algum currículo foi desenvolvido no cotidiano das aulas. Certos professores referem-se à existência não de um currículo, mas de um planejamento, feito em comum ou individualmente, a partir de algumas referências. Nessa direção, a questão sobre como foram escolhidos os conhecimentos que compõem cada área/disciplina no escopo do Programa, proposta como questão aberta, na qual os professores puderam indicar suas referências, apresentou uma diversidade de fontes, como segue na Tabela 16:

Tabela 16 – Sobre os conhecimentos que compõem o currículo do PROEJA FIC nas áreas/disciplinas

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Não respondeu		8				8
Referenciais do MEC/prefeitura de SP/PCNs/Programa de ensino fundamental do Estado e outros municípios/DCNs e DCN EJA	1				3	4
Relacionando os temas da área/Por eixos temáticos/Por meio de pesquisas e pelas necessidades dos alunos		3			1	4
Conhecimentos que se relacionam com a pintura e a construção civil	2		1			3
Plano de curso do IF São Paulo e plano de curso da escola/ Plano de curso definido pelo IF Salto				1	2	3
Currículo já existente/Proposta de conteúdos existente para a EJA			1		1	2
Programa EJA Mundo do Trabalho	1					1
Não há currículo		1				1
Em planejamento semestral	1					1
De acordo com os conteúdos do ensino regular					1	1
Por meio de reuniões pedagógicas	1					1
Conforme indicação para adequação de espaço e praticidade (?)	1					1

As respostas referiram-se às formas e referências utilizadas, que mostram uma diversidade de parâmetros, sendo que nenhum deles se vincula ao Documento Base do PROEJA FIC. Há referências amparadas em diretrizes tanto da EJA, propostas por diferentes entes federativos em diferentes momentos (diretrizes atuais do MEC, PCNs, propostas da EJA utilizada no próprio município, Programa EJA Mundo do Trabalho), como do ensino regular

para crianças e adolescentes (rede estadual, município de São Paulo e outros não mencionados). As demais respostas mencionaram o trabalho por “eixos”, a relação entre as diferentes “áreas”, as “pesquisas e necessidades dos alunos”, em “planejamento semestral”. A influência do IFSP foi mencionada por 3 professores, referindo-se ao plano de curso apresentado pela instituição, e 3 respostas indicaram a “área de construção civil e pintura” como referencial. Desconsiderando as omissões e a menção à adequação de espaço - que não se mostrou clara - as respostas foram muito diversificadas, sendo difícil, inclusive, categorizá-las. O que demonstra que os professores se amparam em diversas referências e, principalmente, que o documento base do PROEJA FIC não figura em nenhuma resposta. Além das indicações a propostas de EJA, também aquelas que se relacionam com o ensino fundamental regular foram muito citadas, demonstrando, de certa forma, como a modalidade ainda se priva de uma identidade própria.

Nos casos de Osasco e São Bernardo do Campo, que já possuem uma proposta oficial de diretrizes curriculares - e um menor número de professores envolvidos -, as respostas não apresentaram grande diversidade. Em São Bernardo do Campo, a professora da formação profissional seguiu o plano de curso do IFSP; em Osasco, as atividades se basearam em currículo já existente e nos conhecimentos necessários à área da construção civil. Em Guarulhos, os professores estruturaram o trabalho a partir dos eixos e áreas do QSN, agregando também outras referências pesquisadas em suas próprias áreas, inclusive livros didáticos para a EJA indicados pelo MEC. Os professores do IFSP *campus* Guarulhos, por sua vez, desenvolveram a proposta das disciplinas técnicas orientando-se pelas ementas disponibilizadas pela coordenação pedagógica do Instituto.

A formação profissional foi mencionada, por parte significativa dos professores, como o principal diferencial do PROEJA FIC. Por se tratar de uma questão fundamental ao Programa, foram propostas três perguntas que se vinculavam a ela; a primeira, mais restrita, procurou verificar se a noção de itinerário formativo estava clara para os docentes. Das 31 respostas obtidas, somente 7 mencionaram o itinerário formativo e houve, de outra parte, 19 menções à definição do curso como preparatório para o mercado de trabalho. As demais se dividiram em 3 alternativas, as quais apontavam o caráter insuficiente do curso para o mercado de trabalho (1), o tempo insuficiente do curso para a preparação para o mercado de trabalho (1) e a baixa escolaridade dos alunos como impedimento à formação para o mercado de trabalho (1).

Para a caracterização da formação profissional oferecida, os professores foram questionados também a respeito da adequação do curso de formação profissional às

necessidades dos alunos e sobre a perspectiva apresentada pelo Programa; os participantes deveriam assinalar sim ou não e justificarem sua resposta, como segue na Tabela 17:

Tabela 17 – Sobre o atendimento das necessidades da população quanto à formação profissional escolhida para o Programa

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Sim, está em consonância	2	4			2	8
Não, pois não atende a pluralidade do público	1	3	1			5
Não, pois não dialoga com a realidade do aluno					3	3
Sim, pela precariedade do mercado de trabalho	2					2
Sim, pela precariedade de oferta de cursos	2					2
Sim, pela possibilidade de utilizar os conhecimentos no cotidiano		1	1			2
Não		1		1		2
Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Sim, para os que atuam na área		1				1
Sim, porque propicia a valorização da autoestima		1				1
Sim, porque é um curso prático			1			1
Não, porque não é suficiente para inserção no mercado de trabalho					1	1
O curso é adequado, mas os conteúdos não são adequados ao nível de escolaridade					1	1
Não respondeu		1				1

A escolha da ocupação para a formação profissional no âmbito do Programa foi um problema desde o início. Nos municípios vinculados ao *campus* São Paulo, houve a restrição da formação ao curso de pintura, pela necessidade de adequação às condições colocadas pelo IFSP. Em Guarulhos, o processo ocorreu de maneira diferente, considerando-se os resultados de pesquisa da Secretaria de Trabalho do Município e levando-se em conta as áreas de formação do IFSP *campus* Guarulhos; verificou-se o mesmo em Várzea Paulista. Uma situação comum a todos foi a crítica, por parte dos professores, ao curso proposto. Algumas estão enunciadas na tabela apresentada acima, como o não atendimento à pluralidade do público, a inexistência de diálogo com a realidade do aluno, a insuficiência do currículo para a inserção no mercado ou sua inadequação ao nível de escolaridade dos alunos.

As entrevistas buscaram aprofundar a compreensão manifestada pelos professores sobre a formação profissional. A maior parte das respostas se referiu à formação como preparação para o mercado de trabalho, ou auxílio para a geração de renda:

E até mesmo essa questão deles terem uma profissão e saírem daqui não só com um diploma, mas, também, com um aperfeiçoamento daquilo que já conhecem, aliar o conhecimento teórico com o conhecimento prático pra atender a demanda da nossa região. Não só dessa região, a gente vê, na televisão, essa carência do Brasil por mão de obra qualificada, estamos com déficit muito grande, então têm vindo pessoas de outros países para cá. Então, esse projeto pode ser uma porta de entrada para outros também, para ver essa questão da profissionalização, é uma oportunidade que a escola pode oferecer para o aluno crescer ainda mais (P9, 2013).

Uma renda extra para a casa deles, né? Por exemplo, se eles tivessem feito um curso de cabeleireiro, sei lá, podiam fazer um bico de cabeleireiro ou abrir uma coisinha para elas (P10, 2013).

Surgiram, também, outras percepções sobre o curso. IFP2 manifestou a necessidade de conhecimentos de diferentes tipos para se constituir um bom profissional, como aqueles relacionados a questões comportamentais e conhecimentos básicos em Matemática e Língua Portuguesa:

Então, assim, às vezes, mesmo sendo um pouquinho demorado, o pessoal quer aprender só a parte do metalmecânica, mas não é isso que vai fazer a diferença na vida dele, tem a parte do cidadão, tem a parte do aluno que ele vai ter que aprender, coisas que ele vai precisar lá na frente, na empresa, do conhecimento na parte industrial; eles vão precisar ter essa parte do comportamento, de trabalhar em equipe, de saber matemática, de saber um pouco mais de português (IFP2, 2012).

Já P3 teceu críticas à qualidade da formação profissional oferecida:

O curso profissionalizante foi duplamente resgate, não só do profissional, mas do cidadão [...] Eu acho que se fosse um curso profissionalizante dentro do município, que aproveitássemos esse espaço de uma forma séria, com associações, com empresas sérias, que o aluno aprendesse, não fosse só a questão da remuneração financeira, mas que ele aprendesse, que ele fosse capacitado e porque não até dizer treinado, [...] tivesse um critério de qualidade, eu acho que alavancaria extremamente o ensino do EJA dentro de qualquer município (P3, 2013).

Nessa passagem, a professora refere-se à formação profissional como algo que adicionaria valor à EJA, mas vincula-o diretamente ao atendimento ao mercado de trabalho. Seu argumento sobre a possibilidade de treino como uma boa qualificação contrapõe-se aos princípios do Programa, embora o fazendo como a defesa de um curso de qualidade para os alunos. Nota-se, nas passagens apresentadas, uma apreensão semelhante entre os professores: a do predomínio da visão da formação profissional como formação para o mercado de trabalho, observando-se que essa se traduziria em ganho para o aluno. Nesse sentido, percebe-se que a ideia de formação profissional não foi afetada pela diretriz da formação integral, mas

aparece, no desenvolvimento do curso, como justaposta à formação geral, entendida como avanço frente ao que a EJA oferece no sentido de oportunizar ao aluno novas condições de inserção no mercado de trabalho ou geração de renda.

A questão da qualidade do curso de formação profissional foi recorrente, uma vez que diante da inexperiência dos professores que a assumiram e da expectativa de orientação do IFSP, que não se efetivou, o desenvolvimento das aulas se deu, em grande parte dos casos, a partir de iniciativa pessoal e do repertório de conhecimentos e experiências individuais dos professores que a assumiram, o que veio a configurar um curso caracterizado no “acerto e erro”. Os professores de Francisco Morato e de Itapevi disseram sentir-se sozinhos nessa tarefa; em São Bernardo do Campo, a professora recorreu aos colegas da área de construção civil, uma vez que o curso estava sediado em uma unidade profissionalizante; em Osasco, o professor possuía experiência na área; em Várzea Paulista, apesar da relação com o *campus* Salto ser um pouco mais próxima, os professores também se ressentiram da pouca orientação recebida, principalmente, na própria escola; em Guarulhos, onde a formação profissional ficou a cargo dos professores do IFSP, essa questão assumiu uma direção contrária, na qual os alunos manifestaram sua aprovação em relação às aulas técnicas, mesmo aqueles que não pretendiam seguir naquela área profissional. Neste caso, a aprovação dos estudantes foi favorecida pelo domínio técnico dos componentes do curso, pela experiência de um dos professores associada à sua manifesta identificação com o público, e, também, pelo desejo de novas experiências por parte do outro professor, o que resultou, na avaliação de G3, no esforço de adequar a metodologia de ensino na relação com os alunos de EJA. Inclusive, um aluno em particular, manifestou desejo de que o número de aulas das disciplinas técnicas fosse ampliado, fato que não ocorreu nos demais municípios. É interessante mencionar a manifestação de uma das alunas em relação à disciplina técnica de desenho, em que ela indica sua satisfação quanto ao acesso a conhecimentos valorizados socialmente:

Tem uma cunhada minha que ela trabalha na radiologia, né. Ela tira chapa e aí ela estava vendo minhas lições do [...], ela falou que na prova dela caiu aqueles desenhos e ela falou: - Nossa, não acredito que você está tendo aula disso. Ficou surpresa de eu estar aprendendo (Turma A3, S6, 2012).

Diante dos problemas enfrentados pelo PROEJA FIC em sua relação com o Instituto Federal, chama a atenção que, mesmo inseridos na cultura do Instituto, os professores da instituição tenham conseguido estabelecer mediações metodológicas que propiciaram aos alunos o acesso a conhecimentos de uma área de caráter extremamente técnico. Tal fato pode estar relacionado à predisposição desses docentes em se inserirem no Programa, sendo que

um deles, como já mencionado, atuava junto ao público da EJA desde a experiência-piloto de EJA FIC, realizada no *campus* a partir de 2008.

Outra questão abordada foi a falta de interesse dos alunos no curso, no sentido daquilo que poderiam almejar como opções escolhidas para a formação profissional. Uma das professoras atribuiu a falta de identificação com as ocupações ofertadas a uma questão de gênero, o que caberia uma discussão. Os dois professores de qualificação profissional do IFSP também mencionaram a não identificação, no sentido de que parte significativa dos alunos não apresentava a intenção de trabalhar em indústrias metalúrgicas:

Se fosse uma coisa mais feminina, que se identificasse com a minha sala, que eram cem por cento mulheres, só tinha um homem, eu acho que seria mais gratificante o curso, entendeu? (P10, 2013).

[...] nosso público não foi feito... Eu posso dizer que cinquenta por cento deles não tem o perfil. São pessoas que não tem esse perfil (IFP1, 2012).

Então, eu acho que na hora de falar profissionalizante, deveria ter um leque maior para o candidato, porque se o candidato chegou lá e só tem EJA profissionalizante ele vai naquela. Só tem mecânica, eu vou em mecânica. Se você chegasse com mecânica, com marcenaria, com eletricidade, com preparação de alimentos e outras [possibilidades] (IFP1, 2012).

Vários alunos disseram realizar o curso por falta de opção:

Se caso eu aprender alguma coisa, eu posso até mexer algum dia. Eu tenho uma noção disso, mas nesse ramo eu não quero. O ramo mesmo que eu quero, eu já sou, caminhoneiro (Turma A2, S, 2012).

Eu estou fazendo o curso porque é bom a gente falar que tem um curso e tal. Mas, para eu seguir a carreira lá fora, no mercado de trabalho, não me interessa muito não (Turma A5, S5, 2012).

Mais um depoimento, na mesma direção:

Legal uma ideia de curso para nós que não estudamos, né... Metalmecânica... Devia ser mecânico mesmo. Porque metalmecânica é mais barato... Mecânica geral, tipo uma mecânica pesada. Entendeu? (Turma A2, S5, 2012).

Não foi realizado um levantamento preciso que informasse se a opção ofertada de formação profissional contemplava as expectativas dos alunos. Essa foi uma questão apresentada nas entrevistas coletivas, contudo, nem todos se posicionaram a esse respeito. Dentre os que o fizeram, pode-se considerar que quatro tipos de situação estiveram presentes. Uma, menos numerosa, é a dos alunos que vieram ao Programa em busca exatamente do que ele oferecia; a outra diz respeito àqueles que se sentiram contemplados com a opção de

formação profissional disponibilizada, mesmo não buscando uma oferta de EJA que promovesse a integração; uma terceira situação refere-se aos relatos de que, em busca da elevação de escolaridade, depararam-se também com uma oferta que abarcava um curso profissionalizante, considerando-a um *plus*, mesmo que não viesse diretamente ao encontro de suas aspirações; e uma quarta situação caracteriza-se por alunos que buscavam exclusivamente a elevação de escolaridade e, neste caso, praticamente ignoravam a formação profissionalizante do Programa.

Dentre os professores que analisaram a relação entre as expectativas dos alunos e a introdução da formação profissional na oferta da EJA, P11 aponta, em sua avaliação, a preocupação primordial dos alunos com o acesso à escola:

Porque, às vezes, eles não procuram a EJA para ter uma qualificação profissional. É: eu preciso ler e escrever. [...] Qual a sua expectativa do curso? Ler e escrever (P11, 2013).

Essa questão também foi abordada por P8, com o argumento de que os alunos, ao buscarem o retorno à escola, encontravam a oferta do curso profissionalizante, a qual consideravam um bônus, mesmo não sendo a intenção inicial da maioria. Alguns relatos de alunos, oriundos de diferentes cidades, convergem nessa percepção:

Eu, na realidade, a minha intenção é terminar os estudos mesmo, porque é escola, não foi nem pelo curso (Turma A2, S8, 2012).

Eu acho que estou na escola para aprender. Eu quero tirar minha dificuldade para escrever. Eu não estou aqui para seguir profissão de pintura ou ser engenheira (Turma A5, S4, 2012).

Ao mesmo tempo, P11 retoma um aspecto que pode ser observado junto aos alunos, quanto ao modo como estes veem a formação profissional em relação aos seus próprios conhecimentos:

Porque dá a impressão, você veja, é tão distante. Há uma distância tão grande entre qualificação profissional e elevação de escolaridade que eles, às vezes: Será que eu tenho condições de fazer as duas coisas ao mesmo tempo? (P11, 2013).

No entanto, durante o desenvolvimento do curso, PQ3 observou que o mesmo agregou outro sentido à formação dos alunos:

[...] Percebi até um aumento da autoestima. É, não sei se seria um amadurecimento, mas um “puxão”, dizer que você pode fazer algo além (PQ3, 2013).

Essa afirmação parece reforçar a observação de P11, sobre o fato de que talvez a ideia de qualificação profissional, como processo formativo, se coloque para as pessoas com menor escolaridade como uma alternativa fora de sua possibilidade de alcance, para além daquilo que sua capacidade possa abarcar. Ao se referir à formação profissional, alguns alunos relataram como se sentiram em relação aos conteúdos do curso:

Em meu ponto de vista, eu não acho interessante, vai comprar uma tinta, eu quero a “x”. O que eu acho interessante é preparar a tinta, é isso que eu acho interessante, saber preparar a tinta. Isso (Turma A1, S7, 2012).

O cuidado para dissolver, é tipo uma receita de bolo que você tem que ler para poder fazer (Turma A4, S8, 2012).

Existem relatos que vão em direção à contribuição que o curso está agregando às expectativas, como no exemplo que segue:

E quero muito aprender com esse curso. Eu quero muito me dedicar, estou aqui para isso, para me esforçar e vou aprender muito. Esse curso significa muito para mim, na minha vida e no meu trabalho com peças! (Turma A2, S1, 2012).

Mais um depoimento na mesma direção:

Aí eu voltei a estudar porque só resta a limpeza, que não precisa do 1º e nem do 2º Grau. Aí, como eu mexo com o negócio de salgado, de chocolate, de gestão de negócio, vamos lá. Quem sabe, um dia, não vou poder ter minha empresa (Turma A7, S9, 2012).

Existe um problema operacional nessa tentativa de garantir, em alguma medida, uma oferta de qualificação profissional que atenda às expectativas dos alunos. Em São Bernardo do Campo, por exemplo, insistiu-se em compor a sala com pessoas que tivessem a perspectiva de trabalhar dentro da área da construção civil com pintura e esse esforço acabou por formar uma turma pequena de alunos, menor do que as outras salas de EJA do município. Mesmo assim, alguns alunos se matricularam no curso para ter acesso à elevação de escolaridade, aceitando a condição de cursar conjuntamente uma formação profissional, de acordo com informações dos professores. Em Guarulhos, na primeira turma de 2012, o mesmo esforço foi feito na tentativa de garantir um público que almejasse o trabalho na indústria, mas nem todos se inscreveram impelidos por essa motivação. Rosta Filho (2010, p.135), ao pesquisar os evadidos do PROEJA ensino médio, no IFSP *campus* São Paulo, verifica que entre os motivos para buscar o curso, 67% deles apontaram a conclusão do ensino médio em detrimento da formação técnica colocada. Esse fato apresenta correspondência com o observado no

PROEJA FIC. No caso do PROEJA, aventava-se a hipótese das disciplinas técnicas terem composto as causas de evasão do Programa.

Alguns alunos expressaram sua satisfação por terem sido contemplados com a oferta do curso. Contudo, mesmo para esses, o desenvolvimento do curso em alguns municípios apresentou falhas que comprometeram a possibilidade do exercício profissional:

Eu conheço um pouco da construção civil e eu tenho certeza que o curso é muito rico, se ganha bastante dinheiro e não é um trabalho que você se mata, basta somente saber trabalhar. E, um período como esse, se viesse uma proposta de um curso e se realmente nós tivéssemos começado na prática e na teoria, as duas caminhando juntas, eu tinha coragem de sair da empresa que eu trabalho e abrir uma empresa e trabalhar (Turma A1, S6, 2012).

[...] Eram duas coisas ao mesmo tempo e estávamos sendo privilegiados de sermos pessoas que iam conhecer mais do que os outros alunos, só que no fim não foi aquilo que a gente estava esperando, deu muito errado (Turma A1, S2, 2012).

Mais a parte prática, parte da teoria. Eu já fiz curso pago, independente se for curso pago ou não, mas a gente aprende bem mais coisas do que aqui (Turma A4, S2, 2012).

Ao abordar a questão da formação profissional buscou-se apreender, também, como esta tem sido colocada no plano da integração curricular. A questão seguinte examina o modo como estava ocorrendo a integração entre formação profissional e formação geral. A Tabela 18 aglutina tais informações:

Tabela 18 – Sobre como tem se dado a integração curricular no Programa, considerando a formação profissional

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total	%
Não tem ocorrido	2	3			5	10	34,4
Parcialmente, entre algumas disciplinas/áreas	3	5			1	9	31
Pontualmente, a partir de um tema ou projeto	1	1	1	1	1	5	17,2
Integralmente, prevista no currículo	1	1	1			3	10,3
Não respondeu		2				2	6,8

A integração curricular diz respeito, principalmente, a como os saberes do trabalho e a formação geral se integram em uma unidade. Embora seja esta a maior ênfase do Programa, apenas 10% dos professores afirmam sua ocorrência, como pode ser observado na tabela acima. Ramos (2010), ao tratar a relação entre educação e trabalho na EJA, apresenta-a como imediata e contraditória, pois não é possível, ao público dessa modalidade, concluir um

processo de formação geral para, na sequência, buscar formação técnica. A motivação para o retorno à escola pode, muitas vezes, estar atrelada justamente à necessidade de inserção ou permanência no mundo do trabalho. O cuidado necessário, então, é não tornar esta formação instrumental para o trabalho, desconsiderando a educação como direito inalienável e subjetivo de cidadania, reduzindo os sujeitos a mero fator econômico. Nessa direção, é necessário assumir a formação profissional também como direito, segundo os parâmetros de uma nova formação profissional, que integre, “para além do aspecto pedagógico, os econômicos, sociológicos, psicológicos e ético-políticos” (2010, p.77). Este sentido atribuído à formação profissional não parece contemplado nas experiências desenvolvidas; contudo, de certo modo, alguns professores, tanto da profissionalização como da formação geral, manifestaram certo “cuidado” com o aluno da EJA. Alguns deles utilizaram expressões como “humanizar a formação profissional”, como faz P8: “tanto que eu digo que há essa compatibilidade entre a matemática matéria e a parte técnica, mas a matemática do professor [...], ela é mais humana” (P8, 2012).

Ou seja, há a concepção, por alguns professores, do aluno como sujeito, como centro do processo, o que está presente nas propostas curriculares de alguns municípios. Entretanto, não há a compreensão necessária requerida pela perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Apesar de a maioria dos professores ter apontado a sua participação em momentos de formação, nos quais a concepção e os princípios do Programa foram apresentados, grande parte mostra não ter o domínio desses princípios e conceitos. Talvez o acompanhamento pedagógico pudesse ter suprido essa lacuna inicial. No entanto, é preciso considerar - diante dos obstáculos estruturais encontrados nos municípios e do quadro de dificuldades levantado pelos professores nas entrevistas - que o acompanhamento pedagógico foi uma das grandes dificuldades verificadas na implantação do Programa. Em alguns municípios, como Osasco e Várzea Paulista, a EJA e o PROEJA FIC não eram acompanhados pelos coordenadores pedagógicos das unidades escolares, pois estes cumpriam seu turno de trabalho junto ao ensino fundamental dirigido às crianças, cabendo aos vice-diretores o acompanhamento das turmas do horário noturno. Em São Bernardo do Campo, o pouco tempo de experiência da coordenadora pedagógica, e o fato de defrontar-se com uma modalidade e uma proposta para as quais não tinha repertório de formação, tornou sua ação menos decisiva para o alcance dos objetivos do Programa. Em suas palavras:

[...] e aí nós tivemos uma aula inaugural, onde a gente tomou mais ciência do que vinha a ser o PROEJA, então foi no processo, realmente, foi através do trabalho que a gente acabou tomando consciência do que era (C2, 2012).

A falta de experiência e a insegurança quanto à formação considerada necessária ao acompanhamento do Programa e aos anos finais da EJA também foram motivos, além da licença maternidade, que contribuíram para que a coordenadora pedagógica da unidade escolar de Francisco Morato não exercesse uma ação mais propositiva em termos de acompanhamento. Nesse contexto, diante da impossibilidade de uma das gestoras continuar realizando o acompanhamento pedagógico quinzenal, as iniciativas de integração ficaram mais esparsas ou praticamente não ocorreram, prejudicadas também pela ausência de um tempo comum de planejamento/avaliação entre os professores da base comum e, destes, com o professor da formação profissional. Em Itapevi, apesar dos esforços em constituir um exercício de integração, a coordenação pedagógica não encontrava espaço coletivo destinado ao Programa, diluindo-se as formações realizadas na discussão de outras questões, além daquelas mais atinentes ao PROEJA FIC, como relata:

A demanda da escola é muito grande e esses horários de trabalhos coletivos são juntos com outros professores. Então, na verdade, sempre quando é específico para EJA, eu preciso aproveitar os momentos em que a Secretaria nos dá oportunidade de suspender a aula para fazer um encontro específico e aí nós teríamos só esse grupo de EJA. Para horário de trabalho coletivo, muito difícil, porque ali você tem uma diversidade muito grande (C1, 2012).

Em Guarulhos, a coordenação pedagógica foi exercida pela gestora da EJA no município, que alternava, algumas vezes, momentos nos quais participavam também as coordenadoras do *campus* Guarulhos. Ocorre que, nas últimas turmas, a discussão ficou, por um período, mais concentrada na gestora do município, o que causou estranhamento a um dos professores do IFSP, uma vez que, em seu entendimento, um curso dentro da instituição deveria contar com sua própria coordenação.

Outra dificuldade levantada referiu-se aos espaços e tempos coletivos destinados ao Programa. As respostas à pergunta sobre os momentos de reunião com os demais professores para discussão/planejamento do PROEJA FIC apresentaram o panorama descrito na Tabela 19:

Tabela 19 - Sobre os momentos coletivos destinados à reunião com os demais professores para discussões/planejamento relativos ao PROEJA FIC

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Não há momentos com os demais professores para esse fim	2	5			1	8
Semanalmente			1		3	4
Em horários coletivos de trabalho (HTPC/HTP/HA)	2	1				3
Não respondeu		2			1	3
Encontros bimestrais	2					2
Semestralmente		1			1	2
Não participa	1					1
Quando considera necessário		1				1
Ocorre de forma paralela		1				1
Conversa individual com a coordenação pedagógica		1				1
Duas vezes por semana			1			1
Diariamente				1		1
Quinzenalmente					1	1

Nota-se a pluralidade de respostas, as quais variam dentro de um mesmo município. Em Osasco e São Bernardo do Campo, os professores da profissionalização e da base comum estavam em contato pelo período de uma hora por dia, antes do início das aulas. Em São Bernardo do Campo, a professora afirmou que o diálogo ocorria diariamente, enquanto que, em Osasco, os professores indicaram semanalmente e duas vezes por semana, uma vez que nem todos os dias eram destinados a essa função. A disponibilização de um tempo diário também estava presente em Guarulhos, apesar de esta não envolver cotidianamente os professores do IF. A participação destes era mais pontual, justificada pela dificuldade de horários da grade do *campus*, que os absorvia. Em Guarulhos, além do contato diário - com carga horária de trabalho coletivo destinada ao Programa - ocorria um planejamento semestral, no qual todos os professores participavam, incluindo os docentes do IFSP.

A diversidade de respostas mostra o modo de disposição do tempo destinado à discussão/planejamento do Programa, que ora pode estar diluído nas discussões da EJA de modo geral, pelo fato do Programa se caracterizar como uma turma de EJA, ora em momentos específicos sobre o desenvolvimento do Programa, momentos estes que ocorriam em intervalos maiores de tempo. Por vezes, a discussão coletiva acerca do PROEJA FIC sucedeu-se pela iniciativa individual de professores, fora dos horários coletivos estipulados. A variação nos municípios que implantaram o Programa, principalmente nos anos finais da EJA, como

Francisco Morato, Itapevi e Várzea Paulista, mostra que não havia espaço no qual a discussão pudesse ocorrer sistematicamente, com exceção de Guarulhos, que contava com a participação pontual dos professores do Instituto.

Quando perguntados sobre os problemas que o PROEJA FIC deveria superar para que viesse a ser implantado tal como havia sido proposto, as respostas foram as que seguem na Tabela 20:

Tabela 20 – Sobre o que é necessário para que o desenvolvimento do Programa atinja de melhor forma os objetivos a que se propõe

Respostas	FM	Itapevi	Osasco	SBC	VP	Total
Formação para os professores	4	2			3	9
Organização do currículo integrado	1	3			3	7
Trabalho integrado entre os professores		2			4	6
Participação do IFSP/Melhor entrosamento entre IFSP e escola		1		1	2	4
Melhora dos conteúdos	2	1				3
Não respondeu		3				3
Material didático	1				1	2
Laboratório adequado		1	1			2
Diversificação do curso de formação profissional			1		1	2
Apoio pedagógico					2	2
Divulgação e ampliação	1	1				2
Interdisciplinaridade	1					1
Maior seriedade na implantação	1					1
Encaminhamento ao mercado de trabalho					1	1
Avaliação da implantação do curso					1	1

Verifica-se que, dentre as respostas dos professores, aquelas que remetem a questões pedagógicas essenciais à implantação do Programa, como a “organização do currículo integrado”, “trabalho integrado entre os professores”, “formação para os professores”, “interdisciplinaridade”, “melhora dos conteúdos”, “apoio pedagógico” e “material didático”, juntas, representam 30 respostas. Quanto à presença e relação com o IFSP, ocorreram 4 respostas. As demais, relativas a outros aspectos, congregam 9 respostas.

A partir do que foi apresentado, observa-se que a questão da integração curricular, tal como pretendida pelo PROEJA FIC, praticamente não se efetivou nos municípios. No entanto, algumas tentativas ocorreram, e nos relatos dos professores é possível delinear o alcance dessas iniciativas. Ao mesmo tempo, tais iniciativas foram responsáveis pelo início de

reflexões acerca do currículo integrado, mesmo que perpassadas por entendimentos parciais ou inexatos do sentido que a formação integral deveria assumir no PROEJA FIC.

Nas expressões dos professores sobre a formação profissional, pouquíssimas delas avançaram para além da compreensão desta como formação para o mercado de trabalho e muitas manifestaram preocupação com a qualidade do processo, alertando para sua precariedade. Nesse sentido, pode-se observar que a formação profissional oferecida no PROEJA FIC não foi vista para além dos limites do mercado, e mesmo nesse âmbito, não alcançou os objetivos demandados, traduzindo-se em um processo parcial e deficiente em parte dos municípios.

No que se refere aos aspectos positivos do Programa foram feitas algumas menções a processos de elevação da autoestima, mas nenhuma referência ao trabalho na concepção do PROEJA FIC, em seu sentido histórico, ontológico e emancipatório, que se configura na premissa do trabalho como princípio educativo. A formação geral e a formação profissional estiveram mais próximas ou mais distantes, dependendo do município, mas não foram concebidas como um processo integral em sua natureza, mesmo em Guarulhos, onde se propôs uma estrutura curricular.

Em Francisco Morato, de acordo com G2, ocorreram tentativas de aproximação entre a base geral e a profissional, e esta ocorreu com maior frequência enquanto o Programa estava sendo desenvolvido no primeiro segmento da EJA. Mesmo nessa condição, com dois professores envolvidos, a tentativa foi a de estabelecer alguma relação entre os conteúdos previstos nas áreas do conhecimento para a EJA e os conteúdos pautados pelo plano de curso de Pintura, ou seja, entre duas propostas já elaboradas, que buscaram pontos de convergência. No segundo segmento do ensino fundamental, essas tentativas foram quase inexistentes.

Em São Bernardo do Campo e Osasco, que implantaram a totalidade do Programa no primeiro segmento do ensino fundamental, os conhecimentos da formação profissional orientaram a organização dos conhecimentos da base comum do currículo. Em Osasco, onde estão disponibilizados os Cadernos da RECEJA como orientadores do currículo, P10 relata que organizou seu planejamento pedagógico a partir de outras fontes já conhecidas por ela, e buscou adaptar sua proposta aos conhecimentos apresentados no plano de curso de Pintura, processo no qual, ambos os professores, buscaram estratégias metodológicas que relacionassem os conteúdos trabalhados, como está disposto no planejamento do 2º semestre de 2012. Sobre o modo como se construiu essa relação, P10 relata:

Entendeu? Sempre montava alguma coisa em cima do que ele estava dando. Como era pintura, eu comecei a ensinar para eles metragem, metro quadrado, como é que fazia. A gente procurava fazer essa integração, pelo menos, eu conseguia fazer umas coisas assim com o [...] (P10, 2013).

Outra forma de promover a relação consistiu na criação de situações de ensino cujo tratamento dos conteúdos da formação geral comportasse, de alguma maneira, a relação com a área da profissionalização, como pode se observar ainda no relato de P10:

Em Português, eu procurava usar as palavras. Como era 4ª série, então a escrita, a separação de sílabas, como é que eu escrevo tinta, como é que eu separo as sílabas. Então, a gente trabalhava mais ou menos assim (P10, 2013).

Em São Bernardo do Campo, o processo foi semelhante, sendo que P11 utilizou como referência, para seu planejamento, as Diretrizes Curriculares da EJA do município. Da mesma forma, as tentativas de integração ocorreram tendo os conhecimentos da formação profissional como disparadores da relação, como é possível verificar:

Em todos, nas questões dos conteúdos, das metodologias, diante daquilo que a gente tinha, que era proposto. Então, assim, a professora [da profissionalização] planejava uma aula, digamos, ela ia fazer uma preparação da massa que iria ser aplicada. Pensando naquela aula, eu tinha que propor uma situação da preparação da massa, o que é necessário, materiais, como eu vou fazer a escrita disso. Então, fazer todas as questões e fazer questões ligadas às outras áreas de conhecimento, que não seja só a matemática e a língua portuguesa, incluir história, geografia, ciências, artes. Entendeu? (P11, 2013).

Interessante constatar o que motivou a metodologia que foi construída pelos professores para chegarem a essa tentativa de integração. P11 relata que esse exercício era cotidiano, construído aos poucos, pois segundo ela “essa construção do todo era muito difícil” (P11, 2013). Ou seja, propor um currículo *a priori* era algo para além do que conseguiriam e, nesse contexto, realizavam o registro do que chegavam a articular, tendo como parâmetro as propostas já constituídas. Conclui a análise, afirmando:

Então, assim, eu me integrei ao currículo dela [professora da formação profissional], não foi ela que se integrou ao meu, porque ela já estava com o planejamento do semestre pronto (P11, 2013).

Em Itapevi, na ausência de uma proposta curricular estruturada para o município, os professores que atuaram no Programa no segundo segmento do ensino fundamental, tinham na mediação da coordenadora pedagógica a iniciativa de aproximação ou relação entre os conhecimentos da profissionalização e as demais áreas do conhecimento, sendo que também

ocorriam iniciativas por parte de alguns professores. Quando entrevistado, o professor da formação profissional disse ter estabelecido relação com a disciplina de ciências:

De ciências. Então, quando eu fui falar da parte de reciclar material de pintura, essa parte de preservar meio ambiente, essas coisas assim, eu falei, mas aí eu trouxe para ela [professora de ciências] (PQ1, 2013).

A relação também se estabeleceu com a matemática que, na compreensão do professor, estava intrinsecamente ligada ao seu curso:

Só a matemática tem a ver com o curso, porque tem a medida. [...] Mas, é a matemática que entra bastante. [...] eu falava com o professor de matemática: Capricha nesse assunto aqui para mim, que eu vou entrar e falar disso aqui. De área, por exemplo (PQ1, 2013).

Na mesma direção, aponta o relato da professora de ciências:

E aí o professor [...] no ano passado, me pediu ajuda nas questões ambientais, para passar isso para os alunos. Preparei, também, uma aula para eles. Durante o semestre todo falei sobre a questão de legislação ambiental. [...] todas essas questões que envolvem o meio ambiente para eles saberem dos resíduos, das substâncias tóxicas que agredem o meio ambiente, que existem medidas que também podem minimizar esses impactos ambientais. Então, foi isso que eu foquei dentre outros conteúdos também (P9, 2013).

Como pode ser observado, a integração se dá na articulação dos conteúdos já propostos, e orientada pelos conhecimentos necessários ao curso de profissionalização, assim como nos municípios anteriores.

Em Várzea Paulista, a iniciativa de integração ocorreu de maneira mais individual, por iniciativa de uma das professoras da profissionalização, na busca de conhecimentos da base comum que amparassem o que estava sendo desenvolvido na formação profissional:

O que eu pude perceber é que, nas minhas aulas, eu estou sempre falando com eles, e mesmo não tendo uma integração muito forte com as demais disciplinas, não é uma integração teórica, vamos dizer assim, nas aulas eu consigo trazer as outras disciplinas para a minha matéria. Então, eu percebo que conforme eu vou desenvolvendo a aula, eu vejo que tem português aqui, tem geografia ali, acabo trazendo as outras disciplinas para as minhas aulas. Mostro para eles a aplicação no dia a dia dessa parte que eles optaram, da gestão de negócios (PQ3, 2013).

Em Guarulhos, mesmo com um currículo proposto, a integração entre as disciplinas da profissionalização e da base comum ocorreu com a área de linguagens matemáticas. Já entre as disciplinas da base comum, a integração se deu basicamente por meio de projetos e da busca por momentos de intersecção do trabalho desenvolvido pelos professores.

Na fala dos docentes, é possível captar diferentes formas de compreender e trabalhar com a integração:

Estamos caminhando para ele. O currículo integrado aqui, no PROEJA, ele funciona. A gente sempre trabalha um tema para todas as disciplinas (P5, 2012).

No entanto, essa organização não se refere às disciplinas da profissionalização, uma vez que, segundo o relato de um dos professores técnicos, isso ocorria pontualmente. Para outro professor, a integração se realiza via metodologia, como descreve:

E aí a gente, coletivamente, fica mais a cargo da metodologia de alcançar aquele objetivo. A questão da integração fica mais presente na metodologia. [...] Um exemplo prático disso é o que a gente está fazendo com a questão da interpretação, a gente precisa que os alunos consigam ler o enunciado, compreender e elaborar um exercício a partir de algo escrito. Isso a gente utiliza em todas as disciplinas. (P7, 2012).

Outro professor mostra sua compreensão sobre o que significa integração no âmbito do Programa, não se referindo à metodologia estritamente, mas argumentando sobre como vê a relação entre os conteúdos de sua área de conhecimento com a questão da indústria, identificando quais seriam os conhecimentos a serem trabalhados nesse contexto:

Quando eu fiz o meu planejamento, tentei *linkar* tudo que em história e geografia liga com a questão industrial, certo? Quando ele ver um produto, entender o que tem a ver com o que vai produzir. Essa questão da globalização, meio técnico, científico e informacional. Essa questão da importação, tentar entender que não é fácil essa questão da invasão do importado, essa questão da concorrência internacional. A questão do emprego, do desemprego, porque uma empresa faliu, porque uma empresa ascendeu (P6, 2012).

Mas também se refere ao campo metodológico:

E você vê que teu colega mudou, você muda também. Aconteceu, nessa turma antiga, do [...] trabalhar com escala, escala matemática, e eu vi naquilo uma chance de ensinar escala de mapa. Eu, particularmente, sempre tenho esse cuidado, o professor de artes também é a mesma coisa (P6, 2012).

Na avaliação de outro professor, a dimensão de integração que considere as disciplinas técnicas concentra-se mais na relação com a área de linguagens matemáticas:

Então, o que eu consigo perceber dessa integração no PROEJA FIC Guarulhos, no curso Metalmecânica, a parte que mais vai se integrar na elevação de escolaridade é a matemática, porque é a relação mais direta que tem (P8, 2012).

E continua suas observações acrescentando que:

Com os professores do Instituto, não. O que a gente tem de diálogo, quase que exclusivamente, é entre os professores da rede (P8, 2012).

Quando consultados, os professores do IFSP *campus* Guarulhos manifestaram que entre eles ocorria um planejamento conjunto, até para que se evitasse a sobreposição de conteúdos nas disciplinas técnicas ministradas. Quanto à relação com as demais disciplinas, reforçaram a ênfase em linguagens matemáticas, como P8 havia se referido:

Então, primeiro eles iniciaram com o estudo da matemática básica. Então, eu ia acompanhando o que eles estavam fazendo e a gente ia trabalhando alguns exercícios correlatos, só que ainda não no nível que eu queria. Aí, quando eles foram aumentando mais o curso de matemática, a gente falou, a gente que acertou isso, vocês trabalham essa parte primeiro e a hora que eu for precisar trabalhar com estatística, com o controle estatístico do processo, aí eu vou ter eles aonde eu quero. [...] Como a gente já acertou um pouco nos outros cursos, a gente já trabalha, mais ou menos, acertado, alinhavado, já alinhou isso [...] (IFP2, 2012).

Então, eu até expliquei que a gente vai precisar de uma boa base, principalmente, de geometria, mecânica requer geometria. Então, ele vai ter que explicar, por exemplo, Teoremas de Pitágoras, embora, eu tenha explicado figuras geométricas, eu não entrei nisso, então eu precisei disso deles e, na hora de pensar no currículo, a gente sentou para conversar a respeito disso, do projeto, até eu e o [...], na parte técnica, só que a gente tem que tomar cuidado para não fazer um currículo muito bonito e que não seja possível de ser aplicado na aula (IFP1, 2012).

Um dos professores do IFSP do *campus* de Guarulhos esclareceu que a relação com as demais áreas de conhecimento ocorre pontualmente com o desenvolvimento de projetos:

Mas, com o pessoal da prefeitura também acontece isso, a gente teve trabalhos muito legais na área da qualidade, que foi o trabalho de embalagens, foi muito bacana. Eles estavam trabalhando de uma maneira, a gente trabalhou de outra maneira, cada um tinha um foco diferente e foi feito em cima do mesmo trabalho. Foi muito legal, teve a questão de higiene e segurança. Sabe, você tem um monte de assunto e um acaba aproveitando o assunto do outro (IFP2, 2012).

No quadro geral de implantação do Programa, a relação entre a profissionalização e os conhecimentos da base comum não foram tratados de forma a conceber uma proposta curricular integrada. Em todos os casos, quando ocorreu a busca pela integração, ela se deu a partir de conhecimentos já disponibilizados em cada uma das áreas, que encontrassem momentos nos quais se relacionassem a partir das necessidades pautadas pela formação profissional.

Encontra-se situação similar no relato da experiência do PROEJA desenvolvida no Paraná. Silva, M. R. (2011, p.318) chama a atenção, no processo de desenvolvimento da integração curricular, para o fato de os professores destacarem a integração curricular como “[...] junção entre conteúdos específicos da formação profissional e conteúdos da base nacional comum”, atribuindo ao trabalho como princípio educativo ou ao eixo integrador um destaque pontual ou pouco evidente, prevalecendo os procedimentos em torno da equalização dos conteúdos das disciplinas. Da mesma forma, assinala que o *trabalho* foi tomado, em geral, em sua dimensão técnica e em torno do desempenho profissional, não tendo sido considerado em sua dimensão ontológica. A autora afirma também, que no movimento de construção curricular, prevaleceu o entendimento do *trabalho* em sua constituição histórica, particularmente capitalista, sendo que houve somente uma apreensão formal do trabalho como princípio educativo. Destaca que, dentre as oficinas para a construção do currículo integrado, em uma delas, composta por um grupo mais constante de profissionais e que teve maior acesso às questões conceituais que foram tratadas em encontros que precederam as oficinas de construção curricular, alcançou-se maior coerência entre o que estava proposto no Documento Orientador do currículo e a elaboração da Proposta Curricular. Pondera que as propostas curriculares ficaram fragilizadas frente ao que se requeria como pressuposto, pelo pouco tempo atribuído às discussões e decisões em torno do currículo.

Considerando-se o que foi exposto até aqui, pode-se afirmar, de maneira geral, o insucesso do PROEJA FIC tanto no que diz respeito à sua implantação, como à aplicação das premissas que o constituíram. Evidencia-se, dentro dos limites estruturais colocados nos diversos contextos, que a noção de trabalho como princípio educativo e a proposta de formação integral não lograram êxito; nas apreciações dos professores, tais referências foram poucas - ou praticamente inexistentes. O princípio que rege a integração curricular não foi apreendido nas experiências, que teriam que adotar o trabalho em sua dimensão histórica e ontológica como eixo estruturador do currículo, o qual definiria, inclusive, não só a opção metodológica de tratamento dos conteúdos, mas principalmente, quais conhecimentos deveriam ser trabalhados. Diferentemente, as iniciativas de integração partiram de conhecimentos ou saberes já estruturados e buscaram construir relações a partir da forma de organização didática e metodológica dos conteúdos. Nesse sentido, os cursos desenvolvidos podem ter atingido parcialmente a proposição do Programa, ao relacionar os conhecimentos das áreas de formação geral e profissional. Contudo, a dimensão política do PROEJA FIC de se contrapor ao pensamento hegemônico, ficou comprometida pela ausência dessa intencionalidade no trabalho realizado, na medida em que os princípios e pressupostos mais

caros ao Programa não foram compreendidos - ou foram parcialmente apreendidos - considerando-se que algumas propostas curriculares municipais guardavam, em certa medida, alguma relação com os pressupostos do Programa.

Nas experiências locais desenvolvidas, tentativas de articulação dos conhecimentos presentes na profissionalização e na formação geral foram mencionadas, tendo como mediação a metodologia interdisciplinar, citada por alguns sujeitos. A interdisciplinaridade, citada em ambos os Documentos Base do PROEJA, foi desenvolvida no Documento do PROEJA FIC. Na proposta do PROEJA ensino médio há uma referência à interdisciplinaridade, no item que se relaciona à Estrutura Curricular. Entre as nove orientações citadas, a “interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade” (2007a, p.49) são definidas como ações a serem consideradas na estrutura curricular.

No Documento Base dirigido ao ensino fundamental, a interdisciplinaridade é extensamente comentada, sendo apresentado um pequeno histórico da organização disciplinar e interdisciplinar dos conhecimentos. A interdisciplinaridade, referenciada em autores como Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Jurjo Torres Santomé e Josette Jolibert, é colocada como um dos princípios que fundamentam o Programa e seu projeto político pedagógico, pressuposto necessário à substituição da visão positivista de transmissão linear dos conhecimentos, por uma visão de processo, de construção do conhecimento em rede. O documento aponta também que a interdisciplinaridade não deve ser compreendida como “fusão de conteúdos ou de metodologias” (2007b, p.30), e sim como “interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global” (ibid. p.30). De acordo com suas orientações, a interdisciplinaridade pode sobrevir por meio de “eixos integradores, projetos de trabalho, temas geradores que podem ser propostos como um objeto de estudo, um projeto de intervenção ou de empreendimento” (ibid., p.37).

Diante do exposto, com a ênfase na interdisciplinaridade atribuída pelo Documento Base do PROEJA FIC, pode-se perguntar se as experiências aqui analisadas - que buscaram a integração por meio de uma metodologia pedagógica que visava relacionar seus conteúdos convergentes - não estariam em consonância com as orientações do documento. Os dados do questionário mostram que parte majoritária dos docentes não tiveram contato com o Documento Base, mas infere-se que o Programa, ao introduzir a necessidade de integração, tenha levado os professores a tentarem fazê-la, sob a forma que mais lhe era conhecida.

A interdisciplinaridade é um termo que, nas últimas décadas, vem sendo veiculado de forma acentuada junto a propostas de educação, enfatizando a construção de relações entre os diferentes campos de conhecimento no debate atual.

Nessa direção, carregada de polissemia - como mostra Ferrari (2007) no levantamento bibliográfico sobre o conceito, bem como Fazenda (2008), que agrega essa característica também ao conceito de transdisciplinaridade - a interdisciplinaridade tem se mostrado um termo corrente no discurso educacional, sem que exista uma única definição que a sustente conceitualmente.

Ferrari (2007) apresenta, pelo menos, duas vertentes dessa discussão. Uma representada por Japiassu, Fazenda e Santomé, e outra, por Jantsch e Bianchetti e também por Veiga Neto (ibid., p.35). A primeira trabalha com a abordagem dos estudos interdisciplinares pautados pela necessidade de superar a fragmentação do saber; a segunda tece críticas à primeira vertente, a partir do que denomina como uma compreensão a-histórica, expressa na filosofia do sujeito, referida a uma atitude interdisciplinar promovida pelo sujeito pensante diante da fragmentação do conhecimento, por um ato de vontade e força interior (2007, p.48).

Para Alves, Brasileiro e Brito (2004), a discussão sobre a interdisciplinaridade também se ancora em dois paradigmas científicos: a filosofia do sujeito e o marxismo dialético. Para essas autoras, Japiassu e Fazenda aportam-se no primeiro paradigma, sendo que Japiassu concentra sua construção no campo epistemológico e Fazenda no campo pedagógico. Segundo as pesquisadoras, a interdisciplinaridade, para Japiassu, define-se como “a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que resulte uma modificação entre elas, através de diálogo compreensível, uma vez que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui um método interdisciplinar” (2004, p.141). Afirmam que, de acordo com Japiassu, o trabalho interdisciplinar apresenta dois níveis: o *pluridisciplinar*, onde o estudo do mesmo objeto é realizado por diferentes disciplinas, sem ocorrer convergência entre conceitos e métodos; e o *interdisciplinar*, representado pela integração entre disciplinas quanto aos métodos e conceitos. Fazenda, por sua vez, dá continuidade às discussões de Japiassu, mas com algumas divergências, concentrando seu foco na pedagogia interdisciplinar. Ambas as abordagens, pautadas na filosofia do sujeito, atribuem à interdisciplinaridade uma dimensão psicologizante, conforme argumentam as autoras.

Em contraposição à filosofia do sujeito, discorrem sobre as assertivas de Jantsch e Bianchetti que fundamentam a interdisciplinaridade na perspectiva do paradigma marxista dialético. Os autores referidos argumentam que a interdisciplinaridade precisa ser entendida como produto histórico: “A construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas [materialidade] para o pensamento” (JANTSCH; BIANCHETTI apud ALVES et al., 2004, p.144). Na mesma

vertente, abordam as afirmações de Veiga Neto, para o qual as discussões em torno da interdisciplinaridade avançaram desde a sua introdução no Brasil, contudo, não se separaram das abordagens epistemológica e pedagógica empreendidas por Japiassu e Fazenda. Em sua compreensão, a interdisciplinaridade é “um trabalho conjunto de várias disciplinas em direção do mesmo objeto de pesquisa, com o propósito de aproximá-lo, cada vez mais, da realidade objetiva, à medida que constrói sua perspectiva dialética” (2004, p.145).

Dessa forma, a partir dos paradigmas indicados pelos estudos citados, pode-se questionar as referências contidas no Documento Base, no sentido de compreender se a concepção de interdisciplinaridade presente está em consonância com o princípio da escola unitária e com o significado de integração vinculado à premissa da formação integral. Nessa direção, retomando o sentido de integração do currículo, busca-se em Ramos (2013)⁹⁵ as reflexões que apoiam essa concepção, no sentido de que as práticas interdisciplinares constituem uma dimensão da integração, mas que a integração vai além da interdisciplinaridade. O currículo integrado pressupõe uma concepção de currículo na qual os professores, ao selecionar e organizar o conhecimento a ser trabalhado, o fazem sob as mesmas referências. Considera-se, então, que a proposta de escola unitária, o trabalho como princípio educativo e a formação integral sejam as referências comuns que deveriam organizar a proposta curricular. Nesse sentido, baseando-se novamente nas contribuições de Ramos (2013), pode-se afirmar que, sob as mesmas referências, cada componente curricular ocupa um lugar dentro do currículo em razão das finalidades pretendidas. As estratégias interdisciplinares ou integradoras, portanto, devem adquirir sentido na coerência com uma organização curricular que se sustenta nos princípios referidos.

É possível observar, contudo, algumas reflexões dos professores sobre o processo, que indicam um primeiro momento de busca do significado da integração. P11, por exemplo, constrói um raciocínio que, orientado por sua compreensão, vai apontando sínteses sobre a natureza dos conhecimentos envolvidos:

[...] eu percebia que a qualificação profissional não tinha uma construção do currículo. Ela tinha um currículo técnico, não tinha um currículo feito para a educação, um pedagógico. Então, não tinha essa integração naquilo que eu estava trabalhando naquele determinado... naquela etapa, naquele tempo (P11, 2013).

⁹⁵ Palestra proferida no município de Santo André, estado de São Paulo, em 01/11/13, com o tema “Currículo Integrado”, cuja publicação encontra-se no prelo.

Neste trecho ela indica uma primeira dificuldade, que a formatação de uma proposta para a formação profissional não previa a relação com os conhecimentos que a EJA trabalharia.

[...] quando a qualificação profissional entra na escola da EJA, quando entra no programa da EJA, nesse espaço escolar, ela ganha sentido. Ela ganha esse sentido de que é mais que uma qualificação, eu estou ganhando mais que uma certificação, eu estou ganhando uma outra significação para aquela educação (P11, 2013).

Aqui ela atribui à entrada da qualificação profissional na relação com o que pretende a proposta da EJA, um adensamento da formação profissional, na medida em que, para ela, a relação com a educação amplia a formação que estaria restrita aos requisitos técnicos.

Ter que construir a relação da educação com o trabalho requer do professor entrar em um terreno que não é normalmente tratado em cursos de formação inicial de professores, sendo que, estando integrados ao Programa, se veem diante dessa exigência. Considerações nesse sentido foram apontadas por Lima Filho e Maron (2012), ao afirmar que “[...] os conteúdos da pedagogia do trabalho e da pedagogia de educação de adultos não estão suficientemente presentes nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas de modo geral” (2012, p.173), argumentando que a precariedade da formação de professores no campo da EJA e da educação profissional e tecnológica é um reflexo da própria precariedade a que tais modalidades estão submetidas; a primeira, por ser assumida como “educação para carentes”, e a segunda, pelo caráter instrumental a partir do qual é concebida (ibid., p.178).

Nos trechos abaixo, ao refletir sobre a relação entre os conhecimentos, P11 explica como entende a integração e, no exemplo citado, alude ao fato de o mesmo conteúdo presente na proposta da EJA do município ser trabalhado com todos os alunos; os que participaram do Programa puderam compreendê-lo em uma condição que os outros não, na medida em que relacionaram a teoria e a prática:

Há uma distância tão grande entre a qualificação profissional e a elevação da escolaridade que eles [os alunos], às vezes, “será que eu tenho condições de fazer as duas coisas ao mesmo tempo?” E parecem coisas tão distintas, mas não são. São distintas, mas não são distintas a ponto de que eu não possa fazer junto.

[...] essa questão do estudo do meio ambiente já faz parte do nosso currículo. Então, só pegamos os conteúdos, essa singularidade da qualificação, que, no caso, eles usavam materiais que podiam ser descartados, como seria o descarte. [...] coisas que os outros alunos das outras EJAs poderiam estar fazendo, que não eram da Pintura, mas não estavam vivenciando. Os nossos alunos estavam vivenciando (P11, 2013).

P11 via no exercício profissional a relação concreta com o conteúdo escolar, mas não no sentido de submetê-lo. A preocupação com o meio ambiente se materializava no procedimento de descarte dos produtos utilizados para pintura; para ela, na relação com a formação profissional, o conteúdo tradicionalmente tratado pela EJA ganhava um sentido concreto, por meio do trabalho. Reflexão semelhante é realizada por P9, ao tratar também da questão do meio ambiente, no entanto, ela condicionou o significado do cuidado ambiental ao uso requerido pela profissão. Sua argumentação traz mais um elemento importante, referente ao papel do professor nesse processo:

Olha, dentro do pressuposto mesmo da área de ciências, ela já abraça essa causa [do meio ambiente]. Mas quando você tem algo substancial ali, te dá mais força, mais ânimo para focar com mais segurança, porque o aluno vai perceber “Ah, isso aqui eu vou utilizar isso no futuro” [...] Então, quando ele vê que vai utilizar na profissão, vai até olhar diferente para o assunto que você está abordando. Ele vai te exigir mais, vai fazer você mudar sua prática, [ajudará] você a crescer profissionalmente, e aí também não ficará naquela mesmice, vai procurar outras coisas diferentes, outros métodos. [...] E, quem quer mudança, um projeto como esse traz todo um novo significado também, não só para o aluno, mas para o professor também. Ele pode também fazer a união entre os próprios alunos, entre os próprios professores na questão da contextualização do conteúdo, da interdisciplinaridade. [...] Essa questão de contextualizar é muito importante. Eu percebo que os alunos reclamam e, às vezes, eles não conseguem expressar, mas é contextualização, só não sabem expressar dessa forma. Às vezes, a gente entende o porquê deles não gostarem de determinada disciplina, determinada matéria, é porque falta isso. E o projeto é uma possibilidade porque traz, como um dos objetivos, essa integração do currículo (P9, 2013).

Na passagem acima, P9 aborda uma questão interessante, mesmo vinculada à ideia de utilização do conhecimento no exercício profissional, que diz respeito ao trato que a escola dá ao conhecimento. Afirma que, sabendo que aquele conhecimento será utilizado pelo aluno em um contexto de trabalho, sentiu-se impelida a trabalhá-lo com maior densidade. Parece que o conhecimento adquiriu outro sentido e modificou sua prática profissional, na medida em que exigiu dela buscar outras formas de trabalhá-lo. Este pode ser o limite de sua reflexão, mas ela indica que um primeiro movimento, o de estabelecer a relação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos do trabalho, para além da escola, estabeleceu-se no exercício de seu próprio trabalho.

Quanto à influência que o PROEJA FIC possa ter causado nos professores do IFSP que nele atuaram, IFP1 refere-se ao fato de haver um estranhamento da instituição em relação a esses alunos, alegando que o PROEJA ensino médio possui maior identidade. Mas também

é possível verificar que a experiência de ter atuado no Programa colocou outra perspectiva de educação para ele, baseada na experiência em EJA que o município desenvolveu:

A dificuldade está em termos de áreas diferentes. Falando em metodologia, a daqui é a meritocracia, essa escola e os professores prezam pela meritocracia. Você ingressa pela meritocracia e você permanece pela meritocracia. [...] No PROEJA FIC já é diferente, a gente não trabalha, por exemplo, com nota, dá um conceito de 0 a 10 para o aluno. A gente tem, por exemplo, um conselho chamado conselho participativo, inclusive alguns alunos participam (IFP1, 2012).

No relato do professor, retomam-se as características do IFSP já abordadas, mesmo se tratando de um *campus* mais recente. Nesse sentido, a experiência com o PROEJA FIC afetou uma das questões caras à cultura do Instituto, a meritocracia, o que levou o professor a adotar uma lógica diferente em relação aos alunos; isso foi possível devido à relação estabelecida com a experiência já acumulada pelos professores da EJA do município.

Tendo em vista o que foi apresentado por Rocha (2011), a pesquisa apurou razões semelhantes que incidiram sobre a não integração curricular nas experiências do PROEJA voltada ao ensino médio, quais sejam, a não compreensão do Programa, falta de apoio pedagógico aos professores, as dificuldades de comunicação entre os professores e isolamento da área técnica e da formação geral (estas últimas, em alguns municípios). Lotterman (2011), ao tratar do PROEJA FIC identificou em sua pesquisa que apenas um professor apresentava domínio do conceito de integração curricular como movimento contra-hegemônico, e que as preocupações dos demais professores se dirigiam ao encontro de uma metodologia de construção curricular. Nessa direção, nos municípios analisados, as tentativas de integração curricular ocorreram no plano da metodologia de tratamento dos conteúdos, uma vez que partiram de currículos ou planejamentos já construídos, tanto no âmbito da formação geral, como da formação profissional. Dessa maneira, o caráter político do Programa esteve submetido ao que já estava prescrito. Da mesma forma, Lima Filho e Maron (2012) e Silva, M. R. (2011) também se referiram a questões semelhantes, ou seja, a natureza dos problemas encontrados no PROEJA de ensino médio se replicaram no caso do PROEJA FIC nas cidades analisadas, mesmo em contextos de implantação diferentes, no objetivo de integrar em uma proposta, instituições diferentes.

Quanto à compreensão da integração como proposta não hegemônica, pelo que foi levantado entre os educadores, evidenciou-se que estes se orientaram no campo do pensamento hegemônico, marcados pela visão da formação profissional para o mercado, pois tanto a implantação como o desenvolvimento do Programa não foram acompanhados de

discussões e formações que afirmassem a importância dos pressupostos e princípios do PROEJA FIC. Tal como visto em Gramsci (2001) e Apple (1999), os professores constituem-se a partir da consciência geral de sua classe social, não se constituindo como vanguarda, mas antes, como expressão do pensamento hegemônico. A própria importância e concepção do currículo, como algo tão caro à educação, parece ter sido, em alguns municípios, pouco apropriado pelos professores como fundamento de sua prática. O desconhecimento, pela maior parte dos professores, dos conceitos fundamentais da integração curricular na perspectiva do PROEJA FIC, quais sejam, a *formação integrada*, a *educação integral*, a *politécnica* e o *trabalho como princípio educativo* revelam, como já indicado nas pesquisas de Rocha (2011) e Silva, M. R. (2011), ser necessário um processo de formação que envolva esses conceitos, já que, como é indicado por Lima Filho e Maron (2012), preocupações referentes a uma pedagogia própria à EJA ou à FIC não estão presentes na formação inicial dos professores.

Se a não apropriação dos fundamentos conceituais - que tornariam possível a elaboração de um currículo integrado, como tem sido mostrado por diferentes pesquisas, tanto no caso do PROEJA ensino médio como no do PROEJA FIC, cabe uma indagação acerca do que é necessário para se desencadear um processo de formação/discussão desses princípios. Nos casos em questão, verificou-se a ausência de condições do IFSP em ser protagonista desse processo. O não alinhamento político da instituição - ou de parte majoritária dos sujeitos envolvidos - aos princípios e à concepção do PROEJA FIC, aliado a uma tendência corporativa, expressaram-se em um movimento de reiterada dificuldade de implantação do Programa, por mais que os municípios se desdobrassem em esforços a fim de garantir sua existência.

Se, contraposto ao IFSP, existia por parte das cidades, ou pelo menos por parte de seus gestores de EJA, uma vontade política de defesa do Programa - porque viam nele, por um lado, a possibilidade concreta de propor uma nova configuração, mais identificada com as necessidades do público da EJA de seus municípios - por outro lado, para essas cidades o que o PROEJA FIC propunha constituía-se em novo campo conceitual, o qual demandava apropriação. Mesmo nos municípios que já possuíam ofertas de formação profissional, essa apropriação conceitual se fazia necessária, uma vez que as tentativas de integração curricular observadas não alcançavam o suficiente domínio dos conceitos por parte dos professores. Nesse quadro, foi importante a participação do IIEP como agente de formação no segundo semestre de 2009. Em encontros mensais, antes da implantação propriamente dita, pode-se discutir - juntamente com os gestores e os quadros técnicos das Secretarias de Educação

Municipais e alguns professores - a base conceitual necessária à implantação. Contudo, esse processo, apenas iniciado, veio a se modificar no segundo semestre de 2010, a partir da condução do IFSP na implantação do Programa. Mesmo tendo o IIEP um papel relevante no Núcleo de Planejamento e Sistematização, o qual reunia o IFSP e os municípios que aderiram ao Programa, o processo de formação passa a ser conduzido pelo Instituto Federal e assume um caráter diverso do que estava posto anteriormente, com a inexistência ou esvaziamento do conteúdo conceitual e político que o Programa previa.

Além disso, a manutenção dos encontros gerais de formação ficou comprometida, tal como descrito no processo de implantação, principalmente após a dissolução do NPS pelo IFSP, no início de 2012, que desagregou a condução coletiva do Programa e afastou a possibilidade de intervenção do IIEP, mantendo este a relação política com os municípios, mas sem o papel de formação que tivera anteriormente.

Dentre os sujeitos que atuaram na implantação, o IIEP era - por sua origem e por sua atuação - o portador da mediação necessária, em termos de formação, entre os princípios que orientavam o PROEJA FIC e os sujeitos participantes de sua implantação. Nem o MEC, nem o IFSP, assumiram o protagonismo da formação; da mesma forma, nenhuma universidade esteve envolvida nesse processo. Por conseguinte, os municípios acabaram por realizar a experiência de implantação a partir de suas próprias condições, com base em suas experiências com a EJA, dentro dos parâmetros de maior ou menor proximidade com o campo teórico, político e ideológico que propunha o PROEJA FIC.

Este é um problema que deveria ser enfrentado no aprimoramento do PROEJA e do PROEJA FIC: diante da necessidade de uma formação que estivesse identificada com a proposta do Programa, quem seria o sujeito responsável por ela, dada a patente não identificação do Instituto Federal com a proposta? A formação conceitual, política e ideológica demandada para a compreensão do Programa foi uma das grandes dificuldades encontradas no processo de implantação. Outro obstáculo, ao qual se pode atribuir caráter técnico e pedagógico mais próximo do fazer cotidiano de sala de aula, que deveria ser um desdobramento dos princípios propostos, também não foi superado, em virtude das deficiências de formação.

A pesquisa, ao ter como foco as políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos trabalhadores, retoma o tema da pertinência do PROEJA FIC para a educação dos trabalhadores e discute se sua implantação influenciou ou não as políticas de EJA e/ou educação profissional nesses municípios. A primeira questão a ser abordada, observada no processo de implantação, foi a aproximação da EJA com o campo do trabalho. Nos

municípios de Guarulhos, Osasco e São Bernardo do Campo este movimento já estava instaurado, de alguma forma; nos demais, essa aproximação causou, sob determinados limites colocados pelas condições estruturais, um esforço em pensar a educação proposta na EJA em relação ao trabalho. Mesmo nas cidades que já possuíam essa relação, estar em contato com a proposta do Instituto Federal provocou um estranhamento, pois tiveram que se defrontar com um universo e uma cultura diferentes daqueles experimentados em suas bases. Por sua vez, o Instituto Federal também não possui uma experiência massificada em FIC, transferindo para ela a experiência acumulada nos cursos técnicos. Além disso, há a inexperiência com os sujeitos da EJA, o que provocou manifestações dos professores de Várzea Paulista - apresentadas em conversas ou entrevistas - quanto às dificuldades em adequar os planos de curso propostos pelo IFSP ao público alvo, ou a discussão em torno da certificação profissional como Pintor ou Auxiliar de Pintor, tal como ocorreu nos demais municípios.

Nas tentativas de integração observadas no Programa Integrado de Qualificação (PIQ) no município de Santo André em 2008 - por ocasião da pesquisa de mestrado - ou na experiência do PROEJA FIC analisada, ela encaminha-se via metodologia didática, no sentido do planejamento conjunto dos conteúdos e atividades pedagógicas a serem trabalhadas; contudo, a tendência que se observa é a de submissão dos conhecimentos gerais aos profissionais, assumindo os primeiros um caráter de instrumentalização para os segundos, o que lembra o modelo de cursos integrados do CEFET sob os auspícios da Lei nº 5.692/71, como apresentou Ferretti (2011).

A relação que a FIC mantém com a educação, de acordo com Rocha (2011, p.231), está marcada pela ausência de uma política matricial perene entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação, com a prevalência do MT em sua condução, afastando-a, de certa maneira, do plano educacional. Por outro lado, a EJA ainda vê o trabalho como objeto estranho, a formação profissional como preparação para o mercado, como uma oportunidade de diminuir a distância dos jovens e adultos em relação às possibilidades de colocação no mercado de trabalho, e não como um campo composto por um conjunto de conhecimentos, como ciência que se converte em força produtiva.

Em síntese, de acordo com os resultados da pesquisa, para os professores de EJA, o conhecimento produzido no trabalho é de natureza distinta do conhecimento escolar e pertence a outro campo de conhecimento. Por isso, a importância do relato de P11, que conclui, a partir de seu trabalho no PROEJA FIC, que trabalho e educação são campos distintos, mas não tão distintos assim. Como afirma Ramos (2010, p.79), “[...] conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas

finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade”. Contudo, mesmo no plano da metodologia pedagógica como espaço de relação entre os conhecimentos, esse limite encontrado nas experiências evidenciou um primeiro esforço de integração, não tendo sido superado por várias razões, entre elas, além as estruturais, aquelas relacionadas ao próprio desconhecimento ou compreensão parcial dos princípios do Programa.

Diante do exposto, é necessário retomar Gramsci (2001) para entender a escola como espaço de democratização do conhecimento para superar o senso comum, superar o caráter prescrito da formação técnica instrumental, que reifica o lugar de classe. O PROEJA FIC teria o papel de enfrentar a lógica excludente da organização escolar, e propor a integração nos moldes pensados para o ensino médio integrado. Entende-se que a divisão entre ensino propedêutico e profissional constitui obstáculo à integração, sendo necessário, portanto, vencer essa divisão pela própria integração, desde que esta fosse entendida em sua concepção mais essencial, de conhecimentos que formam uma unidade, da união entre teoria e técnica, trabalho manual e intelectual.

As dificuldades encontradas mostram que há muito a se vencer para que tal processo se constitua, pois, se a educação profissional é um ser estranho à escola, a própria EJA ainda não adquiriu *status* de igualdade frente às outras modalidades de educação, como se pode observar nas condições em que opera a EJA em parte dos municípios. Lima Filho e Maron (2011) menciona também este aspecto ao afirmar que a modalidade ainda é compreendida como assistência social voltada a pessoas carentes. Os tempos coletivos de estudo e discussão demandados pela implantação de um Programa da natureza do PROEJA FIC requerem, pela própria característica das políticas de EJA, uma organização e condições estruturais que não estão presentes ainda em alguns dos municípios.

Quanto ao que a experiência de implantação do PROEJA FIC propiciou aos municípios que a ele aderiram, pode-se indicar a aproximação do trabalho à educação de jovens e adultos, mesmo que de forma distorcida em relação aos princípios do Programa. Significou, ao mesmo tempo, a possibilidade - vislumbrada pelos municípios - quanto à implantação de uma política que viria a oportunizar uma EJA mais pertinente aos interesses de seu público, mesmo que comportando contradições conceituais. Ainda que os pressupostos do PROEJA FIC não tenham sido apreendidos, a possibilidade de ter vivenciado o Programa proporcionou aos gestores, coordenadores e professores entrar em campos de discussão relativos à EJA que antes não estavam postos e que encontram, agora, maior consonância com as necessidades apontadas pelos municípios, sendo necessário criar estratégias formativas e de

participação coletiva que possibilitem a apropriação de seus fundamentos centrais, principalmente, sua intenção política e ética. Aproximar o trabalho da discussão da educação, em uma perspectiva que não seja a do treinamento para o posto ou para a atividade de trabalho - o trabalho no sentido de seu caráter ontológico, como constituidor da humanidade - é estabelecer um movimento que se opõe frontalmente ao pensamento hegemônico. Da mesma forma, a integração curricular, na medida em que, na perspectiva tratada, suprime a divisão existente entre o conhecimento do e no trabalho e o conhecimento geral e científico.

No desenvolvimento do PROEJA FIC existiram, pelo menos, três momentos da gestão federal, representando avanços nas tentativas de democratização e na busca pela qualidade da formação, e retrocessos nas ações pautadas pela lógica do mercado. Não se compreende o PROEJA ou o PROEJA FIC como portadores de mudanças estruturais na sociedade, mas como programas que visaram avançar e afirmar o direito à educação e tiveram, como referência, experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais e sindicais, e as pautas colocadas pelos trabalhadores para a educação desde o século XVIII, diferenciando-se de programas que, no campo da relação entre trabalho e educação, orientavam-se por outras matrizes. Desta forma, a própria existência do Programa dentro das redes públicas carregava um potencial pedagógico para os seus envolvidos, no sentido de se debruçarem sobre noções, conceitos e concepções que se contrapunham ao pensamento hegemônico. As mudanças sociais requerem um movimento social, mas entende-se que consolidar políticas que apontem para a democratização do direito à educação, que proponham a relação da educação com o trabalho, tendo este como princípio educativo, ainda que não se consubstancie na integralidade que o PROEJA propõe, diante exatamente da lógica imposta pelo capital, significa tentar instituir um movimento de mediação entre as concepções colocadas pelo domínio hegemônico do capital e a possibilidade de, na rede pública, propor a discussão da própria política sobre outras bases. Reflexão neste sentido estabelecem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005c, p.15), ao argumentarem a impossibilidade do ensino médio unitário e politécnico na atual conjuntura, mas apontando a sua necessidade, pois ao buscar “os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção”.

Pelo que foi observado nas experiências desenvolvidas, as noções concernentes à escola unitária e ao trabalho como princípio educativo não foram apropriadas pelos participantes. As dificuldades podem ser atribuídas ao fato de se tratarem de conceitos que requerem dos professores entrar em um campo que não lhes é oportunizado em seus processos formativos como docentes. É preciso que se apropriem de um campo teórico e conceitual, cujo processo exige estudo, tempo, discussão, desconstrução do pensamento hegemônico, e,

inclusive, o confronto com seus próprios modos de ver o mundo, a educação, a escola, os sujeitos com os quais trabalham, o seu papel e compromisso ético e político como docentes. É importante lembrar as considerações de Gramsci (2001) e Apple (1999), quanto à forma como o pensamento hegemônico está presente na concepção de mundo no corpo de professores e orienta as suas práticas. Retoma-se, também, Broccoli (1979), ao indicar que, ao se debruçar sobre o senso comum e o folclore, para desconstruí-los, esse processo pode ser educativo ao próprio professor, contribuindo para tirá-lo da subalternidade. Por todas essas considerações, o agente formador deveria estar identificado com esses princípios, como já apontado anteriormente. Nessa perspectiva, a possibilidade de experimentar o PROEJA FIC nas redes públicas poderia ter se constituído um avanço para todos os sujeitos participantes. No entanto, para que tal processo de instale é necessário um tempo de maturação e correção da política, o que não foi possibilitado.

5. Considerações Finais

Diante da preponderância do PRONATEC, o PROEJA FIC não perdeu sua condição de implantação, visto que o Decreto nº 5.840/06 não foi revogado. Contudo, a vigência do Ofício SETEC/MEC nº 104/11, que estendeu o prazo de vigência do anterior Ofício GAB/SETEC/MEC nº 40/09, expirou em 2013, o que implica que parte significativa do aporte que o Programa dispunha, como por exemplo, financiamento de material de consumo, produção de material pedagógico e outros, não está mais disponibilizado (o que, de fato, também não se conseguiu efetivar nas experiências analisadas). Aos Institutos Federais que desejarem, ainda é possível implantá-lo, no limite de financiamento da concessão da bolsa de auxílio estudantil e da disponibilização de seus quadros internos de pessoal de modo a atenderem ao Programa.

O PRONATEC, particularmente em sua modalidade PRONATEC EJA, incorpora o PROEJA FIC, promovendo adaptações que o subordinam à sua lógica, o que altera estruturalmente a direção não hegemônica contida no PROEJA. Antes da criação do PRONATEC, ao fim do segundo mandato do governo Lula, o IIEP e o Grupo de Pesquisa “Trabalho e Educação” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), atentos aos rumos que a política voltada aos jovens e adultos trabalhadores necessitava encampar, promoveram no mês de dezembro de 2010 a Oficina de Educação e Trabalho, que contou com a participação de educadores e pesquisadores do campo da educação de trabalhadores. O encontro promoveu um balanço da política educacional dirigida aos jovens e adultos nos oito anos da gestão do PT no governo federal e apontou as ações necessárias para os próximos anos, a fim de consolidar o PROEJA e o PROEJA FIC como políticas de Estado. Na ocasião, o documento considera o PROEJA como “principal referência para a política pública nacional de educação de jovens e adultos trabalhadores” por se constituir como uma “política educacional que visa assegurar direitos”. Além disso, coloca-o como “resultado da experiência concreta de resistência ao Decreto nº 2.208 e das reivindicações apresentadas por entidades representativas dos educadores e do movimento popular do Governo Lula” (IIEP, 2011, p.13).

No que concerne às ações necessárias à consolidação do PROEJA como política pública, considerada sua pertinência sóciopolítica e pedagógica, o documento destaca, dentre outras: a criação de um Observatório Permanente de Situações de Trabalho e de Formação Profissional; a superação dos problemas de representação social existentes na Rede Certific; a construção de currículos e itinerários formativos e a elaboração de um Guia Nacional de

Formações e Certificações Profissionais; o reforço do PROEJA como ação relevante dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, mediante a oferta direta ou na articulação com outros sistemas de ensino; o enfrentamento da cultura institucional de restrição ao acesso dos sujeitos trabalhadores; a realização de processos de certificação; a normatização da docência no PROEJA e PROEJA FIC como parte da jornada de trabalho docente nos IFs, bem como concurso e formação continuada para professores que atuem nessa modalidade; o fortalecimento da perspectiva de integração curricular, que é incompatível com a abordagem por competências; a integração do PROEJA ao Sistema Nacional de Educação, com definição de marco regulatório e base de financiamento permanente para as ofertas de ensino médio e fundamental, contemplando essas modalidades para além dos cursos de técnicos integrados com o ensino médio na EJA, única coberta por financiamento (IIEP, 2011, p.15-20).

As expectativas em torno de um possível aperfeiçoamento das políticas, na perspectiva de consolidação do PROEJA e PROEJA FIC, foram frustradas com a edição do PRONATEC, que se contrapunha consideravelmente às indicações apresentadas no documento da Oficina. Para que se compreenda como a lógica do PRONATEC⁹⁶ diverge dos princípios contidos no PROEJA, é necessário observar como ele se organiza a partir de suas finalidades, que se referem à ampliação da “oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011b), e por seus objetivos declarados, que se consubstanciam em:

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda.

O PRONATEC é composto por um conjunto de programas e ações: Expansão da Rede Federal; Programa Brasil Alfabetizado⁹⁷; Rede E-Tec Brasil⁹⁸; Acordo de Gratuidade com os

⁹⁶ Instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.

⁹⁷ O Programa Brasil Alfabetizado, de iniciativa do MEC, existe desde o ano de 2003, com a finalidade de apoiar financeiramente projetos de alfabetização de jovens e adultos em Estados, Municípios e no Distrito Federal.

Sistemas Nacionais de Aprendizagem; FIES Técnico e Empresa⁹⁹ e Bolsa-Formação (neste último, insere-se o PRONATEC EJA). A Bolsa-Formação, como normatizada pela Portaria nº 168, de 7 de março de 2013, divide-se em Bolsa-Formação Estudante e Bolsa-Formação Trabalhador. A primeira vincula-se a cursos técnicos na forma concomitante para estudantes em idade regular, e na modalidade EJA nas ofertas concomitante, integrada ou subsequente. A segunda, relaciona-se a cursos de formação inicial e continuada. São agentes de implementação da Bolsa-Formação, além da SETEC/MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que queiram se tornar parceiras ofertantes; instituições de educação profissional e tecnológica das redes estaduais, distrital e municipais, também na condição de parceiros ofertantes; instituições dos serviços nacionais de aprendizagem que se constituírem igualmente parceiros ofertantes; instituições privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica na mesma condição das demais; as secretarias estaduais e distrital de educação, bem como Ministérios e outros órgãos da Administração Pública Federal na condição de demandantes.

Dada a complexidade¹⁰⁰ do PRONATEC, ele não será apresentado em detalhes, mas apenas em alguns de seus aspectos considerados fundamentais, a partir de análises e críticas construídas por pesquisadores e entidades que se propuseram a colocá-lo em debate.

A concepção e princípios do PRONATEC, como já indicado por Machado e Garcia (2013), Franzoi, Silva e Costa (2013) e Grabowsky (2013), colocam-se em sentido divergente ao das políticas de integração entre educação básica e formação profissional. Além de não corroborar a perspectiva da formação integral, deslocando a direção da política para a formação de mão de obra via oferta de cursos de curta duração, prioriza a relação público/privado. Nessa direção, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no documento intitulado “Os riscos do Pronatec para a educação técnica

Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 25 abr. 2014.

⁹⁸ A Rede E-Tec Brasil tem como finalidade a oferta da educação profissional e tecnologia à distância. Para conhecer mais sobre o Programa, há informações disponíveis em: <<http://redeetec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

⁹⁹ Regulado pela Portaria nº 161, de 6 de março de 2013, o Fundo de Financiamento Estudantil na modalidade de educação profissional e tecnológica é uma concessão de financiamento disponibilizada em caráter individual para cursos técnicos (FIES Técnico) ou destinado a empresas (FIES Empresa) para custeio da formação inicial e continuada ou para qualificação profissional de seus trabalhadores.

¹⁰⁰ Além de abarcar um conjunto de ações, instâncias, órgãos e instituições, o PRONATEC sofreu uma série de alterações ou ajustes desde a publicação de sua lei de criação, em outubro de 2011 (em torno de vinte atos legais referentes a alterações da lei original, portarias, decretos e resoluções), o que demandaria examinar cada uma delas para se compreender o Programa tal como está hoje configurado.

profissional” (CNTE, 2011), alerta para alguns pontos críticos do Programa, tais como a quebra do compromisso do Estado com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ao longo da década; a criação de mercado para as empresas educacionais; o direcionamento dos estudantes que não tiveram um ensino básico de qualidade ao FIES; a abertura da oferta concomitante de cursos técnicos pelas instituições privadas, rompendo com a perspectiva de integração curricular e do financiamento público para instituições públicas. Destaca, ainda, a contradição com o acordo de gratuidade de vagas efetuado com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, a promoção do reducionismo curricular pautado na formação de mão de obra, e o condicionamento do recebimento do seguro-desemprego pelo trabalhador desempregado à sua frequência em cursos de qualificação.

Na mesma direção, entre outras considerações, a matéria publicada pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), que ouviu pesquisadores do campo, chama a atenção para o financiamento público da rede privada e a pouca interferência social nesse âmbito; a priorização da forma concomitante de oferta; a possibilidade de uma maior migração de estudantes do ensino médio para a EJA; o predomínio da formação tecnicista baseada em competências e a ampliação de repasse de recursos para o Sistema S (FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ, 2011).

A CUT, em sua 13ª Plenária Nacional, realizada em outubro de 2011, retoma os mesmos pontos indicados nas análises anteriores, mostrando a convergência das críticas:

O Pronatec, na forma como está concebido, resgata princípios que remontam ao Decreto 2.208 revogado pelo Governo Lula, tais como: a noção de empregabilidade, a desarticulação das dimensões da educação propedêutica com as da educação técnica e tecnológica, reforça a proposta de concomitância, não avança na articulação entre as Redes Públicas, Federal e Estadual, de Ensino Técnico e Tecnológico, retoma a noção de que o problema do desemprego diz respeito somente à baixa qualificação dos trabalhadores e das trabalhadoras, intensifica o uso de verba pública pela iniciativa privada, entre outros. Não há projeção ou obrigatoriedade de contrapartidas sociais por parte das empresas, que se beneficiarão de recursos públicos diretamente, através do acesso à linha crédito – FIES Empresa – com recursos do BNDES (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2011, p.23).

Como já mencionado, frente à pujança que o PRONATEC vinha assumindo, diversos municípios, ao lado do IIEP e da CUT, redigiram um documento em defesa do PROEJA e do PROEJA FIC, divulgado no II Fórum de Educação Tecnológica, ocorrido em 2012. Da mesma forma, os Fóruns EJA de Santa Catarina, Florianópolis e Espírito Santo, explicitaram sua divergência quanto ao PRONATEC e assumiram a defesa do PROEJA FIC como política que

atende às necessidades dos adultos trabalhadores.

Questiona-se, então, que se o PROEJA FIC - que em seus princípios incorpora um avanço em relação às políticas hegemônicas - tivesse encaminhado as resoluções de suas questões operacionais, poderia ter se convertido, pela apropriação de seus princípios, em uma experiência educativa para os profissionais e instituições envolvidos em sua realização, bem como ter se constituído como uma experiência de educação com elementos de cunho humanista para os jovens e adultos que a ele se dirigissem. Como observam Franzoi, Silva e Costa (2013), o abandono prematuro do PROEJA e sua incorporação pelo PRONATEC ocorreu sem que se considerasse o potencial indicado em diversas pesquisas realizadas, e até mesmo os poucos apontamentos que esta pesquisa pode levantar a respeito das limitações estruturais que o processo de sua implantação sofreu.

A defesa da formação integral e do trabalho como princípio educativo mostra sua pertinência frente à condução das políticas nas quais o trabalho assume a prevalência em sua forma alienada, como expressão do pensamento hegemônico no campo da educação e formação. Frente ao que foi possível analisar, parece necessário assumir o trabalho como centro da disputa das políticas de formação, uma vez que as ofertas formativas no Brasil - e o mesmo pôde ser observado em Portugal - pautam-se pela subordinação da educação à formação para o trabalho. Se o trabalho é o centro da formação, que se compreenda o trabalho em sua amplitude, na direção tratada por Marx, ou seja, de sua dimensão ontológica, constitutiva da humanidade e instrumento de emancipação. Considera-se, nesta perspectiva, o trabalho como potencializador do ser humano, e a história do trabalho como desvendamento da realidade vivida, no contexto histórico do modo de produção capitalista. Trata-se, então, de assumir o trabalho não no sentido da formação para o trabalho alienado, mas na formação para e pelo trabalho, por sua história, pela história dos adultos. Retomar a proposta gramsciana de escola unitária, de formação integral, e a concepção do trabalho como princípio educativo, mostra-se hoje atual e necessário, tendo em vista a condição vulnerável que as políticas de formação e educação impõem aos trabalhadores.

5.1. Algumas questões para reflexão

Diante do problema colocado pelo alto número de jovens e adultos que não completaram a educação básica - 59,1% da população com 25 anos ou mais têm 11 anos de escolaridade -, ou do número de pessoas que ainda não possuem o ensino fundamental -

45,2% da população com 25 anos ou mais¹⁰¹ -, a proposição de políticas destinadas a esse público vem se mostrando necessária e determinadas ações governamentais foram desencadeadas nesse sentido. No entanto, desde os anos 1990, as políticas educacionais do Governo Federal dirigidas a esses segmentos têm se caracterizado muito mais por sua natureza vinculada à formação para o trabalho, muitas vezes em detrimento do direito à educação básica de qualidade social. O PROEJA e o PROEJA FIC revelam-se Programas que procuram atender o direito à educação e formação profissional, na perspectiva de se constituírem políticas perenes contemplando as reivindicações dos movimentos sociais atuantes neste campo. Preveem a integração entre formação geral e profissional a partir da premissa da educação e formação integral, tal como propugnada pelo movimento de trabalhadores desde o século XIX, em contraposição à educação dual, expressão da conformação social determinada pelo capitalismo.

Para que se compreendesse a complexidade presente no PROEJA FIC, tendo em conta a questão geradora da pesquisa - como a relação entre trabalho e educação é representada e construída pelos sujeitos, a partir de como está prenunciada nos princípios e objetivos do Programa - e como ela ocorreu em seu processo de implantação, em sua dimensão mais estrutural - a de um currículo integrado, fundamentado na formação integral -, buscou-se construir um percurso de pesquisa que contemplasse as diferentes dimensões presentes no Programa, implicadas na construção curricular. Desta forma, buscou-se no primeiro capítulo os preceitos fundamentais do Programa, suas orientações oficiais e o contexto de formulação do PROEJA, como proposição distinta das políticas de educação de jovens e adultos dirigidas à formação para o mercado de trabalho. Verificou-se que além de atender às demandas apresentadas pelos movimentos sociais ligados à educação de trabalhadores, o Programa referenciava-se em experiências da educação popular e do movimento sindical voltadas à integração entre formação geral e profissional. Constatou-se também que essas experiências, assim como o PROEJA, tomaram como referência os preceitos da educação politécnica e educação integral propostos pelo movimento dos trabalhadores no século XIX, os quais iriam, posteriormente, fundamentar as propostas educacionais contrapostas à educação conformadora ao capitalismo. O PROEJA, com o objetivo de se contrapor à educação dual, retoma esses princípios compreendendo-os como direito social de todos a uma educação unitária, que propicie a crítica da realidade, e contribua para promover a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

¹⁰¹ Dados levantados a partir da Síntese de Indicadores Sociais do ano de 2012 – IBGE (BRASIL, 2013d).

No segundo capítulo, que analisa o histórico da implantação do Programa nas cidades participantes, procedeu-se à composição de um quadro da escolaridade da população no país e nos municípios pesquisados, o qual evidencia a premência de políticas direcionadas a essa população, bem como a relevância das ações do PROEJA FIC em nível nacional. Foram levantados os motivos que levaram os gestores municipais da EJA a aderirem à implantação do Programa, com o objetivo de analisar se tinham atribuído um novo significado às políticas de EJA, ou no caso dos municípios que já possuíam iniciativas desta natureza, se haviam contribuído para seu fortalecimento e para consolidar a integração entre formação geral e profissional como política.

Realizou-se também, neste capítulo, a análise de como se deu a relação entre o IFSP e os municípios no processo de implantação, evidenciando-se as dificuldades estruturais das redes de ensino envolvidas. Tais dificuldades provocaram, por exemplo, a proposta de contrapartida dos municípios, que possibilitou a implantação do Programa, mesmo se distanciando do que os documentos oficiais propugnavam como configuração original. No IFSP, as deficiências foram caracterizadas pela carência de pessoal, entraves na gestão dos recursos, pela apropriação insuficiente dos objetivos do Programa e por resistências de diversas ordens, provenientes - em sua maioria - da cultura institucional desses Institutos Federais.

Nos municípios, processo abordado no terceiro capítulo, as dificuldades estruturais se referiram, em primeiro lugar, à contratação do professor da formação profissional, visto que tal profissional não compunha o quadro de professores das secretarias de educação em sua maioria - exceção feita aos municípios que já possuíam ofertas de FIC ou de oficinas relacionadas às áreas profissionais, com profissionais contratados por entidade conveniada. Em seguida, os problemas encontrados relacionaram-se ao acompanhamento pedagógico; à apropriação quase inexistente, por parte dos professores, dos pressupostos do PROEJA FIC; à insuficiência de tempo coletivo de trabalho para formação e discussão sobre o Programa em parte dos municípios; à pouca prevalência deste no contexto da EJA municipal pelo baixo número de turmas e à presença escassa do IFSP no apoio, formação continuada e acompanhamento próximo da implantação. Na mesma direção, Marques e Townsend (2012, p. 114), ao analisarem a implantação do PROEJA FIC pelo IF Farroupilha, destacaram que os problemas encontrados também se referiram à “formação continuada dos professores, ao aprofundamento conceitual e prático no campo do currículo integrado” e “a relações entre demandas de profissionalização e oferta de cursos” que na experiência não foram consolidados.

Muitas das dificuldades elencadas nos municípios são atinentes à própria modalidade EJA, não se constituindo como condição adversa ao Programa, mas à própria Educação de Jovens e Adultos, que ainda requer estatuto de igualdade diante de outras políticas educacionais municipais, mesmo considerando-se o avanço que a modalidade vem auferindo¹⁰². No que se refere à Educação Profissional, essa perspectiva se agrava, posto que ela está presente apenas em parte dos municípios, e, em alguns, de forma não integrada à estrutura educacional do município, mas realizada por entidades conveniadas, sob a forma de programas.

Esse quadro de dificuldades incidiu sobre a construção do currículo integrado, como foi mostrado no quarto capítulo, revelando que as iniciativas de integração deram-se em sua maioria por tentativas pontuais, geralmente por iniciativa dos professores, que se utilizaram dos meios, conhecimento e tempo que dispunham para tal ação. Indicou-se, igualmente, que as tentativas de integração ocorreram no âmbito da metodologia didática, dado que nenhuma das experiências organizou um currículo que, *a priori*, integrasse intencionalmente os conhecimentos gerais e profissionais em uma mesma matriz epistemológica, como observa Ramos (2010). As experiências mostraram que a convergência de conteúdos, quando existiu, fez-se a partir de currículos estabelecidos distintamente para a formação profissional e áreas ou disciplinas da formação geral. Da mesma forma, não se evidenciou a incorporação, no trabalho pedagógico, das proposições filosóficas, políticas e ideológicas contidas no Programa. Essa convergência, quando ocorreu, deu-se de forma difusa nas redes municipais que já possuíam um currículo estruturado da EJA, o qual apresentava identidade com os pressupostos do Programa ao considerar, de alguma forma, o trabalho em uma perspectiva ampla, bem como o trabalhador como centro do processo. Mesmo nessa condição, os conceitos de *trabalho como princípio educativo, educação politécnica e formação integral*, foram praticamente inexistentes nos relatos e indicações dos professores. Consideradas as dificuldades, procedeu-se, da mesma maneira, ao levantamento de indícios que apontassem para uma mudança dos envolvidos, promovida pela implantação do Programa, com a expectativa de que nas tentativas de integração entre as questões do trabalho e da formação geral se produzisse, de alguma forma, um movimento de interação dos professores com as proposições do PROEJA FIC. Observou-se que reflexões iniciais se estabeleceram diante da necessidade de integrar o trabalho no âmbito da ação pedagógica, o que tornou evidente os

¹⁰² Dentre os avanços, é possível destacar a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

limites de sua compreensão, para a maioria dos sujeitos, submetida aos parâmetros do pensamento hegemônico, expresso na adequação do trabalhador às demandas e requisitos exigidos pelo mercado de trabalho. Por outro lado, explicitou a disposição de alguns professores em enfrentar epistemológica e politicamente o sentido da integração, levando-os a compreender que os conhecimentos dos campos do trabalho e da formação geral guardam entre si uma distinção, mas não se constituem como uma dicotomia ou apartação, mas sim como uma unidade.

O quinto capítulo busca, nas considerações finais, retomar a importância do PROEJA FIC diante do quadro que atualmente se desenha em torno das políticas voltadas aos estudantes trabalhadores. Ademais, tais considerações finais apontam questões acerca do potencial que o Programa comporta, principalmente, considerando-se o âmbito da necessidade das políticas municipais.

O PROEJA FIC, no âmbito das políticas implantadas desde os anos 1990, mostrou-se não identificado com a perspectiva de formação hegemônica, mesmo apresentando elementos capazes de comprometê-lo em seus objetivos, como a divisão de cargas horárias para a formação profissional e geral, o que poderia se constituir em obstáculo à integração curricular e tender a reproduzir a ênfase na formação para o mercado. Ao adotar em seus pressupostos e princípios os fundamentos da formação integral - consoantes às reivindicações dos movimentos sociais comprometidos com a educação de jovens e adultos - e as experiências da educação popular e sindical - que buscaram se contrapor à educação promovida pelo capital - também o faz em um contexto contraditório, como indicam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), no qual o governo do Partido dos Trabalhadores estabelece as políticas dirigidas à educação e formação profissional tensionado pelas disputas entre os setores progressistas e conservadores da sociedade, definindo-se, como argumentam os autores, à favor dos últimos. Nesse sentido, o PROEJA ganha maior relevância, pois com os limites que possa apresentar, coloca-se como contraposto ao pensamento hegemônico, pelos princípios e pressupostos que sustenta.

Desde o período de sua elaboração, o PROEJA FIC transitou por três períodos de gestão no que se refere ao Governo Federal: sua formulação ocorreu ao final da primeira gestão (2006); a tentativa de sua implantação, durante a segunda gestão - particularmente, a partir de 2009, com a publicação do Ofício nº 40/09 -, no contexto da transformação dos CEFETs em Institutos Federais (2008); e, na terceira gestão, sua incorporação pelo PRONATEC.

Até 2011, período em que o PRONATEC se estabelece como programa prioritário,

apenas dois anos se passaram após a publicação do Ofício nº 40. A implantação do PROEJA FIC envolvia uma mudança na cultura institucional dos Institutos Federais; da mesma forma, apresenta a possibilidade de parceria e cooperação entre instâncias diferentes do poder público, no âmbito da integração entre educação básica e formação profissional. A relação que potencialmente poderia ser virtuosa, no sentido de agregar o repertório de experiências dos municípios que trabalham com a EJA à *expertise* na formação profissional dos Institutos Federais, não se estabeleceu no caso estudado. Barreiras, principalmente estruturais e operacionais - mas também a cultura do Instituto, e, muitas vezes, o corporativismo docente - contribuíram para que o PROEJA FIC se implantasse de maneira deficiente.

Nesse sentido, uma das premissas principais apresentadas pelo PROEJA e PROEJA FIC, qual seja, a de enfrentar a dualidade educacional posta na sociedade, não teve tempo viável para ser implantada e avaliada, dado que as necessárias adequações estruturais não puderam ser experimentadas devido à descontinuidade do Programa.

Como observam Franzoi, Silva e Costa (2013), o pouco tempo de experiência do PROEJA apresentou potencialidades, que parece não terem sido consideradas na substituição das políticas. O Relatório de Gestão da SETEC/MEC de 2012 aponta uma mudança de orientação dentro da Secretaria em relação à condução do PROEJA e PROEJA FIC:

O ano de 2012 foi um ano de muitos desafios para a execução do Proeja no Ministério da Educação, principalmente em virtude de reorganização da SETEC e a mudança na condução das ações. Nesse sentido, foi preciso reavaliar todas as ações e repensar a edição dos editais, considerando as mudanças nas equipes de trabalho, as novas atribuições da Diretoria e, principalmente, a alteração no mecanismo de financiamento das ações. Até 2011, o recurso para fomento das ações e programas era liberado pela SETEC a partir de análise de projetos enviados em resposta dos editais. Em 2012, esse processo foi reformulado e houve um planejamento para que, em 2013, o recurso seja garantido diretamente no orçamento das instituições, eliminando etapas que atrasam o início dos cursos e intensificando, para a Diretoria, o papel de monitoramento e de avaliação dos programas e ações (BRASIL, 2012, p.65).

Antes de indicar o PRONATEC como alternativa, o Relatório indica uma avaliação de não efetividade do PROEJA:

Por fim, se afirma que em 2012 houve total empenho na execução dos objetivos estabelecidos para esse Programa. Há consciência da importância social do fomento a um Programa com os objetivos do Proeja, comprometido com a elevação de escolaridade e formação profissional da população brasileira. Porém, infelizmente, apesar de todo o trabalho técnico realizado, a maioria das ações Proeja, planejadas, discutidas, elaboradas e consolidadas, não tiveram sua execução final (BRASIL, 2012, p.66).

O mesmo Relatório aponta a necessidade de incorporação do PROEJA e do PROEJA FIC pelo PRONATEC, como medida necessária à ampliação dos números de atendimento, como explicitado no trecho abaixo:

Os dados do Censo Escolar 2011 revelam uma ampliação média em 10% em relação a 2010, com atendimento de 69.271 estudantes em cursos PROEJA FIC e PROEJA técnico. Os dados preliminares do Censo Escolar 2012 revelam um decréscimo desses percentuais, o que exigirá, para 2013, medidas de ampliação considerável desses indicadores, por meio de ações no âmbito do Pronatec. Dentre essas ações, com a publicação da Medida Provisória 593/2012, incluiu-se o Pronatec EJA, nova iniciativa que prevê a oferta de cursos Proeja Técnicos e de FIC. O Pronatec EJA permitirá a geração de mais vagas e matrículas para jovens e trabalhadores que não tiveram condições de concluir a educação básica na idade própria e que poderão ter a oportunidade de acesso à elevação de escolaridade associada à formação técnico-profissional (ibid., p.66).

O PRONATEC EJA afasta a execução de uma política pública de integração entre Educação Profissional e Educação Básica - particularmente no ensino fundamental da modalidade EJA - e a possibilidade de afirmação e consolidação na rede pública de educação. A implantação de turmas do PROEJA FIC pela SETEC/MEC era possibilitada pela aprovação de um projeto pedagógico integrado entre as instituições federais e os municípios e/ou estados, regido pelo Ofício nº 40/09, situação que não está colocada como condição de aprovação para o PRONATEC EJA. De acordo com a Portaria nº 125/14¹⁰³, os municípios, ao se constituírem como demandantes junto à SECADI, tem como atribuição, na relação com as instituições ofertantes, a negociação de vagas para os cursos, mas não há referências quanto à construção de um projeto integrado, mesmo que em seu artigo 2º se refira à integração entre ensino médio e/ou fundamental e formação profissional.

As análises apresentadas, referentes à inserção do PROEJA e PROEJA FIC no PRONATEC, evidenciam a subordinação do Programa a uma lógica que se contrapõe a seus princípios originais e ao que eles representam como expectativas dos movimentos sociais ligados à educação dos trabalhadores. Colocada a ênfase nos dados de atendimento, no caso de São Paulo, pode-se afirmar a sua não efetividade; contudo, se não se analisa o processo instituído, os números não revelam a natureza dos problemas e, muito menos, o encaminhamento de suas possíveis soluções. Insistir no PROEJA FIC, avaliar ou levar em

¹⁰³ Portaria nº 125, de 13 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre a adesão de estados, Distrito Federal e municípios como unidades demandantes vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI, para a oferta de Educação de Jovens e Adultos-EJA articulada à Educação Profissional no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego-PRONATEC.

consideração as avaliações já realizadas¹⁰⁴ sobre seu processo de implantação e propor modificações em sua operacionalização, são algumas medidas que poderiam reverter seu inicial insucesso.

A pesquisa constatou as condições diferenciadas dos municípios; alguns com problemas estruturais a serem resolvidos, mas que buscaram, no desenvolvimento da proposta de integração da EJA com a educação profissional, enfrentar o problema da evasão e do próprio sentido da EJA em seus municípios. Outros recorreram a programas locais e a sua consolidação no âmbito da política pública federal, pela identidade que presumiram existir entre eles e o PROEJA FIC. Nessa direção, o investimento no Programa poderia ter sido virtuoso para essas cidades, no entanto, prevaleceu uma visão pragmática e tecnocrática da política, na qual são precisos resultados imediatos que atendam às pressões econômicas e políticas. Frente a essas pressões, programas da natureza do PROEJA FIC não se alinham, por seu caráter não hegemônico e pela complexidade institucional e estrutural que o configuram – implicações presentes na perspectiva de se constituir como política pública perene. Nesse quadro, o compromisso do Governo Federal com o atendimento às reivindicações dos movimentos sociais e com a garantia do direito ao acesso à educação de qualidade social para os trabalhadores se dilui e se converte em metas de qualificação da população, pautadas pelas demandas do mercado de trabalho.

Essa é a tônica presente nas políticas desenvolvidas no Brasil, nos anos 1990, e retomadas mais acentuadamente a partir de 2011. Tal como argumenta Beisiegel (1979), é na denominada “educação do povo” que “o processo educativo explicita com maior clareza suas dimensões ideológicas e suas funções de controle social” (1979, p.86). Torna-se necessário tomar o trabalho como campo de disputa das propostas de educação e formação pública de jovens e adultos, defendendo-o em seu sentido emancipatório - na perspectiva indicada principalmente por Marx, Lênin e Gramsci - da defesa do sentido da integralidade da

¹⁰⁴ Mesmo não se constituindo como ações propriamente ligadas ao campo da avaliação de políticas, é possível citar, como indicativos para a avaliação, os estudos realizados no âmbito do Programa PROEJA-CAPEL/SETEC, como apontam Araújo e Silva (2013), que entre os anos de 2006 e 2011 reuniu um conjunto de 69 trabalhos de pesquisa, divididos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre o PROEJA e sobre o PROEJA FIC. Oliveira et al. (2013), no âmbito do Programa, indicam com uma das sínteses que as pesquisas proporcionaram, a presença de pelo menos três questões a serem enfrentadas: o preconceito da instituição federal em relação ao público do PROEJA; o desconhecimento, por parte dos docentes, das especificidades dos sujeitos da EJA (em termos de suas experiências e conhecimentos) e dos princípios do PROEJA; e a articulação da equipe técnico-pedagógica, como fator de efetividade do Programa. Silva, M. L. (2011), ao pesquisar o PROEJA no IFPA, destacando-o como um dos primeiros IFs a integrar o Programa à sua oferta, encontrou dois problemas centrais em sua pesquisa, relacionados a não apropriação dos professores dos princípios e pressupostos do Programa e a resistência dos mesmos frente ao Programa, justificada pelo argumento de que o público do PROEJA não possui requisitos para acompanhar o nível de ensino científico trabalhado na instituição. Tais apontamentos, entre outros, são indicativos dos problemas que mereceriam ações direcionadas, no intuito de encaminhar sua resolução e ampliar a possibilidade de efetivação do PROEJA.

educação e formação, frente ao movimento de dualidade na organização da educação pelo capital.

O PROEJA FIC, portanto, mesmo ao se considerar seus eventuais problemas de formulação - dado o contexto no qual foi elaborado - apresenta-se como um avanço frente às políticas atuais, pois comporta fundamentalmente uma pertinência histórica e política identificada com a perspectiva de formação humanista, tomando o trabalho como princípio educativo. Sua operacionalização requereria acertos, principalmente quando consideradas as condições institucionais e estruturais nas quais ele se implantou, mas tal constatação não o desqualifica como um programa ou proposta de política pública que atenda às urgências sociais e políticas colocadas por este momento, tendo como horizonte a prioridade do ser humano frente às necessidades de acumulação e ampliação do capital.

A absorção do PROEJA FIC pelo PRONATEC afasta dele a sua instância federativa mais interessada, qual seja, os municípios, que efetivamente atendem à educação de trabalhadores com processos de escolarização no ensino fundamental não concluído. Nesse cenário, alguns dos municípios envolvidos no processo de implantação, tendo suas turmas findadas dentro do Programa, buscam atualmente junto à SETEC/MEC a possibilidade de se tornarem instituições ofertantes, com acesso direto ao financiamento via PRONATEC, como forma de tentar manter alguma oferta de EJA integrada à formação profissional, cientes de que essa saída é paliativa, pois não se constitui como política, como consolidação de um direito até hoje não garantido dentro das políticas de educação voltada aos trabalhadores. Tentam, ainda, junto ao IFSP, retomar a possibilidade de abertura de novas turmas de PROEJA FIC, nas condições possíveis de sua realização.

No intuito de verificar a existência de um currículo integrado nas cidades, deparou-se com uma realidade complexa, que evidenciava as condições nas quais o PROEJA FIC estava se implantando, e que coibiram a possibilidade de uma integração curricular. No entanto, diante do que está colocado, foi possível identificar alguns movimentos potenciais que o Programa pôde instaurar - primeiro, a reflexão dos professores sobre o sentido da EJA, sobre as necessidades dos jovens e adultos que acorrem às ofertas educacionais, sobre a compreensão e o sentido do trabalho, tanto para os alunos, quanto para eles próprios, em seu fazer profissional e, nesse âmbito, as primeiras considerações sobre a unidade epistemológica entre os conhecimentos do trabalho e os gerais. Destacou-se, ainda, na fala dos professores, observações concernentes ao modo como os alunos - na relação com a formação profissional - obtiveram uma elevação de autoestima e de sentimento de acesso a conhecimentos que talvez não lhes fossem possibilitados de outra forma, considerando-se também as críticas realizadas

pelos adultos trabalhadores de que a formação profissional, em alguns casos, ocorreu aquém do que deveria. Como advertem Fischer e Franzoi (2012, p.202), a dualidade educacional não está presente apenas na separação entre educação básica e profissional, mas no interior da própria Educação Profissional, ao se considerar o trabalho em sua “[...] dimensão abstrata e, consequentemente, o trabalhador enquanto força de trabalho”. Dessa constatação, advém a necessidade do encontro entre os projetos profissionais dos jovens e adultos e os projetos político-pedagógicos das escolas, no qual ambos se redefinam de forma a que os objetivos do PROEJA possam se reafirmar como direito do trabalhador à educação profissional e básica.

A integração curricular, como afirma Moll (2010), significa a construção de um novo campo curricular epistemológico e pedagógico, e por isso, é maior a necessidade de estudo, formação, tempo de discussão, planejamento e experimentação, condições que não estavam dadas na maior parte das experiências acompanhadas. A própria autonomia na construção curricular, colocada pelos Documentos Base do Programa, não pôde ser exercida não por oposição aos seus princípios, mas principalmente por desconhecimento do que ela implicava e pela ausência, na maior parte dos casos, de condições para ela que ocorresse.

É nesse sentido que o estudo dos princípios e conceitos orientadores do PROEJA FIC se constituiria em processo formador para os próprios profissionais da educação, no sentido de enfrentar criticamente as tendências hegemônicas existentes. Essa perspectiva é complementada por Fischer e Franzoi (2012, p.206), ao afirmarem que no contexto da “tensionada relação dialógica entre o polo da experiência do trabalho, à ‘espera’ da conceitualização”, representado pelos estudantes trabalhadores, e o “polo dos conceitos”, composto pelos professores, a condição de alienação e fragmentação do trabalho poderia ser superada por ambos.

Conclui-se, por fim, que no caso dos municípios pesquisados, a integração curricular era requisitada e compreendida como necessária frente às necessidades apontadas pela EJA. No entanto, um conjunto de condições estruturais ainda necessitam ser conquistadas para que políticas com as implicações do PROEJA FIC possam ser implantadas e vivenciadas. Só então, em condições minimamente adequadas e experimentadas em um período de tempo que possibilite a realização de ajustes operacionais, poder-se-ia avaliar os sucessos e os insucessos do Programa, frente a critérios direcionados pelo direito e acesso à educação de qualidade social.

Referências

ALMEIDA P., M. V.; GERMANI, G. I. **O território da educação no campo: as Escolas Famílias Agrícolas.** Disponível em: <<http://www.geconcepçografar.ufba.br/site/arquivos/biblioteca/publicacoes/340a074c51b98af7877cb149dedc3639.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2013.

AFFONSO, C. A. **A CUT Conselheira.** Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2001.

ALVES, R. F.; BRASILEIRO, M. do C. E.; BRITO, S. M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n. 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19_artigo_alves_brasileiro_brito.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2014.

AMPARO et al. **PROEJA FIC** – Proposta de contrapartida dos municípios: Amparo, Embu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Guarulhos, Itapetininga, Itapevi, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista. São Paulo, 05 de fevereiro de 2010.

APPLE, M. **Ideologia e currículo.** 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1999.

ARAUJO, A. B.; SILVA, M. A. O Proeja e o Estado: síntese a partir de teses e dissertações sobre o programa. In: V Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade. Universidade Federal Tecnológica do Paraná, 2013. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/revistatecnologiaesociedade/revEdEspecialTECSOC2013/revEdEspecialTECSOC2013_a19.pdf>. Acesso em: 2 mai. 2014.

BAUER, C.; PAULISTA, M. I. Formação política e profissional: um desafio do Núcleo de Ensino Profissional Livre Nova Piratininga (1979-1996). IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil - Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.11.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BEISIEGEL, C. R. Alfabetização de jovens e adultos: desafios do século XXI. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 4, nº 206/207/208, p. 34-42, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/101/103>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

_____. Cultura do povo e educação popular. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 5 (1/2) p. 77-92, 1979.

BIANCHI, A. **O laboratório de Gramsci. Filosofia, história e política.** São Paulo: Alameda, 2008.

BOLEIZ JUNIOR, Flavio. **Pistrak e Makarenko**: pedagogia social e educação do trabalho. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2008. 170 f.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: um estudo de tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2003. 271 f.

BRASIL. **Portaria nº 168, de 7 de março de 2013**. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. Brasília, DF: 2013a. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br/images/stories/pdf/port_168_070313.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Documento referência PRONATEC Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2013b. Disponível em: <http://www.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2013811152818250pronatec_eja_documento_referencia_2013.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2013.

_____. MEC/SETEC. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Exercício de 2012**. Brasília, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=1064>. Acesso em: 2 jun. 2014.

_____. IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. 2013d. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2013/>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 14 jul. 2012.

_____. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. Resumo Técnico. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2011**. Resumo Técnico. Brasília Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

_____. **Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011b**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e

nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: 2011

_____. **Ofício Circular nº 104 GAB/SETEC/MEC** de 22 de setembro de 2011a. Assunto: Convite às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica para Continuidade dos cursos desenvolvidos no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja Fic). Brasília, DF: 2011.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. **Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica**. Nº 27. Rio de Janeiro: 2010a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 10 set. 2011

_____. MEC/INEP. Resumo técnico. **Censo escolar 2010b** (versão preliminar). Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2014.

_____. **Resolução nº 03 de 15 de junho de 2010c CNE/CEB**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5642&option...>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. **Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010d CNE/CEB**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 3 de set. 2012.

_____. **Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores(as) Familiares integrada à Qualificação Social e Profissional**. Projeto Base – ProJovem Saberes da Terra. Brasília, MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

_____. **Resolução nº 03 de 11 de março de 2009**. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://www2.oabsp.org.br/asp/clipping_jur/ClippingJurDetalhe.asp?tds=3&sub=0&pgNovo=52&id_noticias=19960>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. MEC/SETEC. **Ofício nº 1.590/2009c CGPEPT/DFPEPT/SETEC/MEC**. Assunto: Ofício Circular nº 40 – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA FIC. Brasília, DF: 2009.

_____. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC** de 8 de abril de 2009b. Assunto: Convite às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para

Implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (Proeja Fic). Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 2 set. 2012.

_____. **Portaria nº 194 de 3 de julho de 2009d.** Divulgação das instituições classificadas no âmbito do processo de seleção de que trata o Ofício convite nº 40/2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=1499&option...>. Acesso em: 3 set. 2012.

_____. MEC/MT. **Portaria Interministerial MEC/MT nº 1.082 de 20 de novembro de 2009e.** Dispõe sobre diretrizes e critérios que permitam identificar, avaliar, reconhecer e validar os conhecimentos e habilidades adquiridos por jovens, adultos e trabalhadores, em suas trajetórias de vida e de trabalho, necessários ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades laborais, bem como a importância de se organizar e orientar a oferta de programas de certificação profissional e cursos de formação inicial e continuada, nos diversos níveis da Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. ReMEC/SP. **Ofício/Circular nº 032320.2009-75,** 2009.

_____. **Decreto nº 6.635 de 05 de novembro de 2008.** Altera e acresce dispositivos ao Regimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, aprovado pelo Decreto nº 494, de 10 de janeiro de 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6635.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Parecer nº 11 de 12 de junho de 2008 CNE/CEB.** Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 2 set. 2012.

_____. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio - PROEJA - Documento Base.** Brasília, MEC, 2007a.

_____. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e**

Continuada/ Ensino Fundamental – PROEJA FIC - Documento Base. Brasília, MEC, 2007b.

_____. **Decreto nº 6.095/07.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. **Lei nº 11.352/06.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, para fins de constituição dos quadros de pessoal das novas instituições federais de educação profissional e tecnológica e das novas instituições federais de ensino superior.

_____. **Portaria nº 208, de 01 de dezembro de 2005.** Portaria de Nomeação do Grupo de Trabalho para Elaboração do Documento Base – PROEJA. Diário Oficial da União, 02 de dezembro de 2005.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005.** Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Portaria nº 2.080 de 13 de junho de 2005.** Diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 5.224 de 1º de outubro de 2004.** Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em:

10 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 7.480 de 16 de maio de 2001.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 13 jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 11/2000.** Relator: Carlos R. J. Cury. Brasília, 2000.

_____. Parecer nº 15/98 CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: Guiomar Namo de Mello. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Brasília, MEC. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. **Decreto nº 2.406/97.** Regulamenta a Lei Federal nº 8.948/94 (trata de Centros de Educação Tecnológica).

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 4 set. 2012.

_____. **Lei nº 8.948/94.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Lei nº 8.711/93.** Dispõe sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Lei nº 8.490 de 19 de novembro de 1992.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8490.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 2 set. 2011.

_____. **Decreto nº 87.310/82.** Regulamenta a Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 e dá outras providências.

_____. **Lei nº 6.545/78.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.

_____. **Lei nº 4.759/65.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

BROCCOLI, A. **Antonio Gramsci y la educacion como hegemonia.** México: Editorial Nueva Imagen, 1979. p. 155-230.

BRONZATE, S. T. **Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: o Programa Integrado de Qualificação desenvolvido pelo município de Santo André.** 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N., TEIXEIRA, A. P. (Orgs.) **Ler Gramsci, entender a realidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-49.

CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos Sem Terra:** o movimento social como princípio educativo. Estudos Avançados 15 (43), 2001 p.207-224.

_____. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

CALSAVARA, T. S. **A militância anarquista através das relações mantidas por João Penteado** – Estratégias de sobrevivência pós anos 20. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CAMPINAS et al. **Defesa da expansão do PROEJA e PROEJA-FIC e pela mudança do papel dos Institutos Federais na política de acesso dos trabalhadores à educação.** São Paulo, 2012.

CATELLI JUNIOR, R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Enceja: cenários de disputa na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2014.

CAVACO, C. de J. D. **Adultos pouco escolarizados: diversidade e interdependência de lógicas de formação.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa. Tese de doutorado. Lisboa, 2008. 632 f.

CERICATO, K. A. S. **Os princípios organizativos e a proposta pedagógica do MST: Contradições de sua materialização na Escola Estadual Iraci Salete Strozak.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. 2008. 214 f.

CHIOZZINI, D. F. **Os Ginásios Vocacionais:** a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961/1969). Dissertação de Mestrado. UNICAMP. 2003.

CNTE. Os riscos do PRONATEC para a educação técnica profissional. **Revista Retratos da Escola**. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) v. 5, n. 8, janeiro a junho de 2011. Brasília: CNTE, 2011. P.179-184. Disponível em: <http://sinproesemma.org.br/dados/arquivos/revista_esforce_n_8_jan_jun_2011.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.

COELHO, L. M. C. da C. Histórias da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>>. Acesso: 19 dez. 2013

COELHO, S.L.B. **Pedagogia de Problemas**. In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedpro.html>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2 ed., São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

_____. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento**. Biblioteca virtual Herbert de Souza, Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), Sede Acadêmica Brasil (FLACSO/ Brasil), 2000. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/data/biblioteca/392.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2007.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. **Caderno de Resoluções da 13ª Plenária Nacional da CUT Waldemar de Oliveira**. São Paulo, 2011. Disponível em: <www.cut.org.br/...nacional...cut-2011.../13-plenaria-nacional-da-cut-04-...>. Acesso em: 02 jun. 2014.

D'AGOSTINI, A. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Tese de doutorado. 2009. 205 f.

_____. Contribuições da pedagogia socialista para a educação do MST. **V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo - Marxismo, Educação e Emancipação Humana**. UFSC, Florianópolis, SC, 2011.

D'ANGELO, M. **Escola Técnica Federal de São Paulo: a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. São Paulo, 2007. 353 f.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. A educação do Movimento dos Sem-Terra: Instituto de Educação Josué de Castro. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1379-1402, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22625.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2014

DAMASCENO, L. S. O trabalho e sua interferência no ensino e instrução na perspectiva marxista: o caso da Escola Popular Orocílio Martins Gonçalves. **VII - Colóquio Internacional Marx Engels**. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6936_Damasceno_L>

ivia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2014.

DIADEMA et al. **Carta dos municípios a SETEC/MEC**. São Paulo, 2008.

DIEESE. **Anuário dos Trabalhadores 2009**. 10ª ed. São Paulo, 2009.

DOMMANGET, M. **Os grandes socialistas e a educação: de Platão e Lenine**. Tradução: Celia Pestana. Braga, Portugal: Europa-América, 1974.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, J. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986

FÁVERO, O. Materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 39-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a04v2771.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FÉLIX, C. E.; MOREIRA, R. do C.; SANTOS, C. R. Pistrak e o sistema do complexo na escola do trabalho. **Práxis Educacional**. Vol. 3, nº 3, 2007. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/357>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

FERNANDES, C. M. **As políticas curriculares na cotidianidade da escola: a análise dos professores sobre o impacto da reforma na educação profissional do CEFET/SP**. 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

FERRARI, E. de L. **Interdisciplinaridade: um estudo de possibilidades e obstáculos emergentes do discurso de educadores do Ciclo II do ensino fundamental**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de doutorado. São Paulo, 2007, 292 f.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 105-128, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462009000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 8 jul. 2012.

_____. Problemas institucionais e pedagógicos na implantação da reforma curricular da educação profissional técnica de nível médio no IFSP. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 789-806, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a10v32n116.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

FISCHER, M. C. B; FRANZOI, N. L. Saberes, trajetórias e perspectivas profissionais de alunos: o PROEJA no encontro de projetos de escola e de trabalhadores. In: GODINHO, A. C. F. et al. (Orgs.). **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012. p. 199-224.

FÓRUM EJA DO ESPÍRITO SANTO. **Manifesto do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo em defesa do Proeja**. Espírito Santo, 2013. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/.../Manifesto+Fórum+EJA+em+defesa+do+Proeja.pdf >. Acesso em: 15 jan. 2014.

FÓRUM EJA DE SANTA CATARINA E FÓRUM EJA DE FLORIANÓPOLIS. **Manifesto do Fórum de EJA de SC e do Fórum de EJA de Florianópolis**. Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.cut.org.br/destaque-central/48534/ii-forum-mundial-de-educacao-profissional-tecnologica>>. Acesso em: 16 jan. 2014.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SP. **Representação com pedido de instauração de Inquérito Civil Público e propositura de medida judicial**. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/images/stories/pdfs/peteja.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2011.

FORTUNATO, M. **Educação Profissional e elevação de escolaridade**: a Educação de Adultos Trabalhadores no nível médio de ensino. Universidade de Sorocaba. Dissertação de Mestrado. 2009. 96 f.

_____. SILVA, C. O. B.; COSTA, R. C. D. **PROEJA e PRONATEC: a dança dos atores entre a formulação e a implementação de políticas governamentais**. XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Eixo 4 - Política e gestão da Educação Profissional e Tecnológica. Recife, maio de 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/NairaLisboaFranzoi-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

_____. MACHADO, M. M. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. In: **Educação & Realidade: EJA e Educação Profissional**. Porto Alegre v.35 n. 1 jan./abr. 2010 p.11-17

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.) O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação Educacional e Profissional**. Vol.1. São Paulo: CUT, 2005. p.19-62.

_____. A gênese do decreto n. 5.154/2004. Um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos Trabalho e Educação**. NEDATE-UFF, 2005a. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 8 jul. 2011.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b.

_____. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005d.

FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **PRONATEC e os caminhos da educação profissional**. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=511>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

GALLO, S. **Pedagogia libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GIANNOTTI V.; LOPES NETO, S. **CUT: Ontem e hoje**. 1ª ed. São Paulo: Vozes, 1991.

GRABOWSKY, G. Um PRONATEC a curto prazo. **Carta Capital**, 03 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/um-pronatec-a-curto-prazo>>. Acesso em: 20 jan. 2014

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2ª edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Concepção dialética da história**. Carlos Nelson Coutinho (trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. 6ª edição.

GUARULHOS. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários**. 2010. Disponível em <<http://www.histoecultura.com.br/bibliotecavirtual/03/qsn.pdf>>. Acesso em 10 set. 2012.

_____. IFSP. **Projeto FIC – Guarulhos – Metalmecânica**, 2013.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. de S. **A educação profissional no MST**: contribuições a uma educação profissional no campo. IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 3175-3186. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2724_1383.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2014

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C., ZIBAS, D. M. L., MADEIRA, F. R., FRANCO, M. L. **Novas tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

IFSP. **Ofício Circular nº 002/2009 – PRE/PRX/Reitoria**. Assunto: PROEJA FIC. São Paulo, 2009.

IIEP. **Políticas públicas de educação e trabalho na perspectiva dos direitos sociais**. Documento da Oficina de Educação e Trabalho. São Paulo, 2011.

_____. **Para entender o Regulamento de Avaliação da Conformidade**. São Paulo, 2008a. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/pdfs/doc036.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

_____. **Minuta da Oficina Intermunicipal sobre Formação Inicial e Continuada (FIC) e Certificação Profissional no âmbito do Sistema Público de Emprego**, realizada entre SETEC-MEC, CEFET-SP e os Municípios de Diadema, Guarulhos, Osasco e Santo André. São Paulo, maio de 2008b.

IIEP. Página oficial. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/index2.html>>. Acesso em: 18 jun. 2014

INSTITUTO INTEGRAR. **Trabalho e cidadania**: uma década de educação integral. 2007.

Disponível em:
http://www.integrar.org.br/arquivos_publicacoes/fundamentos%20do%20integrar.pdf.
 Acesso em: 18 abr. 2014.

_____. **Programa Integrar: educação, qualificação e ação social.** 2005. Disponível em:
http://www.integrar.org.br/arquivos_publicacoes/programa%20integrar%20-%20educa%C3%A7%C3%A3o,%20qualifica%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%C3%A7%C3%A3o%20socila.pdf. Acesso em: 16 abr. 2014.

_____. COPPE. Fabio Luiz Zamberlan; Carmen Perrotta; Sandro Rogério do Nascimento; Paulo Cesar Greenhalgh de Cerqueira Lima. **A experiência de negociação coletiva na cadeia produtiva metalúrgica: contribuições de metodologias e ações participativas na relação empresa-sindicato.** Brasília, 2005. Disponível em:
http://www.integrar.org.br/arquivos_publicacoes/A%20experi%C3%Aancia%20da%20Negocia%C3%A7%C3%A3o%20coletiva%20na%20cadeia%20produtiva%20metal%C3%BArgica.pdf. Acesso em: 20 abr. 2014.

LEUENROTH, E. **Anarquismo: roteiro da libertação social. Antologia de doutrina: crítica-história-informação.** Editora Mundo Livre. s/d.

LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”.** São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: CANÁRIO, R.; CABRITO, B. **Educação e formação de adultos: mutações e convergências.** Lisboa: Educa, 2005. p. 31-60.

LIMA FILHO, D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da EPT e do PROEJA. In: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa.** Curitiba: Editora UTFPR, 2012. p. 161-183.

LOTTERMANN, O. **O currículo integrado na Educação de Jovens e Adultos.** Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ. Dissertação de Mestrado. Ijuí, RS, 2012. 136 f.

MACHADO, I. F. **A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2003. 325 f.

MACHADO, L. R. de S. **Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos.** Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 89-108, jan./jun. 2010. Disponível em: <seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/.../1090>. Acesso em: 03 fev. 2012.

MACHADO, M. M.; GARCIA, L.T. **Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/243>>. Acesso em: 8 dez. 2013.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. **Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional** – saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, núm. 3, setembro-dezembro, Universidade Federal de Santa Maria, 2008, pp. 411-424. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117117076004.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2008.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, M. da S.; TOWNSEND, C. B. Análise do processo de construção do projeto PROEJA FIC no campus Santo Augusto do IF Farroupilha. In: GODINHO, A. C. F. et al. (Orgs.). **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012. p.115-132.

MARX, K. **O capital – Crítica da Economia Política. Livro Primeiro – O processo de produção do capital**. Volume I. 11ª edição. Tradução Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Editora Bertrand Russel - DIFEL, 1987.

_____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)**. São Paulo: IIEP, 2010.

MEDINA, T. Mandatos das atuais políticas de EFA: Desqualificar as pessoas, desvalorizar o trabalho. **A Página da Educação**. nº 199, série II. Portugal, Porto, 2012. Disponível em: repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64838>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. Pensar os CNOs e os desafios que se colocam aos professores. **Escola democrática: pública, solidária, para todos. Seminários preparatórios do 7º Congresso dos Professores do Norte**. Portugal, Guimarães, 2011. Disponível em: http://sigarra.up.pt/ant/fpceup/publs_pesquisa.FormView?P_ID=72631>. Acesso em: 12 jun. 2013.

_____. **Experiências e memórias de trabalhadores do Porto: a dimensão educativa dos movimentos de trabalhadores e das lutas sociais**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Tese de Doutorado. 2008. 486 f.

MENEZES NETO, Antonio Julio. **Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2001, 224 f.

MEC. IFSP. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013.**

MOLINA, Helder. **Metamorfose capitalista e educação dos trabalhadores:** a travessia contraditória (uma análise da política de formação da CUT e do Programa Integrar no Rio de Janeiro). Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2004.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (col). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAES, C. S. V.; CALSAVARA, T.; MARTINS, A. P. **O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação:** algumas reflexões. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 04, p. 997-1012, out/dez., 2012.

_____. ALAVARSE, O. M. **Ensino médio:** possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

_____. **Certificação Profissional.** In: PEREIRA, I. B; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. **Educação permanente:** direito de cidadania, responsabilidade do Estado. **Revista Trabalho, Educação e Saúde,** v. 4 n. 2, p. 395-416, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=NumeroAnterior&Num=148&Idioma=pt-br&Esp=27>>. Acesso em: 5 jul. 2012.

_____. LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1435-1469, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27288.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2014.

_____. O que há de novo na Educação Profissional no Brasil. Trabalho e Educação. **Revista do NETE – FaE/UFMG,** nº.8, jan./jun. 2001.

_____. LOPES NETO, S. **Políticas públicas para a educação de jovens e adultos. A educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho.** Texto apresentado no Seminário de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, 2000.

_____. A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais. In: MORAES, C. S. V.; FERRETI, C. (Coords.). **Diagnóstico da Formação Profissional - Ramo Metalúrgico.** São Paulo: CNM/CUT e Rede Unitrabalho, 1999. p.15-27.

_____. **Política e formação Profissional no Brasil e em alguns países europeus.** In: **Anais do IV Encontro Nacional da ABET.** São Paulo, 1997.

MORENO, S. A. G. **PROEJA: entre currículos e identidades.** Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Dissertação de Mestrado. São Luís, 2012. 159 f.

MORIYÓN, F. G. **Escritos anarquistas sobre educación**: Bakunin, Kropotkin, Mella, Robin, Faure y Pelloutier. Colección: Clássicos, Educación, nº1. Madrid: Grupo Cultural Zero, 1986.

MOURA, D. H. O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Programa Salto para o Futuro. **EJA**: Formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim 16. Brasília: 2006. p. 61-75. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/141327Proeja.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2012.

MST. **MST**: Lutas e conquistas. Secretaria Nacional do MST. 2ª edição. São Paulo, 2010. Disponível em <<http://www.mst.org.br/sites/default/files/MST%20Lutas%20e%20Conquistas%20PDF.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2014.

_____. Educação do MST. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM Disponível em: <www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=246>. Acesso em: 03 jan. 2014.

OLIVEIRA, E. C.; MACHADO, M. M. O desafio do PROEJA como estratégia da formação dos trabalhadores. In: OLIVEIRA, E. C.; PINTO, A. H.; FERREIRA, M. J. R. (Orgs.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. Brasília: Liber Livro, 2012. p.121-142.

OLIVEIRA, M. A. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná. 481 f.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, FERREIRA, M. J. R. A experiência do PROEJA: a visão dos múltiplos sujeitos envolvidos no programa do IFES - Campus Vitória. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/576>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

OSASCO. Secretaria de Educação. **Reorientação curricular da EJA em Osasco**. Coleção RECEJA. Caderno 1. Osasco, 2008a.

_____. Secretaria de Educação. **Princípios curriculares orientadores para a EJA**. Coleção RECEJA. Caderno 2. Osasco, 2008b.

_____. Secretaria de Educação. **Proposta curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco**. Coleção RECEJA. Caderno 3. Osasco, 2008c.

PORTELLI, H. Hegemonia e bloco histórico. In: **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p.61-81.

QUERUBIN, D. **As contribuições do Programa Integrar para os rumos da educação profissional**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. 2008. 150 f.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. In: **Educação e Realidade**. Nº 35(1), jan/abr 2010, p. 65-85.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001. 230p.

ROCHA, J. M. **Formação inicial de trabalhadores e elevação de escolaridade: políticas públicas de qualificação profissional em discussão (1963-2011)**. 2011. 276 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCKELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, J. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 31-54.

RODRIGUES, S. **Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos**. Lisboa, Agência Nacional para a Qualificação: 2009.

ROPÉ, F.; TANGUY L. (Orgs.) **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho: raízes da educação socialista**. V.I São Paulo: Moraes, 1981a.

_____. **Pedagogia do trabalho: caminhos da educação socialista**. V. II São Paulo: Moraes, 1981b.

ROSTA FILHO, F. **A educação na modalidade de jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – campus São Paulo**. Universidade São Marcos. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 2010. 170 p.

ROVAI, E. **As cinzas e a Brasa: Ginásios Vocacionais**. Um estudo sobre o processo e ensino-aprendizagem na experiência pedagógica do Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” - 1962/1969. Tese de Doutorado. PUC/SP. 1996. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ped/resumo/resu356.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SANTOS, V. dos S.; VICENTE, B. B.; FORTES, M. C. (Orgs). **Encontro Nacional PROEJA FIC 2010 – Diálogos de experiências: caderno de resumos**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação. **Catálogo da Educação Profissional de São Bernardo do Campo**. 2012 a.

_____. Secretaria de Educação. **Diretrizes curriculares da EJA**. São Bernardo do Campo, 2012 b.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Série Histórica. Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA/SEESP**. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/671.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos**. Revista Brasileira de Educação. v.12 n.34 jan./abr. 2007 pp.152-155. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1), p. 131-152, 2003 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2013

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados. **Boletim Foco - Região Metropolitana de São Paulo**. SEADE: São Paulo, 2011 a. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/projetos/simtrabalho/foco_2011/RM_SaoPaulo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. **Boletim Foco - Região Administrativa de Campinas**. SEADE: São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/projetos/simtrabalho/foco_2011/RA_Campinas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

SEMINÁRIO NACIONAL: **A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA**. Santo André, São Paulo, 2002.

SEMINÁRIO NACIONAL: **A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL - ENTRE O DIREITO À EDUCAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO**. Recife, 2003.

SILVA, V. do C. N. **A implementação do PROEJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores**. 2010. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

SILVA, M. R. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. L. **Currículo integrado e formação continuada de professores: entre desafios e sonhos no PROEJA-IFPA**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Tese de Doutorado, 2011. 161 f.

TEIXEIRA, R. D. **Para onde foi a CUT? Do classismo ao sindicalismo social-liberal (1978-2000)**. Universidade Federal Fluminense. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2009. 237 f.

THIOLLENT, M. J. M., **Crítica Metodológica, investigação social & enquête operária**. São Paulo: Polis, 1987.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VÁRZEA PAULISTA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. Proposta curricular de Várzea Paulista (SP): **Em busca do inédito viável**. Várzea Paulista, 2012.