

**O PROEJA SOB O OLHAR DOCENTE E DA GESTÃO DOS CAMPI DO IFAM  
DA CIDADE DE MANAUS: currículo integrado numa perspectiva de inclusão  
social de jovens e adultos da EJA.**

Sara Carneiro da Silva  
Faculdade de Educação – FACED / UFAM - Brasil  
[carneiro.sara@ig.com.br](mailto:carneiro.sara@ig.com.br)

**RESUMO:** Diante do contexto peculiar da implantação e implementação do PROEJA, realizou-se esta pesquisa investigando o olhar docente e da gestão diante da permanência do PROEJA nos *campi* do IFAM da cidade de Manaus, gerando a seguinte questão: Qual a visão dos docentes do PROEJA, bem como dos gestores dos *campi* de Manaus quanto a implementação do programa? Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, assentada num modelo dialético de análise, buscando a identificação das diversas nuances do objeto, por meio da aplicação de questionários. Os resultados da pesquisa revelaram que prevalece uma visão deturpada e preconceituosa da EJA, resultante de uma concepção de ensino elitizado presente nas instituições de educação profissional.

**Palavras-chave:** escolaridade; educação profissional; EJA; PROEJA.

## **Introdução**

Sendo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA uma política de governo que propõe ao público da Educação de Jovens e Adultos – EJA uma oportunidade de elevação da escolaridade e, por sua vez, possibilita a formação profissional, além de facilitar a entrada no mercado de trabalho, buscou-se a realização desta pesquisa por considerar que a implementação do programa de fundamental importância para essa demanda tão peculiar da população brasileira.

Visando a compreensão das implicações dos entraves que possam dificultar a implementação satisfatória do PROEJA, buscou-se *investigar o olhar docente e da gestão diante da implementação do PROEJA nos campi do IFAM*, pretendendo, assim, encontrar resposta a seguinte questão: *Qual a visão dos docentes partícipes do PROEJA, bem como dos gestores e coordenações afins dos campi de Manaus em relação a implementação do disposto programa.*

Partindo do pressuposto exposto inicialmente, o PROEJA traz ao seu público fim a proposta do currículo integrado, “visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva” (BRASIL, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 47). O currículo integrado proposto no programa busca proporcionar uma formação articulada a um projeto coletivo de emancipação humana, onde aconteça a valorização dos diferentes saberes no processo educativo, a compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem, vinculando a escola à realidade dos sujeitos dela partícipes. Busca, ainda, o desenvolvimento da autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino e, principalmente, ter o trabalho como princípio educativo.

A pesquisa exposta neste trabalho pretendeu, por meio de uma concepção dialética, onde toda relação existente entre os indivíduos formadores de uma sociedade é fortemente marcada pela interdependência, analisar a implementação da integração curricular a partir dos olhares dos docentes, das coordenações afins e dos dirigentes dos três campi do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM da cidade de Manaus. Para tanto, diante de um número extenso de docentes que ministram aula nos cursos do PROEJA dos *campi* de Manaus do IFAM, optou-se pela consulta por meio de amostra, definindo um quantitativo de três professores da formação geral por *campus* para ser investigado e três da educação profissional por curso, conseguindo aplicar o questionário a dezenove professores. Quanto às coordenações afins investigadas, totalizaram um número de oito, sendo ocupadas por cinco docentes e três técnicas em assuntos educacionais – TAEs, das quais duas não exerciam função administrativa, atuando somente como pedagogas. E sendo três *campi* pesquisados, conseqüentemente, o mesmo quantitativo foi de dirigentes consultados na pesquisa.

Para realizar a análise proposta, partiu-se da reflexão teórica de autores que abordam o currículo do ponto de vista da relação trabalho-educação, já que o PROEJA, em seu documento base, prioriza a articulação das diversas áreas do ensino com o trabalho, valorizando as experiências trazidas pelo alunado, ou seja, estabelecendo o trabalho como princípio educativo (BRASIL, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 47). Ainda abordou autores que relacionam currículo com a influência cultural.

### **Currículo integrado sob o olhar do trabalho e educação**

A integração da educação profissional com a educação básica, prevista na legislação em vigor referente ao ensino médio integrado, e que se estende ao PROEJA, é possível a partir da organização de um projeto político pedagógico vislumbrando um currículo integrado. Essa integração entre a formação básica e o ensino técnico profissional é comumente abordada por autores que tem a educação profissional fundamentada numa concepção politécnica, ou seja, partindo da estreita relação entre trabalho e educação.

Apesar da proposta inicial do ensino médio integrado diferenciar da proposta do PROEJA, já que esse é específico na modalidade EJA, o currículo integrado é ponto comum entre os dois.

Na década de 80, Kuenzer (1997) levanta a discussão sobre a proposta de uma escola politécnica de 2º grau, até então, hoje ensino médio. Essa escola seria capaz de executar uma proposta pedagógica onde o trabalho é tido como princípio educativo, constituída por uma estrutura única, em que não se admite a dualidade estrutural, que distancia a escola da cultura da escola do trabalho. Assim, o ensino politécnico:

[...] se concretizaria através de uma estrutura curricular que tenha a área de trabalho em questão como princípio organizador, de tal modo que os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a já criticada fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas e que, supostamente, por algum passe de mágica e algum momento, recomponham a unidade do conhecimento (KUENZER, 1997, p. 140).

Para Ciavatta (2005), cujo referencial é Gramsci, e que também compartilha com Kuenzer (1997) a abordagem do trabalho como princípio educativo, vê o sentido de integrar em completude, compreensão das partes na diversidade, sendo a educação resultante de uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Para a autora, então, a forma integrada só acontecerá se:

[...] a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como força inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho mental / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo,

de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Ainda nessa vertente do pensar currículo integrado, ressalta-se a visão de Ramos (2005), a qual comenta que os princípios da administração de Taylor estendem-se para todas as dimensões da vida moderna, inclusive à escola, refletindo também no currículo e determinando um padrão de eficiência retirado, a partir da observação, dos próprios processos de trabalho. Consequentemente, na educação profissional, a complexificação do trabalho industrial é a demonstração que o saber profissional seria oriundo não somente da habilidade técnica, mas também da habilidade técnica, fundamentada numa teoria subjacente. Isso subentende que um profissional jamais é capaz de formar-se sozinho, sendo imprescindível o treinamento e a certificação por outros profissionais. Dessa maneira, a formação profissional passa a basear-se em habilidade técnica, no conhecimento teórico e na aceitação por uma comunidade de profissionais da respectiva área:

Daí a necessidade de se “teorizar” as atividades práticas, buscando-se, em certa medida, suas bases científicas, o que levou à aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral. Essa aproximação, entretanto, seguiu a hierarquia positivista das ciências e a racionalidade taylorista-fordista de produção, de modo que a formação profissional passou a obedecer a uma sequência clara e linear, fundamentos seguidos por métodos e esses seguidos pela experimentação. As disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo dos currículos fragmentados que criticamos frequentemente e que buscamos superar, no plano do possível, com a proposta do currículo integrado (RAMOS, 2005, p. 111).

## **O currículo integrado e suas teorias**

Numa análise de currículo a partir de uma abordagem cultural, reconhece-se o olhar de Juan Gimeno Sacristán (1999), que vê o currículo concebido como projeto de cultura comum aos membros de uma determinada comunidade, que, quando estendido a várias escolas, torna-se uma normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida. Nesse contexto, a educação é “vista como motor e instrumento importante para a realização de visões utópicas sobre o destino do ser humano e da sociedade” (SACRISTÁN, 2002, p. 9).

Como produto dessa educação, o indivíduo tornar-se-ia um ser culto, bom cidadão, com a personalidade adequadamente formada, e o bom trabalhador. Para isso, é imprescindível o resgate da cultura popular como conteúdo legítimo no currículo escolar. Esse conceito de cultura popular, criado pelos cultos e conservadores românticos alemães, é constituído por informações e conteúdos que estão disponíveis no meio circundante, mas que também pode ser entendida como vestígios míticos relativos aos sinais de identidades coletivas daquilo que foi e é um povo. Sendo assim:

A recuperação dessa cultura popular pode ser apresentada na educação como um ato de justa restituição e recuperação de uma parte mutilada do acervo cultural, até como um compromisso da escola com as classes e como uma oportunidade de vivificar os conteúdos escolares: com a denominação de atividades complementares, extraescolares ou de lazer, a festa, o folclore, as artes populares podem amenizar uma escola excessivamente academicista e entediante. (SACRISTÁN, 1999, p. 175)

Para Sacristán (2002) a ideia de homem, como categoria universal uniforme não será realidade se não for vista como algo aberto, capaz de concretizar-se em projetos diferentes no espaço, no tempo, de acordo com as culturas. A visão de homem, aqui identificada, vê a emancipação a partir da pluralidade, pois, em caso contrário, a ideia de homem perde de vista o homem real, renegando a verdade empírica que aparece no modelo ideal. Assim, para que aconteça de fato a universalização da escolaridade, a igualdade entre os indivíduos necessita ser aceita e internalizada por sociedades e, conseqüentemente, por suas culturas.

Dois outros autores são fundamental ainda refletir na perspectiva da teoria curricular: Santomé (1998) e Hernández (1998). Esses autores comentam o currículo integrado, mas cada um num enfoque diferenciado. Santomé (1998) considera o currículo sob o ponto de vista da globalização e interdisciplinaridade, enquanto que, Hernández(1998), além do primeiro aspecto, considera a transdisciplinaridade. Na análise de Santomé (1998) as categorias globalização, interdisciplinaridade e sociedade global compreendem uma proposta pedagógica que envolve aspectos da psicologia e também da sociologia. Para o autor, essas categorias surgiram das reivindicações progressistas de grupos ideológicos e políticos que buscavam a democratização da sociedade.

Quanto a interdisciplinaridade, Santomé (1998), entende-a como sendo um dos conceitos que sustentam a proposta de currículo integrado. Na interdisciplinaridade do autor vê-se “as salas de aula, o trabalho curricular a partir da ótica dos conteúdos culturais, ou seja, tenta ver que as relações e agrupamentos de conteúdos podem ser feitos por matérias, por blocos de conteúdos, por áreas de conhecimento e experiência, etc” (SANTOMÉ, 1998, p. 61). Ainda ressalta a participação de organismos internacionais interessados em espalhar a ideia da integração e entre essas instituições

ênfatiza a participação da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). Essas entidades tem buscado intensificar a ideia da interdisciplinaridade nos mais diversos encontros e eventos internacionais ligados a educação. A interdisciplinaridade está, portanto, em paralelo as peculiaridades cognitivas e afetivas, fazendo, assim, que o currículo integrado tenha relação direta com a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

A partir dessa interpretação, a educação passa a ter uma amplitude global obrigando o trabalho curricular a considerar o contexto local dos alunos e o contexto de sua comunidade. Dessa forma, verifica-se mais uma vez que a implementação do currículo integrado não  tarefa fácil, pois exige mudanças radicais no contexto do trabalho escolar, e dentro dessas alterações que se torna um grande desafio é a postura docente:

Em um sistema educacional que privilegia tanto as individualidades e o papel dos especialistas, a filosofia da integração exige transformar pela raiz os hábitos de trabalho do professorado [...] As professoras e professores precisam também aprender a descobrir nexos entre as disciplinas, detectar que estruturas conceituais, destrezas, procedimentos e valores são mais interdependentes, quais estão se compartilhando, mesmo sem serem conscientes disso, e como possível coordenar, assim quando  factível fazê-lo (SANTOMÉ, 1998, p. 73).

Já Hernández (1998)  necessário que ocorra uma transgressão na visão da educação escolar baseada nos conteúdos, que apresenta os conteúdos como objetos estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas. A sala de aula, para o autor, deve ser um espaço de intercâmbios simbólicos, estabelecendo construções sociais, valores que o professor promove ou exclui, propiciando ainda a construção de identidades, das relações de poder veiculadas na organização da escola e do papel dos afetos no (des)aprender. Dessa forma, os estudos do citado autor complementam o pensamento de Santomé já que aposta na transdisciplinaridade, vendo-a como possibilidade de organização de grupos e projetos de pesquisa, requerendo a formulação explícita de uma terminologia compartilhada por várias disciplinas. Dessa maneira, a transdisciplinaridade expressa uma concepção de pesquisa:

baseada num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenmeno que é objeto de estudo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 48).

Por conseguinte, o autor sugere que os limites disciplinares, a distinção entre pesquisa pura e aplicada e as diferenças institucionais entre as universidades e escolas e as distintas disciplinas educativas sejam menos relevantes. Para tanto, a escola precisa

mudar a fim de enfrentar uma série de tensões, necessitando superá-las: “entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e modernidade, o longo e o curto prazo, o desenvolvimento dos conhecimentos e de sua capacidade de assimilação, a necessidade de compartilhar e o princípio de igualdade de oportunidades” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 49).

### **O PROEJA sob o olhar docente e da gestão**

A pesquisa realizada com os docentes, coordenações afins e dirigentes dos *Campus* Manaus Centro – CMC, *Campus* Manaus Distrito Industrial – CMDI e *Campus* Manaus Zona Leste – CMZL / IFAM, demonstrou que um projeto, quando não surge das necessidades de uma comunidade, não reflete suas ânsias e sua implementação torna-se quase inviável.

A análise apresentada a seguir busca explicitar as influências que os olhares investigados podem exercer sobre a implementação do PROEJA em suas unidades de ensino. Inicialmente, a verificação dos dados coletados dos partícipes da pesquisa, traz no primeiro item os resultados quanto ao **gênero**. Entre os docentes, a concentração foi de 78,9% do público masculino e 21,1% das mulheres, observando-se que todo público feminino consultado faz parte dos docentes da formação geral, indicando que a prevalência do público masculino ainda continua ocorrendo na área técnica. Pela amostra, chega-se a interpretação que nos *campi* Manaus Centro e Manaus Distrito Industrial, a formação geral é composta aproximadamente, por 50% de cada gênero, enquanto que, no CMZL, é quase 100% formada pelas mulheres. Já nas coordenações aconteceu uma inversão, onde o percentual de 87,5% do gênero feminino ocupa as mesmas e 12,5% somente dos homens dispõem-se a coordenar. Entretanto, na função de direção geral, o domínio é totalmente masculino, 100%, revelando que as mulheres, em sua maioria, ainda continuam preenchendo funções menos privilegiadas hierarquicamente, enquanto que, os homens permanecem tendo acesso mais facilmente aos postos de chefias de maior abrangência de autoridade.

A predominância feminina é vista por Mourão (2011) como resultante de uma organização social baseada no patriarcado que impulsiona a mulher a participar do mundo do trabalho como professora, já que é uma profissão que permite adequar o trabalho pedagógico às funções domésticas, o que, numa relação simbiótica, apresenta a professora representando a figura da mãe que protege, reverberando em uma maior

sensibilidade as diversidades vivenciadas pelo educandos, principalmente do público da EJA.

Em relação à **situação funcional**, segundo aspecto abordado, identificou-se na docência 94,7% de funcionários fazendo parte do quadro efetivo dos *campi*, reduzindo-se a 5,3% o percentual de substitutos. Dos docentes efetivos, 68,4% são em regime de dedicação exclusiva – DE e 26,3% mantiveram-se no IFAM sem fazer essa opção. É importante registrar que no CMZL, o percentual de DE atingiu 60%, o que provoca a interrogação quanto à resistência de alguns professores a atuarem no turno da noite, pois esses informam em seu cadastro que estão à disposição da escola, contudo, quando solicitados, costumam apresentar vários impedimentos para tal. Nas coordenações e função de direção geral, 100% dos servidores são efetivos, sendo os diretores todos docentes com DE, e dos coordenadores que são professores, 60% são DE e 40% não. Então, diante dos resultados acima descritos – *Por que existe tanta dificuldade para se completar o quadro docente quando da elaboração dos horários de aula, principalmente das turmas do PROEJA?* Parece evidenciar-se uma preferência de opção que acaba por colocar o PROEJA em último lugar na lista de escolha dos cursos a ministrarem-se aula.

O próximo item investigado foi a **escolaridade** dos servidores que atuavam no PROEJA na época da pesquisa, mostrando que quase todos tem formação básica oriunda da rede pública de ensino, encontrando no ensino fundamental 89,5% dos docentes, 75% entre as coordenações e 100% dos diretores. Vale destacar que na direção geral todos são egressos do IFAM, sendo CMC do curso de Eletrotécnica, CMDI do curso de Eletrônica e CMZL do curso de Agropecuária, subentendendo que possuem bastante conhecimento da estrutura organizacional de suas escolas, bem como compreensão da concepção de educação que deve permear a educação profissional. Na formação a nível superior permanece a predominância do sistema público de ensino, porém, quanto a extensão dessa formação acontece uma variação. Entre os docentes consultados, somente 15,8% conseguiu chegar ao doutorado, 36,8% concluíram o mestrado e 63,2% possuem especialização. No meio dos coordenadores, somente 12,5% alcançou o doutorado, que corresponde ao único representante do gênero masculino, explicitando mais uma vez a dificuldade feminina de desvencilhar-se das obrigações com a família para dedicar-se com afinco ao aprofundamento de seus estudos. Quanto à direção geral 33,3% dos pesquisados não galgou o doutorado, tendo realizado sua formação até a especialização. Este resultado expõe que esse público muito tem a

retribuir a sociedade, pois, a maior parte, teve sua formação subsidiada pelo sistema público de ensino, devendo, portanto, exercer com o máximo de eficiência suas funções sociais.

**A reação dos pesquisados diante da implantação e implementação do PROEJA** foi um dos itens fundamentais da pesquisa, onde, entre os docentes um percentual de 42,1% declarou ter expressado alegria, euforia, otimismo, 26,3% viu como oportunidade de promoção do trabalhador e 15,8% considerando ser muito tempo de curso para quem já perdeu tempo e tem pressa:

*Muito positiva, visto que entendo ser um projeto cuja criação foi motivada pela necessidade de dar oportunidade profissional para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar uma escola regularmente (DCMDI1 – 20/04/12).*

Ainda foram registrados outros comentários e atitudes como: perspectiva de ampliação do campo de atuação educacional da instituição; surpresa em virtude do desconhecimento da modalidade EJA; receio, sensação de estar diante de um grande desafio:

*A princípio fiquei receosa por achar que a escola não saberia lidar com tal modalidade de ensino e depois conformada por saber que seria implantado de fato. Fiquei na expectativa (DCMDI2 – 02/05/12).*

Já entre os coordenadores, a maioria considerou o PROEJA como uma ação imediatista do governo, ocorrendo sem discussão prévia e causando certo tumulto. Entre os diretores sua implementação foi considerada um avanço em vista da complexidade do público advindo, mas também foram manifestadas preocupações com as condições sociais da referida demanda, bem como as dificuldades encontradas em relação a profissionais aptos a lidar com o público da EJA, ou ainda, relacionadas à adesão docente:

*Entendo, enquanto gestor, que a implementação do programa citado nos decretos são importantes para permitir a uma parcela da população que não teve condições de estudar a ter uma formação depois de adulto no nível médio e técnico, contudo, a condição social dos alunos, objeto do programa, tem sido um elemento que dificulta a continuidade do mesmo, causando grande evasão (G2 – 17/04/12).*

No segmento docente, em **relação a participação da implantação do PROEJA**, identificou-se um percentual de 57,9% que informou não ter participado desse processo, alguns em virtude de ainda não estarem na instituição. Dos professores que participaram da implantação, 36,8% comentou das realizações de reuniões pedagógicas, em que aconteceram discussões sobre ementário e carga horária, aparentando não ter ocorrido uma preocupação maior com a discussão sobre as características do público que adentrava no IFAM, nem tampouco a concepção do programa. Essa ausência de preocupação fica exposta no relato a seguir:

*[...] eu participei da elaboração dos conteúdos e da grade curricular. No entanto, esse projeto no IFAM (na época CEFET-AM) já nasceu sem pai e sem mãe. Apesar de ser um curso integrado, os organizadores confundiram tudo: houve muita complacência, tratavam e ainda tratam os alunos como coitadinhos, com muito nhem, nhem, nhem... e daí. Ao final dos primeiros períodos muitos alunos já colecionavam três, quatro reprovações e mesmo assim, seguiram em frente, um fiasco. Falta uma regulamentação correta, séria... ninguém está tratando com imbecis, com coitadinhos... aqui não é casa de caridade, no entanto, todos se comportam assim. [...]* Temos de rever tudo, começar tudo de forma correta (DCMC1 – 22/05/12).

Investigou-se, ainda, sobre a **realização da construção do projeto pedagógico dos cursos** e, mais uma vez, na representação docente, 57,9% manifestou desconhecimento total dessa construção, o que, para alguns, é consequência da ausência de momentos de discussão coletiva com a comunidade. Já as coordenações e direção geral foram unânimes em responder que esse processo se deu por meio da criação de comissões, as quais assumiram a responsabilidade da elaboração dos projetos dos cursos, o que, em alguns *campi*, resultou na não conclusão do projeto, estando pendente até o momento atual. Isso revela que não basta a criação de comissões para a realização desse tipo de atividade. É necessário que haja acompanhamento, cobrança por parte da gestão, principalmente, participação coletiva, para que todos se sintam partícipes do processo de construção da concepção pedagógica de sua instituição. Em Sacristán (1999) vê-se enfatizada a participação de cada indivíduo:

O saber fazer de cada agente pessoal é nutrido pela informação prática do tipo *saber como* coletivo e institucionalizado, e este é recriado e enriquecido por aquele. Cada professor não inventa *ex novo* os métodos e as formas de fazer, mas nutre-se da prática coletiva,

tratando-se de uma aprendizagem por osmose ou por procedimentos para uma transmissão... O saber prático dos docentes alimenta-se de uma matriz cultural compartilhada sobre “o pedagógico” [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 89-90)

No item seguinte abordou-se sobre o **entendimento da integração entre educação básica e educação profissional**, onde 15,8% dos docentes foram categóricos em dizer que a mesma não acontece. Mas, em sua maioria, considerando docentes, coordenadores e dirigentes, houve um esforço em esboçar alguma compreensão, prevalecendo a ideia de que a formação básica subsidia a formação profissional, buscando a articulação de trabalho e educação, para o desenvolvimento do senso crítico, autonomia, etc. Para determinado docente:

*Seria uma integração perfeita se houvesse tal espírito, porém, o que deveria ser uma coisa natural e lógica, não acontece. O currículo integrado não é apenas o conjunto de disciplinas, é na verdade o entrosamento pedagógico entre mesmas (DCMDI1 – 20/04/12).*

Para uma das coordenações afins, a integração ocorre quando:

*[...] o trabalho é visto como princípio educativo, propiciando uma formação holística que favoreça ao indivíduo compreensão de sua realidade a ponto de nela intervir e transformá-la (CCMDI1 – 24/04/12).*

Já para Ciavatta (2009) nem sempre se consegue ter o desenvolver dessa concepção:

*[...] o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera. Nas sociedades capitalistas, a transformação do produto do trabalho de valor de uso para valor de troca, apropriado pelo dono dos meios de produção, conduziu à formação de uma classe trabalhadora expropriada dos benefícios da riqueza social e dos saberes que desenvolve (CIAVATTA, 2009, s. p.)*

Outra manifestação frisou que:

*A integração deve ocorrer através da interdisciplinaridade onde as disciplinas da formação geral e profissional devem atingir o mesmo objetivo, ou seja, trabalhar os conteúdos de maneira que atenda a formação integral do aluno (CCMZL1 – 07/05/12).*

Quanto a interdisciplinaridade, Hernández e Ventura (1998), ressalta que a posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples de serem evidenciadas pelo professor. Sendo assim:

A interdisciplinaridade normalmente é apresentada como uma tentativa de uma organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de uma visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos... Ocasionalmente, pecam por ingenuidade, já que tendo em vista alguns exemplos, estas se limitam a que cada professor, individualmente, apresente aos estudantes a visão da matéria na qual cada um é especialista em torno do tema tratado (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 54).

E em relação a identificação de quando, onde e como acontece a integração, alguns consideram que acontece somente no momento do estágio, outros a veem ocorrendo quando consegue-se estabelecer relação entre teoria e prática. Para um professor:

*A integração acontece quando o professor entende que precisa apresentar e discutir as bases científicas do conhecimento, fazendo com que as informações debatidas com os alunos, sejam contextualizadas, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos na sala de aula, nos laboratórios, nas visitas técnicas, etc (DCMD1 – 22/05/12)*

De maneira geral, foram observados poucos professores, quanto ao currículo integrado, que demonstraram ter um estudo teórico sobre, o que leva a concordar com Santomé (1998), quando fala da necessidade de professores e professoras precisarem aprender a descobrir nexos entre as disciplinas. Aproximadamente um terço dos docentes, 36,8%, considerou que em sala de aula acaba por não existir o compromisso com a integração curricular, acontecendo mais facilmente de forma empírica.

Prosseguindo, foi verificado quanto a **experiências com a EJA anteriores ao PROEJA**, onde, entre os docentes, somente 26,3% declarou já ter vivenciado anteriormente, acontecendo, em boa parte, na rede estadual de ensino. Entre os coordenadores, este percentual atingiu 50% e 33,3% entre os dirigentes, revelando que a maioria dos servidores envolvidos com as funções pertinentes ao PROEJA tem como única experiência com EJA o próprio programa, onde alguns ainda ficam restritos a

atividades meramente administrativas e burocráticas, não mantendo nenhum contato pessoal com o referido público. Essa situação faz com que o desafio de implementação do PROEJA, nas instituições federais, torne-se bem mais complicado, pois gera distorções de ações fundamentais para o desenvolvimento satisfatório do programa.

Diante das diversas dificuldades, já comentadas em outros itens, para a implementação do PROEJA, viu-se a necessidade de identificar os **aspectos que facilitam** esse processo nas instituições federais, onde parcela significativa, entre coordenações, 62,5%, e direção geral, 66,7% considerou a infraestrutura física e administrativa, enquanto que, entre os docentes, somente 10,6% reconheceu esse aspecto, pois 47,4% declarou desconhecer essas condições facilitadoras. Outro aspecto vocacional destacado foi a extensa experiência com a educação profissional e mais especificamente com o ensino integrado, sendo, no meio docente, expressado por 21,1% e por 66,7% entre os dirigentes. Ainda foram relacionadas: a capacidade técnica do corpo docente, a grande capacidade gerada pelo PIM e outras.

Quanto aos **entraves**, vários aspectos foram relacionados optando-se por evidenciá-los no quadro a seguir, mostrando o olhar de cada instância consultada:

**Quadro 1 – Entraves quanto a implementação do PROEJA**

SEGMENTOS PESQUISADOS	ENTRAVES LISTADOS
DOCENTES	Ausência de esclarecimento quanto à modalidade trabalhada. (15,8%)
	O tempo de duração do curso. (15,8%)
	Pouca aceitação, descompromisso por parte dos docentes. (21,1%)
	Frequência irregular dos alunos.
	Inexistência de apoio didático. (15,8%)
	Falta de divulgação.
	Baixa autoestima dos alunos.
	Alunos dificuldades de aprendizado em decorrência de muito tempo fora da escola.
COORDENAÇÕES AFINS	Processo de seleção.
	Docentes sem formação específica para atuação com o público da EJA.
	Desconhecimento da modalidade por parte da gestão.
	Dificuldade de acompanhamento efetivo dos estudantes.
	A forma de seleção.
	Alunos com defasagem de conteúdos básicos.
	Funcionamento precário do turno da noite.
DIRIGENTES	Dificuldades de docentes da área técnica para atuação no programa.
	Carência de pessoal docente e administrativo no turno noturno.
	Pouco tempo para formação.
	Falta de base dos alunos.
	Dificuldade metodológica por parte docente.
Resistência à mudança de paradigma.	
A visão preconceituosa das empresas.	

(Autoria da pesquisadora)

Finalizando, perguntou-se sobre a possibilidade de continuidade do PROEJA nos *campi* de Manaus, onde a grande maioria – docentes (89,5%), coordenações e dirigentes (100%) – foi favorável, entretanto, apresentando algumas condições como: mediante discussão coletiva das dificuldades, revisão do projeto com docentes interessados em participar e outras. Entre docentes comprometidos com o programa persiste a crença dessa possibilidade:

*[...] porém, da forma que está, significa oferecer uma falsa ilusão para os estudantes. O mercado de trabalho tem apenas uma visão, qual seja: explorar a mão de obra dos trabalhadores para superar suas próprias dificuldades (DCMDI1 – 20/04/12).*

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vê-se, assim, quão difícil realmente é a implementação de programas que viabilizem a universalização da escolaridade básica, mais ainda agregada à educação profissional e, principalmente, quando se busca o resgate de direitos de sujeitos já tão acostumados a conviverem com a exclusão. A escola, por mais que atualmente busque atender às diversidades, continua apresentando resistência ao público que não se enquadra ao perfil intelectual, academicista.

Por conseguinte, a concepção politécnica de educação continua sendo um grande desafio da educação frente às exigências do mercado econômico mundial, necessitando ser debatida no coletivo dos ambientes escolares, para que cada comunidade, ao adotá-la, possa sentir-se segura da sua vivência na prática educativa. Para que isso aconteça, do ponto de vista do currículo, Kuenzer (2001) registra que:

*[...] da politecnia deriva o princípio pedagógico que mostra a ineficácia de ações meramente conteudistas, centradas na qualidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que permitindo a relação do aluno com o conhecimento, levem à compreensão das estruturas internas e formas de organização, conduzindo ao “domínio intelectual” da técnica, expressão que articula conhecimento e intervenção prática (KUENZER, 2001, p.12).*

É preciso organizar-se para superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, pois sem essa superação de um preconceito estabelecido culturalmente, jamais as classes populares conseguirão receber uma formação profissional acompanhada de uma formação básica de qualidade.

A igualdade de oportunidades, tão divulgada pelos governos a nível mundial, necessita de acompanhamento para que as classes menos favorecidas das populações mundiais possam usufruir da igualdade de bem estar social. Só assim poderão compreender a amplitude do conceito de dignidade humana.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL Congresso Nacional. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base do Programa Nacional da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: 2007.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo Cortez, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. Ed São Paulo: Cortez, 1997.

MOURÃO, Arminda R. B. “Trabalho docente e gênero”. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *Educação, Culturas e Diversidades*. Manaus – EDUA, 2011, v. 1, p. 95 – 116.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo Cortez, 2005.

Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos. Brasília: UNESCO, 2010. 156p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação** / J. Gimeno Sacristán; tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania** / J. Gimeno Sacristán; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.