



Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA

Eliza Bartolozzi Ferreira
Edna Castro Oliveira

RESUMO - Entre a Inclusão Social e a Integração Curricular: os dilemas políticos e epistemológicos do PROEJA. O artigo objetiva analisar o contexto político no qual se originou o PROEJA. A recorrência de políticas educacionais, geridas durante décadas sob a ética do mercado e de um modelo de desenvolvimento subalterno aos interesses internacionais, potencializa a dualidade da educação escolar e, ao mesmo tempo, dificulta a emergência de experiências que buscam integrar a formação geral e profissional. No que tange aos dilemas epistemológicos do PROEJA, a análise busca estudar a categoria integração e as possibilidades de organização do currículo integrado, pela mediação de um grupo de professores em formação na confluência dos campos da educação profissional e da EJA. As experiências nos advertem sobre o limite da convivência de projetos múltiplos e heterogêneos em sistemas de ensino deficientes estrutural e pedagogicamente, numa sociedade, como a nossa, que ainda não universalizou a educação básica.

Palavras-chave: **PROEJA. Inclusão Social. Currículo Integrado.**

ABSTRACT - Between the Social Inclusion and the Curriculum Integration: PROEJA's political and epistemological dilemmas. This article aims to analyze the political context in which the PROEJA was elaborated. The recurring educational politics ruled by decades on the lights of the job market ethics and a development model subservient to the international interests, reinforce the duality of the school education and, at the same time, make it difficulty to reveal experiences that aim the integration of general and professional education. In relation to PROEJA's epistemological dilemmas, the analysis intended to study integration as a category and the possibilities of organizing an integrated curriculum by mediation of teachers in process of formation in the confluence of the professional education and the youth and adult education (EJA). The experiences call our attention to the limit of multiple and heterogeneous projects at educational systems that presents pedagogical and structural constraints, in a society that has not universalized the basic education yet.

Keywords: **PROEJA. Social Inclusion. Integrated Curriculum.**

Apresentação

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – foi criado por meio do Decreto nº 5.478\2005, alterado pelo Decreto 5.840\2006, em um contexto marcado por profundas mudanças políticas, econômicas e sociais iniciado na década de 1990. A reflexão aqui desenvolvida parte do princípio de que não podemos compreender o PROEJA como uma política isolada das demais ações e idéias operadas no marco histórico do final do século XX. Ademais, consideramos um avanço a edição de um decreto voltado a fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito das escolas técnicas federais (atual Instituto Federal) e, especialmente, uma formação desenvolvida sob a perspectiva da integração da formação acadêmica e a formação para o trabalho, não obstante o instrumento jurídico utilizado ser um decreto.

Feita essa primeira consideração, devemos salientar que não é o fato da existência de um decreto que obrigue os Institutos Federais a oferecer uma porcentagem de suas vagas para os jovens e adultos¹, que faz com que essas instituições estejam preparadas técnica e pedagogicamente para a empreitada. Pelo contrário, vimos acompanhando a oferta do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e observamos graves problemas na implantação do PROEJA, revelado em grande parte pelos altos índices de evasão escolar.

As reflexões desenvolvidas neste texto são resultados de pesquisa financiada pela CAPES, cujo objetivo geral é acompanhar a implantação do PROEJA no IFES, por meio da formação dos professores e da articulação de um projeto pedagógico que revele a complexidade do PROEJA e que se traduza na emancipação de sujeitos política e economicamente. No período da pesquisa (em andamento), iniciado no ano de 2007, os desafios encontrados dizem respeito à inclusão da EJA no contexto do IFES e a execução de um currículo integrado. Buscaremos, neste texto, traçar as principais questões surgidas de nossa investigação, que nos indicam o limite da convivência de projetos múltiplos e heterogêneos em sistemas de ensino deficientes estrutural e pedagogicamente, “[...] numa sociedade como a nossa com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média)” (Ciavatta, 2005, p. 89) em que a racionalidade mercantil, balizadora da política educacional brasileira, se traduz na convivência de pedagogias incompatíveis com a luta pela igualdade social. Nesse contexto, a formação profissional integrada a EJA, que demanda uma base de cultura científica e humanista a ser alcançada pelas populações para as quais o PROEJA se destina, constitui um dos horizontes que se vislumbra dentre os seus desafios.

Considerações sobre o campo de pesquisa

O trabalho ora apresentado é resultado de pesquisa em andamento – “*Educação profissional no ensino médio: desafios da formação continuada de educadores na educação de jovens e adultos no âmbito do PROEJA no Espírito Santo*” – desenvolvida pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / Centro de Educação (CE) / Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) em parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)².

Pelo seu caráter interinstitucional, marcado pela ênfase no trabalho coletivo, o projeto de pesquisa que dá origem a este trabalho, tomou como referência metodológica a pesquisa-ação que, no processo, foi se caracterizando pela sua vertente de pesquisa-ação crítica conforme Franco (2010), uma vez que nos exigiu considerar, uma trama complexa de relações entre os grupos da Universidade, do IFES e posteriormente da formação continuada. Apesar dos bloqueios inicialmente produzidos nas relações de poder no interior da instituição, movimentos foram sendo feitos por parte de alguns professores na direção da compreensão e da prática da integração, entre diálogos, conflitos e percepções coletivas do grupo acerca do processo. Com essa ênfase de pesquisa, organizamos um plano de trabalho, a ser ressignificado a cada ano, a partir de novas demandas, das contradições evidenciadas no processo de implementação, das expectativas de investigação emergentes, que tem evidenciado o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa.

Os sujeitos professores participantes do processo de formação, no período 2007 a 2009, inicialmente em torno de 37, constituem um grupo heterogêneo: 18 eram professores efetivos da instituição e 19 são professores temporários. Dentre os efetivos, alguns integram o grupo de pesquisa do IFES e assumem a coordenação do Programa e a Coordenação Pedagógica. A contratação temporária, com suas implicações de rotatividade, constitui uma das questões políticas evidenciadas no processo, uma vez que despotencializa o trabalho do grupo, dado à sua perspectiva de ação coletiva e de envolvimento requerido, indicando, assim, a não prioridade da gestão em relação ao PROEJA. Participaram também, com menor sistematicidade, 4 professores das coordenadorias dos cursos, 3 alunos representantes dos cursos de Construção de Edifícios em 2007-2008 e 4, em 2009, do curso de Segurança do Trabalho. Ressalta-se que o PROEJA inicia em 2006 com a oferta de 4 cursos: Construção de Edifícios, Metalurgia, Segurança do Trabalho e Automação Industrial, chegando a 2009 com a oferta dos 3 primeiros.

Nas primeiras reuniões dos grupos de formação continuada, fizemos um levantamento com os participantes para a escolha das temáticas mais desafiantes para permear os estudos coletivos. Em face do desafio da integração curricular, os professores entenderam que essa temática era a prioridade. A partir deste levantamento e da dinâmica das discussões semanais do grupo de

formação continuada, a produção dos dados foi sendo realizada através das observações e dos registros dos encontros de formação, das análises e das reflexões conjuntas do grupo de pesquisa em reuniões semanais, da participação no planejamento da formação junto às coordenadorias pedagógica e do PROEJA, da aplicação de questionários de avaliação da formação, ao final de cada ano e, também, no desenvolvimento de projetos específicos com alunos do curso de pedagogia da UFES, matriculados no estágio supervisionado. No processo conflituoso de diálogo entre os professores na busca de construção do currículo integrado, foi se delineando como principal demanda, de certa forma coerente com os objetivos iniciais, a análise da proposta e das práticas curriculares desenvolvidas no Projeto Pedagógico do PROEJA, com vistas à intervenção nas práticas desenvolvidas por professores e alunos.

No que concerne ao atendimento do PROEJA no IFES, lançamos mão do levantamento de fichas de matrícula no período 2006-2007, da aplicação dos questionários semi-abertos e da realização de entrevistas e da técnica do grupo focal com os alunos, no sentido de identificar por meio da escuta e da análise dos dados, as causas do alto índice de evasão e as condições sócio-econômicas dos alunos.

Nas estratégias para a implementação do Programa, observamos, entre os professores envolvidos, uma simultaneidade de movimentos: a) de rejeição, por parte de alguns – ao considerarem-no um programa proposto de cima para baixo, sem a participação e a escuta da comunidade. Nas áreas técnicas, a preocupação de alguns professores é a de receber os alunos sem base para acompanhar o ciclo profissional, o que reforça a idéia de que esses professores manifestam preconceito em relação aos alunos da EJA, vistos a partir desse foco, como sujeitos que portam um saber inferior; b) de aceitação, quando nos deparamos com professores que, tendo trabalhado muitos anos com o ensino médio, reconhecem hoje o sentido do seu trabalho no PROEJA, através da atuação com alunos *que realmente precisam*. Isto remete o grupo a pensar o lugar de onde fala o sujeito professor da EJA; c) de comprometimento, assim expresso por parte dos professores: *Compromisso social e político, ideologia, cobramos de nós aqui, mas não vemos isto em relação à direção. Parece que a direção não se interessa pela causa*.

O PROEJA no contexto da reforma educacional

Uma vasta literatura científica produzida recentemente busca analisar o conjunto de mudanças que afetaram a educação desde o final do século XX, conhecidas como reforma educacional. Tais reformas buscaram empreender novas regulações³ sociais orientadas por organismos internacionais que enfatizaram a necessidade de a educação contribuir com a redução da pobreza (Feldfeber, 2009), em um contexto de acirramento das desigualdades econômi-

cas. A gestão das políticas públicas passou a ser pensada e ser executada sob a lógica da focalização aos mais pobres, expressando-se como assistencialista e não como direito.

As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar a figura de um Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores\instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais. Com o olhar sobre o quadro político desse período da reforma, podemos entender o Estado gerencial como aquele que almeja uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil, buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos e os problemas são tratados por meio das agências reguladoras.

As políticas públicas foram focalizadas para uma população considerada em condições de risco social e, nessa lógica, a reforma educacional pautou-se pela adoção de novas regulações assentadas em três eixos: a gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica (Oliveira, 2009). Ou seja, o Estado brasileiro descentralizou as ações administrativas e financeiras para as instituições educativas, criou o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (substituído em 2007 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB) e passou a controlar os resultados dos serviços sociais mediante a avaliação em larga escala. De acordo com Oliveira (2009), tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares, ou da busca de adequação e de racionalização dos recursos existentes acompanhada da idéia de transparência e de participação local. Ou seja, há uma inversão da lógica até então praticada pelos governos nacionais assentada no controle do processo e na disciplinarização para uma prática de controle dos gastos e dos resultados em um quadro de expansão da autonomia institucional e dos profissionais, com ênfase no autocontrole.

Quando, em 2003, o governo Lula assumiu a condução do Estado brasileiro, houve o aprofundamento da adoção de políticas compensatórias, como mecanismo de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor. No plano geral, as *bolsas* de assistência social foram ampliadas para um número maior de pessoas e, no setor educacional, diversos programas foram criados ou remodelados para fins de atingir a meta de um equilíbrio social assentado na idéia de ajustamento das ações dos diversos atores sociais. Podemos afirmar então que uma nova *performance* do processo de regulação é adotada nesse governo.

As mudanças⁴ ocorridas a partir do relativo crescimento da economia e da geração de emprego, com a expansão do número de carteira de trabalho assinada, apresentaram um terreno de maior articulação com possibilidades de ampliação dos serviços sociais. Todavia, a lógica adotada continuou sendo a da

focalização à população em risco social, de forma mais ampliada. Essa particularidade que nasceu e se consolidou como novo princípio orientador da atuação do Estado ao longo dos anos de 1990, afirmou-se, em vários sentidos, na contramão dos preceitos universalizantes impressos na Constituição Federal de 1988. Essa tendência vai de acordo com a estratégia de contenção fiscal do governo diante dos constrangimentos macroeconômicos (auto) impostos no período da globalização.

O PROEJA pode ser analisado nesse contexto como uma política de inclusão social criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir aos pobres. Especificamente, quando obriga os Institutos Federais a atender à educação de jovens e adultos (EJA), reconhecidamente uma população que foi alijada do seu direito social, em instituições que se tornaram elitizadas no quadro geral precário da educação pública no país. Ou, podemos entender que o esforço reformista do Estado brasileiro não passa de tentativas sucessivas de *mudar o suficiente para não ter de mudar nada* (Sá, 2008).

O problema, todavia, não é questionar a relevância do programa, na medida em que consideramos positiva sua meta de buscar promover a inserção da EJA em espaços institucionais públicos que tradicionalmente adotam práticas seletivas, mas analisar as condições estruturais e pedagógicas existentes para que o programa possa cumprir de fato com os seus objetivos. Assim, como deveria ser o procedimento com toda política focalizada adotada atualmente, importa investigar se o PROEJA promove a inclusão social e, sobretudo, como proposta pedagógica considerada avançada por especialistas, quais são as possibilidades do programa de implantar um currículo integrado e garantir um projeto de emancipação dos jovens e adultos matriculados.

A gestão do PROEJA no Instituto Federal do Espírito Santo: um desafio político

Sob a indução das políticas do MEC, o IFES aprofunda seu movimento de interlocução com as instâncias centrais da gestão da educação profissional do governo Lula ao integrar, junto à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), o grupo de trabalho que formulou o Documento-Base do PROEJA e, posteriormente, a equipe do conselho gestor do PROEJA.⁵ Em nível local, esse movimento suscitou expectativas quanto à adesão da instituição ao Programa e às condições estruturais necessárias para viabilizar sua implementação.

Na sua proposta, o PROEJA trouxe, de forma orquestrada, a indução política de atender demandas de educação profissional integrada ao nível de ensino médio na modalidade EJA; de formar professores em nível de especialização *lato-sensu* para responder às especificidades da formação integral dos sujeitos da EJA (Documento-base PROEJA, 2006) e criar uma rede de pesquisadores com o objetivo de realizar projetos conjuntos de pesquisa para viabilizar a

produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados [*stricto-sensu*] em educação profissional integrada à educação de jovens e adultos, no âmbito das instituições de Ensino Superior, conforme sinalizado no Edital PROEJA/CAPES/SETEC, n.03/2006.

Nesse contexto, o grupo de pesquisa interinstitucional PROEJA/CAPES/SETEC/ES emerge trazendo para si desafios, o de instituir uma realidade – a da parceria na pesquisa, PPGE/CE/UFES – IFES como experiência inédita para ambas as equipes – e a exigência de exercitar a prática da integração, inerente aos princípios epistemológicos do Programa. Outro desafio, o da formação continuada tem se revelado na sua complexidade, na medida em que as exigências de implementação do PROEJA tem mobilizado diferentes atores na tarefa inadiável de formulação do Projeto Político-Pedagógico, processo que vem sendo vivido principalmente pelos professores, marcado por relações de força que evidenciam a disputa entre a manutenção e zelo da imagem do IFES como escola de excelência, ameaçada pela indução do Decreto nº 5.840 e sua abertura, por força da obrigatoriedade da oferta de cursos na modalidade de educação profissional integrada a EJA para acolher, implementar e consolidar, com qualidade, sua experiência de oferta de cursos para jovens e adultos com descontinuidades de escolarização. Na análise de um grupo de professores,

[...] as discussões realizadas em prol da elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos trouxeram a tona muitos pré-conceitos em torno da modalidade, ao mesmo tempo em que estimularam a reflexão sobre os sentidos do fazer pedagógico no Proeja (Moura, 2009, p.6).

Como resultado de lutas políticas, e apesar do Decreto, a realidade produzida pela indução do PROEJA para a oferta de cursos, a partir de 2007, passou a tencionar a gestão da escola exigindo novas ações, dentre elas, para além da institucionalização *do espaço de formação continuada*, a necessidade de se criar estratégias políticas para enfrentar o desafio da integração não apenas no PROEJA, mas também no Curso Regular Integrado. O caráter elitista que a instituição assumiu ao longo do seu desenvolvimento gerou um preconceito em torno de novos projetos educacionais que buscam atender aos segmentos marginalizados de uma escola pública de qualidade (Pinto, 2006).

Mesmo com essa tradição política e cultural, o então Cefetes (Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo), em 2001, passou a ofertar o Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT), o que expressou uma das iniciativas inéditas de promoção do acesso a educação profissional para jovens e adultos na Rede Federal. Essa instituição, ao ofertar matrículas para esse público proveniente das classes populares, criou uma realidade que passou a afetar suas práticas e sua cultura escolar, ao mesmo tempo em que produziu condições que inseriram a instituição no rol das poucas experiências nacionais voltadas para este público. O EMJAT tinha como objetivo declarado “a formação de cidadãos conscientes do seu papel social, capazes de promover

melhorias nas próprias vidas e de contribuírem para o crescimento da sociedade em que vivem” (Ferreira; Raggi; Resende, 2007, p. 6). No entanto, a iniciativa do EMJAT não logrou possibilidade de avanços no sentido de propiciar a formação humana integral, o que continuou instigando os educadores a se mobilizarem na perspectiva de mudanças.

O grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC/UFES-IFES entra em cena na transição do EMJAT para o PROEJA envolvendo pesquisadoras e pesquisadores com a tarefa e os desafios do exercício de produzir conhecimentos na confluência dos campos da EJA e da educação profissional. Embora a necessidade de articular a EJA e o mundo do trabalho seja a referência na formulação de políticas públicas de EJA, expressa tanto em documentos oficiais como na Proposta Curricular do 1º. Segmento do Ensino Fundamental (MEC, 1996) quanto nos Anais do Encontro Latino Americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores (INEP, 1994), essa relação tem ganhado pouca materialidade nas práticas.

Nesse sentido, o PROEJA se apresenta como um dilema político e epistemológico colocado como política pública em meio a outras políticas diversas que se encontram diluídas no conjunto nada harmônico da correlação de forças presentes nos governos e na sociedade. Em meio aos antagonismos, uma coisa é certa: sendo o trabalho um princípio educativo, sua proximidade com a educação de jovens e adultos se faz mais presente porque estamos falando de trabalhadores, que se encontram na condição de emprego ou não, o que importa é que o significado do conhecimento se dá na medida de sua interpelação com a prática social mas, sobretudo, na inserção e consciência dos trabalhadores com sua historicidade. É possível afirmar que essa pedagogia esteve ausente por longo período nos projetos veiculados pela academia, conforme assinalado pela autora abaixo:

Historicamente, as áreas de Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos cresceram e consolidaram suas ações e núcleos de pesquisa, a partir de enfoques diferenciados, observando-se um escasso diálogo entre si. Como decorrência prática e teórica, a primeira delas, grosso modo, tem tratado da educação profissional, dos processos educativos e do trabalho no mundo da produção, e a segunda, tradicionalmente, tem cuidado da alfabetização e da ampliação da escolaridade numa perspectiva reparadora (reposição de uma escolarização não ocorrida no momento “certo”) (Ventura, 2008, p.11).

Diante da proposta do PROEJA de integração curricular, nos deparamos pela primeira vez com condições objetivas de avançar, pois a EJA está teoricamente alçada, para além da alfabetização e do ensino fundamental na perspectiva compensatória, como possibilidade de efetivação do direito à educação básica no ensino médio. Para a práxis da pesquisa, no âmbito da formação continuada, colocava-se o desafio de começar a tecer, no conflituoso território do IFES, o diálogo necessário à problematização das relações EP e EJA e suas especificidades por meio da apropriação e análise crítica das relações entre a

EJA, o mundo do trabalho e a formação humana, contrapondo-se à tradicional formação para o mercado, lógica que tem promovido e reafirmado o *status* de excelência da escola.

Tornou-se uma tarefa árdua para o grupo trazer, para o foco da formação continuada, a problematização da ênfase da formação para o mercado e a necessidade de explorar as transformações no mundo do trabalho, como balizadoras de uma proposta para o PROEJA no IFES, que leve em conta os sujeitos a quem se destina. Uma proposta que opere deslocamentos do foco político da formação preconizada pelo Decreto nº 2.208/1997 que priorizava em nível técnico e tecnológico a formação para os trabalhadores melhor qualificados e a formação básica (para a educação de jovens e adultos) voltada para os trabalhadores com baixa qualificação.

A Educação de Jovens e Adultos das camadas populares tem buscado incorporar o mundo do trabalho, como eixo fundamental de suas propostas, por considerar que é no mundo do trabalho e através das relações sociais produzidas no trabalho que os jovens e adultos trabalhadores se inserem socialmente e ascendem as diversas formas de sociabilidade. Estudar ganha significado para os sujeitos educandos quando o conteúdo do que se estuda envolve e se integra com o dia a dia da luta pela sobrevivência e produção da existência, no e pelo trabalho, o que nos remete a sua perspectiva ontológica como um dos elementos centrais da formação humana. Esta ênfase traz como desafio a construção de espaços e tempos educativos na concretização de práticas que articulem escolarização e o mundo do trabalho, como possibilidades de tornar a relação educação de jovens e adultos e trabalho um saber-fazer necessário e próprio na produção das subjetividades dos sujeitos educandos e educadores da EJA. O que requer pensar essas relações a partir da práxis no sentido amplo, considerar a práxis cotidiana e suas manifestações existenciais como sugerem as autoras abaixo:

A educação tem então como tarefa contribuir] para que homens e mulheres trabalhadoras rearticulem os saberes sobre a vida em sociedade, apropriando-se do processo de trabalho em sua totalidade, há que se buscar no interior mesmo da produção, os elementos que favoreçam a formação integral e omnilateral de um novo homem. Nesse sentido, [...] a centralidade [do] caráter educativo do trabalho impõe a apreensão dos fazeres e saberes que se tecem na cotidianidade desses homens, mulheres [e jovens] sejam naqueles oriundos de situações objetivamente escolares ou os que se efetivam em espaços de produção de bens materiais e espirituais (Tiriba; Picanço, 2004, p. 20).

Nessa perspectiva, a EJA se defronta com dilemas no interior de suas práticas ao buscar concretizar esse princípio pela sua vertente da escolarização. O que não nos exime da tarefa de continuar buscando saídas. Outros ingredientes de sociabilidade humana integrantes da formação, que não se circunscrevem aos processos de escolarização ou à organização capitalista do trabalho, são buscados para compor a formação. Esses se gestam e ganham materialidade

na dinâmica da existência humana, nas múltiplas dimensões da vida que conformam as subjetividades dos jovens e adultos. Nessa perspectiva, a práxis produtiva que tende a assumir prioridade nas análises que tematizam a formação humana e o mundo do trabalho constitui, segundo Kosik (1976), apenas uma das dimensões.

Esses princípios protagonizados pelo PROEJA, requerem apropriação pelos professores e formação específica para atuar com o público da EJA. Reconhecer essa especificidade e tratá-la com uma relação pedagógica apropriada tem sido um desafio político tanto para professores de formação geral quanto para alguns professores das áreas técnicas que consideram *os alunos incapazes, fracos, sem condição de absorver os conhecimentos técnicos* principalmente se incorporados ao currículo no início do curso.

Os obstáculos que vêm sendo encontrados na apropriação da idéia da integração educação profissional e EJA no IFES remetem à velha questão da dualidade estrutural capital e trabalho, e coloca, principalmente para a gestão da escola, o desafio político de responder com o PROEJA a demanda da formação integral de jovens e adultos trabalhadores e ao preceito do direito à educação, sob pena de abortar mais uma vez esta possibilidade

O PROEJA, como política pública em construção, ao orientar-se pela integração da educação profissional em nível técnico, na modalidade EJA, voltada inicialmente para o ensino médio e abrindo-se para a qualificação profissional no ensino fundamental, apresenta desafios a essa implementação, considerando que os IFES que constituem os polos para implementação do Programa não dão conta de responder à demanda da universalização da oferta.

Nossa investigação aponta a existência de índice significativo de evasão escolar, na faixa de aproximadamente 34% dos alunos, considerando os dados de matrícula 2006-2009, conforme indicados pelo núcleo pedagógico do PROEJA de 2009.⁶ Esse dado não deixa de revelar a precariedade de atendimento do PROEJA no IFES e nos leva a questionar a capacidade do programa de se constituir como política pública de inclusão social, haja vista a “[...] baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos das classes populares no sistema público de educação profissional” (BRASIL, 2006, p. 13).

O PROEJA e o currículo integrado: um desafio epistemológico

O tempo de execução do PROEJA é curto para conclusões a respeito da sua condição de cumprir com os objetivos de inclusão social sob a perspectiva pedagógica do trabalho como mediador da formação humana. Nesse curto espaço de tempo, os pressupostos teóricos que balizam a EJA e a Educação Profissional assumidos por parte da academia brasileira que adota o trabalho como princípio educativo estão sendo colocados à prova no que diz

respeito à sua exequibilidade, mas, sobretudo, aos desafios de construir uma base na instituição escolar de um corpo de pensamentos e de práticas vinculadas para a transformação da pedagogia do mercado para uma pedagogia mais complexa em termos de inserção do ser humano no mundo do trabalho, que leva em conta a diversidade, as contradições e antagonismos postos na realidade social contemporânea.

Considerando que a pedagogia do mercado domina o currículo escolar, pois traçado sob a dualidade entre o pensar e o fazer, a teoria e a prática; a formação dos trabalhadores docentes segue sintonizada com tais diretrizes que recortam o saber e a ciência em partes estanques. Geralmente, as instituições de ensino superior que formam os professores estão organizadas de forma fragmentada e têm responsabilidades diretas nas conduções dos processos pedagógicos desenvolvidos pela sociedade. Portanto, entendemos como necessária uma reforma do ensino superior em favor da universalidade do conhecimento e do trabalho o que implica na superação da tradicional divisão social do trabalho.

Feitas essas sumárias considerações, nosso objetivo nesta seção é discutir o currículo integrado em seus pressupostos teóricos, o que será feito a partir das observações realizadas no campo de pesquisa já comentado nas seções anteriores. No acompanhamento dos encontros de formação dos professores que trabalham no PROEJA/IFES, constatamos dificuldades dos professores no trabalho com o programa. Salientaremos aqui duas dessas dificuldades que nos ajudam a tecer uma linha de análise sobre o objeto: o preconceito em relação à EJA e o desconhecimento do currículo integrado.

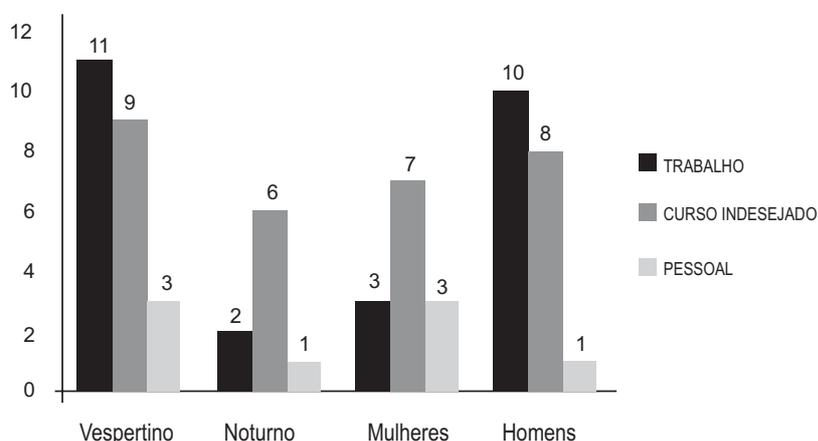
Primeiramente, nas reuniões semanais de formação continuada, os professores apontam grandes dificuldades de desenvolver um trabalho pedagógico com um grupo de sujeitos que, segundo eles, apresentam graves deficiências cognitivas. Ou seja, os professores identificam esses sujeitos como incapazes de apropriação dos conhecimentos necessários para completarem uma profissionalização; argumentam que o tempo de aprendizagem desses alunos é mais lento e a carga horária do curso é menor que a destinada aos cursos regulares.

Podemos observar uma reação dos alunos que procuram sentidos nos saberes transmitidos pela instituição e parece não encontrarem como mostram os dados de reprovação e evasão dos cursos do PROEJA e a taxa de evasão já referida do total das matrículas. Em levantamento feito nas fichas de matrícula encontradas na secretaria do IFES, verificamos o curso de Construção de Edifícios, por exemplo, caso em que a turma ingressante no ano de 2006/2 teve apenas um aluno que conseguiu chegar ao 5º módulo, no total de 36 alunos matriculados. Outro curso é o de Metalurgia e Materiais que teve 33 alunos matriculados em 2007/1 e, em 2009/1, o curso estava com 10 alunos matriculados (15 alunos evadidos e 8 foram reprovados).

Em levantamento da matrícula no PROEJA feito no ano de 2007, encontramos 82 estudantes evadidos nos três primeiros semestres do PROEJA, sendo

que 72% deles estavam matriculados no turno vespertino e 28% no noturno. Os homens correspondem a 62% dos que deixaram os estudos, muito mais que os 38% de mulheres. A seguir algumas estratificações a respeito desses índices indicam que mulheres e homens e estudantes do vespertino e do noturno são afetados por condições sociais específicas no que diz respeito aos motivos de abandono do curso, de acordo com entrevistas realizadas com esses sujeitos.

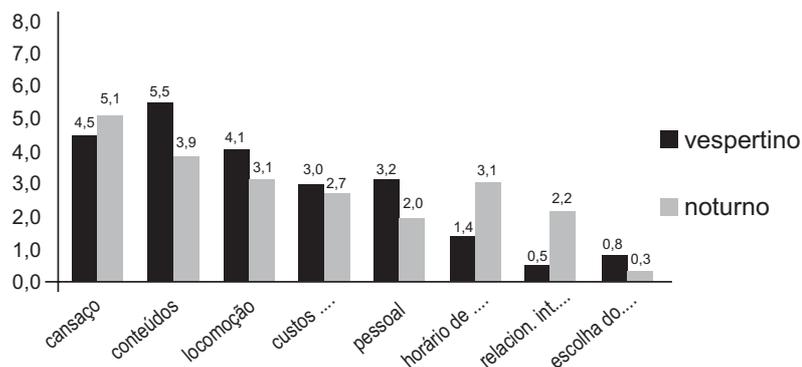
Gráfico 1 – Razões da evasão declaradas pelos evadidos, segundo o turno e gênero



Fonte: acervo do Estágio Supervisionado em Gestão, DEPS/CE/UFES, 2009.

Os dados coletados no grupo focal revelaram um estranhamento dos estudantes com o conteúdo e com a metodologia empregada pelos professores do PROEJA, o que é reforçado pelos indicadores de conteúdo, apontado pelos evadidos como a maior dificuldade encontrada. O gráfico a seguir está estratificado entre os turnos vespertino e noturno e apresenta a pontuação média dada pelos estudantes às dificuldades enfrentadas para prosseguir no curso. A escala de pontuação é relativa ao grau de relevância da dificuldade e vai de 0 a 8.

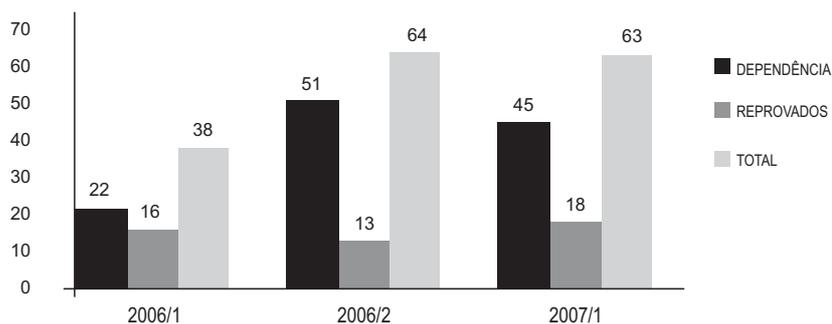
Gráfico 2 – Dificuldades apontadas pelos estudantes do PROEJA



Fonte: acervo do Estágio Supervisionado em Gestão, DEPS/CE/UFES, 2009.

As dificuldades apontadas pelos estudantes em relação ao conteúdo do curso estão materializadas no alto índice de dependência com a qual ficam atrelados. Ao adicionar o índice de reprovação e de dependência, observa-se uma taxa alta equivalente a mais de 50% dos estudantes nos semestres 2006/2 e 2007/1, o que leva a refletir sobre a real efetividade dessa política de inclusão, pois vem sendo orientada por um currículo fragmentado e ministrada por docentes sem experiência no campo da EJA.

Gráfico 3 – Índice de reprovação e dependência



Fonte: acervo do Estágio Supervisionado em Gestão, DEPS/CE/UFES, 2009

Os indicadores apresentados, aliados à fala dos estudantes, traduzem o que se observa na execução do PROEJA: a organização curricular não atende aos princípios da integração, sendo praticado uma versão contemporânea da estrutura criada pela Lei nº 5.692/71. A organização curricular também é limitada por uma questão espacial: a formação geral dos alunos do PROEJA acontece em uma unidade do IFES e a formação específica em outra unidade vizinha. Os estudantes observam a necessidade de um currículo que trate dos conteúdos referentes à qualificação técnica desde o início do curso, mas esse está dividido em dois ciclos bem distintos, primeiro a formação geral e depois a profissional.

Para esclarecimentos sobre a organização do PROEJA no IFES, importa destacar que o programa foi implantado de modo a se adequar às condições oferecidas pela instituição. Em que pese a proposta pedagógica sinalizar pela integração curricular, isto não foi levado em conta. Dessa forma, o IFES abriu o processo seletivo do PROEJA, no cumprimento à legislação, com um curso organizado em oito módulos, sendo os quatro primeiros voltados para a formação geral e ofertados na unidade central, os quatro últimos fazem a formação técnica e são ofertados em outra unidade de ensino, localizada em município próximo.

Podemos observar que o ponto de partida da organização do PROEJA sofre de um limite estrutural. Pois, a separação do conhecimento é nitidamente representada pela disposição da oferta, o que evidencia a prática pedagógica do mercado. Com isso, professores que trabalham com a formação geral dialogam muito pouco, e praticamente não planejam com os professores da formação técnica. São dois cursos em um. Além disso, a organização por módulos permanece como princípio, sem questionamento das armadilhas que ela pode comportar.

A despeito disso, o grupo de pesquisa buscou problematizar a organização do PROEJA com os gestores da instituição e com os professores e, paulatinamente, vem agregando os professores em torno dos princípios políticos, epistemológicos e pedagógicos que balizam o programa. O processo de formação dos professores e da equipe de pesquisa passa por diversas fases, contínuas e descontínuas, próprias de um cenário contraditório marcado pela burocracia e pela recorrente mudança do quadro de professores contratados temporariamente. Mesmo assim, algumas conquistas podem ser observadas quando um professor supera o preconceito em relação aos sujeitos jovens e adultos e passa a praticar metodologias preocupadas em alcançar a apropriação do conhecimento pelos alunos, ou quando professores das áreas técnicas passaram a frequentar e dialogar sobre o PROEJA nos encontros de formação.

O movimento está presente e isso revela o valor do PROEJA na motivação da discussão sobre o problema da formação dos jovens e adultos trabalhadores. A gestão e os professores do IFES têm à sua frente o desafio de superar a dualidade do ensino, entendendo que os trabalhadores necessitam de uma formação sólida científica e produtivamente falando e esse alcance deve começar pela construção de um currículo integrado.

O segundo problema observado, a partir da experiência nos encontros de formação dos professores do PROEJA, é a dificuldade de compreensão do que

vem a ser um currículo integrado e suas possibilidades de implantação. Tal dificuldade está estreitamente ligada ao preconceito guardado pelos professores em atender a EJA, pois a centralidade da formação que habitualmente praticam está relacionada à competência de aprender a fazer determinada atividade profissional. Ou seja, a perspectiva pedagógica adotada guarda pressupostos tecnicistas da rígida divisão do trabalho, na qual a educação está submetida à lógica do mercado. A máxima de que o mercado dita o que a escola deve ensinar faz parte do discurso da maioria dos professores do IFES, conforme observação feita nos encontros de formação.

O currículo integrado, pelo contrário, coloca a preocupação na formação integral do sujeito e esta formação passa pela politecnicidade definida por Saviani (2007) como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Uma formação integral significa focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, como Gramsci acentuou (Ciavatta, 2005).

Em fevereiro de 2004, o MEC editou um livro organizado pelos professores Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, resultado dos trabalhos apresentado por ocasião do *Seminário Nacional Ensino Médio: construção política*. O eixo da questão era a revogação do Decreto 2.208/97 que proibiu a oferta do ensino médio integrado à educação profissional. A perspectiva teórica dos autores do livro tinha como horizonte um projeto unitário de escola como registra a citação abaixo:

O que se pretende problematizar nestes artigos é a proposta de uma educação unitária – no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana dos múltiplos grilhões que tolhem a cidadania plena e a conquista de uma vida digna (Frigotto, Ciavatta, 2004, p. 21).

Já o Documento-Base do PROEJA (MEC, 2006) afirma a concepção de uma política de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade EJA, com firme posição contrária a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho. Para tanto, o programa objetiva romper com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real (MEC, 2006, p. 32).

Os protagonistas da política para o ensino médio e para a educação profissional entendem a profunda tensão existente entre a perspectiva do trabalho como princípio educativo e a realidade capitalista que impõe ao trabalho a tarefa de exploração e alienação de um sujeito sobre o outro. Na contemporaneidade, essa condição é agravada pela crise do emprego representada pela diminuição dos postos de trabalho e pela precarização dos existentes. O dilema da qualificação e inserção do trabalhador faz parte da instituição educacional, a qual assume a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus alunos. Portanto, a construção do currículo integrado se assenta na interlocução sobre a dupla face do trabalho, ou seja, sua dimensão ontológica e sua dimensão histórica (Ramos, 2004).

Não obstante os problemas advindos da condição capitalista contemporânea, podemos situar o debate pedagógico fomentado pelas novas políticas educativas implantadas após o governo Lula em torno dos estudos de Gramsci sobre a formação de intelectuais e a escola unitária. Para o filósofo, a capacidade dirigente dos trabalhadores, a formação de intelectuais orgânicos, tem na escola unitária um espaço primordial de sedimentação de um novo perfil de sociedade.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (Gramsci, 2006, p.40).

Para Gramsci, as escolas de tipo profissional, isto é, aquelas preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, e o maior paradoxo é que tais escolas são louvadas como democráticas, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais como a cristalizá-las. Portanto, uma escola unitária tem como perspectiva teórica o trabalho como atividade ontológica, entendida por Lukács (1978) como primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura. Portanto, a perspectiva da integração significa assumir a educação como prática social e cultural; um processo complexo que exige o olhar para a sua totalidade.

Essa perspectiva esteve presente na discussão em torno do Decreto nº 5.154/2004, a qual deveria passar pela definição de um eixo curricular que pudesse materializar a integração dos conhecimentos gerais e específicos. Naquele momento de discussão no interior do MEC, as categorias ciência, cultura, trabalho e tecnologia foram escolhidas para organizar o currículo e nortear as práticas pedagógicas, como possibilidades de apropriação dos conceitos na sua construção histórica e nos seus múltiplos significados desenvolvidos como força produtiva. Assim, o currículo integrado pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja planejada e executada continuamente ao longo da formação do sujeito. Ou seja, faz-se necessário o diálogo permanente entre as discipli-

nas que formam o currículo, em que pese cada uma ter uma especificidade epistemológica, sob o princípio da formação humana integral.

Todavia, a construção de um currículo que se propõe superar a fragmentação do conhecimento exige a organização coletiva dos trabalhadores da educação sob bases democráticas e autônomas. Como alerta Lopes (2004), toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola (em ações externas a ela), mas também pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é também política cultural, na medida em que é fruto de uma seleção da cultura e é campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo. Portanto, políticas curriculares não são produções apenas dos governos.

A materialização de um novo currículo depende de financiamento, de planejamento e de formação de um quadro docente que discuta a perspectiva integrada. Para tanto, a superação da lógica pragmática e tecnicista da educação precisa ser superada pela perspectiva do trabalho como princípio educativo. O desafio está em elaborar uma proposta curricular sob este princípio, a partir do trabalho coletivo de professores e equipes técnicas, os quais buscarão entender o mundo do trabalho a partir dos conhecimentos históricos, sociais, políticos, culturais, geográficos, matemáticos, físicos, químicos, filosóficos, biológicos, dentre outros. Para maiores esclarecimentos, segue a citação abaixo de Ramos (2005) a respeito do tratamento dos conhecimentos gerais e específicos:

Distingui-los como conhecimentos gerais ou específicos implica identificar até que ponto um conceito se enraíza nas ciências básicas e, apropriado produtivamente, origina conhecimentos tecnológicos e procedimentos técnicos. Enquanto enraizado nas ciências básicas, constitui-se como conhecimento geral. Sua apropriação produtiva pode ser feita com objetivos e necessidades distintas, em processos produtivos distintos, etc. convertendo-se num outro tipo de conhecimento – o conhecimento tecnológico. Este não é somente geral, porque estrutura processos objetivos de produção; nem somente específico, porque não se formula ou se compreende desarticuladamente da ciência básica. Os conhecimentos específicos propriamente ditos só se evidenciarão por sua relação estrita com o processo de trabalho para o qual se pretende formar e que, se afastado dos conhecimentos anteriores, reduzem a formação ao treinamento (Ramos, 2005, p.2).

Contraditoriamente ou não à prática social dominante, são esses os princípios normativos que regem a consecução de uma proposta de integração da EJA à formação técnica. O desafio das instituições públicas de ensino se coloca para além desses instrumentos. Para que o PROEJA se constitua de fato em uma política pública consistente, é preciso firmar a concepção de que educação é um direito de todos e ela pode contribuir para a integração sociolaboral dos sujeitos historicamente marginalizados da sociedade. Isso implica não se limi-

tar ao mínimo definido pela legislação e trabalhar na construção de um projeto pedagógico realmente significativo para a classe trabalhadora.

Toda essa perspectiva de currículo precisa ainda adotar a especificidade da EJA como princípio metodológico (Machado, 2006). Importa destacar a característica plural da EJA, pois lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo. Tais questões norteiam a pesquisa aqui apresentada. As análises vêm sendo consolidadas na promoção de ações de formação de professores com vistas a construir um projeto pedagógico assentado no trabalho como princípio educativo.

O argumento pedagógico da escola unitária (ou, no limite, um projeto de currículo integrado) parte da concepção de uma escola construída sob as bases da igualdade ou que tenha a igualdade social como horizonte coletivo. Pelas análises aqui desenvolvidas, podemos observar que o PROEJA tem uma reduzida possibilidade de alcançar o objetivo de inclusão e igualdade social, pois além do tímido universo atendido, a Sociologia da Educação, como nos alerta Dubet (2004), mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades, pois são muitas as desigualdades sociais e elas pesam sobre as desigualdades escolares.

Considerações finais

O projeto de construir uma escola inclusiva para jovens e adultos e, que esta promova a integração desses sujeitos ao mundo do trabalho, pressupõe o desenvolvimento de muitos e diversos elementos combinados sob o princípio da justiça e da igualdade social. As investigações vêm revelando que a quase democratização do acesso à Educação Básica no Brasil, e programas como o PROEJA, não são suficientes para mudar o quadro de desigualdade no país. Os desafios políticos são grandes e exigem a responsabilidade de escolhas e juízos assentados no compromisso do bem coletivo.

Pierre Marle (apud Sá, 2008), em sua caracterização da democratização da escola francesa, distingue duas significações distintas desse processo: i) a democratização como “difusão” do ensino; e ii) a democratização como “igualização das oportunidades escolares”. Na leitura de Sá (2008), uma maior porcentagem de jovens concluindo o ensino secundário (ensino médio) poderá ser um adequado indicador da democratização como “difusão”, mas não reflete necessariamente um progresso no sentido da “igualização das oportunidades”, uma vez que esta pressupõe uma desvinculação entre o acesso (e sucesso) a um determinado nível de ensino e variáveis como a origem social, o gênero, a origem nacional e/ou geográfica, entre outras.

É possível que essa dinâmica esteja representada nos novos processos de regulação das políticas sociais no Brasil, as quais buscam promover a escolaridade

dade a um maior número de pessoas socialmente alijadas do processo educativo. Derouet (2002), por exemplo, alerta que a atual luta pela exclusão vem substituindo a luta pela igualdade. Embora isso não quer dizer que elas sejam antagônicas, ambas remetem a modelos diferentes de sociedade.

Para Castel (1998), o final do século XX operou mudanças no modelo de sociedade e o sentido da mudança é a passagem de políticas desenvolvidas em nome da integração para políticas conduzidas em nome da inserção. Políticas de integração são aquelas animadas pela busca de grandes equilíbrios, pela homogeneização da sociedade a partir do centro; pela busca de promover o acesso a todos os serviços públicos e à instrução, uma redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento das proteções e a consolidação da condição salarial. As políticas de inserção, por sua vez, obedecem a uma lógica de discriminação positiva: definem com precisão a clientela e as zonas singulares do espaço social e, então, desenvolvem estratégias específicas para elas. Tais políticas podem ser compreendidas como um conjunto de empreendimentos de reequilíbrio para recuperar a distância em relação a uma completa integração. Castel situa o nascimento oficial das políticas de inserção no início dos anos 1980. Ao questionar o que seria inserção profissional no quadro de desemprego estrutural, o autor constata que há condenação de milhares de pessoas à eterna inserção; “a inserção não é mais *uma etapa*: tornou-se *um estado*” (Castel, 1999, p. 556).

Esse contexto histórico dominante implica um permanente acompanhamento ao indivíduo, além de exigir do Estado o planejamento de uma rede de atividades e programas a fim de reduzir o problema. Nesse quadro, o PROEJA se situa de forma tímida como política de inserção social e coloca gestores, pesquisadores e professores em face dos dilemas políticos e epistemológicos que marcam significativamente nossa práxis educativa. Certamente uma nova questão educativa pode emergir movida pela contradição.

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

Notas

1 Há que se ressaltar que a Lei nº 11.741/2008 alterou dispositivos da LDB para institucionalizar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Esta lei não adota o preceito da reserva de vagas pelas escolas técnicas federais como estava no decreto 5.840.

2 Projeto de pesquisa aprovado pelo Edital nº 03/2006, PROEJA/CAPES/SETEC.

3 De acordo com Barroso (2005), o conceito de regulação é oposto da regulamentação (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). Segundo o autor, existem vários dispositivos de regulação social com finalidades distintas. Utilizamos aqui o

conceito de regulação pós-burocrática entendida por Barroso como constituída por uma combinação de diversas práticas de Estado-avaliador e do quase-mercado. Na definição das “regras do jogo”, a meta a ser atingida é o equilíbrio social.

- 4 Em conformidade com a série metodológica nova do IBGE para a Pesquisa de Emprego e Desemprego iniciada no ano de 2002, o conjunto das seis principais regiões metropolitanas do Brasil apresentam tendência de queda da taxa de pobreza desde abril de 2004. Entre março de 2002 e abril de 2004, a quantidade de pobres residentes nas principais regiões metropolitanas cresceu 2,1 milhões de pessoas, enquanto no período de abril de 2004 e março de 2009, a quantidade de pobres foi reduzida em quase 4,8 milhões de pessoas. IPEA. *Pobreza e crise econômica: o que há de novo no Brasil metropolitano*, 2009. www.ipea.gov.br
- 5 A participação se deu com o então Diretor de Ensino do IFES prof. Denio Rebello Arantes, atual reitor.
- 6 Segundo fonte do Núcleo Pedagógico do IFES, em 2009, a matrícula total no PROEJA entre 2006-2009 foi de 1.171 alunos, com uma taxa de permanência de 66,09% e taxa de evasão de 33,90%. Esses dados vêm requerendo do grupo de pesquisa um análise criteriosa do fluxo e do sentido da chamada evasão na EJA.

Referências

- BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.
- BRASIL. **Documento Base**. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/ SETEC, 2006.
- BRASIL. **Anais do Encontro Latino-Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**. Brasília: INEP, 1994.
- CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma Crônica do Salário. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CIAVATTA, Maria. A Formação Integrada: a Escola e o Trabalho Como Lugares de Memória e de Identidade. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- DEROUET, Jean-Louis. A Sociologia das Desigualdades em Educação Posta à Prova Pela Segunda Explosão Escolar: Deslocamento dos Questionamentos e Reinício da Crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 21, 2000. P. 5-16.
- DUBET, François. O Que é Uma Escola Justa? **Revista Cadernos de Pesquisa**. FCC: São Paulo, Dez 2004, vol.34, n.123, p.539-555.
- FELDFEBER, Miriam. Nuevas y Viejas Formas de Regulación del Sistema Educativo en Argentina. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, jan/jun 2009. p 25-42.
- FERREIRA, Eliza; Bartolozzi, RAGGI, D.; RESENDE, M. J. **A EJA Integrada à Educação Profissional no CEFET**: Avanços e Contradições. Trabalho aprovado pelo GT 9, para a 30ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Caxambu/MG, de 7 a 10 de outubro de 2007.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática Pedagógica: Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Universidade Católica de Santos: s/d. p. 1-3. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7892/pratica-pedagogica-pedagogia-da-pesquisa-acao>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percurso Histórico Controvertido. In **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- IPEA. **Pobreza e Crise Econômica: o que há de novo no Brasil metropolitano**. Brasília, 2009.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e Produzindo Políticas Curriculares Para o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- LUCKÁCS, Georg. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de ciências humanas. São Paulo, 1978, p. 1-18.
- MACHADO, Lucília. PROEJA: o Significado Socioeconômico e o Desafio da Construção de um Currículo Inovador. In: MEC. **EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio**. Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Boletim 16, set/2006.
- SÁ, Virgínio. O Discurso da Qualidade no Contexto da Recomposição das Desigualdades em Educação. In: **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. In: **Trabalho, Educação e Saúde – Revista da EPSJV/FIOCRUZ**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, N. 1, p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos** (texto mimeo.).
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-Americano: Argentina, Brasil e Chile. In: **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, jan./jun. 2009. P. 45-61.
- PINTO, Antonio Henrique. **Educação Matemática e Formação Para o Trabalho: Práticas Escolares na Escola Técnica de Vitória - 1960 a 1990**. Campinas, SP. Programa de Pós-Graduação/Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).
- RAMOS, Marise. **Trabalho, Ciência e Cultura: Conceitos Estruturantes do Ensino Médio**. 2004. (cópia)
- RIBEIRO, Vera Maria. **Educação Para Jovens e Adultos Ensino Fundamental: Proposta Curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p.

TIRIBA, Lia. **Economia Popular e Cultura do Trabalho**: Pedagogia (s) da Produção Associada. Tradução: Ricardo Saboya Filho, Diego Tiriba, Daniel Tiriba. – Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2001. (Coleção fronteiras da educação).

TIRIBA, Lia. **Trabalho e Educação**: Arquitetos, Abelhas e Outros Tecelões da *Economia Popular e Solidária*. Aparecida, SP: Idéias e letras, 2004.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Niterói, RJ. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Tese (Doutorado em Educação).

Eliza Bartolozzi Ferreira é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Secretária Adjunta da ANPED (Gestão 2009-2011). Integra o grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES PPGE/CE/UFES/IFES.

E-mail: eliza.bartolozzi@gmail.com

Edna Castro Oliveira é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos. É coordenadora geral do grupo de pesquisa PROEJACAPES/SETEC-ES-PPGE/CE/UFES/IFES.

E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br