



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: UM ESTUDO DOS  
(DES)ENCONTROS DE VÁRIAS PRÁTICAS E SABERES**

Ana Cristina Santos Limeira

Maceió - AL  
2010

**ANA CRISTINA SANTOS LIMEIRA**

**CURRÍCULO INTEGRADO DO PROEJA: UM ESTUDO DOS  
(DES)ENCONTROS DE VÁRIAS PRÁTICAS E SABERES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. **Laura Cristina Vieira Pizzi**

Maceió – AL  
2010

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale**

L733c Limeira, Ana Cristina Santos.  
Currículo integrado do PROEJA : um estudo dos (des)encontros de várias práticas e saberes / Ana Cristina Santos Limeira. – 2010.  
157 f.

Orientadora: Laura Cristina Vieira Pizzi.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2010.

Bibliografia: f. 130-133.  
Anexos: f. 134-156p.

1. Currículo integrado. 2. PROEJA. 3. Políticas de profissionalização. I. Título.

CDU: 371.214

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação



Currículo integrado do PROEJA: Um estudo dos (des)encontros  
de várias práticas e saberes.

## ANA CRISTINA SANTOS LIMEIRA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 15 de janeiro de 2010.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (CEDU-UFAL)  
(Orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypólito (UFPel)  
(Examinador Externo)

Prof. Dra. Adriana Almeida Sales de Melo (CEDU-UFAL)  
(Examinadora Interna)

Este trabalho foi construído a muitas mãos. Mãos que incentivaram, apoiaram e que seguravam para dividir os momentos em que pareciam difíceis e inacabáveis, mas a força recebida fortaleceu e concretizou esta realização profissional.

Em memória de meus pais, Aristóteles Limeira e Maria de Lourdes Limeira.

À minha irmã Salete, aos meus irmãos Assis, Lineu, Aristóteles Jr. e Arnon.

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Laura Cristina Vieira Pizzi, a minha orientadora e maior incentivadora. Obrigada pelo apoio em todos os momentos, e por me motivar a compreender os desafios da pesquisa;

Agradecimentos em particular ao Prof. Dr. Álvaro Luiz Hypólito e à Profa Dra Adriana Sales de Melo, pela participação enquanto avaliadores, e pelas contribuições a esta pesquisa;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnológica de Alagoas – IFAL, representado pela Coordenação Acadêmica de Comunicação e Design na pessoa do Prof. José Martins dos Santos Sobrinho, pela receptividade a esta pesquisa.

Através das Profa. Iolita Marques e Profa. Dr<sup>a</sup> Rossana Gaia, o agradecimento a todos/as professores/as do Curso Técnico de Artesanato pela disponibilidade e acolhimento.

Aos alunos/as do PROEJA, o agradecimento especial por nos receberem e permitirem ser os ‘atores’ desta pesquisa.

À Profa. Vera Lucia e a toda Comissão do PROEJA, pelo espaço para esta pesquisa;

A todos/as professores/as do Mestrado, pelo constante diálogo e pela amizade que fortalecemos ao longo do curso;

À turma do Mestrado 2007 e ao Grupo de Pesquisa de Currículo, obrigada pelo companheirismo em todos os momentos;

Aos meus familiares e amigos/as, em especial à Cláudia Albuquerque e à Mary Selma de O. Ramalho, pela força, estímulo e apoio.

## RESUMO

Este estudo investigou o Curso Técnico de Artesanato, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O Curso é ofertado no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFAL, cujo Programa faz parte da política da profissionalização do atual governo federal através do Ministério da Educação, sob coordenação geral da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC. Esta Pesquisa foi um Estudo de Caso, utilizando análise documental, a entrevista semiestruturada e questionários com professores e coordenadores do IFAL, como também entrevista e questionários aplicados aos alunos/as envolvidos/as neste curso. O objetivo foi identificar como se dão os encontros e desencontros de saberes e práticas na proposta de integração curricular do PROEJA; as relações que surgiram entre os conhecimentos que fazem parte do currículo, ou seja, o conhecimento científico e os conhecimentos do senso comum trazidos pelos alunos/as, considerando a clientela (artesãos/ãs) e os saberes que trazem de seus ofícios. No caso do PROEJA, há a inclusão da modalidade da EJA atravessando também esse currículo. O currículo foi agrupado em 06 eixos, visando promover o diálogo entre as disciplinas, através da disciplina “Projeto”, que combina saberes técnicos, científicos e aqueles trazidos pelas práticas dos/as alunos/as. A avaliação por Banca proposta pelo curso exige a elaboração de um produto, que deve integrar esses vários saberes num processo desafiador e conflituoso de criação, de (re)significação, de pesquisa, aliando esses conhecimentos ao design do artesanato. Esta pesquisa buscou problematizar as implicações dessa proposta de integração, considerando o modelo predominante de competências das instituições tecnológicas e os impactos para a formação dos/as alunos/as. Os referenciais teóricos foram Braverman (1977), Harvey (2007), Boaventura de Souza Santos (1989), Lyotard (1993), Lopes (2005), Macedo (2002).

**Palavras-chave:** Currículo Integrado, PROEJA, Políticas de profissionalização.

## ABSTRACT

This study investigated the Technical Course Crafts, in the form of Youth and Adults, under the National Programme for Integration of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adult - PROEJA. The course is offered at the Federal Institute of Education, Science and Technology - IFAL, whose political program is part of the professionalization of the current federal government through the Ministry of Education under the general coordination of the Department of Professional and Technical Education – SETEC / MEC. This research was a case study using documentary analysis, semi-structured interviews and questionnaires with teachers and coordinators IFAL, as well as interviews and questionnaires with students / the need to be involved in this course. The objective was to identify how is the similarities and differences of knowledge and practice in the proposed curriculum integration of PROEJA. The relationship that occurred between the knowledge that part of the curriculum, ie, scientific knowledge and knowledge of the sense common brought up by students / considering the clientele (craftsmen / craftswomen) and the knowledge they bring from their offices. In the case of PROEJA, there is the inclusion of the modality of EJA also going through this curriculum. The curriculum has been grouped into 06 routes, to promote dialogue between disciplines, through the discipline of "Project", which combines technical skills, scientific and practices brought by the / the pupils. The evaluation of board of examiners proposal for the course requires the preparation of a product which should integrate the various knowledge in a challenging and contentious process of creation, (re) signification, research, combining this knowledge to design the craft. This study aimed to discuss the implications of this proposed integration, considering the prevailing model of technological competencies of the institutions and the impacts on education and training of the pupils. The references were Braverman (1977), Harvey (2007), Boaventura de Sousa Santos (1989), Lyotard (1993), Lopes (2005), Macedo (2002).

**Keywords:** Integrated Curriculum, PROEJA, Political professionalism.



## **LISTA DE SIGLAS /ABREVIATURAS**

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM: Banco Mundial  
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDU: Centro de Educação  
CEE: Conselho Estadual de Educação  
CEF: Conselho Federal de Educação  
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas  
EAFS: Escola Agrotécnica Federal de Satuba  
FAT: Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FMI: Fundo Monetário Internacional  
INEPRO: Instituto de Educação Profissional de Alagoas  
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IFAL: Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas  
MEC: Ministério da Educação  
MTb: Ministério do Trabalho  
MTE: Ministério do Trabalho e Emprego  
PDV: Programa de Demissão Voluntária  
PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PLANFOR: Plano Nacional de Formação  
PEQ: Planos Estaduais de Qualificação  
PNQ: Plano Nacional de Qualificação  
PROEM: Programa do Ensino Médio  
PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional  
SEE: Secretaria Estadual de Educação  
SEEE: Secretaria Executiva de Educação e Esporte  
SEFOR: Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Alagoas  
SEMTEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SGEB: Superintendência de Gestão da Educação Básica

SUEPRO: Superintendência de Educação Profissional

UNED: Unidade de Ensino Descentralizada

UNED-MD: Unidade de Ensino Descentralizada de Marechal Deodoro

UNED-PI: Unidade de Ensino Descentralizada de Palmeira dos Índios

CF: Constituição Federal

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	Encontros de Formação Continuada para implantação do PROEJA, 2006/2008 – IFAL.....	83
<b>Tabela 2:</b>	Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, 2007- IFAL.....	85
<b>Tabela 3:</b>	Percurso da profissionalização dos alunos/as do PROEJA, 1990 a 2007 – IFAL.....	91
<b>Tabela 4:</b>	A Matriz Curricular do Curso Técnico de Artesanato – PROEJA/IFAL 2007.....	97
<b>Tabela 5:</b>	Estabelecimentos e Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio 2003 a 2005 – Brasil.....	139
<b>Tabela 6:</b>	Estabelecimentos por Dependência Administrativa, 2003 a 2005 – Brasil.....	141
<b>Tabela 7:</b>	Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa, 2003 a 2005 – Brasil.....	141
<b>Tabela 8:</b>	Matriz Curricular do Curso Técnico de Artesanato, 2007 – PROEJA.....	144

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01:</b>	Currículo do PROEJA.....	72
<b>Figura 02:</b>	Expansão da Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica.....	80
<b>Figura 03:</b>	Perfil dos Alunos/as do Curso Técnico de Artesanato.....	89
<b>Figura 04:</b>	Período dos alunos/as afastados/as da escola.....	90
<b>Figura 05:</b>	Situação profissional atual dos/as alunos/as PROEJA.....	92
<b>Figura 06:</b>	Distribuição dos Módulos do Curso Técnico de Artesanato.....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL.....</b>	<b>31</b>
<b>1.1 O mundo da produção.....</b>	<b>31</b>
1.1.1 Taylorismo.....	31
1.1.2 Fordismo.....	32
1.1.3.Pós-Fordismo e o Modelo Japonês: novas formas de acumulação de capital...	35
<b>1.2 Reestruturação produtiva no Brasil.....</b>	<b>37</b>
1.2.1 As mudanças no Brasil e na educação.....	39
1.2.2 Educação e desenvolvimento: a formação profissional do trabalhador.....	43
<b>2 CURRÍCULO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO: O PROEJA EM DISCUSSÃO.....</b>	<b>47</b>
<b>2.1 Políticas de Currículo: Uma abordagem numa perspectiva alternativa.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 Currículo e o modelo de competências nas políticas de formação profissional.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 A Reestruturação da educação profissional: Projetos e Programas para formação do trabalhador.....</b>	<b>66</b>
2.3.1 O PROEJA.....	70
<b>2.4 Políticas educacionais e as (des) articulações: uma reflexão sobre os “novos” programas e projetos sociais.....</b>	<b>74</b>
<b>3 O PROEJA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 O PROEJA no IFAL.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2 O Curso Técnico de Artesanato.....</b>	<b>85</b>
<b>3.3 O Perfil dos/as alunos/as do Curso Técnico de Artesanato.....</b>	<b>88</b>
<b>3.4 O Currículo.....</b>	<b>95</b>
3.4.1 Os Ensaios pedagógicos.....	101
3.4.2 O Processo de Avaliação por Banca.....	103
3.4.3 Problemas: Tensões e dificuldades.....	109
<b>3.5 Problematizando as Competências.....</b>	<b>119</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>133</b>

## INTRODUÇÃO

A proposta desta pesquisa está relacionada ao percurso da minha formação como pedagoga, o qual desejo resgatar e cujo caminho conduziu ao meu interesse inicial, mesmo que ainda incipiente, sobre a temática do currículo e a profissionalização. Nesse caminho está o desejo da investigação, impregnado das inquietações que conduziram desde 2005 às discussões iniciais da proposta de implementação na rede estadual de Educação de Alagoas da modalidade do currículo integrado.

Nesse período iniciaram-se os debates locais em torno da proposição do governo federal, através do Ministério da Educação, em discutir uma das formas de articulação com a educação profissional, que é a forma integrada da educação profissional com o ensino médio.

A minha relação com estas questões tem início, oficialmente, em 2004, quando começo a atuar na equipe pedagógica do Instituto de Educação Profissional, o INEPRO, vinculado à rede estadual de educação, exercendo a função de gerente da educação profissional. O INEPRO<sup>1</sup> (SUEPRO) é a instituição onde tem início a minha relação com a educação profissional e o currículo profissionalizante, inserindo-me nas investigações do campo teórico.

Para que de fato possa aprofundar as questões sobre o meu envolvimento com o objeto desta pesquisa, trago o início desta trajetória, que tem como ponto de partida a minha formação como pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional de 1º e 2º graus a partir de 1984, pela Universidade Federal de Alagoas.

O que desejo com este breve resgate histórico da orientação educacional? Compreender, por meio desta retrospectiva da minha trajetória profissional, como a orientação está articulada à educação profissional e muito latente em minha formação. Foi a partir desta revisão da literatura que percebi as teias das inter-relações existentes,

---

<sup>1</sup> INEPRO – atual Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica – SUEPRO, pois a partir de 2007, com a posse do governador Teotônio Vilela Filho, o INEPRO deixa de existir como autarquia, passando a ser uma Superintendência da Secretaria Executiva de Educação e Esporte - SEEE.

que até então não eram tão visíveis para mim. Não havia uma clareza de que o meu envolvimento com a Educação profissional tinha origem muito anterior, na minha formação como orientadora e não apenas quando ingressei no INEPRO, em 2004.

Então, foi possível redirecionar o meu olhar e imergir como pesquisadora para compreender como a pedagogia teve um papel fundamental na educação profissional, o que me permitiu acompanhar as mudanças que nela hoje estão inseridas. Início esta análise resgatando um contexto da orientação educacional e, conseqüentemente, apontando como se inserem também as regulamentações do curso de pedagogia.

É a partir da década de 1980 que iniciei a minha formação e a minha carreira profissional como orientadora educacional na educação pública em Alagoas.

Senti o conflito de identidade do orientador educacional atuando nas escolas públicas da rede estadual, pois naquele momento intensificaram-se as discussões em torno da (re)definição da função do pedagogo na escola. Foi também nessa década de questionamentos, o momento em que nós, enquanto orientadores educacionais, estávamos buscando definir a nossa identidade profissional: o orientador educacional é um técnico? Especialista? Psicopedagogo? Coordenador pedagógico? Mudanças estas que não são apenas de denominação, mas que ganharam complexidade e novos sentidos historicamente.

Meu exercício nessa função de orientadora educacional na escola pública teve uma atuação durante aproximadamente 17 anos, trabalhando com o ensino fundamental. A partir de 1997, tive oportunidade de atuar em instituições particulares de ensino de Alagoas, exercendo a função de coordenadora pedagógica do ensino fundamental e médio.

Em 1996, as Secretarias de Educação do Estado de Alagoas – SEE<sup>2</sup>/AL e do Município de Maceió – SEMED, assinaram convênio com a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, para a oferta de um curso de pós-graduação *latu sensu* em

---

<sup>2</sup> A SEEE, em 2007, com a Gestão do Governador Teotônio Vilela Filho, passa por uma reestruturação e assume a modalidade do esporte, passando à denominação de Secretaria Executiva de Educação e Esporte.

Coordenação Pedagógica do 1º e 2º grau. Este curso tinha como público-alvo os técnicos e professores com exercício na rede pública do Estado e do Município, respectivamente, e, foi por meio deste convênio que tive oportunidade de obter a minha primeira especialização.

Em 1997, após adesão ao Plano de Demissão Voluntária – PDV, atuei em escolas particulares do município de Maceió, exercendo a função de coordenação pedagógica do ensino médio, trabalhando com jovens que estavam se preparando para atuar no mercado de trabalho, e para o ingresso para a educação superior.

Foi atuando com ensino médio que senti a necessidade de mais conhecimentos para compreender as emoções e ansiedades desses jovens. Foram essas inquietações e, conseqüentemente, também a influência da minha formação em orientação educacional, que contribuíram para que optasse para fazer a segunda especialização, em psicopedagogia, em 1999.

Então, nesse período, uma das atividades desenvolvidas, além da função de coordenação pedagógica, foi trabalhar a orientação vocacional para alunos que estivessem cursando da 8ª série até o ensino médio. Atuei desenvolvendo atividades da orientação vocacional que visavam preparar os alunos para o ingresso na educação superior, considerando os interesses e aptidões dos jovens na escolha dos cursos, incluindo também a sua inserção no mercado de trabalho.

Em 2001, retornei ao serviço público por meio de concursos na rede pública do estado e do município de Maceió. E, por do convênio estabelecido com as duas instituições fiquei à disposição da SEEE. Nesse período, fui lotada no município de Rio Largo e convidada a fazer parte da equipe central da 12ª Coordenadoria Regional de Educação - CRE<sup>3</sup> (atual CE).

As Coordenadorias de Ensino assumem um papel importante na descentralização das ações de acompanhamento das escolas públicas estaduais, desenvolvendo atividades

---

<sup>3</sup> As 12 Coordenadorias Regionais de Educação são reestruturadas desde 2007, sendo ampliadas para 15 recebendo a denominação de Coordenadorias de Ensino - CE.



de gerenciamentos administrativos e pedagógicos das escolas da rede, situadas nos municípios alagoanos.

Trabalhei na 12ª CE no período de 2002 a 2005, coordenando a equipe do Ensino Fundamental das séries iniciais e acompanhando as ações pedagógicas em 09 escolas dos 19 municípios da área de abrangência daquela Coordenadoria de Ensino. Além disso, atuei coordenando a formação continuada dos professores, desenvolvendo diversas ações de programas da SEEE, entre eles: Projeto FICAI, Pró-Seguir, Educação do Campo, Seminários, entre outros que envolviam as demais modalidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em 2004, recebo o convite para trabalhar com a educação profissional no INEPRO (SUEPRO), órgão público que tem por finalidade a organização das diretrizes políticas de Educação Profissional para o Estado de Alagoas, bem como a execução de cursos nos diversos níveis de Educação Profissional.

Como membro da equipe técnica pedagógica, realizei atividades na elaboração e acompanhamento dos projetos dos cursos profissionalizantes e programas pedagógicos de formação profissional desenvolvidos pela instituição, incluindo também a implantação dos Centros de Educação Profissional de Maceió e do Centro de Educação Profissional do Município de Coruripe, dentre outras atividades.

Com esta retrospectiva, começo a traçar uma linha de tempo e nele, o vínculo das minhas atividades com a educação profissional. Através desta pesquisa, começo a perceber que as relações com o mundo do trabalho foram estabelecidas com a minha formação como pedagoga/orientadora educacional.

E, no registro desta trajetória, veio o questionamento: Em que momento da história ficou para trás o papel e a função do orientador educacional? Como se inseriu, profissionalmente, essa geração de orientadores educacionais que originalmente surgiram para levar os educandos a se ajustarem às possíveis profissões do mercado de trabalho?

Os contextos social, político e econômico do país em que surgiu a orientação educacional possuem uma relação com as transformações do processo industrial e as demandas sociais. Essas mudanças na orientação educacional servirão para atender uma nova realidade produtiva e a reorganização dos processos de trabalho, as tensas relações entre a escola, o trabalho e a profissão. Tais redefinições repercutiram igualmente na função do orientador educacional, contribuíram para definir critérios sociopolíticos das transformações dessa sociedade e, conseqüentemente, na história da educação brasileira.

Com as regulamentações do curso de pedagogia, a formação do pedagogo passa por uma nova reestruturação, e a atual regulamentação do CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, redefine a atuação do pedagogo.

Com a vigência da LDBEN nº 9.394/96 vai se consolidando a reforma da educação brasileira, e com ela a organização e conceituação da educação profissional a partir de novos parâmetros, garantidos na própria legislação, quando abre o espaço de um capítulo a Educação Profissional, estabelecendo com isto uma vinculação maior entre educação e o mundo do trabalho. É a partir da reorganização da LDBEN que o governo do estado de Alagoas traz novas definições visando ao desenvolvimento da Educação Profissional na rede pública, com a criação do INEPRO, órgão público que tem a função desencadeadora da política de educação profissional do Estado de Alagoas.

Em 2005, o INEPRO teve uma de suas atribuições designada pelo Ministério da Educação/MEC: sediar um Seminário para discutir a política que tratava da integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, envolvendo todos os segmentos da educação profissional do Estado de Alagoas, discussão esta oriunda do Decreto nº. 5.154/04<sup>4</sup>.

Enquanto técnica da equipe pedagógica, fui designada para coordenar a realização do ‘Seminário Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível

---

<sup>4</sup> Decreto 5.154/04 regulamenta o § 2º do art. 36 e os Arts. 39 a 41 da lei 9.394/96, referentes ao Capítulo III que trata da Educação Profissional.

Médio’, que teve como objetivo o debate sobre a proposta de implantação, de uma das formas de articulação – o integrado, em parceria com Secretaria de Educação de Alagoas (SEE/AL).

Esses debates se deram no Seminário promovido pelo MEC/INEPRO, em agosto de 2005, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Alagoas. Participaram do Seminário: o Programa do Ensino Médio PROEM/MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL e o Conselho Estadual de Educação – CEE/AL e demais órgãos convidados, envolvidos com a educação profissional em Alagoas.

Dentre várias ações deliberadas após o seminário houve a instituição de uma comissão de estudo pela SEEE/AL, com objetivo de viabilizar a implementação e implantação do ensino médio integrado. Nesta comissão estavam envolvidos a SUEPRO, o Conselho Estadual de Educação – CEE/AL, por intermédio da Câmara de Educação Profissional, as equipes da SEEE/AL, com representantes das Coordenadorias de Ensino, e os Programas de Ensino Médio, Educação Especial, Escola Normal e Educação de Jovens e Adultos.

O desencadeamento de tais ações despertou no grupo de estudo o desejo da investigação, de compreender os eixos norteadores dessa concepção de currículo integrado à educação profissional de nível médio. Iniciaram-se assim pesquisas que subsidiariam as ações de implantação desta proposta, inicialmente no município de Maceió, que deveria desenvolver um projeto piloto envolvendo duas escolas de ensino médio da rede estadual, para depois expandir a outras escolas dos 102 municípios de Alagoas.

É importante destacar que, inicialmente, o Programa do Ensino Médio Integrado foi apresentado pela Secretaria de Educação Básica, através do Ensino Médio/MEC, e, ao final de 2005, surge, proposto pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica –SETEC/MEC, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA, objeto desta pesquisa, é originário do Decreto nº. 5.478/05, cuja abrangência de oferta inicialmente era apenas as Instituições Federais de Educação e Tecnologia, sendo revogado em 24 de junho de 2005. Em 2006, foi homologado o atual Decreto nº. 5.840/06<sup>5</sup> que institui o Programa, passando adquirindo nomenclatura e abrangência, passando a se denominar Programa Nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos - PROEJA.

Não se trata, portanto, apenas de uma nova denominação, mas de uma ampliação de sua área de abrangência, como também do aprofundamento em seus princípios epistemológicos, pois essa nova proposta tem como eixo a universalização da educação básica aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Segundo Documento Base do PROEJA (SETEC/MEC, 2007a, p.12), estas mudanças foram resultado dos questionamentos da própria Rede, instituições parceiras, gestores educacionais que já desenvolviam trabalhos com a modalidade de jovens e adultos.

O acompanhamento da tramitação legal do PROEJA motivou ainda mais o grupo de estudo e ampliou o meu interesse de envolvimento com a proposta. Como já havíamos iniciado os estudos por intermédio do Seminário do ensino médio integrado, o envolvimento com o Programa do PROEJA foi mais um passo para o engajamento e investimento pessoal em iniciar esta pesquisa para subsidiar a proposta pedagógica do projeto.

Foi a partir dessas ações que constituímos no INEPRO/SUEPRO um grupo de estudo para implantação do PROEJA, com participação das Instituições que estavam envolvidas com o Programa em Alagoas, entre eles o CEFET/Maceió, com as UNED de Marechal e Palmeira dos Índios, a Escola Agrotécnica Federal de Satuba – EAFS e a SEEE/AL.

---

<sup>5</sup> Decreto nº 5.840/06 - institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Impossibilitada de continuar nas duas comissões, ensino médio integrado e PROEJA, e diante da dimensão estrutural e pedagógica dos dois programas, fiz a opção em seguir com o segundo programa e, junto ao grupo, fui ampliando as ações de implantação e de investigação.

O debate no grupo de estudo levou a perceber que não se tratava apenas de uma questão de estudo da legislação, das Diretrizes Curriculares Nacionais, e se restringir ao estudo do Documento Base (SETEC/MEC), mas que havia várias outras vertentes, entre elas destaca-se a relação de educação e trabalho que permeia toda esta construção curricular integrada.

Como também havia o aprofundamento da modalidade da EJA, cuja proposta pedagógica exigia atender as especificidades, reconhecer a condição do aluno trabalhador, bem como favorecer a construção da sua identidade como sujeito histórico-social.

Em 2007, foi realizado pelo INEPRO o Seminário “As contribuições da Implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos” tendo como objetivo discutir a articulação do PROEJA com as modalidades de ensino e os programas federais e estaduais. Essa ação envolveu a SEEE, a SETEC/MEC, CEFET, CEDU/UFAL, o CEE/AL e demais instituições convidadas.

Foram esses questionamentos que deram subsídios a esta investigação, e que motivaram a buscar, através da pesquisa no campo do currículo, o caminho para iniciar a pesquisa de um programa, que além de trazer a convergência entre modalidades da educação básica, aponte desafios à educação profissional de mudanças de paradigmas na concepção curricular integrada. Segundo o Documento Base (2007a):

**[...] o currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leve em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais. Abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo** (BRASIL, 2007a, p. 43).

A ênfase dada à proposta de integração curricular faz parte do discurso oficial que está norteando as atuais políticas de profissionalização, em especial no PROEJA, cujo programa será focado nesta pesquisa.

As pressões junto à SETEC/MEC conduziram à ampliação da abrangência e aprofundamentos dos princípios epistemológicos do programa. (SETEC/MEC, 2007a, p.12), sendo então o PROEJA homologado com o Decreto 5.840 em 13 de julho de 2006, ampliando sua abrangência de oferta, conforme inciso II §3º art. 1º:

O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (sistema S), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo (BRASIL, 2006, p.68).

É pertinente situar outra mudança significativa para o programa após o Decreto nº 5.840/06, que se refere à sua abrangência. Antes restrito à Rede Federal de Educação Profissional, mas com nova regulamentação, amplia-se a oferta aos proponentes, dentre eles situam-se os sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional. Como também houve a ampliação ao nível de ensino, com a inclusão do ensino fundamental. (BRASIL, Documento Base, 2007a)

Destacamos ainda que na proposta do PROEJA está inserida a retomada da implantação, no âmbito da educação profissional, de uma das formas de articulação – a forma integrada, oriunda do Decreto 5.154/04, no art. 4º § 1º propõe que a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II-**concomitante**, oferecida a quem já tenha concluído ensino fundamental, ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre educação profissional de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso;

III – **Subseqüente** oferecido somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004a, p.6)

A proposta de articulação da educação profissional com o ensino médio ressurgiu com o Decreto nº 5.154/04 e a revogação do Decreto 2.208/97<sup>6</sup> que separou o ensino de 2º grau do ensino profissional, criando um sistema de educação paralelo ao ensino regular de educação geral. Segundo Zibas (2002), a educação profissional deveria ser uma **modalidade** da educação básica, mas acabou se constituindo em um **sistema paralelo**. E a criação do PROEJA, entre outros programas, parece representar bem essa idéia.

O Decreto nº 5.154/04 sinaliza a perspectiva quanto à profissionalização, quando propõe em suas diretrizes a especificidade da articulação com a modalidade da educação de jovens e adultos, conforme consta no art.3º § 2:

Os cursos mencionados no caput articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com o aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, 2004a, p.05)

Mas, é a partir da homologação do Decreto 5.840/06 que se efetiva a oferta do Curso Técnico de Nível Médio para a Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O avanço neste programa consiste na oferta da profissionalização técnica de nível médio para jovens e adultos, aliada à educação básica, por meio da proposta da integração curricular das modalidades ensino médio, educação profissional e educação de jovens e adultos.

São vários os desafios para a implantação da proposta pedagógica do PROEJA, entre eles a concepção de um currículo integrado, inserido-se na oferta do Ensino Médio com a profissionalização para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, de uma certa forma, se “atravessa” neste currículo.

O PROEJA propõe a integração curricular e isto implica uma reflexão no sentido de compreender como será instituído o diálogo entre as modalidades do Ensino Médio, a educação profissional com a EJA, com suas especificidades próprias, e com as Diretrizes Curriculares de cada uma destas modalidades de ensino.

---

<sup>6</sup> Decreto n. 2.208/97 Art. 5; A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.

Outra vertente que me fez repensar esse programa enquanto investigação foi à análise da concepção de um currículo integrado, um currículo que integra duas grandes modalidades, formação geral e profissional, pretendendo atender a uma terceira modalidade que é a EJA. Compreender que mecanismos serão utilizados para atender esse currículo integrado. Como será rompida a forma dual clássica entre formação geral e formação profissional para atender esse currículo? Onde está caracterizada, no currículo integrado, a modalidade da EJA? Quem é o sujeito dessa proposta? Como se dá a construção dos saberes na proposta curricular desse programa?

São vários os desafios postos à implantação do PROEJA, como também à investigação nesta pesquisa: a proposta curricular e a profissionalização. Tudo isso sem perder de vista esses sujeitos históricos e a sua inserção social no mundo do trabalho. Será um diálogo com os teóricos que irão ampliar as relações históricas, sociais, políticas e culturais da educação profissional, ensino médio e da modalidade de jovens e adultos? Não será também a ampliação desse diálogo com o campo do currículo, para que antes de pensar na integração, possamos compreender as relações existentes entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar?

Quanto ao acompanhamento e ao controle social, será atribuído a um comitê nacional definido pelo Ministério da Educação e do Trabalho e Emprego, que terá uma função consultiva.

A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC exerce a coordenação geral em nível nacional do PROEJA, cabendo-lhe o acompanhamento e a implementação deste programa. Segundo Documento Base (SETEC/MEC, 2007a, p. 57), a SETEC poderá constituir um **núcleo gestor**, com representantes das Secretarias do MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A oferta da modalidade PROEJA pode ser de forma presencial e semipresencial quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação a distância. A formação profissional visa à habilitação profissional de técnico de nível médio, tanto na oferta da forma concomitante como na forma integrada.



O PROEJA destina-se a jovens e adultos com idade definida no projeto e em conformidade com a legislação específica da Educação de Jovens e Adultos<sup>7</sup>, tendo como requisito básico o ensino fundamental concluído. Os critérios para os cursos devem seguir as orientações normativas do programa, da legislação vigente e atender aos pré-requisitos dos editais das instituições, atendendo as especificidades dos cursos a que se destinam.

Quanto à oferta do programa, segundo Documento Base (2007a) “poderão participar como parceiras nos projetos, além das organizações classificadas como proponentes quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro na oferta dos cursos no âmbito desse programa”. (BRASIL, 2007a, p.58)

Há uma política de formação continuada dos professores e gestores, que envolve duas ações amplas de programa de formação dos profissionais, que serão desenvolvidas sob responsabilidade das instituições proponentes e outro programa de âmbito geral pela SETEC/MEC.

Dentre estes programas de formação estão incluídos programas especiais de formação para oferta de Programas de Especialização para formação de formadores e pesquisa, voltado para pesquisa em educação de jovens e adultos, com instituição de unidade-pólo em nível nacional. Em Alagoas o IFAL encontra-se atualmente sediando um dos pólos de especialização em PROEJA.

## **1 Problema**

Como se dá o encontro dos saberes de formação geral, formação profissional e EJA no currículo integrado, considerando a proposta de integração curricular do PROEJA no IFAL?

---

<sup>7</sup> Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 01/2000.

## **2 Objetivos**

### **2.1 Objetivo Geral**

Identificar como se dão os encontros e desencontros de saberes na proposta de integração curricular do PROEJA e as relações que se deram entre os conhecimentos que fazem parte do currículo, ou seja, o conhecimento científico e os conhecimentos do senso comum trazidos pelos/as alunos/as. No caso do PROEJA, há a inclusão da modalidade da EJA atravessando também esse currículo. Como objetivo mais indireto, visamos também contribuir com a implantação da modalidade EJA no IF em Alagoas.

### **2.2 Objetivos Específicos**

1. Verificar como está caracterizada a EJA no currículo integrado compondo a tríade ensino médio, formação geral, educação profissional e a modalidade da EJA;

2. Analisar como se dá o encontro dos diferentes saberes advindos da formação geral e tecnológica próprias dos cursos tecnológicos e o conhecimento do senso comum dos alunos de EJA, no currículo do PROEJA e seus conflitos;

3. Quais as implicações desse modelo de currículo integrado para os alunos.

## **3 Metodologia**

Esta pesquisa é um Estudo de Caso, que investigou no campo do currículo o programa de governo federal, o PROEJA, que traz uma proposta de política de integração curricular. A escola onde se desenvolveu a pesquisa foi o Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas CEFET<sup>8</sup> agora IFAL, no Curso Técnico em Artesanato.

---

<sup>8</sup> Com a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, o governo federal institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF.

O universo desta pesquisa foi um público heterogêneo, tanto por parte dos alunos, jovens, adultos e trabalhadores, como dos professores e técnicos, profissionais da educação do ensino médio, da educação profissional, cujo curso está vinculado à Coordenadoria de Design.

Neste estudo houve um interesse numa instância em particular, que é a pesquisa do currículo integrado do PROEJA, numa perspectiva de convergências de três modalidades que possibilitem aos jovens e adultos uma habilitação profissional de nível técnico ao concluir a educação básica, buscando ressaltar os diversos saberes que se encontram e desencontram na sua efetivação. E para esta investigação foi utilizado o método da pesquisa qualitativa. De acordo com Creswell,

A investigação qualitativa emprega diferentes alegações de conhecimento, estratégias de investigação e métodos de coleta e análise de dados. Embora os processos sejam similares, os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de textos e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação. (CRESWELL, 2007, p. 184)

Frente a esta afirmação, justifica-se a razão desta pesquisa ser de abordagem qualitativa. Nela pesquisa foi realizado um estudo de caso. Segundo Stake apud André (2005, p.16) “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Uma questão fundamental, segundo ele, é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

É importante compreender o estudo de caso para fins da pesquisa, como utilizar e romper com preconceitos tradicionais referentes a este tipo de pesquisa, como afirma Yin (2001)

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p.32)

Entendo que o que distingue o Curso de Artesanato é o fato de trabalhar com artesão que já exerçam a profissão mesmo sem ter a qualificação técnica; seus saberes vêm de uma tradição, de um saber prático.

A proposta da oferta deste curso está explícita no Plano do Curso Técnico de Artesanato:

Considerando o contexto da produção artesanal em Alagoas que abrange um contingente significativo de trabalhadores no mercado informal, bem como, as características das comunidades que vivem da atividade artesanal no Estado, notadamente em Maceió, o CEFET-AL lança a oferta do Curso Técnico de Nível Médio Integrado à Educação Básica na Modalidade EJA, na Área de Produção Cultural e Design, com habilitação em Artesanato, na perspectiva de colaborar na profissionalização da cadeia produtiva do artesanato estadual, tendo em vista propiciar condições para um maior retorno econômico a estas comunidades, fazendo desta atividade uma eficaz alternativa de ocupação e renda. (ALAGOAS, IFAL, 2007, s/p)

Em Alagoas algumas instituições, dentre elas o SEBRAE, o SENAC, o SENAI desenvolvem cursos que incluem o Design e o Artesanato, cursos estes que visam desenvolver os artesãos nas suas comunidades onde têm um potencial cultural voltado para o artesanato e o turismo. E foi a partir destas experiências em trabalhar com estes projetos que alguns professores/as da equipe de Design trazem destas experiências algumas ‘leituras’ das necessidades de um curso profissionalizante voltado para o artesanato com Design, os quais abordarei a seguir.

Em relação ao Estado de Alagoas, a oferta de cursos para os artesãos dá-se em cursos profissionalizantes de curta duração. Por sua proposta ser ofertada em um curto período de tempo, não permite aprofundamento no campo teórico e, portanto, não se dá aos artesãos embasamento teórico necessário para seguirem sozinhos após esse período de formação.

Apesar de melhorar a qualidade do produto desses artesãos, e da realização de trabalhos com diferencial artístico, a proposta do curso, por ser de curta duração, não os capacita para se desenvolverem independentemente de um profissional na área de Design. Este nível de dependência impede-os de avançarem profissionalmente.

E, foi baseado nestas questões, como forma de atender também a uma demanda social de artesãos em Alagoas, que o IFAL, por intermédio da Coordenadoria Acadêmica de Comunicação e Design, propõe a oferta do Curso Técnico de Artesanato, que consiste em uma proposta que objetiva capacitar os alunos/as a buscar uma autonomia como artesãos para pensar o artesanato, o design, para planejar e executar.

Quanto à população do estudo, é composta por 16 professores/as (Formação geral e Formação técnico-profissional), 02 coordenadores (Coordenação Acadêmica de Comunicação e Design e Coordenadoria de Design), Comissão do PROEJA (constituída por 03 professores/as e 02 pedagogos/as) e os 30 alunos/as.

Foi realizada uma análise documental para complementar o Estudo de Caso. Considerando que um estudo de caso apropria-se de várias fontes de investigação, segundo Yin (2001):

As evidências para um estudo de caso apropriam-se de várias fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. O uso dessas seis fontes requer habilidades e procedimentos metodológicos sutilmente diferentes (YIN, 2001, p.105).

A oferta do Curso Técnico de Artesanato – PROEJA teve início em fevereiro de 2008. Possui um público-alvo bem específico, voltado para artesãos, pois a proposta não se destina a ensinar artesanato, mas à formação técnica integrada em artesanato, para aqueles trabalhadores que estejam inseridos no mercado de trabalho artesanal, seja no mercado formal ou informal, e que comprovem sua atuação na área. A escolaridade exigida foi o ensino fundamental concluído e faixa etária mínima de 18 anos, conforme Documento Base (2007) e Edital nº. 09/2007 do processo seletivo para o PROEJA do IFAL.

A estrutura curricular do curso foi norteadada por quatro questões fundamentais: entender o processo artesanal; entender o processo ensino-aprendizagem da EJA; entender como fazer a integração do ensino médio e técnico, e manter a identidade de um curso técnico humanista. É uma estrutura curricular modular, dividida semestralmente em 06 (seis) módulos de 400h, perfazendo um total de 2.400h, sendo 1.240h de formação geral e 1.116 h da habilitação profissional técnica de Design.

A importância do PROEJA enquanto política de governo não é só por sua dimensão técnica, há também uma dimensão política e uma relevância social. A amplitude desse programa será uma referência e terá uma abrangência para vários campos de pesquisa, e este consiste em um grande desafio, com o desejo de contribuir com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Profissional do IF em Alagoas.

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAL, teve essa denominação após o reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esta reorganização faz parte de uma política de expansão da Rede Federal que desde 2005 vem sendo colocada em execução em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal e o Setor Produtivo.

E, a partir de 2007, entrou em vigor a segunda fase do Plano de Expansão, na qual o CEFET Alagoas aderiu à proposta de ‘*ifetização*’ com as Unidades descentralizadas, as UNED, incluindo também a Escola Agrotécnica Federal de Alagoas – EAFS.

Na estrutura anterior, o CEFET estava organizado em 03 (três) Unidades de Ensino: a Unidade-Sede, situada na capital do Estado de Alagoas, e as Unidades Descentralizadas: a UNED-PI, situada em Palmeira dos Índios, criada em 13 de agosto de 1993, e a UNED-MD, no município de Marechal Deodoro, criada em 17 de novembro de 1995. Com o reordenamento estas instituições deixam de ser UNED e passam a ser Campi, englobando a EAFS a este modelo.

É importante destacar que em 2009 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFAL vivenciou com sua comunidade docente e discente um momento ímpar, que diz respeito ao contexto histórico da Rede Federal, por ser o IFAL uma das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices instituídas nas capitais dos estados, em 1909, e que atendeu aos critérios políticos e econômicos da época, como afirma Manfredi (2002):

A finalidade das escolas de aprendizes era formação de operários e de contramestres, por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho (MANFREDI, 2002, p.83).

Portanto, o IFAL comemora os 100 anos – denominando-se *Centro de Educação Centenária*, como parte desta história das 19 Escolas, ‘[...] que dá início a rede federal, que culminou em escolas técnicas, posteriormente nos CEFET’s’. (MANFREDI, 2002,

p.85) E atualmente com o reordenamento da rede federal passa a denominar-se de Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas.

O IFAL, portanto, fez parte das Comemorações Centenárias do Ministério da Educação, desenvolvendo ações comemorativas, resgatando e ao mesmo tempo fazendo a sua história junto à comunidade discente e docente.

A investigação iniciou com a análise documental da legislação do PROEJA, dos Decretos nº 5.154/04 e 5.840/06, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, da Educação Profissional e da EJA e demais atos normativos do CNE referentes a estas modalidades e programa de estudo do Documento Base (SETEC/MEC) que norteia o PROEJA. Este estudo irá subsidiar as entrevistas e a investigação.

Foram realizadas várias etapas para coleta de dados. Inicialmente entrevista não estruturada com 02 professoras, procurando elaborar o registro da memória da implantação e o início do primeiro módulo do curso.

O passo seguinte foi o levantamento de dados no arquivo dos Documentos da Comissão de implantação do PROEJA, visando ao registro desta implantação na instituição, referente às reuniões pedagógicas, aos encontros de formação pedagógica, às parcerias institucionais e demais registros que remetem ao Curso Técnico de Artesanato.

Acompanhei ainda as ações de formação pedagógica no período 2007/2008, entre eles os seminários (Tabela 1 p. 83), cujos objetivos eram direcionados a sensibilizar a comunidade interna para implantação do PROEJA, como também jornadas de formação envolvendo as unidades, atuais campi de Maceió, Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios e demais instituições envolvidas com o PROEJA.

Fiz observações nos módulos iniciais no Processo de avaliação por Banca, instrumento pedagógico proposto no plano de curso “referente ao processo da avaliação do ensino-aprendizagem, que se dá através da defesa pelo aluno do trabalho produzido no bimestre, a uma banca composta interdisciplinarmente por todos os professores atuantes no semestre” (PLANO DE CURSO, 2007)

Foram aplicados inicialmente questionários com os alunos, visando conhecer a identidade e perfil da turma do PROEJA. Segundo Moreira e Caleffe (2006):

O que o questionário oferece aos interessados em pesquisar a sua própria prática pedagógica ou as políticas da escola? Há quatro vantagens para o professor/pesquisador: o uso eficiente do tempo, o anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p.96)

Aplicaram-se questionários com os professores/as, Coordenação dos Cursos de Design, Coordenação Formação Geral, Comissão de implantação do PROEJA, quando se iniciava o curso, procurando investigar o perfil dos profissionais inseridos no PROEJA, e como se deu o envolvimento desses profissionais com a implementação e implantação, os desafios e as dificuldades iniciais deste programa no IFAL.

Nessa primeira fase de coleta de dados (primeiro semestre de 2008), foram aplicados 23 e coletados 11 questionários, entre professores, coordenação e comissão do PROEJA. Com os alunos foram aplicados 29 questionários e coletados 20.

Numa segunda fase de coleta de dados foram realizadas 09 entrevistas semiestruturadas, sendo 05 entrevistas realizadas com professores/as e 04 entrevistas com alunos/as (segundo semestre de 2009), visando conhecer como se estabelecem os encontros entre os diversos saberes e práticas na proposta curricular do Curso Técnico de Artesanato. Como considera Yin (2001) a importância deste instrumento de pesquisa, a entrevista, como uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso.

Tais instrumentos subsidiaram esta pesquisa, uma análise entre o que está proposto na legislação e no Documento Base (SETEC/MEC, 2007a), e como efetivamente está havendo a compreensão dos profissionais sobre o currículo integrado e como está sua prática pedagógica. O projeto foi aprovado no Comitê de Ética da UFAL em 20/06/2008 sob protocolo nº 020241/2007-09.



# 1 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DA PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL

## 1.1 O Mundo da produção

As transformações no mundo do trabalho no final do século XX geraram uma revolução na estrutura do sistema de produção e trouxeram modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas de Estado (HARVEY, 2007).

Revisar os diferentes contextos, bem como promover uma investigação sobre o que aconteceu em outras esferas sociais, especialmente no mundo da produção, poderá favorecer uma compreensão de como as transformações na economia política do capitalismo influenciaram as inter-relações do mundo do trabalho, e consequentemente a educação. Este será o olhar desta pesquisa.

Nesse sentido, consideramos importantes neste capítulo, ter como ponto de partida para estas análises as formas de organização da produção capitalista que marcaram o Séc. XX.

### 1.1.1 Taylorismo

Ao tratar sobre o taylorismo entramos na discussão da organização do trabalho e da influência de Frederick Winslow Taylor com o movimento da gerência científica que provocou importantes mudanças na virada do século XIX e princípios do século XX.

O método de organização dos processos de trabalho desenvolvido por Taylor dominou o mundo da produção, seja como popularmente foi conhecido, através do cronômetro, do aceleração, ou pela sua importância da conformação dos processos do trabalho ao modo capitalista da produção.

Braverman (1977) afirma que o emprego de métodos experimentais no estudo do trabalho não veio com Taylor, pois estes métodos já faziam parte da prática do ofício dos artesãos. No entanto, o estudo do trabalho vem à tona na época capitalista, ou seja, Taylor inicia o movimento da gerência científica por volta de 1880, como afirma Braverman (1977):

O que Taylor fez não foi criar algo inteiramente novo, mas sintetizar e apresentar idéias num todo razoavelmente coerente que germinaram e ganharam forças na Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XIX. Ele deu uma filosofia e título a uma série desconexa de iniciativas e de experiências (BRAVERMAN, 1977, p. 85)

A gerência científica desenvolvida por Taylor se expandiu não apenas nos Estados Unidos e Inglaterra, mas ficou conhecida em todos os países industriais, pois suas idéias foram bem aceitas pela classe empresarial. As palavras **eficácia**, **organização** e **padronização** vão sendo difundidas nas indústrias fabris, onde ocorre progressivamente uma expansão da ideologia da produtividade e a reorganização das relações de trabalho.

Taylor teve um importante papel no desenvolvimento da teoria da gerência; um desses princípios estava associado à organização dos processos do trabalho e do controle. “O Eixo que caracteriza a gerência moderna consiste no controle do trabalho através do controle das *decisões que são tomadas no curso do trabalho*” (BRAVERMAN, 1977, p. 98 - grifos no original). Taylor não buscou em seus princípios a melhor maneira de trabalhar, mas a necessidade de controlar o trabalho alienado, ou seja, a força de trabalho voltada para a produção, visando atender as necessidades do capitalismo.

Para o taylorismo, à gerência científica foi atribuído todo o controle na execução da atividade, da mais simples a mais complexa. BRAVERMAN (1977, p. 86) considera que Taylor “[...] foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer outra havida”.

É no taylorismo que se consolida o princípio da separação do trabalho mental e do trabalho intelectual, e, consiste na primeira implicação da “ciência do trabalho” de Taylor, “nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas sempre pela gerência” (BRAVERMAN, 1977, p.104)

### 1.1.2 Fordismo

O fordismo apresenta modelo de produção em massa que revolucionou a indústria automobilística – Ford Motor Company, cujo idealizador foi Henry Ford, no

início do século XX. A implantação deste sistema fordista possui uma data inicial simbólica, por volta de 1914, quando Henry Ford introduziu o dia de oito horas e o salário de cinco dólares ao dia, como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabeleceu em Dearborn, Michigan (HARVEY, 2007).

O sistema fordista de produção em massa de bens padronizados estruturou-se com base no trabalho parcelado e fragmentado. Exigiam-se nesse modelo trabalhadores em massa, semiqualeificados para a execução de atividades repetitivas, cuja somatória de suas ações resultavam em um trabalho coletivo produtor de veículos.

Neste modelo de produção havia uma linha rígida de produção interligada pela esteira transportadora que tecia os vínculos entre os trabalhos individuais, dando ritmo e tempo à produção. Para Antunes (2007)

Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla de produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração e execução*. Para o capital tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (ANTUNES, 2007, p.37 – grifos no original)

Em relação à falta da relação entre os operários, segundo Hirata (1997, p. 24), “[...] a não-comunicação era rígida como regra no trabalho de execução das indústrias em série (isolamento, proibição de diálogos durante o trabalho em linha etc.) [...]”. Essa rigidez de produção reduzia o trabalho a uma ação mecânica e repetitiva, deixando clara a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Essa divisão possui sua base nos princípios do taylorismo, que consiste na separação da concepção e da execução, que foi a chave da administração científica, que determinava que “Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento ou projeto” (BRAVERMAN, 1977, p. 103).

O aparecimento das linhas de montagem na indústria automobilística, na organização e distribuição de tarefas em uma esteira transportadora, desenvolvido por Henry Ford, proporcionava a redução do tempo na realização das tarefas. O processo da

mecanização nesta fragmentação da produção, segundo Santomé (1998, p. 11) “[...] contribuiu para reforçar ainda mais as políticas trabalhistas de desqualificação em favor de uma mecanização homogeneizadora”. Desta forma, nessa linha de montagem os/as trabalhadores/as exerciam uma função básica, repetitiva e fragmentada.

Há um predomínio da apropriação das ideias do taylorismo, cujo eixo da administração científica exigia uma radicalização do processo de separação entre trabalho intelectual (a gerência) e trabalho manual (o trabalhador). Caracterizado pela fragmentação do trabalho, o objetivo maior do fordismo era a racionalidade do tempo, o que ocasionou a desqualificação e uma hierarquização no interior do trabalho. (SOUZA, 1999)

No entanto, Harvey (2007) considera que

A separação entre gerência, concepção e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estavam bem avançadas em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista. (HARVEY, 2007, p.121)

Para Antunes (2007), o binômio taylorismo/fordismo foi a expressão dominante do sistema produtivo que perdurou na indústria praticamente em quase todo séc. XX. Processo este que transformou a produção industrial capitalista, expandindo a indústria automobilística dos EUA e alargando seu processo industrial nos países capitalistas.

A crise do fordismo foi gerada por uma crise de uma estratégia de acumulação capitalista, mais do que pela incapacidade do fordismo-keyneezianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Harvey (2007) considera que, neste período, foi predominante a rigidez nos investimentos, nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho.

Os períodos de expansão pós-guerra (1969-1973) desencadearam uma crise gerada pela política monetária dos Estados Unidos e da Inglaterra. Uma forte inflação é gerada pelo excesso de fundos e a redução de áreas produtivas. Neste período ainda, a

crise do petróleo, gerada pelo aumento de preços (OPEP) e pela decisão árabe de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente (HARVEY, 2007).

A crise do capitalismo, considerada a nova (des)ordem do capitalismo internacional, na segunda metade do século XX, marcada pela forte deflação de 1973-1975, gerou uma crise fiscal e de legitimação (ALVES, 1998).

Estas mudanças desencadearam transformações no mundo da produção, mudanças estas geradas pela crise do capitalismo que conduziram ao período de racionalização, à reestruturação e à intensificação do controle do trabalho (HARVEY, 2007).

Neste período, final do século passado, aconteceram diversas alterações econômicas, sociais, políticas, ideológicas que causaram forte impacto no mundo do trabalho. Surge um novo modelo produtivo que implicou uma nova organização do trabalho, ocasionando conseqüentemente transformações no processo produtivo, a partir dos quais conceitos de especialização flexível e de pós-fordismo surgem nos debates do cenário mundial.

### 1.1.3 Pós-fordismo e o modelo japonês: novas formas de acumulação de capital

Nos anos 1970, a crise do capital apresenta sinais de um quadro crítico e complexo. Dentre eles destacam-se os seguintes pontos: a decrescente taxa de lucro, causada pelo aumento da força de trabalho; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção – que se tratava de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; a hipertrofia da esfera financeira; a crise do *welfare state* ou “Estado do bem-estar social” e o incremento acentuado das privatizações (ANTUNES, 2007).

Denominado como a “crise do fordismo”, ou seja, uma crise econômica e de recessão, indícios estes que sinalizavam os problemas do fordismo nos anos 60, o quadro apresentava o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista que exigia a emergência de novos modelos produtivos. Segundo Antunes (2007), na crise do

fordismo e do keynesianismo havia um quadro mais crítico e complexo, pois exprime em seu significado mais profundo uma crise estrutural do capital.

Surgem, nestes cenários criados pelas oscilações e incertezas, novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política. Essas experiências representam ímpetus para um novo regime de acumulação, associados com um sistema de regulamentação política e social bem distinta do modelo keynesiano anterior.

O surgimento de um novo paradigma de produção industrial, introduzindo novos conceitos como especialização flexível e pós-fordismo, provocam debates e trazem novas (re)significações nas formas de organização do trabalho e nas relações industriais no cenário mundial.

Após a segunda Guerra Mundial, na segunda metade do século XX, entre as décadas de 1950 e 1960, emerge um novo modelo de produção no Japão, *o toyotismo ou "ohnonismo"* (modelo japonês), implantado pelo engenheiro chefe da Toyota, Taichi Ohno, que possuía princípios de flexibilização da produção muito diferentes do americano e do europeu, ainda que baseado no taylorismo-fordismo. Esse novo modelo produtivo flexível passou a ser adotado pelo antigo modelo, mudando significativamente o cenário global da produção.

Para Ohno, (apud CORIAT, 1993) “todo o seu ensinamento permanece apoiado e construído sobre os protocolos taylorizados de medidas dos tempos e movimentos”. O modelo japonês, a partir deste princípio, “rompe” com “padrões” do taylorismo, nos ganhos da produtividade e na produção em grande série, e transforma-se em “[...] padrões *re-agregados e moduláveis*, o que assentará a produtividade, não sobre a produtividade e a grande série, mas sobre a flexibilidade e a variedade” (CORIAT, 1993, p. 86 – grifos no original).

O que faz com que o modelo japonês se diferencie do fordismo e do taylorismo são os caminhos trilhados por Ohno na construção de um novo estilo de organização, cujo ponto de partida se “[...] materializou progressivamente em uma via japonesa de racionalização do trabalho, própria e específica, original, em relação às que se desenvolveram no ocidente” (CORIAT, 1993, p.80)

Neste modelo de produção há um controle mais forte dos empregados sobre o controle do trabalho, e uma reestruturação do trabalho organizado pela reconstrução flexível. Isso implica níveis altos de desemprego, visto a radical reestruturação do mercado de trabalho. Segundo Hirata (1997)

O novo modelo produtivo ou o novo “conceito de produção” implica uma outra modalidade de organização da produção e do trabalho e uma outra lógica de utilização da força de trabalho em comparação com o taylorismo e o fordismo: divisão menos acentuada do trabalho, integração mais pronunciada de funções, expectativa correspondente a tais características organizacionais de maior impulso para a formação e re-profissionalização da mão-de-obra direta (HIRATA, 1997, p. 24).

Para Hirata (1997), havia uma diferença explícita deste “modelo Japonês” em relação ao taylorismo e ao fordismo, passando primeiro pela questão do gênero, operário masculino, que contrasta com o “operário-massa”, que é substituído pelo operário polivalente, multifuncional, capaz de decidir, intervir, resolver problemas, propor soluções, enfim, é um operário para atender ao novo conceito de produção.

## **1.2 Reestruturação produtiva no Brasil**

As transformações no mundo do trabalho nas décadas de 1970 e 1980 determinaram mudanças caracterizadas pela nova Revolução Tecnológica, que atinge os mais diversos setores sociais, provocando alterações nos processos produtivos. Empresas realizam substantivos esforços de reestruturação produtiva, vários movimentos para incorporar a difusão de novos padrões tecnológicos e organizacionais.

As pressões para a modernização das empresas brasileiras intensificam-se no início da década de 1990 em função do reestruturamento no modo de produção, que desencadeou a desintegração das empresas e a descentralização da produção. Outro fator determinante foi a fragmentação da força do trabalho.

Segundo Alves (2002), na década de 1990, apesar de o Brasil ter conseguido ser um celeiro de bons negócios capitalistas no período de 1994-1997, houve uma perda cumulativa nos postos de trabalho na indústria, comprovada pelo índice de crescimento do desemprego e da precarização de estatutos empresariais. Nesse período, estreitam-se

os vínculos entre as políticas governamentais e a economia global. Foi neste período que o capitalismo brasileiro procurou inserir-se na mundialização do capital.

A busca pelo acesso ao mercado mundial, pelas inovações tecnológicas, e a competitividade nos padrões de preços e na qualidade dos produtos foi caracterizada com a vigência do neoliberalismo no país, com a vitória de Fernando Collor de Mello, que promoveu abertura do mercado interno e a competitividade ao mercado estrangeiro.

Alves (2002, p.5) apresenta a década neoliberal subdividida em 03 momentos históricos. São eles: os anos de 1990-1993, como sendo o neoliberalismo selvagem; os anos de 1994-1997, como o neoliberalismo claudicante; e, por fim, os anos de 1997-2000, como a nova crise da globalização.

- a) Período de 1990-1993: o neoliberalismo selvagem – este período é marcado pelo início da abertura comercial eliminando barreiras não-tarifárias às compras externas e a redução das alíquotas de importação. Como também o início das privatizações sob a gestão do BNDES.
- b) Período de 1994-1997: o neoliberalismo claudicante – a inserção subalterna na mundialização do capital, que se acelera com o processo de reestruturação produtiva. O “choque de competitividade” que esteve presente nos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, que tornou o traço marcante da “década neoliberal”. Destacam-se neste período os programas oficiais como o Programa de competitividade Industrial (PCI) e o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). O BNDES foi o órgão financiador destes programas, cuja estratégia era “integração competitiva”.
- c) Período de 1997-2000: período marcado pela “nova crise da globalização” que altera qualitativamente a economia brasileira.

É importante situarmos o período entre 2000-2005 e as inferências das políticas que foram desencadeando novas demandas à sociedade e à educação no país, essencialmente a educação profissional. Podemos considerar, em função da legislação educacional que trata da educação profissional, que do ano de 1997 até os dias atuais há



um percurso histórico entre a revogação do Decreto nº. 2.208/97 e a preposição do Decreto nº. 5.154/04, trajetória esta, formada por políticas voltadas para a educação profissional e tecnológica, e que são discutidas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) como partícipes deste processo.

Para estes autores, a gênese das controvérsias que marcaram essa reestruturação da educação profissional no atual governo se insere no contexto das lutas sociais dos anos de 1980, em prol da redemocratização do país, como afirmam:

Assim, o que se buscava no projeto da LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto nº. 5.154/04, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.37)

A desvinculação entre formação profissional e o ensino regular foi fortemente marcada nas políticas da educação profissional no governo de FHC, cujas ações desenvolvidas pelo MEC e MTE eram de qualificação e requalificação, visando atender a um público de baixa renda, os desempregados e trabalhadores em situação vulnerável. Portanto, não existia um itinerário formativo, eram programas desvinculados da educação básica e de um plano de formação continuada. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Essa política não se alterou no primeiro mandato do governo Lula.

### 1.2.1 As mudanças no Brasil e na educação

O crescente processo de transformação das forças produtivas a partir deste novo paradigma e suas implicações no sistema educacional brasileiro ocorreram com fortes influências do empresariado na educação e nas políticas públicas, ocasionando uma relação de “inevitabilidade da adesão do País ao atual modelo de competição internacional, através da incorporação e difusão de novas tecnologias” (FERRETI, 1994, p.09).

A instituição das políticas neoliberais no Brasil, políticas estas oriundas dos organismos internacionais, pressionam o campo empresarial a rever sua forma de

atuação e produção, e adequar-se às demandas por maior produtividade, com vistas a atender ao mercado externo – a competitividade global. Segundo Neves (2000a):

[...] a educação assume papel de instrumento de aumento de competitividade da produção nacional diante da comunidade internacional, dentro dos parâmetros científicos e tecnológicos essenciais à terceira revolução industrial (Projeto de Reconstrução Nacional e Programa Setorial de Educação). Assim, o projeto liberal-corporativo social de Collor coloca, explicitamente, a educação a serviço da reprodução ampliada do capital (NEVES, 2000a, p.06)

As políticas públicas na educação da década de 90 se propõem a superar a inadequação da década de 70 em relação à educação profissional e ao ensino médio, após o fracasso da profissionalização compulsória com a lei 5.692/71. A forte pressão sobre o sistema educacional abre uma nova institucionalidade para a educação profissional. Estão inseridas nesse contexto as pressões socioeconômicas pela produtividade e competitividade em função da crise social do país e do mundo gerando desemprego, como também a inserção das “novas tecnologias” que determinaram demandas de todos os setores da economia por novas qualificações.

A proposta dessa reestruturação consiste na contratação de trabalhadores polivalentes e flexíveis, a subcontratação de outras empresas por meio da terceirização, gerando a flexibilidade da produção. Com este sistema, conseqüentemente, gerava-se uma demanda de trabalhadores e um barateamento da mão-de-obra, como também um “controle do trabalho” e o enfraquecimento sindical.

Ressurge com força em tal cenário o conceito de competências, fomentado pela classe empresarial que visava preparar a formação dos recursos humanos compatíveis com a reestruturação capitalista, com o novo modelo de produção.

A consequência dessas transformações no funcionamento dos sistemas de produção foi a substituição das grandes empresas por outras de menor porte, com uma produtividade mais ou menos equivalente, que se denominou *lean production*, ou produção enxuta.

O modelo do Programa de Qualidade Total vem atender uma demanda internacional que envolve a complexidade das relações de trabalho e conseqüentemente

um novo perfil do operário, e traz o modelo de competência, a qualificação profissional, que influencia fortemente as políticas de formação do trabalhador.

Esta lógica de trabalho gerou mudanças organizacionais e de racionalização produtiva. O termo ‘produção enxuta’ foi criado para identificar a eliminação de excessos na produção (matéria-prima, espaços, insumos, números de trabalhadores, horas de trabalho etc.), intrínseca ao modelo japonês” (ALVES, 1998, p.138).

A lógica do toyotismo influenciou o novo complexo de reestruturação produtiva no Brasil, ou seja, essa nova forma de organização da produção capitalista traz uma “reestruturação” da subjetividade da força de trabalho.

Podemos situar como exemplo o “enxugamento” da força de trabalho ocorrido na década de 1990, desencadeado pelo Plano de Demissão Voluntária – PDV, tanto no âmbito estadual como no federal, que foi uma das formas de pressão ao trabalhador. Muito mais que reduzir custos salariais, este plano serviu também para “[...] criar um campo de incorporação para a nova força de trabalho mais disposta a apreender as novas habilidades cognitivas e comportamentais da produção capitalista” (ALVES, 2002, p. 12).

Em Alagoas, esse “enxugamento” da força de trabalho teve início no setor público, em 1997, e estende sua ampliação ao setor privado (a classe dos bancários foi uma destas categorias mais atingidas). Esse modelo criou uma expectativa na classe trabalhadora de que com a indenização recebida pelo PDV seria capaz de autogerir seus negócios, ser microempresária.

Várias instituições surgiram nesta época para orientar estes novos empreendedores, como exemplo o SEBRAE. No entanto, como a economia do país estava em recessão, não havia como alavancar microempreendimentos. As consequências desencadeadas conduziram ao desemprego em massa, em sua maioria funcionários públicos, gerado principalmente pela falência dos ‘novos’ empreendedores. Este programa trouxe experiências desastrosas para a classe dos trabalhadores e ao Estado, pois desfalcou o serviço público e gerou desemprego à categoria dos servidores públicos.

A corrida para a informalidade e as microempresas geradas pelo discurso neoliberal, e o crescente movimento de um discurso em prol da terceirização, foi “[...] um modo de descentralização produtiva, voltado para a desverticalização das empresas e de externalização das atividades [...]” (ALVES, 1998, p. 143). A busca pela maior competitividade do mercado desencadeia a criação das redes de subcontratação, criando novas formas de relação entre as empresas.

A terceirização tem seu enfoque em dois aspectos: a crise do desemprego desencadeada na década de 80 e aprofundada nos anos 90 e a mudança do setor secundário para o terciário, buscando redução de custo, gerando mudanças organizacionais nas indústrias brasileiras.

Com a instituição das políticas neoliberais no Brasil, o campo empresarial necessitou rever sua maneira de atuação e produção como forma de adequar-se às demandas por maior produtividade, com vistas a atender ao mercado externo – a competitividade global.

Acredita-se que as políticas públicas na educação da década de 1990 se propõem a superar a inadequação da década de 1970 em relação à educação profissional e ao ensino médio, após o fracasso da profissionalização compulsória, com a lei 5.692/71. A forte pressão sobre o sistema educacional abre uma nova institucionalidade para a educação profissional, e estão inseridas aí as pressões sociais e econômicas pela produtividade e competitividade em função da crise social do país e do mundo geradas pelo desemprego, como também a inserção das novas tecnologias, que determinaram as novas demandas da indústria por qualificação, como afirma Ferretti (1997):

O novo paradigma, afirma, assim, a desqualificação do antigo trabalhador para atender às novas exigências produtivas. Mas, de outro lado, descortina as possibilidades de requalificação desencadeadas pelas próprias características inovadoras do paradigma que passa a orientar a produção (e também, em boa parte, os serviços). (FERRETTI, 1997, p.05)

O “modelo das competências” é então formulado visando orientar a formação de recursos humanos para atender a organização do trabalho da empresa. Os projetos de reestruturação do ensino médio e da educação profissional surgem no final do século XX como uma política de governo para a formação dos trabalhadores, orientações

desencadeadoras do projeto neoliberal para a educação como política do governo Collor de Melo e de Fernando Henrique Cardoso.

Estes projetos fizeram parte das reorientações políticas de formação profissional do Ministério da Educação – MEC e do Ministério do Trabalho – MTe, que tinha por objetivo atender as pressões sociais da década de 1990, como também atender as demandas do setor produtivo decorridas das mudanças do “mundo do trabalho”.

Sobre o modelo de competências, as questões serão analisadas no capítulo seguinte que irá tratar sobre currículo e formação profissional. Neste capítulo, uma das questões que serão discutidas refere-se a como as políticas da educação profissional na década de 1990 centraram o currículo ao “modelo de competências” em função de atender as exigências de demanda do capitalismo desencadeadoras das políticas neoliberais.

### 1.2.2 Educação e desenvolvimento: a formação profissional do trabalhador

O contexto histórico da educação brasileira confirma o dualismo na sua forma estrutural e na oferta da escolarização da população, especificamente da educação profissional enquanto modalidade da educação escolar que tem sua origem voltada basicamente para o assistencialismo, ou seja, para uma educação compensatória. Educar para atividade profissional era destinado aos filhos dos operários; preparar para níveis mais elevados de ensino era privilégio dos filhos da aristocracia. Havia neste contexto uma nítida demarcação entre as funções intelectuais e as funções manuais, instrumentais. Como afirma Ramos (2001):

Assim sendo, o ensino levado a cabo pelas escolas destinadas a formar trabalhadores já não visa somente o ato de disciplinar, mas conferir ao trabalhador o domínio de um ofício. A formação para o trabalho passa a significar *formação profissional*. A emergência das profissões modernas se constitui, então, em consequência da divisão fabril e social do trabalho, hierarquizadas de acordo com as classes sociais a que se destinam – operários fabris ou técnicos, engenheiros, cientistas, e assim por diante. Esse é o ápice da divisão entre trabalho manual e intelectual que se verifica no interior da fábrica (RAMOS, 2001, p.33)

A nova fase econômica social, período em que a educação para o trabalho é voltada para o mercado em virtude dos processos da industrialização e urbanização do país, provocou a modernização tecnológica, gerando necessidades de qualificação

profissional, e de novas iniciativas, da instrução básica e profissional dos trabalhadores.

Como afirma Neves (2000b):

O ritmo e o sentido assumido pelo desenvolvimento do sistema educacional no Brasil, a partir de então, foram delimitados pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, bem como pelo estágio de organização de política alcançado pelas forças sociais em conflito em nossa sociedade (NEVES, 2000b, p.19)

As mudanças na educação profissional se alteram a partir da legislação educacional com a LDBEN nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, cujas mudanças se deram nas relações de trabalho, conhecimento e educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, e no processo de qualificação de mão de obra, norteando as políticas para a formação do trabalhador.

São várias expressões e denominações da educação profissional que no Brasil foram se constituindo ao longo dos tempos, tais como: ensino profissional, formação profissional, educação industrial, qualificação, requalificação e capacitação. Cada uma delas representou uma realidade, políticas públicas, e uma demanda da sociedade produtiva que se inseriram em diversos contextos históricos, políticos e sociais.

Isso significou mudanças no mundo do trabalho em função dos sinais de esgotamento do modelo taylorista/fordista, que não atendia as necessidades dos novos mercados, e a substituição para um novo modelo que atendesse a flexibilidade do mercado internacional. Segundo Hirata (1994),

As qualificações exigidas no interior desse ‘novo modelo produtivo’, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica Taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competência: trata-se da capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro. [...] (HIRATA, 1994, p.130)

Gentili (1998, p. 78), ao tratar da desintegração para integração, destaca a “promessa da escola como entidade integradora”, o peso que foi atribuído à escola, dando ênfase à educação para superação da crise do desemprego dos anos 1980-90. A educação com uma função específica de conduzir a “empregabilidade” e o papel da educação e das políticas como elemento de superação para a crise do desemprego.

A ênfase na flexibilização e na formação profissional, que começa a tomar forma nos anos 90, no novo contexto econômico e político do país, foi desencadeadora das políticas governamentais no campo educacional em função da formação do trabalhador para o mercado competitivo e da modernização produtiva em âmbito mundial. E considera Manfredi (2002) que

Assim, nascem vários projetos e políticas educacionais de nível básico, nos contextos nacional e internacional. No Brasil, esse nível ganha certa relevância, em razão da grande dívida social que o País vem acumulando em vastos segmentos da população jovem e adulta, por causa da persistência de altos índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização (MANFREDI, 2002, p.151).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 os níveis e modalidades de educação e ensino, a educação escolar compõe-se de dois níveis: a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e o ensino superior. Segundo Neves (2008),

Enquanto a Constituição prescreveu a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação escolar, a nova LDB promulgou sucintamente a vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, sinalizando com isso uma relação linear entre educação e produção (NEVES, 2008, p. 59).

A partir dessa nova institucionalidade gerada pela LDB, vários projetos e programas foram implementados por vários Ministérios, podemos comprovar essa política nas ações do MEC e do MTb, que financiavam, através Fundo do Amparo ao Trabalhador – FAT, programas que visavam à preparação da mão de obra para o aumento da produtividade, através da sua formação, qualificação, requalificação.

Manfredi (2002) destaca dois documentos decorrentes do processo de modernização produtiva e da globalização econômica: o documento “Custo Brasil: agenda no Congresso Nacional”, e o documento “Competitividade: propostas dos empresários para a economia da qualidade da educação” (CNI, SESI, SENAI e IEL).

Estes projetos dos empresários industriais apresentavam ao governo federal as suas propostas e planos para a realização das parcerias entre o público e o privado. A autora destaca ainda o triplo desafio a ser enfrentado nesta década: a renovação e transformação dos sistemas de formação profissional, a superação dos baixos níveis de escolaridade e de analfabetismo e o descompasso entre a formação geral (escolar) e a formação exigida pelo processo de reestruturação produtiva (MANFREDI, 2002)

Considera Frigotto (2005) que a regressão social da década de 1990, reflete no cenário educacional, considerando que a mais profunda das regressões se dá após a promulgação da LDB, com a revogação do Decreto 2.208/97. São embates de forças conservadoras, cujo decreto se propõe a atender as demandas do capital ou do mercado, em função da pedagogia das competências para a empregabilidade, exigindo assim, uma nova orientação na formação do trabalhador, que conseqüentemente influenciou as políticas educacionais.

Tais influências ocorrem em função da reorganização da educação profissional iniciadas com o Decreto nº 5.154/04, que traz as dimensões de integração e as formas de articulação, envolvendo o trabalho, assim como dimensão mais ampla na formação dos jovens, ampliando o diálogo da formação no ensino médio integrado. Amplia essa perspectiva com o PROEJA, que de fato é considerado como um grande avanço na política do governo federal.



## 2 CURRÍCULO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROEJA EM DISCUSSÃO

Retomar a história do currículo, um revisitar, nos remete a uma análise nesse campo com um olhar mais crítico sobre as relações e os conflitos nos diferentes contextos sociais do seu processo. Esse resgate possibilita perceber como os debates sobre currículo têm evoluído ao longo do tempo, assumindo uma importância relevante no cenário educacional brasileiro, como um campo especializado de estudos.

Ampliar a nossa compreensão sobre as teorias curriculares não significa exatamente ter que defini-lo, mas entender o processo de como este currículo vai se constituindo e que significados ele produz, seja um campo de conflitos, relações de poder, de interesses, que envolvem as aspirações e objetivos de escolarização (GOODSON, 1995).

A etimologia da palavra currículo, de origem latina, *scurrere*, significa correr. Refere-se, portanto, a curso, percurso e traz implicações no sentido de currículo como um curso, a ser apresentado e desenvolvido, a ser seguido. (GOODSON, 1995). O termo currículo no sentido que se designa na atualidade é recente, tem origem em países europeus (França, Alemanha, Espanha, Portugal, Inglaterra), sob forte influência da literatura americana.

As transformações nos Estados Unidos com a Revolução Industrial em fins do século XVIII e início do século XIX geraram mudanças no país, cuja economia era baseada na agricultura, passando para uma nova economia enraizada no capital industrial. Estas mudanças conduziram a uma pressão para modernização, gerando uma demanda de escolarização de massa atrelada ao processo de industrialização da nação, como afirma Apple (2006):

Não apenas em 1850, mas mesmo entre 1870, 1920, a escola foi considerada como a instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, do empobrecimento e do declínio moral das massas, e que, cada vez mais, ajustaria os indivíduos a seus respectivos lugares em uma economia industrial (APPLE, 2006, p.107)

O mecanismo de controle social se dava através do currículo, da escolarização. Em nome do crescimento industrial, da estabilidade, e em função das mudanças

econômicas e sociais durante o século XIX, as escolas utilizavam, através de seu currículo (oculto), mecanismos de controle social, de homogeneização do discurso educacional desde o período colonial. Para Apple (2006, p. 86), “O controle social foi uma meta implícita de um grande número de programas sociais e políticos de aperfeiçoamento realizados durante o século XIX, tanto por agentes privados quanto por estatais”.

A emergência do currículo como campo profissional especializado surge no início do século XX, nos Estados Unidos, nas décadas de 1920 e 1930, para atender o processo de industrialização, como também os movimentos imigratórios.

A conexão entre o currículo escolar e o processo de industrialização começa a ser objeto de estudo pelos teóricos da área de currículo. “As palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa”. (HAMILTON; GIBBONS apud GOODSON, 1995, p.31).

Os primórdios das teorias tradicionais do currículo nos Estados Unidos têm início no ano de 1918 com o livro *The Curriculum*, de Bobbitt, que trata das discussões iniciais sobre currículo, centrados nas ideias que estabelecem uma conexão da educação ao processo de racionalização, de desenvolvimento do currículo (SILVA, 2005).

Nestes princípios de racionalidade e testagem do currículo, havia um currículo com o modelo da fábrica dentro dos padrões de administração do produto fabril. A escolarização das massas era uma necessidade econômica, social e política dos Estados Unidos que se encontrava em pleno desenvolvimento industrial.

É importante destacar que as propostas desenvolvidas sobre currículo por Bobbitt (1918) tiveram a forte influência dos princípios do taylorismo, cujo movimento teve como período inicial o final do século XIX e o início do século XX, tendo como princípio a administração científica. O modelo de currículo proposto por Bobbitt, segundo Silva (2005, p. 12), “[...] é supostamente isso: a especificação precisa de procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados”.

Para Silva (2005), esta ‘noção particular’ de currículo de Bobbitt tornou-se realidade para o modelo de educação que atendia aos princípios do sistema educacional nas escolas americanas e que norteou as práticas pedagógicas dos educadores e administradores, modelos estes inspirados em Frederick W. Taylor.

A história do currículo tem início baseado em mecanismos de controle social que influenciaram os sistemas educacionais, como afirma Silva (2005), que tanto nas teorias de currículo como as teorias educacionais estão recheadas de afirmações de como as coisas deveriam ser.

As propostas desenvolvidas por Bobbitt reafirmam a influência do currículo no início do século XX, condicionado ao processo industrial e administrativo, para atender as demandas do setor econômico e regulador do país.

É importante também destacar que outras vertentes foram importantes para o currículo, ainda no início do século XX, com uma visão mais progressista sobre a influência de John Dewey, com o livro *The child and the curriculum*, em 1902, cujo princípio norteador era voltado mais para a construção da democracia que para os princípios da economia (SILVA, 2005).

Para Dewey a educação não estava a serviço da economia, do controle e eficiência para a vida ocupacional, mas para um currículo que trabalhasse os princípios democráticos na escola. O que difere de Bobbitt em seu enfoque curricular mecanicista, de organização e planejamento em função da vida ocupacional dos trabalhadores.

A influência de Dewey não foi tão predominante no campo do currículo quanto a de Bobbitt, mas foi Ralf Tyler (1949), seguidor de Bobbitt, que consolida a visão de currículo como uma questão técnica, ou mesmo, como denominou com o uso de sua palavra-chave “eficiência”, associando os princípios da educação com o eficientismo de uma empresa e/ ou uma fábrica. Silva (2005) considera que a organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, baseado em Tyler,

[...]quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar

eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (SILVA, 2005, p. 25)

Estas questões estão no centro das teorias tradicionais do currículo, como também nas atividades educacionais, pois atendem especificamente ao currículo, ensino, instrução e avaliação (SILVA, 2005).

É a partir das teorias críticas, em meados da década de 1960 e início de 1970, período marcado por profundas transformações econômicas, sociais e políticas, que são colocadas em questão as formas de organização das sociedades capitalistas. É neste cenário determinante que surge o movimento da “nova sociologia da educação”, que forneceu contribuições importantes para a teoria curricular, predominando na França e na Inglaterra, cujo movimento traz uma reação às teorias de Bobbitt e Tyler, que passam a ser contestadas.

As teorias críticas surgiram na Europa e nos EUA e provocaram uma profunda crítica às perspectivas tradicionais do currículo. Segundo Silva (2005), o início dessa crítica, ou mesmo esse ‘movimento’, é marcado com a “Nova Sociologia da Educação” (NSE), que reúne ensaios de teóricos como Michael Young e Basil Bernstein. Também foram representantes importantes Pierre Bourdieu, Althusser, entre outros, precursores da problematização do modelo de currículo tradicional, cujas contribuições no campo do currículo buscam discutir o conhecimento não com um sentido de verdadeiro ou falso, mas compreender o que de fato se constitui como conhecimento neste currículo, como um elemento importante na reprodução do capital.

Segundo Silva (2005, p. 30) [...] “Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz”. São as teorias críticas que, segundo Silva (2005), fazem uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, desvelando-as e questionando-as.

O livro do filósofo francês Althusser – *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* traz em suas bases as críticas marxistas da educação. Este ensaio estabelece a conexão entre educação e ideologia, que se tornaram questões centrais nas teorizações

críticas da educação. Para Althusser a ideologia é constituída pelas crenças que nos fazem aceitar as estruturas sociais (capitalistas) como boas e desejáveis (SILVA, 2005).

É através da produção e da disseminação da ideologia que a escola se constitui num aparelho ideológico do Estado, atuando ideologicamente através do currículo, seja de forma mais direta, ou menos explícita nesta relação de poder. É dessa forma que a escola e o currículo atuam de forma mais discriminatória sobre as classes subordinadas e as classes dominantes. É por meio desse papel ideológico que Althusser analisa a relação entre escola e economia, entre a educação e a produção, a ideologia capitalista (SILVA, 2005).

Ainda segundo Silva (2005), os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, outros teóricos da reprodução bastante importantes, desenvolvem a crítica à educação fora do âmbito das bases marxistas. São os teóricos que trazem uma abordagem de escola e de cultura, considerando que a dinâmica da reprodução social está centrada no processo da reprodução cultural.

Nessa perspectiva, para os autores, o capital cultural se constitui como uma cultura de prestígio, de valor cultural, à qual a classe dominante tem maior acesso. A sua forma de manifestação se dá, segundo Silva (2005), de forma internalizada nos indivíduos.

É por meio dos códigos culturais dominantes que este capital cultural é transmitido na escola. São mecanismos nos quais o currículo da escola está baseado, definindo a cultura dominante como a única cultura que tem valor dentro do currículo escolar. Sua disseminação se dá por meio dos códigos da cultura dominante. Para as crianças da classe dominante, seus códigos culturais são legitimados, fortalecidos, enquanto os da classe dominada têm sua cultura desvalorizada, negada. São esses códigos culturais existentes na reprodução que legitimam e mantêm o processo de reprodução social e cultural dominante.

Ainda na década de 70, surge a Nova Sociologia da Educação – NSE na abordagem desenvolvida por Michael Young. Este discutiu as conexões existentes entre currículo e poder, visava compreender a relação existente entre o conhecimento escolar

e o currículo como um processo que envolve conflitos e disputas. Young concentrou-se nas formas de organização do currículo, considerando que rever esta organização também significou mexer com o poder.

O livro *Knowledge and control*, de autoria de Michael Young, (1971), teve como ponto de partida o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento. Nesse sentido, Young abordava duas questões essenciais na sua proposição: o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, e estreitas relações existentes com as estruturas sociais, institucionais e econômicas. Segundo Silva (2005), fica explícito, nesse sentido, o delineamento das bases de uma “sociologia do currículo”. Como tarefa central, nestas análises, colocam-se essas categorias em discussão com a intenção em desnaturalizá-las, e “mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário” (SILVA, 2005, p.66). A questão central, para Young, concentra-se nas formas de organização do currículo.

Questões centrais na discussão do currículo apontam uma estreita relação de poder, que define o prestígio de algumas disciplinas na organização do currículo. Alguns currículos são organizados com uma separação rígida entre as disciplinas e, em outras, favorecem uma maior integração. Que critérios definem essas relações? Que interesses permeiam tal organização curricular? São questões que foram abordadas por Young que consistiram na análise dos princípios da organização curricular, e em desnaturalizar a relação de poder que permeia essas relações.

Silva (2005) considera que a NSE envolve questões que focam a “construção social” e que estão presentes nas discussões atuais e têm ressonância nos estudos que tratam dos Estudos Culturais e no pós-estruturalismo.

No movimento de reconceitualização da teoria curricular focalizam-se os conceitos de ideologia e poder, movimento que se opõe aos modelos eficientistas de Bobbitt e Tyler, cujos conceitos visavam reconceituar o campo. Dentro desse movimento, desenvolvem-se estudos que irão conceituar o campo do currículo. Segundo Moreira e Silva (1994, p. 15),

Duas grandes correntes desenvolveram-se: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e

Henry Giroux; e (b) e outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 15).

Para que possamos iniciar esta discussão sobre as teorias críticas, podemos situar por que estas teorias são tão importantes e determinantes na discussão sobre o currículo, como afirma Silva (2005):

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer o currículo*, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender *o que o currículo faz*. (SILVA, 2005, p.30 – grifos meus)

A ênfase dada a um novo enfoque no campo do currículo surge sobre as orientações dos neomarxistas com a Sociologia do Currículo, já no final dos anos 1970, que elegem novas categorias de análises ao currículo, tais como: currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social.

Para a Sociologia do Currículo, estava a proposição de ir além do caráter científico, instrumental e mecanicista do modelo originário do currículo de Bobbitt e Tyler. O objetivo da nova sociologia era de elaborar análises críticas do currículo e estabelecer conexões entre cultura, ideologia e poder. “Reitere-se a preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA; SILVA, 1994 p. 16).

Apple (2006) considera que estamos começando a enxergar coisas que antes eram obscuras no contexto educacional, e este “desvelamento” é o início, para que possamos entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico e reproduz aspectos importantes de sua desigualdade.

Nesse sentido, desvela-se também o que o autor denomina de segunda esfera em que a escolarização opera. Considera Apple (2006), que a estrutura econômica não é o único elemento determinante na relação com a educação, pois no interior destas relações está contida também, a propriedade simbólica – *o capital cultural*, que é preservado e distribuído nas escolas. São relações que acontecem no campo da educação e que exercem o controle, que é reproduzido, como justifica em suas análises:

O controle está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícita. (APPLE, 2006, p. 38)

Para melhor entendimento sobre como as relações estruturais são determinantes na educação, Apple (2006), recorre ao conceito de hegemonia formulado por Antonio Gramsci e desenvolvido por Raymond Williams, crítico social e cultural. São categorias que irão fornecer elementos para percebermos como se reproduzem as desigualdades sociais. Podemos ver o conceito de hegemonia nas análises de Williams. Segundo Apple (2006),

[Hegemonia] é todo um conjunto de práticas e expectativas; nossa energia empregada em diferentes tarefas, nossa compreensão comum do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, quando experimentados como práticas, parecem confirmar-se reciprocamente. Ela assim constitui um sentido de realidade para a maior parte das pessoas na sociedade, um sentido de ser absoluta porque experimentada [como uma] realidade a que maior parte dos membros de uma sociedade conseguirá ir mais além [...] (APPLE, 2006, p. 39).

É a partir destas análises que Apple (2006) situa o currículo no centro das teorias educacionais críticas, ampliando o debate no campo do currículo, problematizando as suas relações de poder.

Podemos, a partir destes estudos sobre a origem das teorias do currículo, compreender as influências da cultura americana que predominou fortemente nos estudos e pesquisas do campo do currículo no Brasil, e, nestas análises, procurar ter um olhar crítico sobre as atuais políticas curriculares.

## **2.1 Política de currículo: Uma abordagem uma perspectiva alternativa**

Entender os discursos em defesa da proposta da modalidade do currículo integrado não significa resumir a discussão sobre as mudanças na organização curricular a uma questão técnica, simplificada com novas grades curriculares, novas dinâmicas, novas concepções.

Não estamos tratando da inclusão de novas disciplinas ao currículo disciplinar ou de justaposição e sobreposição ao currículo tradicional, mas de uma política de currículo.



Para Santomé (1998), a defesa de um currículo globalizado converte-se em uma categoria “guarda-chuva”, por agrupar uma variedade de práticas educacionais, visando contribuir para um melhor processo de ensino/aprendizagem. É o discurso da perspectiva interdisciplinar que se retoma nas políticas curriculares atuais para a educação profissional.

Afirma Lopes (2006a), que essa discussão não se trata de uma questão inédita no campo curricular:

Ao contrário, esse é um discurso que vem sendo construído de diferentes formas ao longo da história do currículo, associado a distintos projetos de sociedade e distintas finalidades sociais. Em decorrência dessa diversidade de propósitos, defendo que, para entendermos os atuais discursos sobre currículo integrado, suas especificidades e sua relação com as demandas sociais contemporâneas, é necessário compreender as argumentações que os sustentam e as finalidades sociais que expressam, inserindo-os na história do pensamento curricular (LOPES 2006a, p.142).

Estas reflexões sobre a política de integração nos remetem a vários questionamentos. Podemos iniciar com Lopes (2006a) que direciona a sua análise crítica aos discursos das recentes reformas educacionais que trazem mudanças na organização curricular em defesa de diferentes modalidades de integração curricular. Estes discursos conduzem a autora a problematizar: *que argumentações sustentam os atuais discursos?* E *que finalidades sociais expressam?*

Lopes (2006a) não considera que exista um discurso homogêneo nas políticas que convergem em direção ao currículo integrado. Os discursos são sempre influenciados, em particular, pelas determinações internacionais que atuam sobre os governos dos Estados-nação e esses, conseqüentemente, influenciam as práticas escolares, como afirma a autora:

Compreendo, assim, que os discursos em defesa do currículo integrado fazem parte do conjunto de concepções curriculares circulantes no meio educacional. São concepções culturais, com legitimidade social apropriadas, recontextualizadas e, portanto, reinterpretadas por textos das definições curriculares oficiais, em um processo no quais múltiplos fragmentos de textos são hibridizados (LOPES, 2006a, p.140)

Outra questão central desta política de integração não está no questionamento da suposta integração das disciplinas científicas, e/ou na defesa das marcas disciplinares

das ciências. Para Lopes (2006a), não caberia a transposição imediata de conclusões relativas às dinâmicas do conhecimento científico para o contexto escolar, pois não se trata de uma oposição às ciências, mas da capacidade das disciplinas escolares e das propostas integradas darem ou não conta de questões sociais mais amplas.

A discussão referente ao currículo disciplinar, quanto à organização do conhecimento escolar, são questões que irão conduzir a questionamentos sobre a seleção dos critérios que definem quais os conhecimentos que irão predominar neste “novo” formato curricular. Que conhecimentos devem predominar nesse currículo, o de formação geral ou o conhecimento do ensino técnico? Como romper com os conhecimentos fechados em suas gavetinhas embutidas em relações de poder? São questões que, em se tratando da integração curricular, deverão ser discutidas e investigadas.

No entanto, optamos inicialmente por discutir o currículo numa perspectiva pós-moderna, para que possamos ter um “novo olhar” quanto às questões intrínsecas contidas nas relações dos atuais discursos no campo do currículo, no que se referem ao conhecimento científico e ao conhecimento escolar, questões estas que estão contidas no campo das ciências.

O olhar sobre o pós-modernismo irá nos ajudar a compreender as importantes implicações curriculares. Isto não quer dizer que o pós-modernismo represente uma teoria, “[...] mas um conjunto variado de perspectivas, que abrange uma diversidade de campos intelectuais, políticos e estéticos, epistemológicos” (SILVA, 2005, p.111). Estas análises irão ajudar a imergir em uma abordagem crítica da educação, e conseqüentemente em suas influências no campo do currículo. Como afirma o autor:

Nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincados na Modernidade e nas idéias modernas. A educação tal como a conhecemos hoje, é a instituição moderna por excelência. Seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico, em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa. É através desse sujeito racional, autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Nesse sentido, o questionamento pós-modernista constitui um ataque à própria idéia de educação (SILVA, 2005, p. 111).

Para um melhor entendimento sobre os questionamentos provocados pela pós-modernidade, cujo movimento iniciou em meados do século XX, iniciaremos com as reflexões a partir dos argumentos de Lyotard (1993), pioneiro nas discussões sobre as “condições pós-modernas”. O autor direcionou seus estudos para a posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, onde considera que o “Sob a forma de mercadoria informacional ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante na competição mundial pelo poder” (LYOTARD, 1993, p. 05).

O autor traz sua hipótese de trabalho de que “o saber muda de estatuto ao mesmo tempo em que as sociedades entram na idade dita pós-industrial e as culturas na idade dita pós-moderna”. (LYOTARD, 1993, p. 03)

Estas modificações em função das incidências das informações tecnológicas sobre o saber têm uma força que deve ser considerada pela sociedade pós-moderna, pois essas mudanças desencadeiam transformações sobre o saber. Para o autor, o saber “é ou será afetado em duas principais funções: a pesquisa e a transmissão do conhecimento” (LYOTARD, 1993, p.04).

Para Lyotard (1993) essas transformações na natureza do saber não permanecem intactas. As influências das informações tecnológicas conduzem a uma questão fundamental, uma vez que nos “[...] últimos decênios o saber tornou-se a principal força de produção”, e sem dúvida, torna-se o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento (LYOTARD, 1993, p. 05).

As investigações de Lyotard (1993) sobre as transformações do saber na sociedade pós-moderna têm como centro das discussões os jogos de linguagem e seus efeitos, desenvolvidos originalmente por Wittgenstein, que centraliza sua atenção sobre os efeitos dos discursos, e nos diversos enunciados, como o campo das observações para compreender os jogos de linguagem.

Segundo Lyotard, Wittgenstein procura mostrar em suas análises sobre o estudo da linguagem que em cada uma das categorias dos enunciados existem regras para o uso de suas propriedades, que funcionam exatamente como o jogo de xadrez, ou seja, a maneira como se articulam e a forma como se deslocam tem seus significados próprios.

E como o xadrez, a posição de cada ‘peça’ tem um papel importante, assim como os enunciados(LYOTARD, 1993).

Mas o que é a pós-modernidade? Lyotard (1993) traz essas análises em seus argumentos:

A condição pós-moderna é, todavia, tão estranha ao desencanto como à positividade cega da deslegitimação. Após os metarrelatos, onde se poderá encontrar a legitimidade? O critério de operatividade é tecnológico; ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo. Seria pelo consenso, obtido por discussão, como pensa Habermas? Isto violentaria a heterogeneidade dos jogos de linguagem. E a invenção se faz sempre no dissentimento. O saber pós-moderno não é somente o instrumento dos poderes. Ele aguça nossa sensibilidade para as diferenças e reforça nossa capacidade de se suportar o incomensurável. Ele mesmo não encontra sua razão de ser na homologia dos *experts*, mas na paralogia dos inventores (LYOTARD, 1993, p. xvi — grifos no original).

Para Lyotard (1993), há necessidade de consolidar a verdade das ciências, como também a verdade do enunciador; para tanto, a investigação faz apelo ao ensino como seu complemento necessário. Pois será através do ensino, o elemento mediador, que serão validadas a competência do enunciador e a formação dos iguais. Como afirma o autor:

Pois é necessário ao cientista um destinatário que possa, por sua vez, ser um remetente, que seja um parceiro. Senão a verificação do seu enunciado é impossível por falta de um debate contraditório, que a não-revogação das competências terminaria por tornar impossível. E não é somente a verdade do seu enunciado, mas sua própria competência que está em jogo nesse debate; pois a competência não é nunca adquirida, ela depende do enunciado proposto ser ou não considerado discutível numa seqüência de argumentações e de refutações. A verdade do enunciado e a competência do enunciador são assim submetidas ao assentimento da coletividade de iguais em competências. É preciso, portanto, formar iguais (LYOTARD, 1993, p. 45).

O ensino tem um papel relevante como elemento medidor e reproduzidor do conhecimento científico tanto no sentido de legitimar as competências do cientista (enunciador) como de garantir a formação dos iguais. Estas relações então inseridas entre a instituição científica e a sociedade e estão contidas nos jogos de linguagem dos quais se apropriam.

Para Lyotard (1993, p.46) “A didática que assegura esta reprodução”. Para justificar esta análise o autor traz alguns pressupostos que esclarecem a função da didática e, como ela tem um papel relevante no jogo da formação do saber científico.

Ela é diferente do jogo dialético da pesquisa. Resumindo, seu primeiro pressuposto é que o destinatário, o estudante, não sabe o que sabe o remetente; com efeito, é por esta razão que existe algo que precisa aprender. Seu segundo pressuposto é o de que ele pode aprender e tornar-se um *expert*, da mesma competência do seu mestre. Esta dupla exigência supõe uma terceira: existem enunciados a respeito dos quais a troca de argumentos e a administração das provas que formam a pragmática são considerados como tendo sido suficiente e que podem assim ser transmitidas de saída a título de verdades indiscutíveis no ensino (LYOTARD. p, 46 ).

Ou seja, o que pode ser transmitido como títulos de verdades indiscutíveis no ensino? É nesta dialética com o conhecimento científico que o estudante é introduzido e na qual se formam os pesquisadores. As mudanças do saber na contemporaneidade colocam em xeque a questão da legitimidade e da verdade. Para Macedo (2002), “Na modernidade, o conhecimento, e a ciência como um conjunto de conhecimentos, era constituído de enunciados capazes de descrever objetos, sendo, portanto, passível de ser declarado verdadeiro (legítimo) ou falso (ilegítimo)” (MACEDO, 2002, p. 130).

Foram esses critérios de legitimidade que influenciaram na modernidade o desenho curricular, que envolvia selecionar os conhecimentos considerados legítimos e onde prevaleciam os conhecimentos científicos (mesmo quando não correspondia às disciplinas escolares), que legitimavam os processos de seleção de conhecimento para o currículo (MACEDO, 2002)

O discurso de poder predominante no currículo é o discurso da ciência moderna, que se opõe ao denominado senso comum, pois o considera superficial, ilusório e falso, e que se encontra presente nas práticas escolares. Em contrapartida, a ciência pós-moderna visa dialogar, pois reconhece outras formas de conhecimento e propõe o diálogo, a investigação, como afirma Boaventura Santos (1989),

A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, apesar disto e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliado através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão

aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum (BOAVENTURA SANTOS, 1989, p. 88).

A reconceitualização do campo passa por uma leitura crítica dos processos curriculares, da conexão entre as teorias curriculares e do estudo do currículo. Pois possibilita uma redefinição do campo, um horizonte de possibilidades, que se insere em um contexto pós-modernizado. Como afirma Boaventura Santos (1997),

Tenho vindo a afirmar que nos encontramos numa fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujos sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós-modernidade (BOAVENTURA SANTOS, 1997, p.34).

As múltiplas influências no campo do currículo provocam pesquisas, estudos e elegem “novas” categorias para a discussão, como globalização e hibridização cultural, que diversificam o campo, e trazem contribuições, e conseqüentemente ampliam suas conexões pela diversidade.

## **2.2 Currículo e o modelo de competências nas políticas de formação profissional**

Torna-se relevante recorrer a uma análise na trajetória da educação profissional no Brasil, visualizar o campo das relações entre trabalho – educação, como se deram as correlações de forças ao longo desse processo, fazendo um contraponto com as políticas atuais para a educação e, em especial para a educação profissional, suas conquistas e/ou implicações no âmbito político, social e econômico.

A necessidade de formar o trabalhador contemporâneo nos anos 90 conduz a uma reorientação nas políticas de formação em função das transformações no mundo do trabalho, e nesta reestruturação insere-se o modelo de competências como referencial que irá atender às mudanças em função de um “novo paradigma produtivo”, que desencadeou mudanças na formação para o trabalho.

As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica sofrem os impactos do “paradigma das competências” sobre a lógica de atender as novas exigências e demandas do setor produtivo, de formar profissionais mais competitivos, e

atender a uma nova institucionalização na educação profissional, na forma de profissionalização, na qual serão trabalhados “novos” conceitos de qualificação.

As transformações na organização do trabalho desencadearam mudanças que conduziram à emergência de um novo paradigma no modo de produção do fordismo. Estas mudanças nas bases tecnológicas organizacionais da indústria foram indicativas de uma demanda de propostas para a qualificação dos trabalhadores.

As reorientações nas políticas educacionais no final do século XX fazem parte de um projeto neoliberal de educação, que além de serem desencadeadas pelas transformações no mundo do trabalho, e atender as demandas do setor produtivo, havia também, como afirma Melo (2004, p, 164), “[...] um sentido de uniformização da integração global”, ou seja, é centrado em um viés excludente que provoca entre outros, o desmonte dos sistemas educativos já existentes, como também, estimula a privatização competitiva.

No centro das ações centralizadoras para os países em desenvolvimento encontram-se os interesses em função da acumulação capitalista mundial, a aliança do Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial – BM, na qual estão contidas as propostas econômicas, políticas, o destaque do papel da educação. Segundo Melo (2004),

[...] a educação surge como eixo das ações de redução da pobreza, pelo incremento individual de capital humano, ou seja: ao tentar uma qualificação ou requalificação para o trabalho – por meio da aquisição de competências, habilidades e valores – cada pobre ‘pode estar aumentando’ suas possibilidades de emprego remunerado e produtivo, além de garantir uma melhor qualidade de vida, a partir de conhecimentos adquiridos sobre higiene e planejamento familiar, o que contribuiria, assim, para o desenvolvimento e crescimento de seu país (MELO, 2004, p.164).

Esses organismos internacionais fazem parte de um acordo internacional (Bretton Woods – Banco Mundial) pensado como banco internacional para a reconstrução e desenvolvimento dos países pós-guerra. Atuam como organismo condutor e regulador político-econômico e social dos países considerados devedores em desenvolvimento, cujos interesses eram voltados para atender a acumulação do capitalismo mundial (MELO, 2004).

As reformas estruturais são desencadeadas nos países considerados devedores em desenvolvimento, nos quais se insere o Brasil, cujas ações são voltadas não apenas à redução dos gastos públicos, como também ‘o progressivo desmonte das agências do estado-de-bem-estar-social’. Os objetivos destes organismos internacionais para investirem nos países latino-americanos são voltados à redução dos níveis de pobreza, como também a governabilidade destes países. (MELO, 2004)

Neste cenário, o modelo de globalização presente na ordem econômica mundial, à medida que o país se inseriu na competitividade dos mercados internacionais, aderiu à exigência das necessidades de um “novo” perfil do trabalhador: polivalente e flexível, separando-os pelas classificações dos seus conhecimentos, e exigindo qualificações e requalificações, como também ampliando as desigualdades sociais.

Simultaneamente a essas questões dos processos de trabalho, do desenvolvimento do conhecimento na formação do trabalhador, surgiram as teses de *qualificação e desqualificação do trabalho e a polarização das qualificações*. (RAMOS, 2001).

A modernização tecnológica conduziu a uma nova organização nas relações do trabalho, às exigências da qualificação e à requalificação que geraram a tese da polarização. Poderíamos exemplificar como sendo os dois lados da moeda: de um lado a qualificação, ou uma superqualificação em massa de trabalhadores, e do outro a desqualificação também em massa dos trabalhadores.

As mudanças de paradigmas no modo de produção industrial é o elemento desencadeador da necessidade da requalificação dos operadores para adequar-se às novas condições de produções, que irão conduzir a superação do paradigma da polarização, isto no final dos anos 70, conduzindo à emergência do modelo de competências (HIRATA, 1994).

A pressão desse novo paradigma da qualificação tem como referencial o modelo da competência que influenciou nos anos 90 as políticas educacionais no Brasil para formar o trabalhador polivalente e flexível. Afirma Hirata (1994):



As qualificações exigidas no interior desse ‘novo modelo produtivo’, representado pelo modelo empresarial japonês, contrastam fortemente com aquelas relacionadas com a lógica taylorista de remuneração, de definição de postos de trabalho e de competências: trata-se de capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa, e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 1994, p, 130).

Na década de 1990, no Brasil, havia um discurso oficial em defesa da “empregabilidade”, no qual o Estado assumiu o papel para qualificação do trabalhador, por meio da expansão dos programas ofertados pelo Ministério da Educação – MEC e o Ministério do trabalho – MTb cujo viés orientador destes programas para a educação profissional de nível técnico era o desenvolvimento das competências.

O desenvolvimento da educação no país foi alinhado à oferta de uma educação de qualidade, visando-a para a preparação de recursos humanos qualificados necessários para a atividade produtiva. Como apresenta Carvalho (1994):

A situação do Brasil é examinada em contraste com a experiência internacional. A estrutura organizacional da indústria brasileira é extremamente polarizada entre uma grande massa de trabalhadores semi-qualificados ou sem qualificação e uma parcela bem menor composta por trabalhadores qualificados, técnicos de nível médio e superior e pessoal de direção. Metade dos trabalhadores empregados na indústria (setor formal) não foi além dos quatro anos de escola. O salário médio não chega a quatro salários mínimos, e a rotatividade da mão-de-obra é altíssima (acima de 50% no setor formal da indústria, na segunda metade da década passada). Estes números indicam que o desenvolvimento e o aproveitamento da “inteligência da produção” não são o ponto forte da indústria brasileira. (CARVALHO, 1994, p.94)

O conceito de qualificação nesse processo de formação do trabalhador como preparação da força de trabalho para atender a ordem econômica mundial e a competitividade do setor produtivo no Brasil possui uma relação atrelada ao contexto social, econômico e político do país. Como afirma Ramos (2001),

O uso mais corrente do termo qualificação se relaciona aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. [...] Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional (RAMOS, 2001, p 34).

Podemos identificar que neste conceito de qualificação está embutida uma relação de controle sobre a formação do trabalhador e ao “recrutamento” da mão-de-obra seletiva ao grau de qualificação.

No Brasil a ênfase na educação profissional foi uma das bandeiras de luta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte/88, cuja proposição foi a inclusão da preparação para o trabalho como objetivo da educação nacional, ou seja, “a dimensão de desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade” (NEVES, 2008, p.50).

No entanto, apesar de ser um avanço o reconhecimento da educação profissional enquanto modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, os espaços dessa conquista se voltaram à preparação para o trabalho, visando atender as demandas sociais do mercado, como afirma Neves (2008),

A inclusão da preparação para o trabalho como objetivo da totalidade da educação escolar confere um sentido abrangente ao termo “educação profissional”. Com isso, preparação para o trabalho deixa de ser prerrogativa da rede tecnológica da educação escolar criada nos anos 40 do século XX e das iniciativas públicas ou privadas de formação técnico-profissional, e passa a se constituir em objetivo de todos os níveis e modalidades de ensino (NEVES, 2008, p. 51).

O contexto acima teve como cenário o desencadeamento das políticas públicas que ocasionaram as reformas educacionais dos anos 1990, mudanças estas que são oriundas do projeto neoliberal implantados no Brasil no governo de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, cujas pressões são reflexos das metas dos organismos internacionais, entre eles o Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial – BM.

As mudanças na educação no período entre 1980 e 1990, em especial na educação profissional ocorreram em função das qualificações e adequações aos novos paradigmas. Empregabilidade, competência e profissionalização são conceitos norteadores nas políticas educacionais de FHC e nas reformas da educação profissional de nível técnico. Para Neves (2008) a inserção da expressão “educação profissional” na LDB tem reflexos na relação com reorganização do mundo da produção, como afirma:

A expressão “educação profissional” foi incluída no debate da LDB na conjuntura de 1995. [...] A expressão reflete, assim, a necessidade do capital

de dar ao treinamento da força de trabalho um conteúdo distinto daquele adequado ao período fordista de organização do trabalho e da produção (NEVES, 2008, p.60).

O processo de modernização provocado pelo avanço das relações capitalistas, a diversificação da produção e a complexificação do trabalho industrial transfere para a escola o papel e a responsabilidade para a formação do saber profissional, saber este que até o século passado era transmitido em ofícios.

As mudanças desencadeadas na educação profissional pelo modelo de competências atenderam a uma lógica de mercado que tem em seu discurso o poder do convencimento, transferindo para o indivíduo a responsabilidade pela empregabilidade, e não a quem de direito, no caso, a sociedade.

Essa foi uma forma encontrada pelo governo de FHC para “transferir” ao trabalhador a responsabilidade pela crise social e econômica. Isso de alguma forma, influenciou a subjetividade do trabalhador, trazendo-lhe o sentimento de responsabilidade pela crise do desemprego, devido a sua condição de não possuir uma formação adequada para atender à demanda da economia mundial.

Da mesma forma que na década de 90, o conceito de qualificação é hoje substituído pelo modelo de competências. Representa um “novo” discurso, mais adequado ao espírito do empreendedorismo que se difunde nesse contexto. O convencimento da necessidade de mais formação individual para compensar a falta de trabalho para todos se transfere à “empregabilidade” individual e para o valor do microempreendedor. Com isso utilizam-se estratégias da dominação para convencer o trabalhador.

Iremos tratar a seguir das atuais políticas de formação na nova reorganização da educação profissional do governo federal, que estabelece as formas de articulação entre o ensino médio e a formação técnico-profissional. São três as formas articuladas: concomitante, subsequente e a forma integrada. Nessas análises iremos nos deter na forma integrada, que é o objeto desta pesquisa, e a política de currículo inserida nesta integração com o PROEJA, programa do governo federal que implanta nas redes federais a proposta de inclusão da modalidade da EJA.

### 2.3 A Reestruturação da educação profissional: Projetos e Programas para formação do trabalhador

O imediatismo da formação técnico-profissional que visava à formação do cidadão/trabalhador para atender as demanda da “sociedade do conhecimento” faz emergir novos conceitos como: **competitividade, flexibilidade, empregabilidade**, que vão sendo incorporados e ao mesmo tempo influenciando as políticas para a educação básica.

O País sofre intensa influência do toyotismo na década de 1990, gerada pela concorrência da competitividade com a abertura comercial ao mercado internacional, mobilizado pela inserção das políticas neoliberais, com a abertura no governo Collor e a continuidade desta política com Fernando Henrique Cardoso.

Com esse processo, o sistema educacional no governo FHC, segundo Neves (2000b, p. 78 – grifos no original) “assume com *exclusividade*, a tarefa de atender às demandas empresariais de modernidade”. A universalização da educação básica e a priorização no investimento na formação do trabalhador, ao final do século XX, “[...] está voltado prioritariamente, a curto, médio e longo prazos, para a elevação do nível de racionalidade do trabalho simples [...]” (NEVES, 2000b, p.79)

A ênfase no ensino fundamental e médio foi predominante nesse período, em detrimento dos demais níveis e modalidades de ensino, assim como a intervenção do governo federal no ensino profissionalizante com o Decreto nº 2.208/97, e as políticas governamentais de formação profissional, a exemplo do PLANFOR.

Para que possamos traçar um panorama da educação profissional a partir da década de 1990, é importante refletir sobre as políticas da reorganização da educação profissional no país, que se estabeleceram na transição do Governo de Fernando Henrique Cardoso e o atual governo com os programas do PLANFOR, o Plano Nacional de Qualificação do trabalhador – PNQ e a organização atual da política da educação profissional com o Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97.

Com a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, a educação profissional assume uma nova dimensão, que se fortalece com o Decreto nº

2.208/97 e a institucionalização do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, em convênio com o MEC, para implementação da reforma do ensino médio e da educação profissional. Segundo Manfredi (2002):

[...] o foco da reforma é a melhoria de qualidade e da pertinência da Educação Profissional em relação ao mercado de trabalho, construindo e fortalecendo parcerias entre sociedade e Estado, entre escola e o setor produtivo (MANFREDI, 2002, p. 173).

Através das metas estabelecidas via convênio MEC – BID são estabelecidos subprogramas para transformações das instituições federais de educação tecnológica (CEFET e as Agrotécnicas), o reordenamento dos sistemas estaduais de Educação Profissional e a expansão do segmento comunitário. Segundo dados do MEC, havia uma previsão de investimentos para os convênios de 476,2 milhões de reais (MANFREDI, 2002).

Com a homologação do Decreto nº 2.208/97 o art. 3º, a organização da educação compreendeu os seguintes níveis:

**I-Básico:** destinado à qualificação e a reprofissionalização de trabalhadores independentes de escolaridade prévia;

**II-Técnico:** destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto.

**III-Tecnológico:** corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997, p. 51)

O nível básico voltado ao público de jovens, adultos e trabalhadores, independente de sua escolarização, teve por objetivo a qualificação e requalificação para o trabalho, pois havia por parte do governo federal uma política destinada a estes cursos, por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR.

A gestão deste programa estava a cargo da Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional – SEFOR, do Ministério do Trabalho, articulando Planos Estaduais de Qualificação – PEQ, em convênio com as Secretarias Estaduais de Trabalho. Para esta qualificação profissional foram instituídas ações que receberam um incentivo de verbas públicas, por meio do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

Este programa fazia parte de uma política de governo, a qual tinha um foco na demanda do mercado de trabalho, com objetivo de atingir a cada ano 20% da PEA, e era voltado para um público específico de trabalhadores com risco de empregabilidade, com subempregos ou com precarização do trabalho. Não havia um itinerário formativo, uma vez que eram cursos desvinculados da educação básica, ofertados por diversas instituições que se habilitassem à oferta do programa, sindicatos, organizações empresariais, ONGs, entre outros. Caracterizou-se como uma política compensatória desenvolvida pelo Ministério do Trabalho.

Segundo Oliveira (2005), com a Gestão do governo Luiz Inácio da Silva, foi instituído o Plano Nacional de qualificação do trabalhador – PNQ, com diretrizes para o período 2004-2007, cuja política orienta-se por “megaobjetivos”:

a) ‘Inclusão social e redução de desigualdades sociais’; b) ‘crescimento com geração de trabalho, emprego e renda ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais’; c) ‘promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia’ (MTE, 2003p.09 apud OLIVEIRA, 2005, p.25)

O público específico para o PNQ priorizava os segmentos-alvo do processo de exclusão e discriminação social, dentre eles: trabalhadores sem ocupação social, trabalhadores/as autônomos/as, trabalhadores/as rurais, trabalhadores/as domésticos/as, trabalhadores/as em empresas afetadas pelo processo de modernização tecnológica, enfim, pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, particularmente os/as trabalhadores/as com baixa renda e baixa escolaridade.

O nível médio técnico, com uma estrutura curricular independente, destinava-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, cujas escolas de 2º grau tiveram que se adaptar às demandas do mercado, com um currículo modular que atendia as chamadas habilidades básicas. E, por último, o nível tecnológico, para alunos egressos do ensino médio e técnico, com nível superior, para a formação de tecnólogos, cursos de curta duração, focados nas áreas técnicas, atendendo as demandas do mercado.

A partir de 2005, com a Resolução nº 01 de 03 de fevereiro de 2005<sup>9</sup> no art. 3º, estas nomenclaturas foram alteradas, que traz uma reorganização da educação profissional, passando às seguintes denominações:

- I. 'Educação Profissional de nível básico' passa a denominar-se "formação inicial e continuada de trabalhadores";
  - II. 'Educação Profissional de nível técnico' passa a denominar-se "Educação Profissional Técnica de nível médio";
  - III. 'Educação Profissional de nível tecnológico' passa a denominar-se 'Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação'.
- (BRASIL, 2005, p.43)

Com esta reorganização da Educação Profissional, surge uma nova estrutura com base no Decreto nº 5.154/04<sup>2</sup>: formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação. A partir desta estruturação, a articulação entre a educação profissional de nível médio e o ensino médio poderá ser ofertada na forma integrada, concomitante e subsequente.

Tal reestruturação altera os arts. 37, 39, 41 e 42 da LDB nº 9.394/96, com a Lei nº 11.741/08<sup>10</sup>, no que se refere à oferta da educação de jovens e adultos e da educação profissional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, conforme artigos seguintes:

**Art. 37:** A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente com a educação profissional;

**Art. 39:** A educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia;

**Art. 41:** Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos;

**Art. 42:** O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (BRASIL, 2004a).

<sup>9</sup> Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

<sup>10</sup> Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 altera dispositivos da Lei nº 9.394/96 para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional.

Com essa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da educação o governo federal oficializa a integração da educação básica articulada à educação profissional, especificamente a perspectiva de políticas para a educação de jovens e adultos, articulada à educação profissional, visto que o investimento do governo federal a esta modalidade sempre esteve voltado para programas de alfabetização. Esta revisão na LDB sinaliza perspectiva de criar itinerários formativos e a universalização da educação básica. Os atuais programas de profissionalização trazem um discurso de política, a exemplo o PROEJA e o Brasil Profissionalizado.

A política atual da educação profissional nos remete a uma leitura das questões sociais e dos problemas educacionais, marcados pela descontinuidade de políticas no que se refere à educação de jovens e adultos e trabalhadores, cujo foco hoje está situado nas políticas para formação do trabalhador ou profissionalizante básica. Para melhor entendimento, apresento neste capítulo os programas instituídos a partir da reorganização da educação profissional com o Decreto nº 5.154/04. São eles: a Escola de Fábrica, O PROJovem, BRASIL PROFISSIONALIZADO (ver a descrição de cada um destes Programas nos anexos) e o PROEJA, nosso objeto de estudo.

### 2.3.1 O PROEJA

Este programa, objeto desta pesquisa, faz parte das políticas públicas do Governo Federal, dirigidas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, que propõe aos estados e municípios sua implantação, seja na rede federal, no segmento público ou privado, como possibilidades de impulsionar a política de jovens e adultos com uma proposta de profissionalização técnica de nível médio.

A implantação deste Programa, instituído pelo Decreto nº. 5.840/06 dar-se-á na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, podendo ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de Serviço Social.

O PROEJA, segundo Documento Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC (2007), é um programa que visa atender a demanda de jovens e adultos pela oferta da educação profissional técnica de nível médio, tendo



como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, tendo como eixos a ciência, cultura e o trabalho.

A oferta deste Programa tem como perspectiva a ampliação das possibilidades da inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho, com um maior nível de escolaridade e condições de competitividade no campo profissional, por meio da qualificação profissional. Entre as proposições está o vínculo com a educação básica, diferente dos programas de qualificação e (re)qualificação do governo FHC, nos quais, segundo Frigotto (2005), os cursos ofertados eram de curta duração e visavam atender a uma população adulta de baixa escolaridade e completamente dissociada da educação básica, como também de um plano de formação continuada.

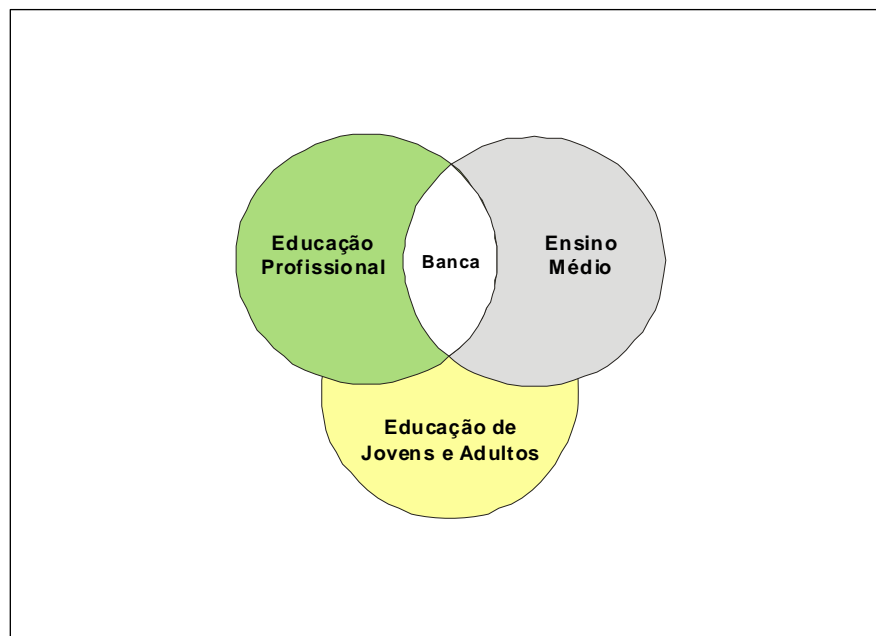
O PROEJA propõe uma política de integração curricular da educação profissional com o ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos. Essa integração implica uma reflexão no sentido de compreender como será instituído o diálogo entre as modalidades do ensino médio, educação profissional com a educação de jovens e adultos, que é o foco deste programa, com suas especificidades próprias, e com as Diretrizes Curriculares de cada uma destas modalidades de ensino.

Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p.43), quando tratam dessa proposta de integração da educação profissional com o ensino médio, refere-se à proposta como uma travessia: “[...] o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade”. Neste sentido de travessia, entendo que proposta de integração deverá ser pensada no currículo como uma “ponte” que possibilite promover o diálogo entre os saberes desses níveis de ensino, ultrapassando os limites da formação conteudista, como também dialoguem com os princípios da educação de jovens e adultos.

Recorri à matemática, pegando emprestado o conceito de intersecção, que designa os elementos comuns entre os conjuntos, como base para construção desse diálogo com as modalidades, para ilustrar a proposta do PROEJA. No sentido de provocar a discussão sobre qual será esse ponto comum entre o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, que garanta a universalização

da educação básica, como também atenda a formação profissional e a especificidade da educação de jovens e adultos.

Podemos representar a intersecção para o PROEJA, com a seguinte figura:



**Figura 01:** Currículo do PROEJA

**Fonte de pesquisa:** Plano de Curso Técnico de Artesanato — IFAL (2007)

Toda intersecção tem um ponto comum que serve de ligação entre os elementos. Nesta proposta de intersecção do PROEJA, o ponto comum é o currículo. E especificamente nesta proposta do Curso Técnico de Artesanato, é na proposta de avaliação por Banca, o momento em que acontece o diálogo entre os saberes, um dos desafios da integração curricular.

A avaliação por Banca é o eixo integrador que advém das disciplinas Projeto, que são tidas como a espinha dorsal do currículo, pois são nessas disciplinas que os/as alunos/as se sentem motivados/as, desafiados/as e onde se estabelece o diálogo entre os saberes trazidos pelos alunos artesãos e os saberes tecnológicos.

A Banca é um processo de avaliação desafiador para os/as alunos/as, pois é nela que se visa romper com uma avaliação tradicional, fragmentada, que propõe um tema unificador para que seja trabalhado no módulo como o projeto de pesquisa, que

envolverá as disciplinas do módulo (formação geral e formação profissional). Esta proposta será apresentada e discutida no Capítulo III.

Portanto, observa-se que a integração curricular possui um papel de destaque como elemento comum e produtor de mudanças nessa proposta do PROEJA. É uma proposta diferencial dos cursos profissionalizantes da década de 90, os quais eram cursos aligeirados e sem vínculos com a educação básica. O currículo é o ponto central da discussão, como propõe o Documento Base (SETEC/MEC, 2007) que trata da política de integração da educação profissional na modalidade EJA:

O que se pretende é uma integração **epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas**. Refere-se a **uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer**. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral e uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p.41 – grifos no original)

A expansão do PROEJA começa a tomar forma com o financiamento de pesquisa pelas CAPES/MEC, como umas das ações propostas pelo programa, como a oferta no programa Brasil Profissionalizado (citado anteriormente) e a sua instituição com o Decreto nº 5.840/06, com sua oferta nos então CEFETs (atual IFAL).

Nestas conquistas, a partir de 2004, considera Paiva (2006) que há um alargamento político da EJA que não só se restringe efetivamente ao campo da alfabetização, mas há um reconhecimento do governo em função dos movimentos nacionais e internacionais de luta em defesa do direito à educação. A garantia de acesso ao ensino médio é um desafio, como também considera que seja um ponto de chegada e uma conquista dos movimentos da sociedade, dos Fóruns de Jovens e Adultos, enquanto espaços plurais pela sua representatividade.

A educação de jovens e adultos exige uma proposta pedagógica própria que lhe dê condições de aprendizagem, de cidadania, que reconheça sua condição de aluno trabalhador, que favoreça a construção de sua identidade como sujeito histórico-social. Este é um grande desafio à implantação do PROEJA: trabalhar as áreas do conhecimento, a profissionalização e não perder de vista o sujeito histórico.

## **2.4 Políticas educacionais e as (des) articulações: uma reflexão sobre os “novos” programas e projetos sociais**

Este resgate das políticas para a educação profissional, fazendo um recorte a partir dos anos 90, teve a intenção de mostrar a influência da política educacional e profissional nas mudanças que alteram todo um projeto de sociedade ao final do século XX, consequentemente influenciando as políticas de formação do trabalhador.

Como também a “flexibilização” ao novo modelo do paradigma de produção industrial; o investimento nas políticas sociais que começam a se estruturar com a criação do Fundo do Amparo ao Trabalhador – FAT; o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, dentre outros de grande importância. Segundo Manfredi (2002, p.113), “[...] desde o final dos anos 90 vem-se gestando uma nova institucionalidade no campo da Educação Profissional”.

Destacam-se nessa transição do governo FHC para o presidente Luiz Inácio Lula dois programas: PLANFOR e o PNQ respectivamente, que foram instrumentos de execução de políticas públicas de geração de emprego e renda, executados pelo Ministério da Educação – MEC e Ministério do Trabalho e emprego – MTE, voltados para a qualificação e requalificação, dentro de uma dualidade (des)articulada entre qualificação profissional e a escolarização formal do trabalhador.

É importante, inicialmente, trazer algumas reflexões sobre as políticas profissionais do governo FHC, com os “ajustes neoliberais” e as influências dos empresários, políticos, dentre outros, nas políticas educacionais do país.

Estas inferências tinham por objetivo a qualificação do trabalhador para atuar na ‘nova forma’ de gestão da produção, por meio do modelo de competências, que ressalta a polivalência do trabalhador para atender as demandas do setor produtivo.

. Antes de tratar especificamente da educação profissional é importante uma leitura das Diretrizes para a educação escolar no primeiro governo do presidente Luiz Inácio da Silva.

Para melhor entendimento sobre a proposição destas Diretrizes, podemos ver as análises de Neves (2008), que traz alguns pontos considerados de relevância sobre o documento: *O Desafio de Educar o Brasil*, destacando as seguintes políticas do Ministério da Educação:

1. Alfabetização como porta para ingresso para a inclusão de milhões de brasileiros na cidadania; 2. Incentivo à qualidade da educação básica, com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb e mobilização Nacional de estados e Municípios para o combate à reprovação; 3. Fortalecimento da educação profissional no Brasil, com a inclusão de jovens e adultos no mercado de trabalho e a formação de técnicos para contribuir com o novo modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na produção; 4. A reforma da educação superior, que amplie e fortaleça a universidade pública e gratuita e norteie, pelo interesse público, as instituições particulares, com padrão de qualidade. (BRASIL, MEC, 2004, apud NEVES, 2008, p.70)

Para Neves (2008), essas políticas que traduzem determinações econômicas, éticas e políticas vêm não somente compensar o déficit histórico com a educação brasileira, como também elevar o nível de escolarização da massa dos trabalhadores. Quanto ao item três, que trata do fortalecimento da educação profissional no Brasil, com a inclusão da modalidade de jovens e adultos, considera ainda a autora que:

A terceira dessas políticas visa, ao mesmo tempo, a propiciar oportunidades de aquisição de competências para a realização de trabalho simples formal e/ou informal, e a conduzir permanentemente o trabalhador, quer realize trabalho simples, quer realize trabalho complexo, ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Somente a última delas tem por finalidade a formação para o trabalho complexo (NEVES, 2008, p.71).

Que horizontes se apontam com os programas atuais da Educação Profissional e Tecnológica no governo Lula? São reflexões que merecem debates e que sinalizam para questões políticas, sociais, como também de ordem econômica. Podemos ter, a título de referência, o exemplo do programa Projovem, cuja proposta do governo federal está inserida numa integração das ações de diversos Ministérios, que unificam a proposta do programa. Com isto se tem uma pulverização de recursos redistribuídos em vários segmentos.

Essa pulverização desencadeia uma série de ações sem uma articulação com a política de jovens e adultos, pois cada órgão terá conseqüentemente, ações diversificadas, com propostas a públicos diferentes

### **3 O PROEJA E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO**

Neste capítulo pretendemos efetivar as discussões da proposta da integração curricular do PROEJA no IFAL, levando em consideração a natureza específica do Curso Técnico de Artesanato. Será discutido como se dá nesse currículo o diálogo entre esses saberes e como se encontram os conhecimentos dessas três áreas de integração curricular, considerando a dualidade clássica entre o ensino médio e a educação profissional, e passando a contemplar também a educação de jovens e adultos, que se atravessa, de certa forma, nesse currículo.

Na proposta do Curso Técnico de Artesanato do IFAL, consta um currículo que foi pensado para uma clientela especificamente composta por artesãos, cuja proposta de integração curricular se propõe a dialogar com os saberes que esses alunos trazem com suas experiências profissionais adquiridas tradicionalmente, de geração para geração, assentadas em saberes práticos.

Essa proposta de curso apresenta na sua matriz curricular 06 eixos (conforme Tabela 04, p.97) que propõem uma organização curricular que foi estruturada considerando a especificidade do seu público, e como também, neste currículo há propostas de inovações de práticas que abrem possibilidades de diálogo entre as modalidades e entre os saberes que são trazidos pelos alunos da EJA.

A matriz curricular mostra uma estruturação dos seus componentes curriculares agrupados em eixos, integrando formação geral e formação profissional, visando promover o diálogo entre as disciplinas em cada módulo, através das disciplinas de “Projeto”. As disciplinas “Projeto” propõem um tema unificador para ser desenvolvido em cada módulo, ou seja, é ela que direciona os conhecimentos adquiridos durante o semestre, culminando numa Avaliação por Banca.

A avaliação por Banca é um processo desafiador, que busca promover a integração entre as disciplinas através do diálogo entre os saberes oriundos do senso comum, representados pelos conhecimentos técnicos do artesanato, trazidos pelos/as artesãos/as. Esses saberes práticos, tradicionais, são agregados aos conhecimentos de

formação geral e aos conhecimentos tecnológicos (o Design), que desafiam os/as artesãos/ãs a pesquisar, a planejar e a criar produtos a partir dessa integração de saberes, envolvendo o senso comum e tecnológico.

É nesta proposta de avaliação realizada por Banca que consiste o grande desafio, digamos assim, de agregar os conhecimentos adquiridos a cada módulo na elaboração de produtos, que deve necessariamente, integrar vários saberes nesse processo de criação, de (re)significação, de pesquisa, aliando a esses conhecimentos o Design do Artesanato.

Projeto é uma disciplina eixo, que aglutina saberes teóricos, no primeiro momento, teóricos e técnicos. Teóricos no sentido de que é uma combinação de vários saberes: os técnicos, gerais e os trazidos pelas práticas dos alunos, e que culminam na avaliação por Banca.

Para que possamos compreender como está se dando a interlocução das disciplinas entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento do aluno (senso comum), na relação de construção de novos conhecimentos, vejamos na fala do docente:

Vê só, o que é mais engraçado é que dentro do senso comum, ou do senso crítico ou dessa experiência que esse aluno tem, existe às vezes uma prática, mas inconsciente de um exercício acadêmico, e às vezes eles não se apropriam disso, e nem alimentam e nem valorizam o produto, porque fazem inconscientemente através de um senso comum e não sabem por que estão fazendo, não sabem os porquês.

Então, aí acho uma hora muito interessante, do conhecimento teórico, científico e tecnológico porque vai confirmar, vai ratificar que aquilo que eles estão fazendo tem um porquê, não era só, só (sei lá...) porque não é só uma tentativa, mas faziam através de algum tipo de experiência, ou transmissão de conhecimento, só que não se apropriavam disso, porque não tinham a garantia que estavam fazendo certo, por várias situações fundamentadas tecnologicamente. E aí, isso é muito bom quando acontece, porque acho que aumenta até a autoestima deles, eles sabiam que estavam fazendo uma coisa, e estavam fazendo certo, e quando a gente falou que estavam fazendo certo, porque a gente consegue mostrar de uma forma, mostrar para eles os pontos que eles estavam através de um conhecimento acadêmico, formal, acertando. Puxa vida, para eles é um motivo de muito orgulho, de muita felicidade [...].

É fácil, é fácil, é muito fácil, perceber essa experiência que eles têm no fazer. E eles não descobrem, a gente fala: olha aqui, isso que você está fazendo, olha está no livro aqui a experiência.[...] E aí eles vão vendo que não estavam usando, ou chutando, muito pelo contrário, a gente espera que aí, quando forem questionados ou perguntados o porquê daquele exercício profissional, daquele resultado, eles digam: que está fundamentada tecnologicamente nas teoria das cores, na verdade grega, na estética.

**(Docente 13 M - 2009)**

Na fala do/a docente sobre o senso comum, que são os conhecimentos tradicionais do ofício artesanal trazidos por esses alunos/as nas suas práticas, aparece com clareza como se dá o encontro desses saberes com a formação técnica, com o conhecimento tecnológico. É por meio desse modelo curricular que os alunos/as começam a fazer a ligação entre as áreas do conhecimento, e que inicialmente não se dão conta que o exercício deles (na forma tradicional) está fundamentado tecnologicamente. Mas fica uma questão: esse conhecimento do senso comum precisará ser transformado? Ou poderá ser valorizado como um conhecimento tecnológico por si mesmo?

E, dentro de uma discussão sobre o conhecimento científico e o senso comum, baseando-se na forma como Boaventura Santos (2005a, p.85) aponta o ‘senso comum’, ou seja, como um conhecimento que precisa ser resgatado e investigado, é que nos propomos a refletir estas propostas que se apresentam no Curso Técnico de Arteanato do IFAL, considerando que a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos e que nos deixou como legado um conhecimento funcional do mundo, e, que essa apropriação desse conhecimento da ciência ampliou as nossas perspectivas de sobrevivência.

No entanto, o autor considera que não se trata apenas, e tão somente, de ter uma ciência que favoreça essa sobrevivência, mas faz-se necessária outra forma de conhecimento, que nos mostre como ‘saber viver’, que dialogue com outros conhecimentos, e deixar-se penetrar por eles. Considera Boaventura Santos (2005b) que

O retorno a uma atitude de questionamento e debate permanente e aberto sobre o sentido e a aplicação dos diferentes saberes é hoje uma necessidade urgente. O próprio desenvolvimento tecnológico e os problemas que cria – das questões éticas e políticas decorrentes das novas fronteiras da biotecnologia e dos novos problemas de saúde pública aos impactos ambientais, sanitários, econômicos e políticos das sementes transgênicas – nos obrigam a enfrentar os desafios e envolver de maneira construtiva no debate e na pesquisa de soluções todos os atores que direta ou indiretamente estejam ligados a esses problemas [...] (BOAVENTURA SANTOS, 2005b, p. 25)

É a ciência pós-moderna que reconhece essa necessidade de dialogar com outros conhecimentos, e considera o conhecimento do senso comum um conhecimento que não deve ser negligenciado. Apesar de ter uma dimensão utópica e libertadora, o senso



comum poderá ser ampliado por meio do diálogo com o conhecimento científico. Como afirma Boaventura Santos (2005a)

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na acção e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e nessa correspondência se afirma fiável e securizante. O senso comum é transparente e evidente; desconfia da opacidade dos objetivos tecnológicos e do esoterismo do conhecimento em nome do princípio da igualdade do acesso ao discurso, à competência cognitiva e à competência lingüística. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a profundidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. O senso comum é indisciplinar e imetódico; não resulta de uma prática especificamente orientada para o produzir; reproduz-se espontaneamente no suceder quotidiano da vida. O senso comum aceita o que existe tal como existe; privilegia a acção que não produza rupturas significativas no real. Por último, o senso comum é retórico e metafórico; não ensina, persuade (BOAVENTURA SANTOS 2005a, p. 89)

Estas reflexões sobre o senso comum, diria que até um tanto poéticas e ao mesmo tempo tão profundas em sua concepção, traduzidas com muita legitimidade pela ciência pós-moderna, buscam valorizar e reconhecer o diálogo embutido no senso comum que pode ser legitimado e ampliado com o conhecimento científico.

### **3.1 O PROEJA no IFAL**

A educação profissional tem se destacado na agenda nacional do governo federal, com propostas de políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, dentre elas a expansão das escolas profissionalizantes na esfera federal como uma prioridade nacional.

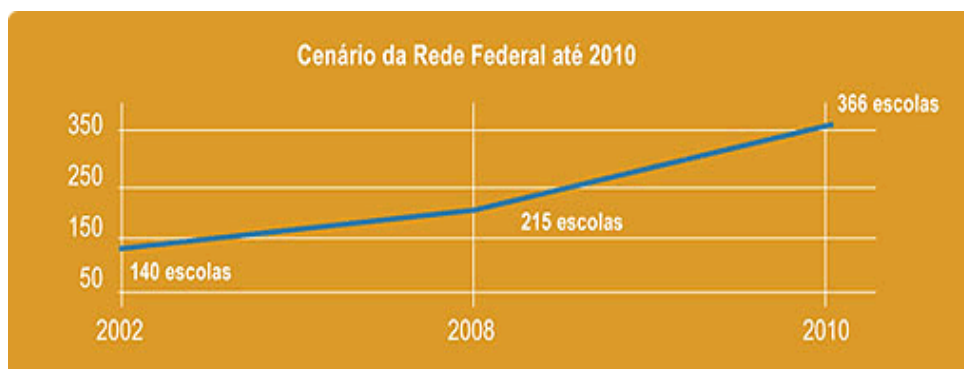
O atual reordenamento da Rede Federal com a Lei de nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, pode ser citado como um dos pontos de destaque do governo federal.

Esse reordenamento da educação profissional traz uma nova configuração à rede federal, com uma política do governo que impulsiona a escolarização básica do trabalhador, como também direciona a um itinerário formativo com a expansão do tecnológico. Há um diferencial entre as proposições destas políticas da educação

profissional e as propostas de qualificação e requalificação da década de 1990, que se insere no Decreto n 5.154/04 o qual é sinalizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005):

Essas são as preocupações que subjazem às premissas descritas no artº 2º do Decreto nº 5.154/2004, quais sejam: a organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e da articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e da tecnologia. Pelo mesmo motivo, o artigo 3º deste Decreto indica a possibilidade de oferta de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores segundo itinerários formativos, compreendidos como conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (FRIGOTTO; CIAVATTA ; RAMOS, 2005, p.39).

A expansão da rede federal é bastante considerável, baseando-se nos dados do MEC, segundo os quais de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país. E, nos atuais dados do governo, como mostra o *gráfico 01*, possui como meta a ampliação da rede federal até 2010, em 366 escolas profissionalizantes, ou sejam, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF.



**Figura 02:** Expansão da Rede Federal Profissional, Científica e Tecnológica.  
**Fonte:** [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Em se tratando das mudanças que o atual governo tem implementado na educação profissional e tecnológica, é fato que a educação profissional tornou-se projeto prioritário deste governo, com uma reestruturação e ampliação. Como se pode observar na figura acima.

Nesta pesquisa, iremos nos deter nas análises sobre o PROEJA, tendo como campo de investigação o IFAL, cuja abordagem de pesquisa será um estudo de caso, no qual será pesquisado o Curso Técnico de Artesanato. Este programa foi iniciado no primeiro semestre de 2008 nas 03 (três) unidades (atuais campi), situados nos

Municípios de Maceió – Sede, Marechal Deodoro, e em Palmeira dos Índios. É, portanto, no município de Maceió onde está sendo ofertado o curso analisado (conforme Tabela 02, p. 85)

Neste sentido, é interessante investigar como o IFAL, enquanto centro de excelência na oferta de cursos técnicos profissionalizantes, pode representar um espaço de diálogos, e de possibilidades para a formação do público de jovens e adultos, como se deram a trajetória deste Programa, suas resistências e conflitos.

Entendo que neste campo de diálogo encontra-se o currículo, numa perspectiva de efetivar-se uma política de integração curricular, que traz uma convergência entre níveis e modalidades da Educação Básica.

Tais questionamentos apresentam os caminhos percorridos pelo curso, ainda em construção, pois este se encontra em processo. A análise da trajetória do projeto do curso, passando pelos diálogos na construção da matriz curricular e a sua implantação a partir de 2008, traz algumas reflexões mais aprofundadas deste percurso.

São essas análises que nos ajudarão a compreender as relações contidas e as diferentes proposições do PROEJA, ao qual se direciona esta investigação e reflexão, a fim de compreender como se deu a construção dos saberes na proposta curricular do Curso Técnico em Artesanato.

O PROEJA, enquanto programa proposto pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC/MEC, objetiva ampliação da profissionalização de jovens, adultos e trabalhadores. Este programa tem como eixo central a profissionalização técnica de nível médio para jovens e adultos, como atesta o Documento Base do PROEJA (2007),

Denotada na Rede Federal a ausência de sujeitos alunos com o perfil típico dos encontrados na EJA, cabe — mesmo que tardiamente — repensar as ofertas até então existentes e promover a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na educação profissional e tecnológica. Nesse contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, convida a Rede Federal de Educação e Tecnologia para atuar como referência na oferta do ensino médio integrado à educação profissional na modalidade EJA (BRASIL, 2007a, p.34)

O Governo reconhece no Documento Base (2007) uma questão pertinente: a ausência na Rede Federal, especificamente na educação profissional, de uma política para jovens e adultos. Com esse Decreto fica definido que as instituições federais deverão disponibilizar ao PROEJA um percentual de no mínimo 10% do total das vagas de ingresso da instituição, tendo como referencial o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (Art. 2º. §1º).

Outro ponto de reflexão refere-se à oferta do programa (PROEJA), na Rede Federal, segundo Documento Base (2007): “O exercício da modalidade EJA no âmbito do nível médio de ensino é ainda incipiente, e sobremaneira na Rede Federal, local privilegiado para o oferecimento da modalidade EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2007a, p. 34).

Apesar de o curso ter sido iniciado em 2008, a sua implementação de fato se deu em 2005, com a constituição de uma Comissão interna com representantes (pedagogo/as e docentes) dos 03 campi para desenvolver ações para implantação do PROEJA, intitulada de Comissão Permanente de Educação de Jovens e Adultos no CEFET/AL, através da Portaria nº 824/2005 – DG (MEMORIAL DESCRITIVO DE IMPLANTAÇÃO DO PROEJA, 2007)

Houve um desencadeamento de ações no período 2006/2007, desde a sensibilização ao programa, através de reuniões com docentes, grupos de estudo, seminários, formações, intercâmbios com CEFET/PE, CEFET/RN, Agrotécnica de Barreiros/PE, Agrotécnica de Satuba. Como também Parcerias Interinstitucionais entre a Secretaria Executiva de Educação e Esporte – SEEE, a Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica – SUEPRO, participação no Fórum de EJA. Apresentamos na *tabela 1* um panorama destas ações:

**Tabela 1:** Encontros de Formação Continuada para implantação do PROEJA, 2006/2008 – CEFET

FORMAÇÃO	OBJETIVOS	MÊS/ANO
Reuniões de estudos Interinstitucionais	Discutir as propostas de implantação do PROEJA	2006/2007
I Seminário do PROEJA: “A Educação de jovens e Adultos em questão no CEFET/AL”.	Sensibilizar a comunidade interna (professores, alunos e os demais servidores administrativos) para a implantação do PROEJA no âmbito do CEFET-AL.	Setembro / 2006
1ª Reunião Técnica do PROEJA	Promover o debate no âmbito do CEFET, visando enriquecer o processo em construção do PROEJA.	Novembro/2006
Jornada de Formação Continuada	Preparar os profissionais do CEFET-AL para a implantação e implementação do PROEJA	Março / 2007
1º Encontro Pedagógico do PROEJA	Estimular a troca de experiências entre comissões e responsáveis pela implantação e demais servidores envolvidos.	Agosto/2007
2ª Reunião Técnica do PROEJA	Reunião de trabalho para socializar as experiências em construção dos planos de cursos do PROEJA no âmbito do CEFET-AL	Agosto /2007
Formação continuada	“Concepções da EJA”  1ª Etapa	Março/2008

**Fonte:** Dados coletados no arquivo da Comissão do PROEJA - 2008/2009

Estas ações tinham como objetivo atender a uma proposta de formação continuada, ações estas direcionadas ao PROEJA, e, apesar de os docentes considerarem que houve um envolvimento, não aconteceu por parte da instituição a liberação de horários dos profissionais para maior integração com a formação, como afirmam:

Houve problemas quanto à execução da formação continuada, tendo em vista que a mesma aconteceu paralelamente às aulas, implicando na qualidade do envolvimento dos participantes (**Docente 6F - 2008**).

Em termos. Nem todos participaram ativamente, reclamaram do tempo, no mesmo horário das aulas (**Docente 8C - 2008**).

Inicialmente houve resistências por parte de alguns docentes e técnicos em trabalhar com a modalidade de jovens e adultos no âmbito da profissionalização, desde a homologação do Decreto nº. 5.478/06. Esses embates dificultaram de alguma forma a implantação de imediato da proposta do PROEJA na Instituição.

O fato de atender a modalidade da educação de jovens e adultos causou um primeiro impacto e provocou resistências diversas. São resistências decorrentes do desconhecimento a respeito dos sujeitos da EJA, que tendem a ser estigmatizados em um perfil de um público considerado analfabetos, excluídos, de insucessos. Há também outro fator que foi determinante e se refere ao programa: a sua forma imperativa. Sua implantação na rede federal foi obrigatória, o que não foi bem aceito pela comunidade do IFAL.

Entendemos que existe um fator que não pode ser desconsiderado, que é a representatividade do IF na comunidade. O IFAL é uma instituição pública que pode fazer um diferencial na oferta desta proposta, não como um programa, mas como uma política, e ampliar possibilidades para esse público, para esses sujeitos. São aspectos que procuraremos abordar nesta pesquisa.

Segundo dados do Memorial Descritivo de Implantação do PROEJA (2007), a Coordenadoria do Curso de Design no período 2002/2005 já vinha desenvolvendo estudos com o intuito de oferecer à comunidade alagoana o Curso Design/Artesanato na modalidade de jovens e adultos. E, com a implantação do PROEJA na instituição, a Coordenadoria de Design lançou a proposta de implantação do curso, com o projeto inicial denominado de “Artesanato Consciente”. Foi, portanto, a primeira coordenadoria que sinalizou com a possibilidade de adesão ao programa, fortalecendo e apoiando a comissão de implantação do PROEJA.

A primeira etapa do processo seletivo teve início com o Edital nº. 09/2007<sup>11</sup>, no primeiro semestre de 2008, com a oferta de 90 vagas para o PROEJA conforme Tabela 2, distribuídas entre as unidades de ensino, atuais Campi:

---

<sup>11</sup> Edital nº 09/2007 – CEFET (IFAL) – Diretoria de Ensino referente ao processo seletivo para os cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, para o 1º Semestre 2008.

**Tabela 2:** Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, 2007

IF	Área Profissional	Habilitações	Curso	Vagas
Maceió	Design	Técnico de nível médio integrado em Artesanato	<b>Artesanato</b>	30
Marechal Deodoro	Turismo e Lazer	Técnico de nível médio integrado em Hospedagem	<b>Hospedagem</b>	30
Palmeira dos Índios	Indústria	Técnico de nível médio integrado em Eletrotécnica	<b>Eletrotécnica</b>	30

**Fonte:** Dados coletados no arquivo da Comissão do PROEJA/2008

A Escola Agrotécnica Federal de Satuba – EAFS, que se insere nesta reestruturação, também oferta o PROEJA com os seguintes Cursos: Agricultura Familiar, Agroindústria e Informática Básica. No ano de 2009 o IF Maceió ofertou a segunda turma do Curso de Técnico de Artesanato.

### 3.2 O Curso Técnico de Artesanato

Curso Técnico Integrado de Artesanato – PROEJA, cujo programa propõe uma tríade entre diversos níveis e modalidades da educação básica, tem como foco central atender a educação de jovens e adultos com a profissionalização de nível médio técnico.

O currículo foi o elemento de confluência entre as modalidades de ensino da educação básica que irão dialogar no campo do conhecimento escolar. Esta integração apresenta uma intersecção no currículo, que considero que seja o elemento norteador do Programa, que se insere nas atuais reformas educacionais voltadas para a educação profissionalizante, e traz um discurso em defesa do currículo integrado. Esta proposição é sinalizada no Documento Base (2007):

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à adversidade. (BRASIL, 2007a, p. 48)

O curso analisado apresenta uma organização curricular modular<sup>12</sup>, com carga horária de 2.400h. A oferta inicial foi de 30 vagas, no horário matutino, tendo como público-alvo os artesãos que já estão inseridos no mercado do artesanato local, ou seja, já atuam profissionalmente.

A delimitação deste público foi direcionada pela especificidade da proposta do curso de selecionar artesãos com experiência e habilidade comprovadas no artesanato, cujo critério de seleção foi diagnosticado por meio de entrevista, conforme consta no Edital n.º. 09/2007 do IFAL:

- 5.7 Na entrevista, serão considerados pela banca examinadora constituída para esse fim pelo CEFET-AL, os seguintes elementos:
  - 5.7.1 Experiência e habilidade profissional;
  - 5.7.2 Perspectivas de formação profissional;
  - 5.7.3 Conclusão do ensino fundamental em EJA ou supletivo;
  - 5.7.4 Conclusão do ensino fundamental em escola pública;
  - 5.7.5 Perspectiva de regularização da informalidade no trabalho (EDITAL/CEFET n.º. 09/2007)

O fato de o público-alvo “ser artesão”, segundo coordenação e professores/as, consiste na ideia de que, apesar de o curso ser voltado para a profissionalização do artesanato, não tem como objetivo ensinar o artesanato. O curso “[...] visa atender a profissionais atuantes na atividade artesanal com a proposta de revitalizar seus conhecimentos adquiridos tradicionalmente de geração para geração com fundamentação teórica e prática, com foco no design” (PLANO DE CURSO – IFAL, 2007, s/p).

Essa é uma questão que inicia as reflexões sobre este currículo, uma proposta que foi estruturada a partir da identidade dos sujeitos envolvidos no processo, e a questão levantada nas análises, se o fato deste público ser artesão e já está envolvido no mercado de trabalho, se de alguma forma muda em algum aspecto este currículo é expressa na fala dos/as docentes:

Muda. Porque a prática de artesanato desses artesãos faz com que eles tenham uma noção do trabalho e vincule todo aprendizado teórico imediatamente à prática de trabalho deles, e isso faz com que haja uma compreensão, pelo que percebi, uma compreensão muito imediata e

---

<sup>12</sup> A matriz curricular é assim distribuída por módulos: Módulo I: Fundamentação, Módulo II: Instrumentação, Módulo III: Identidade cultural, Módulo IV: Composição, Módulo V: Produção e Módulo VI: Veiculação.



refinada, dos conteúdos que são ensinados, ainda que muitas das coisas eles ainda vão amadurecer mais adiante, muito dos conceitos teóricos [...] **(Docente 8C - 2008).**

Para a gente a partir da escolha e da montagem do curso era fundamental ele ser artesão, condição *sine qua non*, tinha que ser artesão, e de preferência praticante, porque tudo que a gente montou em termos da grade, dos componentes curriculares, teria que estar atrelado a essa atividade do artesão. Então esse curso não existiria se a pessoa não tivesse essa formação, não viesse com esse grau de profissionalização. Mas por quê? Porque a gente quis assim, porque montou o curso a partir desse pré-requisito. Hoje é tanto que os outros cursos de PROEJA do instituto não precisam disso, e a gente precisa. Porque o curso foi montado para essa característica. Então não sendo, as nossas práticas em sala de aula elas meio que se esvaziam, não tem muito sentido, porque era específico para um grupo, para uma comunidade que desenvolve esse tipo de trabalho. Não sei se isso é bom ou ruim. Mas quem precisa, precisa ser artesão **(Docente 13 M – 2009).**

Muda muito, porque eles começam ter uma visão do artesanato com a melhora. Por exemplo, a proposta do curso de design, era colocar o design em benefício da melhora do artesanato. Por exemplo, têm alunos que chegavam e o que faziam? Eles copiavam de uma revista e faziam o produto. O design colocou para eles que não é só copiar, é criar. Hoje quando eles fazem um produto, fazem numa visão de criar, melhorando a aplicação do conhecimento, tanto de física como matemática, nas formas do artesanato, nas cores, já aplicando o conhecimento a prática, melhorando o produto. Se você observar no início com o produto hoje, depois de certo tempo que eles estão estudando e observar hoje a diferença é enorme. A proposta de design é um artesão com qualidade, casando a parte do trabalho que eles tinham com a teoria e os dois fazendo com que eles melhorem, tanto o produto como também a visão de artesão que eles tinham. E melhorou muito. **(Docente 11 M – 2009).**

Muda. Se eles não são artesãos, a gente não avança no curso. Esse é um conhecimento que eles complementam, eles já trazem esse conhecimento, a gente não ensina fazer artesanato, a gente ensina os conceitos de design para esses artesãos (...) **(Docente 10 K- 2009).**

O elemento de destaque do currículo deste curso consiste na cultura do senso comum trazida pelo fazer prático destes artesãos. Esses conhecimentos que eles trazem são reconhecidos nessa proposta de currículo e é o ponto de partida para o diálogo entre as áreas do conhecimento. Neste encontro com os saberes científicos, tecnológicos e tradicionais permanece uma questão importante que é perceber o que acontecerá com os conhecimentos tradicionais ao serem misturados nesta proposta de integração curricular. Esse conhecimento permanecerá como saber tradicional ou será transformado e/ou incorporado ao saber tecnológico?

### 3.3 O perfil dos/as alunos/as do Curso Técnico de Artesanato

O Curso Técnico de Artesanato é constituído por 30 alunos/as e todos/as são artesãos/ãs. É um perfil de curso que tem uma identidade própria e uma característica que se sobressai pela necessidade de afirmação dos/as alunos/as como sujeitos, como profissionais que trazem uma experiência de vida e um história marcada por (des)encontros e como também marcada pelos insucessos na sua escolaridade, vejamos:

O perfil do aluno do Proeja é um misto de experiência de vida com vontade de aprender. Então, quando eu coloco experiência de vida, porque toda carga, seja do fazer profissional como artesão, como a carga que ele conseguiu construir como pessoa, é colocada de forma muito espontânea na sala de aula. Então, eles não têm medo de dizer que não entenderam, eles não têm medo de dizer que não concordam, não têm medo de dizer que têm uma opinião diferente, e expressar essa opinião. Então acho que isso é muito interessante.

Enquanto que o aluno que vem na formação contínua, convencional, vamos dizer evolutiva, aquela que não se afastou da escola, e que consegue evoluir naturalmente, e pela própria imaturidade de vivência, eles muitas vezes se fecham para esse diálogo aberto. E esses alunos não. E, não é por conta de idade não, porque a experiência de vida também, a carga que eles trazem, de personalidade, que é uma personalidade já construída, de medo, por exemplo, de falar em público, de ter pressão alta, de na véspera de apresentar trabalhar sentir o frio na barriga mais forte, de tremer, de não conseguir falar. Então eles têm toda essas limitações de um aluno jovem, mas eles buscam dentro deles a superação, muito mais para mostrar que são capazes, e na certeza que eles podem, e aí não há limites. Aí você vê gaguejar, tremer, ter tomado um chá para poder estar aqui por conta das tensões, um remedinho para estar mais leve, você vê que eles tomam iniciativa, mas eles vêm, eles estão aqui. Então, essas limitações fazem com que se superem (**Docente 2 G - 2009**).

Nos estudos, nos embasamentos teóricos a gente tem uma idéia do autor, mas na prática a gente observa que 80%, 90% do que os autores falam é verdade. Eles têm deficiência econômica, deficiência de aprendizado porque foram deixados há muito tempo sem estudos e deficiência de serem aceitos com as suas deficiências, porque eles vêm numa idade que muita gente já não dá valor a esses sujeitos. Essa é a parte que eles chegam. Quanto ao aprendizado eles vêm com muita vontade e ultrapassando os limites para conseguir objetivo que é dado para ele, uma nova chance de aprendizado (**Docente, 11 M - 2009**).

O perfil socioeconômico e cultural destes/as alunos/as é bastante destoante dos demais alunos do IFAL. Entendemos que esse aspecto faz uma grande diferença no currículo do curso, pois a sua identidade profissional enquanto artesãos ultrapassa a sua formação inicial, e traz o ‘olhar’ de sujeitos já inseridos no mundo do trabalho cujos saberes foram construídos tradicionalmente. Como afirma o docente quando perguntamos sobre o perfil desse aluno:

A princípio, em relação à pergunta anterior, ele sendo artesão e praticando, o que a gente precisaria: que ele nos trouxesse todas suas vivências e experiência que é de vida, que é profissional. Vem para cá e nos mostra essa experiência, e aí, a partir dessa descoberta nossa do que ele já faz, do que ele já tem experiência, do que ele já vive, é que a gente traz, o que a gente acha importante, (e aí ficou meio unilateral: a gente acha importante) e mostra para eles, o que possivelmente eles não estariam percebendo no exercício da profissão deles. Como se aquilo que a gente dissesse pudesse de alguma forma agregar valor a um trabalho que ele já faz com qualidade.

Bom, se ele reconhecer isso e quiser puxar ou trazer essas novas informações para o cotidiano profissional deles, seria o nosso intuito. E se, depois disso, o que a gente tem a dizer, e que a gente que acha relevante, acha importante e ele não quiser utilizar, tudo bem, não tem nada obrigatório. Mas, ele teria que ser artesão e a gente pressupõe que algumas informações, até pela experiência de vida dele e pela formação educacional, ele não tenha tido a oportunidade de tê-la e que a gente mostre então essas situações acadêmicas, teórico - práticas e que de alguma forma que ele absorva isto, entenda e utilize e que até de alguma forma faça um comparativo. Do que faziam antes, do que faço agora com essas informações, e veja os resultados esperados em todos os aspectos, inclusive o comercial, da venda do próprio produto, porque eles são profissionais e precisam sobreviver da profissão que eles escolheram. Então é mais ou menos por aí (**Docente 13M - 2009**).

Portanto, os artesãos já construíram uma certa “autonomia” profissional, digamos assim, em função da necessidade de afirmação e de sobrevivência como artesãos, e pelo fato de ser uma atividade que se encontra, na sua maioria, na informalidade do mercado de trabalho. São saberes que são reconhecidos pelos docentes e que, na visão destes, necessitam ser articulados com os saberes técnicos que o IFAL pretende oferecer durante o curso.

Na figura abaixo podemos apresentar um panorama da faixa etária e da questão do gênero dos/as alunos/as do Curso Técnico de Artesanato. Se desejarmos traçar um parâmetro, podemos dividi-lo em duas categorias, uma faixa etária dos 20 aos 40 anos, e a outra faixa de 41 a 51 ou mais, o que equivale em média 50% cada faixa etária. Vejamos a Figura 03 a seguir:

		Total
Gênero	Masculino	04
	Feminino	25
Faixa etária	20 a 30 anos	06
	31 a 40 anos	07
	41 a 50 anos	09
	51 ou mais	06
	Não declarou	01

**Figura 03:** Perfil dos Alunos/as do Curso Técnico de Artesanato

**Fonte:** Questionários aplicados com os/as alunos/as - 2008

Quando se trata da questão de gênero, nesta figura podemos observar que há uma predominância no gênero feminino nos quais 86 % são mulheres/artesãs, isto se comprova quando levamos em consideração que nos eventos de artesanato, feiras, exposição, não apenas no estado de Alagoas, mas em nível nacional, constatamos o público feminino como expositoras/artesãs.

Os docentes consideram que esse perfil possui também um outro contexto que deve ser levado em consideração, o gênero feminino e o papel social e econômico da mulher, cujo sustento de sua família vem do artesanato:

A maioria dona de casa. E a grande maioria assume a casa. Ou são separadas, ou o marido é dependente, desempregado, ou aposentado. Mas são elas, as mulheres que levam o diferencial para casa. Muitas estão aqui e um tempo elas somem, quando você vai ver: Ah! Professora, fui ganhar um dinheiro para pagar as contas dentro de casa. Quase todas são mulheres, donas de casa que mantêm a casa delas, ou pelo menos contribuem, com artesanato (**Docente, 10K - 2009**).

Nesta realidade constata-se também a ausência de uma política para jovens e adultos, sem um itinerário formativo que dê possibilidades de continuidade a escolarização. Um público que dificilmente teria acesso à modalidade do ensino médio, ou mesmo um curso técnico no IFAL, se não estivesse inserido neste programa. Como podemos analisar nestes dados, uma realidade difícil para esses artesãos, pois 70% dos 20 alunos que responderam ao questionário, estão afastados/as da escola por um período longo, de duas a três décadas. Podemos ver na Figura 04:

	Tempo/anos	Total/anos
Período afastado da escola	1 a 2	04
	2 a 4	01
	4 a 6	01
	20 a 30	14

**Figura 04:** Período dos alunos/as afastados/as da escola

**Fonte:** Questionários aplicados aos alunos – 2008

Apesar dos Institutos Federais serem instituições públicas, o processo seletivo se dá através de exames, o que, para esse público de jovens e adultos que estão há 2 ou 3 décadas fora do universo da escolarização, não apresenta muita chance de ingressar de forma regular na rede federal.

A realidade deste público de artesãos consiste no acesso a cursos rápidos, aligeirados, de qualificação, que predominaram com o PLANFOR e PNQ (1995-2002), programas estes que não contribuíram com a escolarização na educação básica do trabalhador. Para Manfredi (2002), os anos 90 foram cenário das reformas do ensino médio e profissionalizante que promoveram uma nova institucionalidade, no qual se insere um período de programas voltados para atender a qualificação e requalificação.

Vejamos na Tabela 3, como os alunos/as do PROEJA se enquadraram nestes projetos:

**Tabela 3:** Percurso da profissionalização dos alunos/as do PROEJA, 1990 a 2007

Alunos	Curso	Instituição	Ano	Artesanatos que produzem
B	Desenho artístico e Publicitário	Instituto Universal Brasileiro	1987	Painéis/Lembrancinhas p/ maternidade, quadros e enfeites para quarto
C	Cabeleireira	SENAC	2005	Crochê
D	Reciclagem de jornal Comunicação Empreendedorismo	SENART Santa Casa SEBRAE	2007	Crochê
E	Bolsa de tecido/Bonecas de Pano/Peso de Porta/Customização/Arranjos com bucha vegetal	SEMICA	2005	Boneca de pano, lembranças para maternidade/textura em madeira
F	Eletricista/Refrigeração Curso de informática Curso de pinturas especiais – Serigrafia Auxiliar de Projetos e investimentos; Capacitação para professores – EJA	Instituto Padre Reis - SENAR FAT (SINE) - SENAC; Fundação Bradesco; UFAL/PMV	1998/2002 2006/2007 1999 1995 2000	Pintura e desenho artístico
I	Reciclagem Flores Reciclagem	CIPESA S. Paroquial P.L. Cultura	2005/2006 2003 2007	Tricô, crochê, Biscuit, Bordados, EVA (flores), artesanatos com garrafas pet e revistas
W	Bordado e vagonite Flores/EVA Filé Atendimento ao público	PLANFOR e PESTALOZE PLANFOR e PESTALOZE SENAR SENAR	2001 2004 2006 2006	Filé, EVA, textura, crochê, bonecas de pano, bordados em vagonite.
N	Recepcionista	SENAC	2006	Bijuterias, Reciclagem, bordados em ponto cruz

O	Técnico em vendas em varejo e comércio	SENAC	2006	Pintura em tecido, confecção de bolsas, crochê e filé.
P	Auxiliar cabeleireiro Palestra sobre técnica de atendimento ao público	SENAC SENAC	2006	EVA, papel cartão, pintura em tecidos, bijuterias, trabalhos de crianças
S	Informática	SENAI/PNQ	2002	Decupagem e ponto de cruz
U	Jardineiro/Piscineiro Agente de serviços de limpeza e conservação	Instituto Equilíbrio SENAC	2006 2007	Enfeites de areia em garrafa

**Fonte:** Questionários aplicados com alunos/as do Curso Técnico de Artesanato, 2008 – IFAL

Estes programas do PLANFOR e PNQ foram políticas educacionais cujas propostas são oriundas do Ministério do Trabalho, e tinham como foco o público de baixa renda, em situação de risco, de perda de emprego. Projetos estes que eram desenvolvidos por entidades profissionalizantes, sindicatos, ONGs, Sistema S, rede pública, entre outros. Como afirma Pizzi (2007) em pesquisa realizada em Maceió/AL sobre o PLANFOR:

Uma peculiaridade importante para nossa investigação foi o ‘público-alvo’ do PLANFOR, composto pelos grupos considerados vulneráveis ou vitais para o desenvolvimento sustentável. Ficou determinado na política geral que 80% dos recursos e 90% das vagas seriam destinadas aos vulneráveis. Este grupo incluiu pessoas desocupadas ou em risco de desocupação permanente ou conjuntural; empreendedores urbanos/rurais; pessoas autônomas cooperadas auto-geridas. A justificativa seria os baixos índices de escolaridade dos trabalhadores brasileiros (PIZZI, 2007)

Como podemos analisar na Tabela 03, vários alunos/as participaram do curso de capacitação rápida do tipo PLANFOR/PNQ. Até que ponto estas formações de qualificações e requalificações contribuíram na profissionalização e na escolarização destes artesãos, se considerarmos o tempo que estão fora do emprego formal? Como poderemos observar na Figura 5:

Perfil Profissional dos Artesãos		Tempo que se encontram desempregados/as
Quantitativos de alunos/as	Situação Profissional atual	
06	Desempregado/a	Até 01 ano
08	Trabalha por conta própria	01 a 02 anos
02	Trabalha sem vínculo empregatício	Mais de 02 anos
01	Trabalha com carteira assinada	Nunca trabalhou
02	Vive do artesanato	(+) de 20 anos
01	Não respondeu	-

**Figura 5:** Situação profissional dos alunos/as do PROEJA – IFAL

**Fonte:** Questionários aplicados com os alunos/as – 2008

Esta figura apresenta a realidade da informalidade do trabalho artesanal; dos 20 alunos/as que responderam ao questionário em 2008, apenas 01 tem um vínculo formal, 40% trabalham por conta própria e 30% estão desempregados/as. Quando questionados/as sobre o tempo que se encontram desempregados/as, 50% dos alunos/as não responderam. Entendemos que, pelo fato de estarem trabalhando por conta própria como artesãos, e gerarem renda, não se consideraram desempregados.

Mas esses dados ficam mais consistentes nessas análises, quando nos informaram sobre os lugares onde expõem os seus trabalhos para as vendas dos produtos, pois a maioria vende de porta em porta, realizando visitas domiciliares, trabalhando sob encomendas em suas residências. Também dependem da estação do turismo, do fluxo turístico da cidade, da alta temporada para expor seus produtos em feiras de artesanato, exposição, eventos, entre outros. Podemos ver na fala da estudante, quando perguntamos onde vende seus produtos:

Eu vendo de porta em porta, e vendo em casa também, mas vendo mais na rua, porque moro no bairro [...], as vendas lá é muito pouca, porque é periferia, o pessoal é muito pobre, aí eu saio, levo no ônibus, aonde for estou vendendo, no médico, onde tiver eu levo. Tem dia bom, dia ruim. Eu não paro não, o dia que é bom cobre o ruim. Hoje vendi um bocado no ônibus. Agora, eu trabalho no inverno para vender no verão. [...] Não tenho nada pronto, por conta do tempo. Já estou pensando o que vou fazer pra vender agora no verão. Vai ficar complicado, o meu dinheiro vem na temporada. Durante o inverno vou fazer tudo para vender no verão. [...] **(Estudante H – 2008)**.

A proposta do curso nestes dois anos começou a trazer mudanças na vida destes artesãos, mudanças não apenas na prática profissional, mas também na vida pessoal. Mudanças que podemos considerar significativas, e que começam a elevar a autoestima deste/as alunos/as, como afirmam:

Muda praticamente tudo, eu vou ficar especializada, vou ter como dizer que tenho o técnico em artesanato, E muda assim na visão das pessoas, quem valoriza muito o que a gente faz são os turistas, o pessoal da casa não, muito pouco. Acho que com esse curso eu pretendo futuramente não parar mais. Com este curso, com certeza, as portas vão se abrir vai ser mais valorizado... já está sendo. Já está bem mais valorizado que antes **(Estudante H - 2008)**.

Antes de chegar eu não era isso que sou agora. Foi uma mudança posso dizer radical. Porque eu não tinha esses conhecimentos que eu tenho agora. Antes eu tinha capacitação, esse não é um curso de artesanato, é um curso técnico, ele me capacita na minha área. Me traz muitas vantagens no conhecimento. Voltei a estudar muitas matérias que fazia muito tempo eu não via: física, química, matemática, português [...] **(Estudante Z - 2009)**.

Sim, mudou bastante. Em design, em acabamento, em combinação de cores, muitas coisas mudaram na minha vida, graças a Deus **(Estudante W - 2009)**.

Já. Por exemplo, eu estou trabalhando agora sobre os produtos de criança. E eu nunca fiz isso. Eu já fazia painel de criança, de aniversário. Mas o produto em si, a unidade, um brinquedo, por exemplo, eu estou vendo que tenho condições de aprender, isso é o mínimo. Em termo de ter disciplina, de participação interativa com o grupo, que eu não gostava de trabalhar em grupo, e, ainda tenho essa dificuldade, está mudando. Tenho que mudar ainda mais, a falha está dentro de mim **(Estudante F - 2009)**.

Os discentes percebem que os seus saberes estão sendo modificados, considero que iniciam um processo de ressignificação. Percebo que não há uma clareza por parte deles/as se essas mudanças transformam ou não o saber tradicional em outro saber, mas sentem que estão acontecendo mudanças no campo do conhecimento e que elas começam a dar aos seus produtos novos sentidos e conseqüentemente agregam a estes valor de mercado.

Podemos tecer ainda, sobre o perfil destes alunos/as, um dos trabalhos realizados no módulo I, do primeiro semestre, que se refere à proposta do uso de portfólios como metodologia de trabalho na disciplina Introdução ao Design. Neste trabalho surgem reflexões da experiência da docente com esta metodologia, envolvendo os/as alunos/as do Curso Técnico em Artesanato e do Curso Tecnológico Design de interiores.

Nessas análises, mesmo considerada pela autora em nível preliminar de investigação, podemos perceber o perfil dos/as alunos/as nestes dois níveis de ensino, e como os/as alunos/as do curso técnico se apropriaram dessa metodologia de trabalho em função das experiências que trazem como profissionais, conforme apresenta Gaia (2008):

Quando definem seus portfólios, os alunos artesãos utilizam palavras que associam imediatamente o caráter 'utilitário' desta ferramenta de estudos, desde o processo de organização e disciplina para os estudos, ao vínculo com o trabalho que desenvolvem e com o cotidiano, diálogo entre professor/aluno, pesquisas e descobertas, incluindo a singularidade, o fato de ser pessoal, diferenciado dos demais. Além disso, destaco que com os dois grupos, a coordenadoria de Design utiliza a metodologia de bancas, o que requer dos alunos articular os conhecimentos do semestre de forma interdisciplinar (GAIA, 2008, p.04).

Esta metodologia de trabalho oportunizou aos/às alunos/as do técnico se inserir na pesquisa, a criar conceitos e associar à sua prática, cujos saberes foram adquiridos ao



longo da vida profissional, oriundos do saber tradicional e de uma prática repassada de geração a geração. E, com o uso do portfólio, estes conhecimentos trazidos pelos artesãos foram ampliados, mas sempre os associavam ao saber tradicional e a sua prática de artesanato. Não houve, portanto, uma desvinculação desse saber tradicional. Esta metodologia do uso do portfólio, portanto, a meu ver, favoreceu, através da pesquisa, um resgate da cultura e das raízes do artesão e de seus saberes.

### **3.4 O Currículo**

A trajetória curricular do curso em foco, o seu desafio inicial, pode-se considerar que começa com a proposta de um curso técnico de nível médio de artesanato, considerada inovadora, pois, segundo a Coordenação de Design e professores/as, não existe outro curso neste gênero de formação técnica profissionalizante em nível médio de artesanato no âmbito dos IF, como também em outras instituições de ensino profissionalizante no Brasil.

O que se tem em outras instituições são formações para os artesãos em nível de qualificação, como é o caso do SEBRAE, que impulsiona a formação dos artesãos para atender as demandas do turismo em Alagoas.

A proposta do curso é diferenciada por ser um curso de artesanato numa instituição de ensino tecnológico e com muita tradição industrial. Será que este fator poderá representar um avanço para a formação dos artesãos em Alagoas, levando-se em consideração o potencial da cultura local e da tradição em polos turísticos de artesanato em várias regiões do estado?

Um fator que influenciou na definição do curso consiste no fato de existir uma forte relação do curso técnico integrado com o de Graduação Tecnológica em Design de Interiores, ofertado na instituição pela Coordenação de Design:

A gente já tem um Curso Tecnológico de Design de Interiores. Design de Interiores está ligado ao artesanato, hoje boa parte dos elementos decorativos que usamos no Design está ligada ao artesanato. Há uma relação muito grande entre Design e artesanato, todo trabalho que é desenvolvido pelo SEBRAE, SENAC, SENAI todo envolve Design e Artesanato. Existe

um programa de Design e Artesanato no país, então existe toda uma rede que trabalha design e artesanato, essa relação **(Docente 10K- 2009)**.

Quando questionamos aos docentes sobre a relevância deste programa na Instituição, podemos destacar uma das falas sobre esta questão e a importância de ele ser ofertado pelo IFAL:

Acho que é uma proposta interessante e viável, que vem suprir uma lacuna, principalmente na área de design, de profissionais autodidatas. Como Design é uma área nova, de profissionais que sempre atuaram no autodidatismo, ou no empirismo da vida, no conhecimento adquirido pela vida, para que tenham essa formação oficializada, essa formação formal e ganharem também um conhecimento novo. Para agregar a essa formação de vida, essa formação, vamos dizer assim, essa formação exata, vinda das ciências, vinda do conhecimento formal e que pode se aplicar. Então, eu acho que preenche essa lacuna, de formalização, vamos dizer assim, de algumas ocupações que não tinham uma oportunidade de curso, ainda, de uma formação. O próprio curso vem dar essa força: hoje eu sou técnico artesão, e não só um artesão. Há certa dificuldade de valorização, de quem é o artesão, e você já tendo um curso, que já tem uma formação, que vem de uma instituição que tem 100 anos de história. Uma instituição que cresceu dentro da formação técnica, dentro da formação profissionalizante, você está se profissionalizando, então não sou mais o artesão autônomo, informal. Eu sou um artesão formado, com formação técnica integrada, e que estou habilitado a trabalhar no mercado. E há, inclusive, para estabelecer empresa formal, com possibilidade de crescimento mais amplo, então acho que é válido, o programa é válido, mas precisa de mais apoio institucional. E quando falo de apoio institucional não falo só de IFAL, o MEC também precisa apoiar mais, mostrar a comunidade o que é o PROEJA, isso é importante **(Docente 2G - 2009)**.

A importância do curso para estes alunos/as artesãos/ãs é visível na fala de uma estudante e ela expressa como percebe a diferença deste curso com os demais cursos ofertados pelo IFAL, como afirma:

Sim, tem diferença sim. Porque esse curso, eu chego aqui já meio caminho andado, eu já trago uma profissão. E os outros cursos, eles chegam para aprender, e o mundo espera ele de braços aberto lá fora para uma missão, e quando eu chego aqui eu já chego com uma experiência de vida. **(Estudante C - 2009)**

Esta análise da aluna traz um fator importante, pois reconhece a importância dos saberes trazidos por ela, vindos de uma profissão (oriundo de um saber tradicional), há uma clareza sobre como a inserção no mercado do trabalho faz uma diferenciação, pois são experiências distintas.

De um lado um saber tradicional, oriundo de uma experiência vinda do senso comum, de outro lado os saberes que são adquiridos no campo dos saberes científicos e

tecnológicos que somente poderiam ser adquiridos num curso profissionalizante e tecnológico. Quando questionada se fato de já ter uma profissão mudava em algum aspecto, respondeu:

Muda pra melhor. No aspecto de aperfeiçoar. Eu aprendi com meus familiares, então aqui eu aprendi a origem do que eu sei, cada peça que eu faço ela tem uma história, para que esteja em minhas mãos, ela tem uma história, como ela chegou, quem trouxe e o por quê. **(Estudante C- 2009)**

Para que possamos entrar na discussão da integração curricular deste curso, apresentamos na Tabela 04 a matriz curricular do Curso Técnico de Artesanato, para tecer algumas análises que irão trazer reflexões desta proposta curricular, e sobre a proposta pedagógica do curso.

No Plano de Curso, os Módulos estão situados na distribuição das Bases Tecnológicas, as Disciplinas Científicas, Técnicas e Instrumental, conforme apresentamos a seguir, para que possamos ter uma melhor visualização da distribuição dos componentes curriculares em cada módulo. Quanto a sua estrutura curricular, está dividida em 06 módulos, semestralmente. Vejamos:

**Tabela 04:** A Matriz Curricular do Curso Técnico de Artesanato – PROEJA/IFAL 2007

Módulos	Eixos	Componentes Curriculares	Bases Tecnológicas			Disciplina Híbrida
			Científica	Instrumental	Técnica	
Módulo I	Fundamentação 400h	Língua Portuguesa	X			
		História Geral da Humanidade	X			
		Matemática	X			
		<b>Projeto de Composição Plástica</b>			X	X
		Desenho Aplicado			X	
		Introdução ao Design		X		
Módulo II	Instrumentação 400h	Matemática	X			
		Física	X			
		Biologia	X			
		Química	X			
		<b>Filosofia e Projeto de Valor Estético</b>			X	X
		Artesanato		X		
		Materiais Artesanais			X	
		Cor do Produto		X		

<b>Módulo III</b>	<b>Identidade cultural</b> 400h	Língua Portuguesa	X			
		História do Brasil	X			
		Geografia	X			
		Ed. Física	X			
		<b>Projeto de Valor Cultural</b>			X	X
		Metodologia Projetual			X	
		Cultura Popular no Brasil e em Alagoas		X		
<b>Módulo IV</b>	<b>Composição</b> 400h	Língua Portuguesa	X			
		Matemática	X			
		Física	X			
		Ed. Física	X			
		<b>Projeto de Composição de Referências</b>			X	X
		Qualidade do Produto			X	
		Ergonomia Aplicada			X	
<b>Módulo V</b>	<b>Produção</b> 400h	Física	X			
		Biologia	X			
		Química	X			
		<b>Projeto de Responsabilidade Social</b>			X	X
		Design Sustentável		X		
		Processo Produtivo			X	
<b>Módulo VI</b>	<b>Veiculação</b> 400h	Língua Portuguesa	X			
		Língua Estrangeira	X			
		Matemática	X			
		Geografia	X			
		Empreendedorismo		X		
		Marketing e Logística		X		

**Fonte:** Plano de Curso Técnico de Artesanato /PROEJA – IFAL

A estrutura de cada módulo foi definida a partir desses eixos norteadores; as disciplinas estão voltadas a atender estes objetivos. As disciplinas de Projeto na distribuição das Bases Tecnológicas estão inseridas na área de formação técnica.

Elegemos como **Eixos** as classificações dadas a cada módulo, pois entendemos que estes Eixos são os princípios norteadores dos módulos, que definem a proposta curricular em cada semestre. Os componentes curriculares estão distribuídos homogeneamente com a carga horária de 400h, distribuídas respectivamente,

promovendo um equilíbrio entre as disciplinas de formação geral e formação técnica profissional em todos os módulos.

Nesta apresentação da matriz curricular, destacamos em negrito as **disciplinas Projeto**, como disciplinas **híbridas e integralizadoras**, pois envolve duas grandes áreas do conhecimento, formação geral e formação profissional. Como também é a disciplina que propõe o diálogo com os demais componentes curriculares no módulo. Essa discussão será apresentada posteriormente na proposta da avaliação por banca.

Na Figura 06 abaixo, apresentamos a distribuição dos módulos para melhor entendimento, com os eixos, distribuição da carga horária e os objetivos a serem atingidos em cada módulo.

Módulos	Carga Horária	Eixos	Objetivos Específicos
Módulo I	400 h/a	Fundamentação	Associar os fundamentos conceituais compositivos e da formação básica na sua relação com o design a fim de expressar suas idéias.
Módulo II	400 h/a	Instrumentação	Usar adequadamente os instrumentos teóricos que irão fomentar as ações de produção.
Módulo III	400 h/a	Identidade Cultural	Explicar a fenomenologia e contextualização dos fatos teóricos, sócio-econômicos e culturais da sua região e do artesanato.
Módulo IV	400 h/a	Composição	Experimentar e confeccionar composições apoiadas na evolução do comportamento humano a partir da concepção crítica do meio.
Módulo V	400 h/a	Produção	Executar o artefato num processo produtivo sistematizado estabelecido com base nos condicionantes sócio-ambientais e culturais.
Módulo VI	400 h/a	Veiculação	Coordenar ações de empreendedorismo e de inserção de produtos no mercado através de interpretação dos fenômenos mercadológicos.

**Figura 06:** Distribuição dos Módulos do Curso Técnico de Artesanato - IFAL

**Fonte:** Plano de Curso Técnico de Artesanato / PROEJA – 2007

A proposta desta matriz curricular, inicialmente, foi elaborada por uma equipe composta pela Coordenação e professores da área de Design, com a participação de um

professor convidado de outra instituição, pela sua experiência, juntamente com a equipe, em trabalhar com artesãos, em cursos de formação, em Alagoas.

Essa modulação foi pensada como as fases de produção que o artesão necessita para construir um novo produto. Essas fases foram somadas aos conhecimentos específicos, à experiência dos docentes do Curso de Design de interiores, aliado às suas formações: Engenharia de Produção, Design de Produto, Desenvolvimento Sustentável, enfim, foram agregadas várias áreas do conhecimento e somadas para que fosse construída a proposta da matriz curricular.

Para melhor compreensão apresentamos o módulo II, o eixo Instrumentação, para uma explicação de como foram pensados estes eixos, e como as disciplinas foram distribuídas em cada módulo.

Por exemplo, no módulo 2 – são as ferramentas, os instrumentos que vão utilizar para construir o projeto deles, os produtos deles, cor é um instrumento, não é um fim, não é um processo. É um instrumento para você poder elaborar um produto. Assim como física, como os materiais. Preciso conhecer os materiais para poder inovar, para poder experimentar, é um instrumento para fazer a criação. Todas as disciplinas entram como instrumento. Por exemplo, projeto de valor estético, é a parte onde ele questiona, onde ele faz reflexões, sobre a estética, seu posicionamento diante da vida, sua leitura sobre algumas coisas (**Docente 10 K – 2008**).

Essa dinâmica da organização deste currículo procura romper com uma organização clássica de disciplinas, pois propõe abrir um leque de possibilidades de diálogo entre as disciplinas científicas e os saberes relacionados às práticas tradicionais vindas do senso comum.

Para melhor compreensão vamos apresentar os principais indicadores na organização deste currículo, como foram se constituindo, e como se agregaram às várias práticas e saberes na proposta desta integração curricular. São eles os Ensaios Pedagógicos e o Processo de Avaliação por Banca, como também as tensões que se mostraram nesta construção curricular, e seus conflitos, como parte de uma proposta em processo.

### 3.4.1 Os Ensaio Pedagógicos

Após o primeiro momento com a coordenação e professores de Design na construção da matriz curricular, tem início uma segunda etapa que envolveu os professores/as de formação geral, formação técnica, Coordenação e Comissão do PROEJA. É o início da interlocução entre a matriz curricular, e as duas áreas de formação: formação geral e formação técnica profissional e os componentes curriculares, encontros estes denominados pelo grupo de “Ensaio Pedagógicos”.

Foram estes encontros semanais, designados como “Ensaio Pedagógicos”, o início das reuniões com os profissionais envolvidos no curso para apresentar a proposta inicial da matriz curricular e promover a integração entre os seus componentes curriculares. O momento desse planejamento coletivo teve como objetivo promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, discutir as ementas, construir a interlocução entre as diversas áreas do conhecimento. Tais ensaios aconteciam duas vezes por semana, durante aproximadamente um ano.

Nestes ensaios pedagógicos a cada semana havia uma apresentação da proposta de ementa das disciplinas por módulo, na qual se apresentava o plano de curso da disciplina aos/às demais professores/as. A partir dessas apresentações, os/as professores/as, principalmente em áreas afins, ou não necessariamente, dialogavam com a disciplina, visando à interdisciplinaridade, nos seguintes aspectos: complementação, argumentação, ampliação e justificativa.

Foi elaborada uma ficha para o registro desta interdisciplinaridade (anexo 05 p 156), visando promover o diálogo das disciplinas com as áreas do conhecimento, como, por exemplo: em que a disciplina da formação geral complementa ou amplia os conhecimentos da disciplina de formação técnica, ou vice-versa? Que argumentos se davam para essa integração, que outros conhecimentos poderiam ser ampliados entre as duas áreas? Assim, os professores/as reviam seus planejamentos e possibilidades de outras “leituras” para esse currículo, e elaboravam e (re)elaboravam as ementas das disciplinas a partir da proposta da interdisciplinaridade e do curso.

Tais encontros foram importantes para reestruturarem a proposta curricular do curso, para promover o diálogo, um momento importante de reflexão sobre a integração dos saberes, da prática, e conseqüentemente da estruturação do curso. Para os docentes esses momentos foram considerados um dos mais importantes para compreender a proposta de integração da matriz curricular, como afirma um deles:

Do ponto de vista das disciplinas integradas, uma coisa que foi para mim muito importante, que, desde os ensaios pedagógicos foi uma proximidade do técnico com o médio. Porque desde a construção do projeto com os ensaios pedagógicos que todos professores que iriam dar as disciplinas participavam das discussões, tentavam ver qual era o melhor caminho para aquele módulo, a temática que ia ser trabalhada, como física, química, matemática podiam atuar com disciplinas como desenho, composição, cor, que eram aspectos que eram próprios da parte técnica. Então, isso eu achei que eram elementos importantes **(Docente D 2G - 2009)**

Em cada módulo, além das disciplinas de formação geral e formação técnica, estão constituídas as disciplinas de projetos, que são as disciplinas consideradas norteadoras do módulo, desenvolvidas por professores/as das duas áreas que propõem os parâmetros que serão norteadores durante o semestre, e que eu chamo de híbridas.

As disciplinas de Projetos consistem em uma proposta que vem do Curso Tecnológico de Design de Interiores desde 2001, considerada uma experiência que vem dando certo desde a sua implantação. Esta experiência é trazida para o PROEJA como uma metodologia de trabalho que traz resultados positivos, que integra duas áreas do conhecimento e se propõe promover o diálogo no módulo. Como afirma a docente,

Sim, ela é que nos une, ela é quem vai dizendo como nós vamos trabalhar juntos, vai-nos orientando de certa forma, nos guiando, dando parâmetros, para irmos trabalhando **(Docente 8C - 2008)**.

A disciplina Projeto é considerada a espinha dorsal no módulo, no currículo. A proposta de plano de curso é apresentada aos/as professores/as em reunião pedagógica em momento que antecede cada módulo, com toda equipe envolvida. São os docentes da disciplina de Projeto que convidam as demais disciplinas do módulo à integração e ao diálogo para iniciar a proposta de avaliação por Banca, semestralmente, como também é esta disciplina que propõe o tema da Avaliação por Banca. É possível perceber na fala dos docentes que esta disciplina eixo consegue promover a interlocução no módulo:



Promove, porque justamente este semestre a disciplina tronco é a disciplina de psicologia. A maior base da ergonomia é a psicologia. Então é a psicologia, são sensações, os fatores humanos, relacionados ao fazer, as atividades que você desenvolve. Então, toda a programação de psicologia, tanto para banca, como de conteúdo mesmo, de trabalhar as sensações, personalidade, densidade, consigo associar com a disciplina de qualidade. Então projetos de psicologia, qualidade e ergonomia se unem para tentar construir a identidade, tanto do artesão quanto do produto. Então elas são completamente relacionadas, e as atividades e as temáticas que foram escolhidas pelas professoras da disciplina tronco favoreceram muito esse diálogo. Isso foi muito bom. Conseguem trazer esse diálogo, inclusive permitindo tanto com as disciplinas como os conteúdos, os saberes dos alunos, e permitindo inclusive uma troca mais ampla com as disciplinas **(Docente 11 M - 2009)**.

Promove, totalmente, sou defensora até... Porque eu acho que essa interdisciplinaridade ela ajuda, não só pra facilitar os conteúdos assimilados, mas também porque agrega, faz essa ponte com as demais disciplinas. Essa disciplina-eixo tem a ponte e gera o conteúdo das demais. Então são conhecimentos, por exemplo, quando na disciplina História estou dando História do Brasil, eu estou entrando no artesanato brasileiro. Isso ajuda muito **(Docente 14 Q – 2009)**.

É portanto, nas disciplinas de projeto que se materializa a proposta de Avaliação por Banca, na qual os produtos são construídos pelos alunos/s e, digamos assim, os produtos representam a materialização dos conhecimentos adquiridos a cada módulo, nos quais os alunos apresentam, defendem e (re)significam os saberes adquiridos na sua prática como artesãos/as.

### 3.4.2 O processo de Avaliação por Banca

A proposta da Avaliação por Banca é uma experiência que surgiu a partir de um trabalho apresentado em um Congresso de Arquitetura, em São Paulo, em 2000, quando os docentes da Coordenadoria de Design estavam envolvidos com a fase de elaboração da proposta de implantação do Curso Tecnológico Design de Interiores no então CEFET.

A experiência apresentada no congresso foi desenvolvida em uma Escola em Barcelona, na Espanha. Eram trabalhos realizados com artesãos/ãs, cuja metodologia de trabalho era desenvolvida no início do ano letivo; os/as alunos/as/ e professores/as escolhiam um tema, marcavam as datas das etapas e era elaborado e desenvolvido um projeto de curso.

Havia uma insatisfação do grupo de docentes do CEFET com o processo de avaliação que desenvolviam, em função da fragmentação do processo e, por não haver um trabalho coletivo, e que conduzia-se a uma repetição de atividades.

Partindo dessa experiência, o grupo de Design elabora a proposta pedagógica do Curso Tecnológico de Design de Interiores, e insere nela a proposta de Avaliação por Banca, só que, aliada ao projeto, propuseram uma apresentação, a prática profissional. E esta experiência é (re)estruturada para o PROEJA, pela especificidade do curso, pela proposta de interação/integração que promove.

Considerou-se também, na proposta deste curso, a existência de uma variável que se refere ao público, que há 2, 3 décadas está fora da sala de aula, e que teria dificuldades para administrar uma série de atividades e de avaliações. Como afirma a docente sobre a experiência no exercício da 1ª Banca com o curso técnico de Artesanato:

É um exercício que já dá certo. Exhaustivo para os alunos desenvolverem, mas que deu certo desde o começo. De certa forma os alunos se sentem apoiados, porque são todos os professores pensando com eles. Essa aproximação que acontece dá resultados positivos. Na grande maioria dos alunos que consegue manter essa relação pra pensar um projeto dá resultados. [...] **(Professora 10 K -2008)**.

Foi uma proposta que mexeu com o emocional dos alunos, que os desafiou a construir algo novo, sem copiar das revistas ou vitrines, mais um processo de criação a partir das experiências, de suas práticas que traziam como artesãos:

Na primeira nós ficamos bastante tempo, né? Teve pessoas aqui na sala que adoeceram durante o período que estava preparando a banca. E, na hora de falar [...] o nervosismo. Na segunda já melhoramos bastante, ficamos mais à vontade, falamos normais, as peças foram bem melhor no acabamento, os professores elogiaram bastante, e o nosso trabalho foi bem diferente que a segunda, e espero que a terceira seja bem melhor. Eu já estou desenvolvendo minhas peças, será um tema diferente – vai ser Natal. Só que ela quer que decore uma árvore de natal com o tema que escolhemos diferente. Exemplo: será o pastoril, será uma equipe de três, e nós vamos fazer peças diferenciadas, em vez de um papai noel, de uma estrela, um anjo, entendeu? Vamos fazer peças dentro do clima de natal, sendo que não é tradição **(Estudante W – 2009)**.

A proposta de Banca no módulo I: a disciplina Projeto foi a Disciplina Composição Plástica, que definiu o tema “coleção de moda”, baseada na experiência

dos trabalhos realizados pelos/as alunos/as. Segundo os docentes os/as alunos/as já produzem produtos ligados à moda, como a confecção de bolsas, blusas, crochê, macramê, bordados, pedrarias, filé, entre outros.

A proposta consiste em que a cada módulo seja lançado um tema. A partir desse tema os alunos/as deverão criar um e/ou mais produtos, individual e/ou em grupo, elaborando um projeto de pesquisa, apresentando planilhas de cálculos, croquis, composição do produto, composição de cores etc. É nesse processo que se dá a integração entre os saberes, o tradicional e os conhecimentos científicos e tecnológicos, pois de fato os/as alunos/as necessitam recorrer a todos os saberes disponibilizados, no processo de criação da ideia e da peça nova.

Como artesãos, eles criam seus produtos dentro de suas áreas. É um processo de criação e de inovação e desafios, tanto para o aluno/a como para o/a docente. As dificuldades iniciais de planejamento para construir um novo produto, de experimentação, de rompimentos de conhecimentos adquiridos de forma tradicional e a resistência em romper com esses paradigmas. Isso é bem expresso na fala dos estudantes, sobre como entendem essa proposta de avaliação.

De início foi muito difícil, porque quando falavam assim, para a gente fazer a peça. Primeiro foi uma coleção, e tudo no início foi difícil. E principalmente quando esse produto, eu ia apresentá-lo. Na minha imaginação as dificuldades eram mais... era difícil para mim. Mas hoje, eu não estou praticamente bem habituada, mas já estou me sentindo assim, mais acomodada, em ir desenvolvendo o meu produto até chegar o dia de apresentá-lo diante dos meus professores **(Estudante C- 2009)**.

Eu tremo nas bases, mas a cada olhar daqueles meus professores olhando pra mim. [...] Mas é muito importante, quanto mais a gente faz as bancas, mas a gente cresce. É muito importante. É através da banca que eu vou demonstrar tudo que aprendi. Ela é uma avaliação, e ela pode me derrubar. Eu tenho que agir com responsabilidade sobre essa banca. Não é brincadeira, não **(Estudante Z – 2009)**.

Essas áreas de banca, quando têm essas entrevistas do trabalho da banca do curso em cada semestre. Eu fico assim: eu me doo, eu faço de tudo para fazer algo que atenda as necessidades dos professores. Porque a minha arte, ela é um pouco abstrata, mas também transmite um pouco o que o ser humano tem pra mostrar. E quando eu começo a fazer, eu acho que ali está limitado, pronto. Estou fazendo, mas acho que eu não vou mais que isso não. Aí eu faço e termino. Quando vem outra proposta da banca, aí pronto. Eles orientam. Então eu acho que não vou fazer, mas não nesse semestre. Mas aí, com a orientação deles, vai surgindo a ideia nova, pensar novamente em um novo trabalho **(Estudante F - 2009)**.

É a partir dessa proposta, dessas experiências trazidas pelos artesãos, de um conhecimento que podemos, a partir de Boaventura Santos (1997), conceituá-lo como “senso comum”, que eles se lançam à pesquisa, à construção de novos saberes, agregando aos conhecimentos que eles já possuem.

É este o momento em que seus saberes são conduzidos para uma prática, para a elaboração de novos produtos, nos quais o ponto de partida é o saber tradicional e que inicia um processo de (re)elaborar, (re)significar para o processo de criação de novos produtos, e que esse conhecimento tradicional vai se compondo com os saberes de formação geral e tecnológico. É a Banca que os desafia, por meio dela vêm seus saberes sendo reconhecidos, valorizados, pois sem o saber tradicional que trazem como artesãos a banca, nesse curso, perde o significado.

É, é um grande desafio. Acho que se não fosse a banca, sinceramente, se não fosse a banca, não tinha esse valor todo pessoal para mim. A banca é muito importante, é muito importante mesmo. **(Estudante Z - 2009)**.

Ela faz, faz diferença sim. É um produto que eu faço, e eu vou defendê-lo diante dos meus professores. Quando eu apresento esse produto, eu estudei, eu sei a origem, eu sei quanto gastei, eu sei a mensagem que ele está passando. Eu acho que ele é assim, é proveitoso. **(Estudante C- 2009)**.

A proposta da banca consiste em um momento de rompimento de paradigmas, e de muita expectativa, pois os alunos/as estão acostumados/as a trabalhar com suas práticas vindas do senso comum. Grande parte dos seus produtos é copiada de revistas ou das vitrinas. A proposta da Banca é que haja a criação e a inovação de produtos partindo dos conhecimentos que já possuem para que agreguem a esses produtos os novos saberes.

Para o docente avaliação por Banca faz uma grande diferença, como afirma:

Faz um diferencial muito grande. Hoje eles sabem que as cores são importantes, que têm que dar valor ao produto, vou dizer que antes eles não sabiam, faziam uma coisa bonita para vender, mas não tinha valor. Eu achei positivo o trabalho de banca, é positivo. O trabalho final colocando todas as melhorias ou dificuldades que vão ser tiradas no próximo módulo **(Docente 11 M – 2009)**.

Fora a novidade do aluno nessa história da Banca, eu te juro, hoje, se você pegar uma turma dessa mais adulta, e disser: não, não vamos ter a avaliação por banca no semestre, deve ser uma chiadeira enorme, porque no primeiro momento, eu acredito que não é nem por conta deles não gostar da Banca, mas da novidade de estar se apresentando, toda uma dificuldade. Mas depois que pegam o gosto é muito bom. E hoje acredito, não fiz essa pergunta ainda, mas ainda faço: vocês querem passar um semestre sem ter

banca, e nossas provas de avaliação convencionais? [...] Isso também já demonstra o valor que eles dão para esse tipo de situação, de avaliação, e depois eles começam a gostar de justificar, argumentar, defender o que eles fazem. Coisa difícil de uma prova convencional, de uma avaliação convencional, onde você só ali responde. A possibilidade de você verbalizar ou defender oralmente um trabalho, acho que realmente eles gostam muito disso, de defendê-lo, de explicar, de se expressar até com gesto, tudo isso vale mais do que só uma escrita. De repente por uma maior dificuldade só no escrever e falar. Acho muito interessante, muito rico. E funciona na nossa coordenadoria não só para o PROEJA, o tecnológico também se vale desse tipo de avaliação e pra mim ela tem na parte pedagógica um valor bem maior, que a gente com isso vai mais fugindo do exame. E, trazendo avaliação como uma forma de depois dar um parecer sobre esse aluno. Então, é muito difícil quando a gente segue a banca achar que fez um exame daquele aluno, a gente fez uma avaliação, o processo vai sendo visto, a banca fica sendo o fechamento, mas ele começa desde o tempo que esse aluno está no atelier tentando montar o produto a partir do tema que foi dado. Então reforço, dois professores, uma turma pequena [...] ali é o clímax, é o fechamento, uma coisa festiva, de integração, muito interessante. Eu pelo menos me sinto muito seguro, Mas, como tenho que avaliar alguém, dar uma nota, as provas, às vezes me sinto até meio carrasco [...] **(Docente 13 M – 2009)**.

A banca desafia-os não apenas a confeccionar novos produtos, mas a compreender todo o processo de construção, desde a pesquisa, o planejamento, o processo de criação, a apresentação e exposição do produto ao cliente. São momentos de construção de novas referências que são agregadas as suas experiências.

Uma autoestima bem resolvida, com a certeza de que garantiram uma aprendizagem significativa, a vontade de querer aprender mais, de voltar, de continuar. Acho que isso é que é importante no processo educativo. Não tem segredos, não tem receitas prontas, não há uma definição sobre como fazer isso. Isso depende realmente do empenho, de um esforço coletivo, não pode ser individual, não importa você ter um professor bom, um professor excelente. Você tem que ter uma equipe muito unida, uma equipe que dialogue, que avance, que entenda a turma **(Docente 8 C – 2008)**.

Há neste contexto, também, toda uma sistemática interna dos docentes para lidar com os conflitos na aprendizagem dos alunos/as, provocados em função dos “novos” referenciais. O processo de Banca não foi um processo tão fácil, uma vez que causou um “desequilíbrio” ao processo de aprendizagem dos/as alunos/as, pois rompeu com um conhecimento, uma experiência pré-estabelecida e que para eles/as sempre deu certo, pois foi dessa forma que aprenderam. Podemos ver essas análises na fala da docente, quando ela expõe como se dá a Banca, na graduação e no técnico:

Eu tenho a experiência da Banca no tecnológico no Design de interiores e tenho essa experiência agora, piloto, pois é a minha primeira da Banca para o PROEJA.

Na do tecnológico, com os alunos, a gente trabalha muito o curso para que eles já vejam cada temática como se fossem o projeto que ele vai apresentar

para o cliente, tanto os professores assumem esse papel do cliente. Eles fazem a apresentação muito profissional, tem semestres do tecnológico que inclusive é em auditórios, com projeções de Power point, a última foi com blog. Então, eles usam todo conhecimento que é próprio da geração deles, que é o conhecimento tecnológico, que é muito próximo, a interatividade.

Já a do PROEJA é muito mais focada no produto. Então, não é no usuário em si, é no próprio produto em si. E que relação esse produto tem com o artesão, com o que ele faz e com o que ele está aprendendo. Isso é muito interessante porque a gente se volta à proposta do produto. E isso para mim está sendo inovador, e diferente no sentido de que a gente consegue ver a capacidade que ele tem de criação, a capacidade que ele tem de reestruturação, daquilo que ele faz, de manutenção da própria identidade. A cada momento eu não estou gerando produto novo, mas estou tentando dentro da técnica que eu já domino, do fazer que eu já detenho, criar um produto novo, é diferente. Eu já somo a bagagem que eu tenho, trago para a proposta de um produto novo. Isso é legal, porque o produto então pode ser multi, ele pode se adequar ou ser adequado ou trabalhado para qualquer público.

Se eu faço do tamanho maior, se eu faço de um tamanho menor, dependendo da peça, eu posso atender a qualquer público, infantil, público jovem, eu mudo as cores, então ele passa a ser produto flexível, multi, e que eu posso adequar a qualquer fase, a qualquer momento. Se é um colar, se é um acessório, se é uma bolsa, se é uma peça para calça, eu posso ir ajustando nesse sentido (**Docente 2G – 2009**).

Quando perguntados se os conhecimentos técnicos e a formação geral atendem ao trabalho que eles realizam como artesãos/ãs, os estudantes se expressam da seguinte forma:

Como eu estava dizendo na área de exatas o problema, está sendo dificuldade para mim. Mas estou associando e a escola abriu uma certa situação que pra mim não existia. Minha arte era abstrata, fazia tudo que dava na cabeça, era mesmo que tivesse bolhas de tinta, e fosse sacudindo na parede e pronto. Pra mim aquilo era uma arte. Aí aprendi outras coisas, que cada momento, cada velocidade, que cada distância, cada cor dessas bolhas de tinta, tinha que ter um significado, a escola está mostrando isso (**Estudante F - 2009**).

Atende sim, ele ajuda. Se uma cliente me pede que eu faça uma boneca, hoje eu sei quanto de tecido eu vou comprar para fazer aquela boneca, e eu vou calcular aquele material incluindo minha energia, incluindo o meu tempo. E aí, eu estou mais assim, ciente, mais equilibrada de quanto eu gasto, quanto de material que eu gastei, quanto vai ser o meu lucro. Eu cheguei a fazer peças, com o que eu sei agora, eu estava botando meu trabalho, a minha mão de obra não tinha valor. Era praticamente assim: às vezes eu ganhava, às vezes não, eu não sabia. O que eu queria era fazer e vender, mas eu não sabia. Antes eu trabalhava à noite, eu estou gastando a energia, além da eletricidade, eu estou gastando a minha também, e eu não fazia a conta incluindo isto. (**Estudante C – 2009**)

Para os discentes, os conhecimentos de formação geral trazem novos sentidos ao seu fazer, começam a se apropriar desses conhecimentos aliando e incorporando suas práticas ao saber técnico.

A Integração curricular é um processo, um processo que envolve várias naturezas de conflitos. Para que esse processo aconteça exigem-se diversas condições de trabalho, condições estas as quais se deram em meio a alguns conflitos ao longo, destes dois anos de curso, em vários fatores.

### 3.4.3 Problemas: tensões e dificuldades

O início do curso foi marcado por tensões em conciliar as dificuldades dos alunos/as, as necessidades de adequar os planejamentos ao nível da turma em um curso no formato do PROEJA. Vários foram os fatores que surgiram e que foram formando, digamos assim, um campo das tensões, que gradativamente foram sendo trabalhadas. Podemos trazer algumas falas que retratam esse momento inicial na relação professor/a e alunos/as:

No início tanto nós tivemos dificuldade que estávamos chegando, há tanto tempo fora do colégio, como o próprio professor que não estava preparado para dar uma aula a um aluno do PROEJA, porque é uma aula diferente. É diferente assim, o professor tinha hora que colocava a matemática no quadro e corria. O aluno do PROEJA (...) É o seguinte, é a educação de jovens e adultos. Você tem que ter um programa e uma base pra dar aquela aula. Não vai dar uma aula como quem dá para um aluno que está na escola para fazer as séries todas, não. Foi falado bastante isso (...) O primeiro professor que conseguiu se engajar mesmo com a gente foi o professor de matemática, excelente. Ele corria tanto. Corria tanto. Mas depois, a gente pedia: professor, sinceramente professor. Aí ele pedia desculpas, acostumado a dar aula as outras turmas, aí voltava. Dizia: vou fazer o seguinte: aí começou, com aquela paciência que ele tem, começou a ter um domínio de aula, que nós fomos entendendo. Só não entendemos mais porque estávamos afastados da escola há muito tempo. Mas aqueles que estão, porque têm outros [...] que não estão com a nossa idade, aí consegue assimilar melhor que a gente. **(Estudante Z – 2009)**

Acompanhar o ritmo da turma, perceber suas ‘limitações’ e adequação à nova realidade de um curso profissionalizante de nível médio foi um processo que exigiu dos docentes, pesquisas, novas leituras, até mesmo para trazer os novos conhecimentos dentro de uma linguagem mais acessível. Vários eram os fatores: o curso, a modalidade, o perfil da turma; enfim, uma nova realidade tanto para os alunos/as como para os docentes. E os alunos/as percebiam isto, como afirmado acima, no depoimento.

Trazer os conceitos científicos e tecnológicos das disciplinas à realidade dos alunos exigiu dos docentes uma relação mais dialógica, digamos assim, para que pudessem ser apreendidos pelos discentes. Segundo a docente ela procurou

contextualizar a disciplina para que compreendessem os conceitos mais complexos e fossem associando à sua prática como artesãos, e que estavam associados à ergonomia. Como afirma:

Como a minha disciplina, ela tem conceitos que são muito densos e muito complexos, e você tem que trazer para o nível. A ergonomia ela tem áreas de atuação muito amplas, com a ergonomia aplicada eu tinha que focar, trazer esse conhecimento focado para o fazer deles. [...] contextualizar bastante, questionar muito. Por exemplo, a ergonomia inicialmente trabalha com condições de trabalho deles, e a gente verificou aqui que as condições de trabalho eram as piores possíveis, eles ficavam horas e horas sentados, fazendo o mesmo fazer, então, eu precisei explicar que era preciso alternar as tarefas, como alternar, o acesso às ferramentas. Por exemplo, a caixa de ferramentas não podia ultrapassar mais de um quilo, que é a média ideal de peso. Que a maioria da turma dentro das condições físicas que elas têm: de idade, de lesões já de esforço repetitivo, que muitos têm nas mãos, nas costas, nos ombros. Então eles precisavam dessa prescrição. O que eu tive que fazer? Então que tive que fazer com que eles olhassem para eles mesmos, isso foi uma coisa muito importante. Que eles conseguissem enxergar onde estava a dor, onde estava o problema neles, vamos dizer assim, e que esse problema estava sendo afetado pela maneira como eles estavam produzindo. Então eu tive que usar muito a situação do dia a dia deles. E aí a linguagem desses conhecimentos tinha que ser dentro da linguagem de compreensão deles. Então eu tive, realmente, a minha maior dificuldade dessa disciplina, foi trazer a linguagem técnica para a linguagem cotidiana (**Docente 2 G**).

Outro conflito ocorreu na formação dos trabalhos em grupo, e se deu em dois aspectos: primeiro, os receios por parte de alguns alunos/as em aceitar agregar “novos” conhecimentos aos produtos produzidos. Exemplo: o crochê com o macramé, o sol e sereno<sup>13</sup> com o filé<sup>14</sup>, ou mesmo como aceitar mudar ‘modelos’ já pré-estabelecidos que há 15, 20 anos produziam e que davam certo, bem ou mal. Como afirma a professora:

Como passar a técnica: como a peça de macramé vai entrar na bolsa de filé, por exemplo, nesse grupo: Diz o/a aluno/a que faz filé: eu nunca vi uma bolsa com alça de macramé. A gente falou: bom, mas isso é inovação. – Mas não precisa, não, eu boto um forro. A outra dizia assim: Mas filé precisa de forro porque não se sustenta, o macramé sustenta. Então, se eu colocar a alça de macramé a gente não vai precisar do forro da alça. Mas a de filé fazia assim: mas eu não preciso, o meu com material é delicado, o seu é grosseiro. Como vai costurar o seu no meu. Vai estragar o meu. Está entendendo a construção: vai estragar, não vai contribuir, vai estragar! (**Docente 10 K - 2008**).

<sup>13</sup> São trabalhos realizados no tear com linhas formando pomponzinhos.

<sup>14</sup> Artesanato em renda produzido em Alagoas, feito em linha, tecido a partir de uma rede confeccionada pelo próprio artesão, com o qual se produz peças tanto para o vestuário, como cama, mesa e banho, e outros adereços de decoração.



Essa construção em direção aos saberes e ao processo de criação de novos produtos exigiu tempo, amadurecimento e ajustes por parte dos discentes para compreender o processo de inovação, de criação, reflexão; e muito diálogo dos docentes, para que os/as alunos/as pudessem aceitar, ou mesmo compreender uma cultura adquirida de forma tradicional, e abrir para o novo, para o design, para um novo olhar sobre o que poderiam melhorar a partir destes novos conhecimentos.

Tal sistemática exigiu um trabalho coletivo, por parte dos docentes. Os conflitos internos gerados durante o processo de elaboração dos produtos, a pesquisa, a ressignificação do processo da aprendizagem pelos alunos/as serviram de (re)avaliação constante para os/as professores/as e coordenação do curso.

E os alunos começaram a perceber que aqueles que conseguiram agregar novos conhecimentos aos produtos produzidos de forma tradicional conseguiam resultados mais significativos e inovadores nas peças que produziam. Havia o diferencial no produto, o processo de criação e inovação entre o tradicional e Design. E, conseqüentemente, alia-se um novo valor de mercado a esse produto.

A segunda dificuldade consistiu em trabalhar os grupos, exigiu dos docentes um tempo para compreender e conseguir administrar os conflitos que se davam nessa relação. Na preparação da primeira banca foi vivenciado este conflito, primeiro porque foram agrupados pelas áreas de atuação. Então, como passar para o outro a técnica do fazer se eles eram concorrentes? Como ensinar ao outro a sua criação, a sua arte? Então, hoje os grupos são constituídos entre eles, por afinidade, por interesses, não mais encaminhadas pelos docentes. E garantem os docentes que tem fluído melhor dessa forma.

O que está embutido nesse conflito é que, pela condição de sobrevivência dentro de uma profissão que atua na informalidade, os/as artesãos/ãs descobriram que o saber é uma arma forte para o produto ter originalidade e para ter valor de mercado. E, além de não quererem passar para o outro a técnica do que aprenderam ao longo de sua prática, eles/as querem ter a exclusividade do seu produto. E esse foi um conflito que teve que ser administrado nas preparações para as Bancas. A competitividade sempre permeou o

fazer destes artesãos e acaba sendo um entrave em alguns momentos do curso, bloqueando a cooperação.

Talvez este problema se dê em função de não ter um espaço (não me refiro ao espaço físico, pois o IFAL dispõe de uma estrutura física consideravelmente boa), um atelier com infraestrutura, com um apoio logístico para trabalhar a preparação da Banca com esses artesãos. O curso necessita de uma estrutura logística tanto de materiais, equipamentos, ferramentas de trabalho, dar a estes/as artesãos/ãs um espaço laboratorial, para experimentação, como também a logística de suporte profissional, de uma coordenação para ajudar os docentes a administrar esse processo. Isto ficou visível no acompanhamento durante o período da pesquisa, como também nas falas dos alunos e de alguns docentes:

Então, por exemplo, eu sinto que a gente precisa ter uma oficina, um espaço do artesão aqui, para práticas aqui. Não que não aconteça essa prática aqui na sala de aula, mas essa prática é supervisionada dentro das atividades propostas para as disciplinas, para atender aquele projeto final de banca. Mas a prática de artesanato aqui, no sentido de trocas para eles, que eles tenham um outro horário, um outro momento, um lugar com nosso maquinário, com ferramental, até maquinário ferramental a que eles tenham acesso, para que eles possam explorar. Eu até coloquei uma vez na reunião dos professores, assim, de ser um laboratório experimental para eles, no sentido dessa prática experimental mesmo.

Então, eles têm receio de experimentar muitas vezes com o material que eles têm por conta da compra desse material ser feita de forma muito reduzida: eles vendem três, quatro peças, para conseguir comprar material para novas três, quatro peças. Então pegar esse recurso para jogar num teste, vamos dizer assim, é pouco improvável que ele vá fazer, embora esse teste seja interessante. Então do que é que eles se valem? Das experiências não boas do mercado, o fato de estar no mercado ajuda, que evita que eles façam esse teste até o momento, então, como ele não quer usar, ou buscar agora, por conta da limitação de recurso, então ele usa a experiência de mercado: eu já passei por isso, eu já fiz um produto x que não teve boa aceitação de mercado, então ele usa. Então estar no mercado ajuda, tem um *feedback* para eles do foi, e do que não foi bom. **(Docente 2 G - 2009).**

Realmente para o trabalho interdisciplinar dar certo tem que haver um trabalho de comando por trás, de logística por trás, que hoje a gente não tem mais. O trabalho de logística para uma banca é muito grande, para tudo dar certo, para ela dar certo para tudo estar a contento, para que nada fique sem ser visto, para que as coisas aconteçam no prazo, para que a coisa ande e todos contribuam, você tem que ter uma figura para fazer isto. Você tem que ter uma logística. **(Docente 10 K - 2009).**

Mas também tenho uma reivindicação: Aqui deveria ter um atelier pra gente trabalhar. Tudo bem, a classe já fez o que puderam pela gente. Mas um atelier é muito importante, não dá pra gente trabalhar assim, não dá pra fazer em cima de uma carteira **(Estudante F - 2009).**

Todo esse movimento também visa romper com os paradigmas dos professores, na sua prática de sala de aula, na relação com o aluno, que conduziu a uma pesquisa constante na busca de novos referenciais. A proposta de integração curricular demanda tempo, dedicação exclusiva ao curso (que não possuem, em função de atuarem em outros cursos) e planejamento constante. E vários foram os ajustes no início do curso para que se desse a interlocução, como também a falta de um material didático para esta proposta do PROEJA. Apesar de a proposta estar dando certo, e de alguma forma há integração curricular, ainda há dificuldades de diálogo, em função de vários fatores:

Acho que hoje está conseguindo mais entre alunos do que entre nós outros. Nós ainda não conseguimos de modo mais efetivo que a disciplina-eixo no módulo seja tão rica, circule entre nossos pares, como acontece com os alunos. Para mim a balança está pendendo mais para um lado. Com os alunos fica mais fácil. [...] Eu sou da parte técnica e tem a do propedêutico. E a gente não conseguiu ainda ter com o propedêutico, acho que por isto está sendo uma dificuldade nossa essa interação. Nesse ponto a escola fica, não sei se o nome é dividida, mas fica cada um cuidando da sua parte, com suas necessidades, com suas carências. E fica mais difícil achar esses pontos em comum, pois precisa-se constantemente estar se conversando, constantemente estar se verificando, tomando pulso da coisa e a gente não tem essa possibilidade, porque os professores do propedêutico, inclusive o nosso também, não estão só nesse programa, estão em todas as outras fases. A professora [...] teve uma época que ela estava com 500 provas do propedêutico para corrigir. Então, o professor que está com uma carga desta é quase desumano pedir ao professor mais um pouquinho de tempo para discutir o programa, o nosso técnico e isso dificulta muito (**Docente 13 M – 2009**).

No primeiro semestre foi de composição plástica, quando eles chegaram a gente precisou reformular a disciplina, porque a gente tinha uma expectativa que era da turma do EJA normal, as informações do treinamento que a gente tinha passado eram por EJA e não de PROEJA. Então de EJA que eram pessoas sem conhecimentos. E aí, quando a turma chegou, a gente teve o choque da bagagem deles como artesãos, que compensou um lado. Por outro, a gente tinha o problema da linguagem, a gente não falava a mesma língua que eles, então a gente estava num ritmo diferente. A gente precisou mudar todo material que a gente havia preparado em sala de aula, a gente teve que refazer mudando a linguagem, para se tornar mais acessível, para haver uma comunicação entre a gente. Quando acabavam as primeiras aulas a gente perguntava, vocês entenderam? E olha todo mundo pra gente assim ... e nada. Agora que estou pegando projeto de novo com eles, pela segunda vez que pego essa turma, já tem diferença. Porque o meu diálogo é igual. Por exemplo, você nota que hoje, você observou quando fiz alguns comentários, você percebeu: percebi, aconteceu isso e isso, está fora do contexto. Às vezes não fazem por acomodação, mas hoje eles já conhecem toda a ideia de processo, a gente já discute o processo de design dentro do artesanato sem grandes problemas, ele mesmo já consegue fazer toda leitura, ter a linguagem. Então pra mim esse semestre está saindo super fácil. Agora eu só preciso dar os comandos, não há mais o trabalho que tinha antes (**Docente 10 K – 2009**).

As questões aqui apresentadas foram desencadeadoras do processo ao longo do curso, pois é uma proposta curricular que não possui uma visão reducionista,

mercadológica, imediatista, mas que possui uma preocupação com a construção da identidade profissional desses sujeitos. Essa proposta curricular integrada impulsiona a formação desses artesãos.

Outra questão que convém destacar neste curso refere-se ao fato de não haver o livro didático específico que atenda a proposta do curso, por vários aspectos. Primeiro pela proposta do curso técnico em artesanato ser uma proposta nova; por ser uma proposta integrada não há livros que contemplem essa nova modalidade; segundo a especificidade do curso em artesanato.

Considero que é um fator que não pode ser considerado tão negativo porque dá aos docentes total autonomia para a metodologia, a escolha dos textos, enfim. Mas, ao mesmo tempo, os alunos ficam sem um referencial teórico para consulta, apesar de terem livros de outras áreas, mas não são tão acessíveis a um curso com a proposta de jovens e adultos. Como também a elaboração de material didático demanda pesquisa, e para isso, disponibilidade de tempo para construir materiais pedagógicos. E, mais uma vez, volta-se a questões institucionais.

A importância da institucionalização deste programa no IFAL pode fazer um diferencial no âmbito profissional para estes/as alunos/as. O PROEJA poderá constituir novos “sentidos” na vida destes profissionais. Pudemos constatar isso nos dados anteriormente apresentados sobre o período em que eles/elas ficaram excluídos da escola, como também perceber nos depoimentos dos/as alunos/as quando perguntados/as sobre como está sendo a experiência de estudar no CEFET:

Única, pois o CEFET além de ‘abrir portas’ ocupa todo espaço do aluno com uma série de outras oportunidades (**ESTUDANTE- S 2008**).

Desde adolescente tive vontade de estudar no CEFET, mas nunca tive oportunidade, mas estou gostando bastante, pois estou fazendo um curso que sempre tive vontade de fazer. Infelizmente no nosso Estado não existe faculdade de artes plásticas (**ESTUDANTE – L 2008**).

Estudar no CEFET foi um sonho que já está sendo realizado. Tenho certeza que vou aprender muito aqui (**ESTUDANTE – J 2008**).

Maravilhosa, eu não esperava obter tanto conhecimento, a equipe de professores é excelente, estou muito satisfeita e me orgulho quando falo para os conhecidos que estou neste curso (**ESTUDANTE – E 2008**).

A inclusão do Programa na instituição causou também impactos negativos inicialmente para os/as alunos/as, que relatam como se sentiram discriminados por outros alunos/as de outros cursos, como ficou claro nos depoimentos:

Ótima, pois sempre quis estudar no CEFET, apesar de ser discriminada por outros alunos daqui mesmo (**Estudante O - 2008**).

Normal. Apesar da discriminação nos primeiros meses pelos alunos (**Estudante T -2008**).

Porque antes nós sentíamos bastante dificuldade aqui no relacionamento, entre o corpo discente, professores. Não digo com os professores da nossa área, professores que circulavam, passavam por a gente. Mas agora não, passou. Mas passou devido a quê? Devido à insistência e persistência da gente. Eu não, porque eu não dava valor, podia dizer o que fosse eu passava direto, meu negócio eram os meus estudos. Mas a turma sofreu muito com essa discriminação (**Estudante Z- 2009**).

Quando questionados sobre se havia alguma diferença entre o curso do PROEJA e os demais, afirmaram:

Sim, pois somos *INÉDITOS* e isso faz a maior diferença (**Estudante – H 2008**, grifo do/a estudante).

Sim, me sinto joia rara, a princípio tivemos discriminação dos outros alunos, mas somos maduras suficientes para superar. Hoje somos (me considero) a turma de ouro do CEFET, principalmente pelos professores e coordenadores do nosso curso (**Estudante– L 2008**).

Sim. Os outros nos discriminam, parece até que não fazemos parte do CEFET (**Estudante – T 2008**).

Com relação ao tratamento como PROEJA – não, mas vejo que por se tratar de pessoas que, como nós, estão voltando à escola, os professores têm sido flexíveis (**Estudante – B 2008**).

Nestas falas é perceptível um diferencial que está na identidade dos sujeitos, “*SOMOS INÉDITOS*”; “*Me sinto como joia rara*”; “*Mas, somos maduros suficiente para superar*”; ou ainda, “*por se tratar de pessoas que como nós, estamos voltando à escola*”. Há uma consciência de uma identidade, uma identidade como sujeito que sofre a discriminação, e que possivelmente trazem resquícios da exclusão social. E que não se enquadram no perfil dos alunos regulares do IFAL.

A identidade que ao mesmo tempo os faz se reconhecerem importantes e que buscam a valorização. São olhares críticos, que começam a se perceberem “diferentes”, nas identidades – dos sujeitos, e a traçar a sua identidade – na coletividade.

Quanto ao fato de o curso ser oferecido pelo CEFET se faz alguma diferença:

Pelo peso que o nome CEFET tem. Por ser uma instituição que é referência em capacitar alguns trabalhadores (**Estudante – B 2008**).

Devido ao conceito que a instituição tem de formar excelentes profissionais, nos diversos cursos profissionalizantes (**Estudante – E 2008**).

A instituição tem um papel não apenas pelo que representa para os alunos/as, como também pela representatividade, a sociedade como escola centenária, formadora de profissionais para o mercado de trabalho. Esta representatividade tem um papel importante pela sua infraestrutura física, pelo quadro docente e como espaço de interlocução para que a oferta da profissionalização para pessoas jovens e adultas possa se efetivar enquanto uma política pública.

Houve um posicionamento dos docentes envolvidos nas entrevistas, pois foram unânimes quando questionamos sobre a relevância do PROEJA e se este deve ser mantido na instituição. Mas são colocados por eles/as os entraves que esbarram nas condições efetivas de um curso, enquanto programa, e com a proposta que leva à questão da interdisciplinaridade:

Eu acho que é uma experiência relevante, eu acho que deveria ser mantida, mas ela precisa ser melhor apoiada institucionalmente. A gente precisa ter um melhor apoio, tanto os professores quanto os alunos. Não sei se porque o programa está iniciando, mas eu sinto falta. A gente sabe que para funcionar precisa ter uma participação de três sujeitos: o aluno, o professor, e a instituição. E no nosso curso, eu vejo que o aluno e o professor conseguem colocar em prática dentro da proposta do curso, aquilo que a gente planejou enquanto curso. Mas na instituição, a gente esbarra com muitos entraves ainda de aceitação interna de funcionários, vamos dizer assim, de conhecimento inclusive do programa, o que é o programa.

Professores também que queiram se engajar. A gente tem um perfil limitado de professores que querem realmente ter essa experiência com o PROEJA, porque exige um maior tempo de estudos, exige maior tempo de pesquisa, precisa, como eu já falei, de uma reavaliação de práticas didáticas de professores, flexibilização dessas práticas. E nem todos os professores, nem todos nossos colegas querem ter esse desafio. E era interessante que houvesse uma aceitação maior por parte dos colegas. Acho que, institucionalmente, precisa ser melhor apoiado e melhor conhecido enquanto programa para que ele possa ser mantido. [...] E quando falo de apoio institucional não falo só de IFAL; MEC também, precisa apoiar mais, mostrar a comunidade o que é o PROEJA, isso é importante (**Docente 2G – 2009**).

A integração curricular é um processo, uma vez que envolve condições de trabalho, condições que são institucionais. A concretização da integração se materializa no currículo, na sala de aula e no diálogo constante entre os docentes para o planejamento e, de certa, forma revendo suas práticas. A Banca materializa essa prática, o produto é a efetivação destes saberes que estão sendo construídos pelos alunos/as, a relação entre o senso comum e os conhecimentos científicos. A integração é um processo que não acontece espontaneamente, nem na sobreposição, nem na justaposição. É um diálogo, é um trabalho desenvolvido na coletividade, na troca de experiências entre as áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade foi bem colocada na fala de uma docente entrevistada sobre a primeira banca realizada neste curso:

Eu comparo muito o trabalho interdisciplinar com uma orquestra. Se alguém desafina vai sair algo não satisfatório, vamos dizer assim, no seu conjunto, não significa que será um resultado desastroso, mas algo vai ficar em desarmonia. E pela banca, pela conclusão dos trabalhos deles no semestre, eu acredito que essa orquestração foi a contento [...] (**Docente 8 C 2008**).

Vou me apropriar do termo ‘orquestração’ para compreender a proposta da integração neste curso. Há um currículo pensado para um público que traz uma identidade própria. Portanto, é um currículo que foi sendo tecido trazendo as experiências dos docentes e discentes, procurando definir eixos nos quais se aglutinam disciplinas nas fases da produção, na construção do processo artesanal, procurando romper com uma organização clássica e trazendo uma dinâmica curricular mais próxima da identidade dos/as aluno/as.

Há uma proposta de interlocução com a disciplina de Projeto, que se propõe a “atravessar” o módulo tanto na verticalidade como na horizontalidade, para dialogar com as duas áreas do conhecimento e com os saberes trazidos pelos artesãos/ãs. Mas, ainda buscam se afinar nesta orquestração, porque os docentes que vêm da graduação tecnológica já trazem a experiência de uma proposta que desde 2001 vem sendo exercitada. Diferente dos docentes da formação geral que começaram a ter o exercício dessa proposta nos ensaios pedagógicos.

As dificuldades destes docentes em continuar nesse planejamento coletivo se deram em função da indisponibilidade de horários, por atuarem em outros cursos na

própria instituição e que muitas vezes não coincidem horários para reuniões de departamento, impedindo a participação nos ensaios pedagógicos que foram realizados por quase um ano e que serviram de fato como “ensaios” para essa afinação, nesta “orquestração”.

A avaliação por Banca aparece como um dos mais significativos desafios na busca de uma prática curricular inovadora que impulsiona e desafia alunos/as e docentes.

Na primeira Banca o tema foi: Coleção de Modas. A reação dos/as alunos/as, as dificuldades de planejar, de calcular, de pesquisar foram grandes. O medo do novo, a insegurança, a descoberta do que estava por vir. Esta Banca apresentou dois momentos, que podemos destacar: primeiro o que antecedeu a apresentação, em que pairava uma expressão de nervosismo, o medo de não conseguir, pois vêm no seu inconsciente as marcas de insucesso e de descontinuidade.

E o segundo momento pós-apresentação: o brilho de realização nos olhos, de satisfação que envolveu com muita emoção todos que vivenciaram esta Banca; uma emoção tanto por parte dos docentes em ver que, apesar dos desgastes que envolveram todo esse processo inicial, de ajuste, de planejamento, de administrar conflitos, tinha valido a pena. E por perceberem como os/as alunos/as responderam com muita determinação, com o desejo de acertar, de aprender.

Já na quarta Banca, o tema foi: Enfeites de Natal, na qual foram desenvolvidos temas sobre os folguedos, trabalhando a cultura de Alagoas. Havia uma superação, uma autoestima mais bem resolvida e a consciência desta capacidade de inovar, pois já conseguem elaborar uma articulação dos conhecimentos a cada módulo. Os/as alunos/as estavam mais seguros, já faziam uma leitura do que representa essa banca e os desafios propostos por ela, e que desejam responder.

Essa proposta traz um outro ângulo além de uma prática metodológica, ela traz aos alunos/as uma autonomia como artesãos, em criar, apresentar e defender o seu produto. Uma visão de empreendedor. O que neste curso não vemos como algo negativo, pois esta autonomia dá a este artesão uma condição de afirmação no mercado



de trabalho. Esse dado é relevante na nossa cultura, considerando que ainda não há um reconhecimento do trabalho do artesão. E até que ponto este curso no IFAL não pode trazer outra realidade a tal quadro, em formalizar essa profissão em Alagoas, com seus polos turísticos em desenvolvimento?

Mas, nessas Bancas, percebe-se a falta de apoio institucional ao curso, para que se efetive dentro de condições mais concretas. Pois a falta de condições financeiras dos artesãos dificulta-lhes ter materiais para experimentação, para criar novos produtos, como também possuir ferramentas que viabilizem criar produtos com mais qualidade, de experimentar novos materiais dentro da proposta do curso que se propõem a trabalhar.

É imprescindível o acompanhamento destes alunos/as na instituição. Explorar mais o programa, promover mais palestras para os funcionários, discentes e docentes sobre o PROEJA, para que novas turmas não se sintam discriminadas, diferentes, apesar de dizerem com muita propriedade: Somos INÉDITOS. E como dizer que não são?

### **3.5 Problematizando as competências**

Quanto a competências necessárias ao mercado de trabalho, numa perspectiva pós-moderna, nossa investigação aponta que o elemento novo seria justamente a incorporação e ressignificação dos saberes tradicionais ou do senso comum, trazidos pelos/as alunos/as e que foram, no processo do curso de Artesanato, assumindo características cada vez mais tecnológicas.

Ou seja, o elemento inovador presente no saber do senso comum vai sendo cada vez mais impregnado pelas competências e pelos saberes tecnológicos e científicos, transformando-os e potencializando-os para agregar mais valor de mercado aos produtos dos artesãos.

Percebe-se aqui um elemento contraditório. Ao mesmo tempo que esses saberes tradicionais são considerados fundamentais para o desenvolvimento do currículo integrado, eles necessariamente precisam passar por mutações em direção a um saber mais tecnológico, com mais valor de mercado. Esse processo implica de certa forma,

numa negação desses saberes e práticas advindas do senso comum, na medida em que possuem pouco valor de mercado.

É perceptível, tanto na fala dos/as docentes quanto na dos/as discentes, a necessidade de superação destes saberes e competências tradicionais, baseadas no senso comum, como forma de valorização dos produtos e, portanto, dos próprios artesãos. O grande vencedor nesse embate é o mercado. As competências predominantes são as tecnológicas e que estimulam o empreendedorismo nos trabalhos de seus/as alunos/as. Eles/as claramente sentem-se mais capacitados, mais profissionalizados/as e esse aspecto é constantemente reforçado pelos/as docentes do curso. As competências tecnológicas são muito mais valorizadas no curso.

É importante destacar que existe uma tendência no curso em valorizar a identidade destes artesãos, e os discentes absorveram essa proposta e se apropriaram rapidamente deste saber tecnológico. Considero que a ressignificação destes saberes está, de certa forma, elevando a autoestima dos discentes que começam a sentir a valorização do que produzem e uma melhor inserção no mercado artesanal.

Ao mesmo tempo, as competências empreendedoras são consideradas necessárias, uma vez que o curso, por si só, não tem meios de garantir a inserção dos/as alunos/as no mercado de trabalho. Essas competências são fundamentais para que possam, sozinhos/as, garantir seu lugar nesse mercado. De certa forma, a competência do empreendedorismo tende a reafirmar certa competitividade e certo individualismo que já existia nesses/as profissionais, antes de ingressarem no curso, como mostram alguns depoimentos.

São questões mais amplas que estão inseridas no bojo do contexto da globalização, ou seja, segundo Boaventura Santos (2005b) existem várias formas de globalização, e considera que a globalização neoliberal é mais dominante e hegemônica, como afirma:

A globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, a dessocializar o capital, libertando-os dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que

toda atividade social se organiza melhor quando se organiza sob a forma de mercado. [...] (BOAVENTURA SANTOS, 2005c, p.13)

No entanto, há alguns questionamentos que são expressos por Lopes (2006 a) que estão contidos na transposição dos conhecimentos da ciência para o ensino, e que muitas vezes essa transição vem legitimar, como também favorecer a submissão do conhecimento escolar ao mundo produtivo. No caso dos cursos profissionalizantes, como o discutido até aqui, esse atrelamento ao mercado se torna inevitável e até mesmo desejável.

Entendemos que esse modelo de currículo integrado, que considera o saber tradicional para compor novas competências, é inovador, uma vez que reconhece a pluralidade dos saberes além dos científicos e tecnológicos. Segundo Boaventura Santos (2005a), nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, pois tenta dialogar com outras formas de conhecimento e se deixa penetrar por elas, como conseguimos observar, aproximando-se significativamente de propostas consideradas pós-modernas:

A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nestas formas de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador, mas, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. Essa dimensão aflora em algumas das características do conhecimento do senso comum (BOAVENTURA SANTOS, 2005a, p.88).

O senso comum nesse currículo é o elemento inovador, é de fato uma nova competência que esta proposta curricular integrada resgata e valoriza. No entanto, neste encontro e desencontro de saberes eles se misturam, e percebemos que, no final, o saber científico e tecnológico tem predominado nos discursos tanto dos/as docentes quando dos/as discentes. Como afirma Lopes (2006a):

[...] Na atualidade – especialmente nas definições oficiais das políticas de currículo, mas não exclusivamente nelas –, a defesa do currículo integrado é desenvolvida a partir do que genericamente vem sendo denominado de “mudanças no mundo globalizado”. Nessas mudanças, ciência e mundo produtivo estão intrinsecamente articulados, na medida em que o conhecimento científico e a tecnologia cada vez mais são apresentados como bases da reprodução do modo de produção capitalista. Assim, a valorização das dinâmicas das ciências acarreta, muitas vezes, a valorização das dinâmicas de sustentação das relações de produção (LOPES, 2006a, p. 145).

Como salienta Lopes (2006), não se trata de um discurso de oposição às ciências, mas, reportando-nos à proposta do curso do PROEJA, como compreender que este

currículo que consegue se destacar na pluralidade dos saberes não necessariamente necessite que haja mutação no saber que vem do aluno, do saber que é a base de sustentação desta proposta curricular?

Mas, em um modelo pós-moderno deverá haver um “reconhecimento” de uma nova competência que vem do saber tradicional, do senso comum. E isso está no contexto de um currículo que tenha espaço para que a competência seja “reconhecida” e não para que haja mutações. Compreender que é no senso comum que está a identidade destes artesãos e que não pode ser engolida, uma vez que representa a inovação da proposta desse curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto desta pesquisa é um programa do governo federal – o PROEJA, que está centrado na formação do trabalhador, e que traz no seu projeto uma política de integração curricular. As atuais propostas deste programa propõem mudanças na organização curricular, mudanças estas que estão na confluência de níveis e modalidades da educação básica através da proposta de integração curricular, que envolve o Ensino Médio, a Educação Profissional e Tecnológica e uma terceira modalidade, a Educação de Jovens e Adultos.

Nestas análises há questões importantes que estão contidas neste programa de uma forma macro, que trata da profissionalização básica do trabalhador, voltadas a atender as demandas empresariais da modernidade com a elevação do nível de escolaridade de uma massa de trabalhadores, tendo como proposição a sua inserção no mercado de trabalho. Tais transformações atravessam todo sistema mundial, e que estão relacionadas às políticas neoliberais.

Estas políticas direcionam todo um controle em função de atender a economia, a investimentos em escala global, e conseqüentemente têm implicações na formação de trabalhadores especializados, para atender a uma demanda de um processo de produção flexível no contexto da economia mundial. Nesse sentido, redireciona-se o foco sobre a educação, leia-se a escola, através de sua reestruturação nos diversos níveis, como também um controle sobre o currículo como forma de atender a esta demanda mundial em função da economia.

Especificamente voltando-se o olhar sobre o PROEJA, esse novo contexto produz algumas reflexões sobre o programa, juntamente com as análises das políticas da década de 1990 e a atual política de formação do trabalhador. Nesse sentido, pode-se indagar quais aspectos, hoje, estão centrados neste programa e que diferem das políticas do governo FHC?

Podemos destacar a questão da oferta que se refere à inclusão deste programa no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia com um caráter de atender um público que enfrenta problemas sociais e econômicos, especificamente a profissionalização de Jovens e Adultos.

Este é um dos aspectos que difere o PROEJA dos programas da década de 90: primeiro o caráter de aligeiramento dos programas de qualificação e requalificação dos trabalhadores, o PLANFOR/PNQ (1995/2002), que foi impulsionado com o financiamento dos recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador – FAT, sem uma vinculação com a educação Básica. E outro aspecto que se refere às parcerias para a oferta dos cursos em sindicatos, ONGs, entre outros, e que cuja maior fatia na oferta destes programas ficou a cargo do Sistema S.

O que se percebe, quanto à implantação do PROEJA no IFAL, é que as resistências e ambiguidades vão permeando o processo e deixam, de certa forma, lacunas que inviabilizam a implantação, de forma mais intensa, da proposta do programa. Entre estas lacunas insere-se a falta de condições de infraestrutura pedagógica e administrativa para o curso, que necessita de uma logística para dar suporte pedagógico e institucional. Nesse sentido, percebe-se que todo o sucesso ou fracasso do curso recai sobre o desempenho pessoal dos/as professores/as.

Percebemos ainda que havia uma predisposição favorável por parte de alguns docentes, funcionários, ao mesmo tempo que há uma resistência por parte de outros, que é rompida à medida que se envolvem com o curso. Há no curso uma clientela que interage e que desafiam os docentes a uma relação, digamos assim, mais dialógica.

Mas, estas são questões que trazem no seu bojo uma complexidade de decisões e ações políticas que requerem que se aponte para uma nova institucionalidade. Para políticas de financiamento, de investimentos que envolvem a intencionalidade de uma política mais ampla, para que não haja o caráter de transitoriedade enquanto programa.

Durante o período da pesquisa percebemos que foi estabelecida pelos docentes uma interlocução entre os Cursos Técnico e Tecnológico, Artesanato e Design de Interiores que viabilizou a troca de saberes e experiências entre as duas áreas. Essa troca

abriu possibilidades de interação de experiências entre os discentes e docentes trazendo retorno positivo para os dois cursos, e que motivaram os discentes no processo da aprendizagem.

Esta pesquisa investigou como se dão os encontros e desencontros de saberes e práticas na proposta de integração curricular do PROEJA; as relações que se deram entre os conhecimentos que fazem parte do currículo, ou seja, o conhecimento científico e os conhecimentos do senso comum trazidos pelos alunos.

É importante destacar algumas questões que permearam o campo dessas relações, para que possamos responder aos objetivos que esta pesquisa se propôs:

Ficou evidente nesta pesquisa que a proposta curricular do Curso Técnico de Artesanato foi planejada para um público específico – os artesãos, com suas experiências no processo artesanal, adquiridas sob uma tradição que passou de geração para geração, e que já se encontravam inseridos no mercado de trabalho artesanal local.

Estes artesãos são jovens e adultos, com uma trajetória escolar marcada por descontinuidade, os quais na sua maioria estão há décadas fora da sala de aula, mas que têm algo em comum: as experiências e a cultura de um processo artesanal, como também a expectativa de inserção no mundo do trabalho por meio da escolarização profissionalizante na sua área de atuação – o artesanato.

Nas falas dos/as discentes entrevistados/as percebemos o desejo da profissionalização na sua arte, pois o artesanato é hoje a fonte principal de renda desses alunos/as. E embutida nesse campo de trabalho há fortemente uma questão de gênero, são mulheres, donas de casa, que fazem do artesanato a sua fonte de renda e sobrevivência.

Cabe uma reflexão sobre o perfil dos artesãos em Alagoas, ou mesmo na região Nordeste. Na verdade os artesãos no nosso país não possuem um reconhecimento profissional compatível com o valor do seu trabalho. A maioria vive no anonimato, à margem do mercado de trabalho formal, e sobrevive em suas comunidades, no caso de Alagoas, nos polos turísticos, nas feirinhas de artesanato.

O atelier destes artesãos é, na maioria na sua própria residência, sem muita estrutura, e sem condição econômicas para investir, para produzir, e poucos são os artesãos que conseguem ser reconhecidos/as como artistas e viver de sua profissão, com perspectiva de inserção no mercado de trabalho formal.

Esses artesãos/ãs trazem experiências adquiridas por uma tradição, pelo repasse de conhecimentos de geração a geração. Esses trabalhadores já possuem uma experiência de mercado de trabalho artesanal, e como foi mostrado na pesquisa, possuem um “refinamento” e uma competência no seu fazer. Trazem um saber tradicional que foi o ponto de partida para que dialogassem com os saberes científicos e tecnológicos na proposta do Curso Técnico de Artesanato.

Em relação aos saberes tradicionais trazidos pelos alunos, os/as docentes reconhecem que são conhecimentos que trazem um refinamento aos conceitos; suas experiências são consideradas como eixo central da discussão na proposta deste curso. No entanto, nesta confluência de saberes entre o tradicional, o saber científico e tecnológico, tem predominado o saber tecnológico em função de uma demanda de mercado.

Para os alunos/as, esses “novos” conhecimentos trazem significados a sua prática, e, pelas experiências que possuem como artesãos/ãs eles logo associam esses conhecimentos adquiridos ao seu fazer. Não há para eles/as, ainda, uma clareza se esse conhecimento está sendo modificado ou resignificado, mas percebem claramente que os saberes por eles/as trazidos são importantes para esse currículo, para o curso. É que os saberes tecnológicos tanto impulsionam como trazem um valor de mercado ao seu produto.

Nesse sentido, seria interessante ressaltar que são justamente esses conhecimentos científicos e tecnológicos que vão garantir a formação de competências com uma maior valorização profissional desses artesãos/ãs, uma vez que potencializam a possibilidade de disputar um lugar mais valorizado no mercado no qual já se encontram inseridos, mesmo que ainda de forma precária. Seus saberes tradicionais, do senso comum, passados de geração para geração, são importantes como ponto de partida



desse processo de mudança. Ao serem reconhecidos e valorizados no currículo, valorizam também os/as profissionais que os possuem, no contexto escolar.

Percebemos que essa metodologia de Banca favorece uma ressignificação desses conhecimentos. Neste encontro de saberes há uma hibridização entre o conhecimento tradicional e científico. Esses conhecimentos vão se modificando, vão sendo ressignificados, e é neste encontro que se dá um forte conflito. De um lado o conhecimento tradicional, é o que dá sentido a esse currículo pesquisado, do outro os saberes que dão valor de mercado ao seu produto, são os científicos e tecnológicos. Percebemos que este é o ponto de chegada e o objetivo maior do curso, compartilhado por coordenadores/as, alunos/as e professores/as.

Nesses encontros e desencontros de saberes há questões que são importantes e que precisam ser discutidas na proposta do curso. O saber tradicional é reconhecido e valorizado para ser transformado, para que seu produto tenha valor de mercado, ou o saber tradicional será a nova competência à qual este curso estará resgatando para que seja reconhecido e ampliado?

Na integração desses saberes há uma relação de poder que vem dentro de um contexto do processo de globalização que, como já foi citado por Boaventura Santos (2005a), são pressões mais amplas que vêm inseridas no contexto da globalização neoliberal, e cujas pressões tendem a se render ao mundo produtivo.

Na transposição da ciência para o ensino há relação de poder silenciosa, cuja transposição vem atender a um mundo globalizado. E que este Curso de Artesanato a princípio visa romper, quando propõe um modelo de currículo integrado que considera o saber tradicional para compor novas competências, uma proposta inovadora, que poderia ser considerada como um modelo em uma perspectiva pós-moderna.

O curso em análise encontra-se em processo, e esta pesquisa procurou contribuir no sentido de trazer reflexões sobre o campo do currículo. A construção de novas propostas traz mudanças, e as mudanças curriculares se dão em campos conflituosos, e esta proposta tem possibilidades de trazer mudanças de rumos ao currículo. As questões

que esta pesquisa trouxe como contribuição poderão retornar ao curso e poderão ser investigadas ao seu término ou em outras pesquisas.

A proposta de integração desse currículo está provocando mudanças nos saberes e consequentemente ressignificando as suas práticas curriculares. Vale ressaltar o trabalho da coordenação, dos docentes e demais envolvidos na proposta que não tem medido esforços para ampliar o diálogo na efetivação dessa proposta curricular.

Tivemos conhecimento de que na próxima turma, a exigência de ser artesão foi retirada como pré-requisito das inscrições. Novas implicações, desafios e arranjos curriculares surgirão daí.

Todo processo de pesquisa é inacabável, o que não foi possível atender aqui poderá ser direcionado a outras pesquisas sobre o PROEJA, que tem um campo amplo para ser investigado, para o qual esta pesquisa se propôs contribuir com o IFAL.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Alagoas. **Plano do Curso Técnico de Artesanato**. Maceió, 2007

ALVES, Giovani. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho – o Brasil nos anos noventa. In: TEIXERIA, Francisco J.S; OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2, ed. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de sociologia e Política**, nº 19, Curitiba, Nov 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br>. Acesso em 12 jun. 2008.

ANDRÉ, Marli E. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo,: Boitempo, 2007.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 5.692/72

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.304/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 01/ 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, D.F.: 01 de julho de 2000

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 3 DE Fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional Ensino Médio Integrado a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade do PROEJA**: Documento Base. Brasília, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso João. et al. **Novas Tecnologias, Trabalho, Educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1994.

CORIAT, Benjamim. Ohno e a Escola Japonesa de Gestão da Produção: Um ponto de vista. In: HIRATA, Helena Sumiko. (org.) **Sobre o “Modelo” Japonês: Automatização, novas formas de organização e de relações de trabalho**. São Paulo: Edusp, 1993)

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERRETTI, Celso João. Formação Profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. **Educ. Soc.** Campinas, v. 18, n. 59, ago. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 12 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. (org.) **Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Ramos. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GAIA, Rossana. **O uso do portfólio do técnico ao tecnológico: a narrativa autobiográfica como suporte da pesquisa científica**. Maceió, (AL), 2008. mimeo

GOODSON, Ivor F. **currículo: teoria e história**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1995.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. A orientação educacional contextualizada: proposta de uma análise. **Revista de Educação AEC**. a. 16, n. 63, abr. /jun. 1987.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre a origem da mudança cultural. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HIRATA, Helena Sumiko. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: CASALI, Alípio (org). **Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho**. São Paulo: EDUC, 1997.

\_\_\_\_\_. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João. (et al.) **Novas Tecnologias, Trabalho, Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1994.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006a.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Elizabeth. (orgs). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e Competências. In: LOPES, Alice Casimiro: **Disciplinas e Integração curricular: histórias e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina**. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MEMORIAL DESCRITIVO: **Implantação do PROEJA: Curso Técnico Design Artesanato modalidade EJA**. CEFET/AL, Jul 2007. (mimeo)

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa, SILVA, Tomáz Tadeu da. (orgs) Currículo, **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Editora Cortez. 1994.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.) **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, Sp: Autores Associados, 2000a.

\_\_\_\_\_. Brasil 2000: **Nova divisão de trabalho na educação**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2000b.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. **A qualificação profissional como política pública**. Brasília: MTE, SPPE, DEQ, 2005.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: **EJA: formação técnica integrada ao ensino médio**. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

PIZZI. **Política de qualificação profissional de jovens e adultos**: Desenvolvimento, Pobreza, currículo e identidades. Maceió, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

\_\_\_\_\_. Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Para ampliar o cânone: a diversidade epistemológica do mundo**. In: Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Civilização Brasileira, 2005c.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

**Anexo 1: Decreto nº 5.840** de 13 de julho de 2006: Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

**Anexo 2:** Programas

Programa - Escola de Fábrica

Programa - Projovem

Programa - Brasil Profissionalizado

**Anexo 3:** Tabela 08

Matriz Curricular do Curso Técnico de Artesanato

**Anexo 4:** Roteiro dos Questionários

Roteiro 1: Questionários dos Coordenadores/a e Comissão do PROEJA

Roteiro 2: Questionários dos Professores/as

Roteiro 3: Questionários dos Alunos/as

Roteiro 4: Entrevista Semi-estruturada Docente

Roteiro 5: Entrevista Semi-estruturada Aluno/a

**Anexo 5:** Ficha do Projeto de Trabalho -

## ANEXO 01



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 5.840, DE 13 DE JULHO DE 2006.**

Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 35 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, no art. 6º, inciso III, da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e no art. 54, inciso XV, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994,

**DECRETA:**

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do [art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004](#); e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do [art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004](#).

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social,



aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

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

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas.

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007.

§ 1º As instituições referidas no **caput** disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

§ 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino.

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica;

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos.

Art. 5º As instituições de ensino ofertantes de cursos e programas do PROEJA serão responsáveis pela estruturação dos cursos oferecidos e pela expedição de certificados e diplomas.

Parágrafo único. As áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível

local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Art. 6º O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior.

Parágrafo único. Todos os cursos e programas do PROEJA devem prever a possibilidade de conclusão, a qualquer tempo, desde que demonstrado aproveitamento e atingidos os objetivos desse nível de ensino, mediante avaliação e reconhecimento por parte da respectiva instituição de ensino.

Art. 7º As instituições ofertantes de cursos e programas do PROEJA poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação individual, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares.

Art. 8º Os diplomas de cursos técnicos de nível médio desenvolvidos no âmbito do PROEJA terão validade nacional, conforme a legislação aplicável.

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

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

Art. 10. [O § 2º do art. 28 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação.” (NR)

Art. 11. Fica revogado o [Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005](#).

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 13 de julho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 14.7.2006

## ANEXO 02

### **Programa Escola de Fábrica**

Destacamos inicialmente o programa Escola de Fábrica, que foi o primeiro programa a surgir após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia – SETEC voltado a jovens excluídos do mercado de trabalho.

Este programa de qualificação profissional tem como finalidade a inclusão social de jovens de baixa renda por meio da formação profissional em unidades formadoras no próprio ambiente das empresas, aproximando o setor produtivo dos processos educativos, promovendo a responsabilidade social. (SETEC, 2005)

É importante situar que na proposta inicial em 2005, o programa Escola de Fábrica pretendia atender aos jovens com idade entre 16 e 24 anos, matriculados na educação básica na rede pública ou na modalidade EJA, prioritariamente no ensino médio com renda familiar de até 1,5 salários mínimo. Com este critério define-se prioritariamente o público alvo de baixa renda sem vínculo empregatício formal de trabalho. São oferecidos aos alunos alimentação, uniforme, transporte, material didático, seguro de vida e a bolsa-auxílio de R\$ 150,00, financiados pelo MEC.

Segundo dados do Ministério da Educação/SETEC (2006) foram investidos em 2005 no Programa Escola de Fábrica cerca de 25 milhões, com os seguintes resultados e metas: 12 mil estudantes capacitados, 558 cursos ofertados, 19 estados participantes e a parceria com 700 empresas. Em 2006, o investimento foi ampliado para 54 milhões para certificar 40 mil jovens.

O programa Escola de Fábrica assume um novo formato com a Lei 11.692/2008 que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Os programas são unificados com os programa Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, passando a denominar-se - o Projovem Trabalhador.

## **Programa PROJOVEM**

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária – PROJOVEM, implantado em 30 de junho de 2005, através da Lei nº 11.129, sob coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Este programa, voltado para o segmento juvenil, jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino fundamental e sem vínculo empregatício, tem um caráter emergencial e experimental, cujas ações são respaldadas pela LDB no art. 81, que permitem a organização de cursos experimentais. O CNE através da Câmara da Educação Básica deu parecer favorável, o que reconhece a certificação do ensino fundamental como também a formação inicial através da qualificação profissional.

O Programa Projovem, com o novo formato, está subdividido em quatro modalidades: ProJovem Adolescente, ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador. Neste formato o ProJovem tem proposta de unificação dos programas na ampliação da faixa etária de 18 até 29 anos e na bolsa – auxílio que reduz para 100 reais, como também a carga horária de qualificação passando para 350 hs/aula.

A gestão do ProJovem é compartilhada entre a Secretaria-Geral da Presidência da República, por meio da Secretaria Nacional de Juventude, e os ministérios do Trabalho e Emprego, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e da Educação.

Podemos usar como referência o programa ProJovem Trabalhador, uma das políticas de qualificação profissional cuja gestão é assumida pelo Ministério do Trabalho e Emprego, dentro da proposta da Política Nacional da Juventude implantado pelo governo federal.

Projovem Trabalhador estabelecido pelo MTE, como uma política de qualificação social e profissional, de caráter compensatório. Este programa atende aos jovens com idade entre dezoito e vinte nove anos que já tenham concluído o ensino fundamental.

Estes programas estão assumindo não apenas um novo formato, mas atingindo a um público que denomina-se que estão em situação de vulnerabilidade social, e começa-se a

atingir através do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o público do bolsa família, cujo objetivo do projovem foi criado para enfrentar as taxas de abandono escolar e desemprego juvenil.

Como também o governo começa a viabilizar uma proposta de integração entre vários Ministérios para unificar as ações deste programa. Mas até que ponto essas ações serão desenvolvidas nas várias parcerias, entre estados e municípios que reconheçam no currículo deste programa que estão lidando com alunos da Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento? Será que os “parceiros” nestes programas irão articular esses programas ao Departamento de Jovens e Adultos de suas Secretarias de Educação, reconhecendo a especificidade deste público?

Reconhecer o público da EJA significa reconhecer o direito que se consolidou com a Constituição Federal, com a LDB da educação com a EJA como modalidade da Educação Básica, como também nas Diretrizes Curriculares da EJA, e no Parecer 11/2000 (através das funções específicas reparadoras, equalizadoras e de qualificação). Reconhece-se a identidade da educação de jovens e adultos.

Os atuais programas trazem um discurso de políticas de escolarização e de profissionalização para um público jovem, excluído da escola e do mercado de trabalho. Trata-se de questões sociais, das trajetórias descontínuas destes jovens e adultos que estão na informalidade do mercado de trabalho e sem escolarização.

Duas questões ficam para a reflexão neste novo formato do projovem: (re)conhecer os sujeitos deste programa, não apenas no caráter sócio-econômico, mas a sua real identidade enquanto sujeitos, seja projovem adolescente, urbano, trabalhador ou do campo. Como também que mecanismos serão utilizados como itinerário formativo para inserção/retorno destes jovens na educação básica, e, porque não uma interlocução deste programa através de uma política pública para o PROEJA?

## Programa Brasil Profissionalizado

O Decreto n. 6.302/2007<sup>15</sup> propõe incentivar a expansão de matrículas do ensino médio a educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais.

É a mais recente proposta do governo federal como Programa de financiamento e assistência para escolas públicas, que tem como objetivo ampliar e qualificar a oferta de educação profissional e tecnológica de nível médio nas redes estaduais de ensino.

Segundo dados do Ministério da Educação (2008) a meta é investir 900 milhões no programa no período de 2008 até 2011, na construção, ampliação ou reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional. Com estes investimentos visa atender a 750 escolas e 500 municípios, cuja meta é de matricular 800 mil alunos, capacitar 14 mil professores e construir 2.500 laboratórios.

Este programa encontra-se em um processo de implementação das ações em nível nacional através das formações dos técnicos das Secretarias Educação dos Estados. As ações de expansão do médio integrado na rede estadual em parceria com o governo federal.

A proposta do MEC com este programa viabiliza investimento na infra-estrutura das escolas, formação dos professores, laboratórios na área de ciências e nas áreas técnicas, com investimentos de recursos do FNDE.

À expansão da oferta do ensino médio integrado já é apresentada nos dados do Censo Escolar 2005 – MEC/INEP, da Educação Profissional Técnica de Nível Médio período 2003-2005, cuja expansão aparece gradativamente, conforme tabela 5:

**Tabela 5-** Estabelecimentos e Matrículas da Educação Profissional de Nível Médio, 2003 a 2005 – Brasil

Ano	Estabelecimentos	Varição % em relação ao ano anterior	Matrículas	Varição % em relação ao ano anterior
2003	2.789	-	589.383	-
2004	3.047	9,3	676.093	14,7
2005 <sup>1</sup>	3.294	8,1	747.892	10,6

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2003 a 2005

1 - Inclui as três formas de articulação com o ensino médio

<sup>15</sup> Decreto n. 6.302 de 12 de dezembro de 2007 - institui o Programa Brasil Profissionalizado.

Os quantitativos revelam um aumento gradativo da oferta de matrículas no ensino profissional técnico de 505 estabelecimentos entre o período de 2003/2005, com um acréscimo de aproximadamente 160 mil matrículas. No entanto com a oferta das três formas de articulação, em função da reorganização da educação profissional a partir de 2005 com o Decreto nº 5.154/04. Posteriormente poderemos ter dados estatísticos com esta nova realidade, visto que com esta reorganização aumenta o tempo de permanência dos alunos/as na escola em função do currículo integrado, passando de 3 para 4 anos.

Os dados poderão revelar a opção dos alunos em fazer o ensino médio integrado ou optar em fazer o nível médio em 03 anos em função do ingresso no ensino superior.

No entanto, outra tabela revela que o maior número de matrículas, neste mesmo período, concentra-se no segmento privado, conforme a tabela 6 e tabela 7:

**Tabela 6 - Estabelecimentos por Dependência Administrativa, 2003 a 2005 – Brasil**

Ano	Total	Estabelecimentos por Dependência Administrativa							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		N	%	N	%	n	%	N	%
2003	2.789	138	4,9	553	19,8	115	4,1	1.983	71,1
2004	3.047	143	4,7	602	19,8	130	4,3	2.172	71,3
2005	3.294	147	4,5	659	20,0	138	4,2	2.350	71,3

Fonte: MEC/Inep/DEEB - Censo Escolar 2003 a 2005

**Tabela 7 - Matrículas da Educação Profissional por Dependência Administrativa, 2003 a 2005 – Brasil**

Ano	Total	Matrículas por Dependência Administrativa							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		N	%	N	%	n	%	N	%
2003	589.383	79.484	13,5	165.266	28,0	19.648	3,3	324.985	55,1
2004	676.093	82.293	12,2	179.456	26,5	21.642	3,2	392.702	58,1
2005 <sup>1</sup>	747.892	89.114	11,9	206.317	27,6	25.028	3,3	427.433	57,2

Fonte: MEC/Inep/DEEB - Censo Escolar 2003 a 2005

1 - Inclui as três formas de articulação com o ensino médio

Na tabela 6, o censo apresenta os estabelecimentos no segmento privado (particular, confessional, comunitário e filantrópico) e no segmento público (federal, estadual, municipal). A esfera privada tem uma participação deste segmento em torno de 71,2%, no período de 2003 a 2005. Segundo os dados do censo durante os 03 anos não houve aumento dos estabelecimentos por dependência administrativa, mas revela que, quando se refere aos estabelecimentos no segmento público, apenas 19,9% são estaduais, 4,7% federais e 4,2% são municipais.

O Programa Brasil profissionalizado revela sua decisão governamental de propor a oferta desta profissionalização na esfera pública, o que é uma conquista como mostra o art. 1º, parágrafo único, os seguintes objetivos:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
  - II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
  - III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
  - IV - fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância;
  - V - contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
  - VI - incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
  - VII - fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
  - VIII - fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio.
- (BRASIL, 2007)

A prioridade do governo federal com o Brasil profissionalizado é a expansão da oferta do ensino médio integrado, do PROEJA, como também atender as formas concomitante, e subsequente. Nos incisos I, IV, V e VII esta proposta fica muito clara, no entanto retoma-se esta proposta em novo contexto sócio-econômico e político do país.

Há de se considerar que o reconhecimento do governo em priorizar a profissionalização para o segmento de jovens e adultos é a confirmação de uma luta histórica dos diversos segmentos da sociedade, entre eles a interlocução dos Fóruns de Jovens e Adultos com o Ministério da Educação, visando uma escolarização e a profissionalização visando à inserção destes jovens no mundo do trabalho, como também romper com suas trajetórias escolares descontínuas com programas pontuais.

Estas propostas exigem que se efetive nos estados como uma política de governo, seja forma gradativa, exigindo uma leitura sócio-econômica e política do país. Em nossa realidade, o Estado de Alagoas, que este programa favoreça sua expansão, ou



mesmo a reforma/construção de escolas para que se tornem centros de referências na oferta da profissionalização.

Mais do que os investimentos na estrutura física e equipamentos de laboratórios e bibliotecas, faz-se necessário um quadro de profissionais qualificados, efetivos, que se identifiquem com as finalidades educacionais destas propostas de currículos profissionalizantes.

Nos municípios onde serão implantadas estas escolas exige-se uma leitura das realidades social e econômica para elaboração das propostas dos cursos a serem implantados – estudo da oferta e demanda da sociedade, da empregabilidade destes jovens, evitando que futuramente culpem esses jovens pelo “fracasso” causado pelo desemprego.

A interlocução destes municípios com as instituições de ensino superior incluindo o IFAL, a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, para a formação dos profissionais, como também a oferta de professores para atuar nesta nova realidade.

Enfim, este programa tem vários desafios postos que se apresentam e que neste momento torna-se precipitado tecer maiores críticas, por se encontrar ainda em fase de implantação.

## ANEXO 03

Tabela 08: Matriz Curricular do Curso Técnico de Artesanato – PROEJA/IFAL

<b>Componentes Curriculares</b> (semestral)		<b>Carga Horária</b>	
<b>Nº</b>	<b>Módulo I. Fundamentação</b>	<b>(h/a)</b>	<b>(h/r)</b>
1	Língua Portuguesa	96	80
2	História Geral da Humanidade	72	60
3	Matemática	72	60
4	Projeto de Composição Plástica	96	80
5	Desenho Aplicado	96	80
6	Introdução ao Desenho	48	40
<b>Total</b>		<b>480</b>	<b>400</b>
<b>Módulo II. Instrumentação</b>			
7	Matemática	48	40
8	Física	48	40
9	Biologia	72	60
10	Química	72	60
11	Filosofia e Projeto de Valor Estético	96	80
12	Artesanato	48	40
13	Materiais Artesanais	48	40
14	Cor do Produto	48	40
<b>Total</b>		<b>480</b>	<b>400</b>
<b>Módulo III. Identidade Cultural</b>			
15	Língua Portuguesa	48	40
16	História do Brasil	72	60
17	Geografia	96	80
18	Ed. Física	24	20
19	Antropologia e Projeto de Valor Cultural	96	80
20	Metodologia Projetual	96	80
21	Cultura Popular no Brasil e em Alagoas	48	40
<b>Total</b>		<b>480</b>	<b>400</b>
<b>Módulo IV. Composição</b>			
22	Língua Portuguesa	48	40
23	Matemática	72	60
24	Física	48	40
24	Ed. Física	48	40
25	Psicologia e Projeto de Composição de Referências	96	80
26	Qualidade do Produto	72	60
27	Ergonomia Aplicada	96	80
<b>Total</b>		<b>480</b>	<b>400</b>
<b>Módulo V. Produção</b>			
28	Física	48	40
29	Biologia	72	60
30	Química	72	60
31	Sociologia e Projeto de Responsabilidade Social	96	80
32	Design Sustentável	96	80
33	Processo Produtivo	96	80
<b>Total</b>		<b>480</b>	<b>400</b>
<b>Módulo VI. Veiculação</b>			
34	Língua Portuguesa	48	40

<b>35</b>	Língua Estrangeira	72	60
<b>36</b>	Matemática	72	60
<b>37</b>	Geografia	48	40
<b>38</b>	Empreendedorismo	96	80
<b>39</b>	Marketing e Logística	96	80
<b>40</b>	Apresentação do Produto	48	40
<b>Total</b>		<b>480</b>	<b>400</b>
<b>Total Geral</b>		<b>2880</b>	<b>2400</b>

## ANEXO 04

## ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação - PPGE

Roteiro nº 01: **Questionário: Coordenação / Comissão PROEJA**  
Nº \_\_\_\_\_

Meu nome é Ana Cristina Limeira, aluna do Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Estou realizando uma pesquisa sobre o Curso Artesanato com Design – PROEJA, neste Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET, que será desenvolvida sob orientação da Profª. Drª. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Solicitamos a sua colaboração respondendo a este questionário, pois suas informações serão fundamentais para a nossa pesquisa.

Obrigada pela sua participação!

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você trabalha nesta instituição?

( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos

2. Qual sua formação?

3. Qual a sua função atual no CEFET?

4. Quanto à implantação do PROEJA no CEFET, que aspectos você destacaria como mais importante na implementação deste programa?

5. Existe algum ponto que considere negativo na implantação deste Programa?

( ) sim ( ) não

Qual?

6. O CEFET está preparando os profissionais para atuar com o PROEJA?

( ) sim ( ) não

7. Esta formação continuada está atendendo as expectativas/necessidades do professor que irá atuar no PROEJA?

( ) sim            ( ) não

Por quê?

8. Como surgiu a definição do Curso Artesanato com Design?

9. Como foi construída a proposta curricular deste Curso?

10. Como foi a participação dos professores/as na elaboração da proposta curricular do Curso Artesanato com Design?

11. Como está sendo a experiência inicial dos professores que estão atuando com o PROEJA?



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação - PPGE

ROTEIRO nº 02: **Questionários Professores/as**

Nº. \_\_\_\_\_

Meu nome é Ana Cristina Limeira, aluna do Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/UFAL. Estou realizando uma pesquisa sobre o Curso Artesanato com Design – PROEJA, neste Centro Federal de Educação Tecnológica de Alagoas – CEFET, que será desenvolvida sob orientação da Profª. Drª. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Solicitamos a sua colaboração respondendo a este questionário, pois suas informações serão fundamentais para a nossa pesquisa.

Obrigada pela sua participação!

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_ Estado Civil: \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você trabalha nesta instituição?

( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 anos ( ) 15 a 20 anos ( ) mais de 20 anos

2. Qual sua formação?

3. Qual a sua função atual no CEFET?

4. Quanto à implantação do PROEJA no CEFET, que aspectos você destacaria como mais importante na implementação deste programa?

5. Existe algum ponto que considere negativo na implantação deste Programa?

( ) sim ( ) não

Qual?

6. O CEFET está preparando os profissionais para atuar com o PROEJA?

( ) sim ( ) não

7. Esta formação continuada está atendendo as expectativas/necessidades do professor que irá atuar no PROEJA?

( ) sim ( ) não

Por quê?

8. Como surgiu a definição do Curso Artesanato com Design?
9. Como foi construída a proposta curricular deste Curso?
10. Como foi a participação dos professores/as na elaboração da proposta curricular do Curso Artesanato com Design?
11. Como está sendo a experiência inicial dos professores que estão atuando com o PROEJA?



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação - PPGE

ROTEIRO nº 03: **QUESTIONÁRIO ALUNO/A** nº \_\_\_\_\_

Meu nome é Ana Cristina Limeira, aluna do Mestrado em Educação Brasileira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas – CEDU/ UFAL. Estou realizando uma pesquisa sobre o PROEJA neste Centro Federal de Educação Tecnológico de Alagoas - CEFET, referente ao Curso de **Design em artesanato**, que será desenvolvida sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Laura Cristina Vieira Pizzi.

Solicitamos a sua colaboração respondendo a este questionário, pois suas informações são fundamentais para o nosso trabalho, para conhecermos o aluno do PROEJA.

**Muito obrigada pela sua participação!**

Nome:(opcional) \_\_\_\_\_

Bairro onde reside: \_\_\_\_\_

1.Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

2.Estado civil:

( ) solteiro/a ( ) casado/a ( ) divorciado/a ( ) viúvo/a

3.Faixa etária:

( ) 18 a 20 anos ( ) 21 a 25 anos  
( ) 26 a 30 anos ( ) 30 a 40 anos ( ) mais de 50 anos

4. Nível de escolaridade

( ) ensino médio completo ( ) curso superior incompleto/Qual? \_\_\_\_\_  
( ) ensino médio incompleto ( ) curso superior completo/Qual? \_\_\_\_\_

5. Período afastado da escola:

( ) 01 a 02 anos ( ) 02 a 04 anos ( ) 04 a 06 anos ( ) 06 anos ou mais  
( ) Não houve interrupção no período escolar

6. Situação Profissional atual:

( ) desempregado/a ( ) trabalha por conta própria  
( ) trabalha sem vínculo empregatício ( ) Trabalha com carteira assinada  
( ) outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

7. Se não trabalha, está desempregado há quanto tempo?



- ( ) 01 a 03 meses                      ( ) 06 meses a 01 ano  
 ( ) 04 a 06 meses                      ( ) 01 a 02 anos                      ( ) mais de 02 anos

08. Qual sua atividade profissional atual?

09. Qual sua faixa salarial atual:

- ( ) menos de 1(um) salário mínimo                      ( ) 1(um) salário mínimo  
 ( ) 1(um) a 2(dois) salários mínimos                      ( ) 3(três) ou mais salários

10. Que trabalhos você realiza como artesão/ã e há quanto tempo?

11. Que lugares você expõe seus trabalhos para vendas?

12. Você já realizou outros cursos de formação profissional?

- ( ) Sim                      ( ) Não

13. Caso tenha participado de outros cursos profissionalizantes (realizados pelo PLANFOR, PNQ, FAT, SENAC, SENAI, outros), você pode nos informar quais foram e onde os realizou?

<b>Cursos</b>	<b>instituição</b>	<b>Ano</b>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

14. Este curso a ser oferecido pelo CEFET faz alguma diferença para você?

- ( ) Sim                      ( ) Não

Por quê?

15. Como está sendo a experiência de estudar no CEFET?

16. Qual a importância deste Curso de **Design no artesanato** para você? Marque as alternativas que considerar importantes por ordem de prioridade de 1 a 5

- ( ) voltar a estudar                      ( ) fazer um curso técnico  
 ( ) ingressar no mercado de trabalho formal                      ( ) seguir para um curso superior  
 ( ) estudar no CEFET                      ( ) Outro motivo - Qual? \_\_\_\_\_

17. O que você poderia destacar sobre o curso **Design em Artesanato** que está sendo importante para você?

18. Você gostaria de continuar estudando no CEFET após o término deste curso?

- ( ) sim                      ( ) não

Por quê?

19. Você participa de algum programa de assistência ao aluno do CEFET?

- ( ) sim                      ( ) não

Qual?

20. Você sente alguma diferença entre o seu curso e outros cursos ofertados no CEFET?

## ROTEIRO nº 04:

**Entrevista Semiestruturada – DOCENTE**

Nome:

Sexo:

Idade:

Tempo que trabalha na instituição:

Cursos que leciona:

Disciplinas:

1. Como está sendo/como foi a experiência de sua docência no Curso Técnico do PROEJA?
2. Em relação à experiência de sua docência, você notou alguma diferença no curso do PROEJA que você considere 'novo' em relação aos demais cursos do IF que você leciona, ou que lecionou?
3. Qual o perfil do/a aluno/a do PROEJA?
4. Difere em algum aspecto do perfil dos alunos/as do IF? Em que aspectos?
5. O fato do público alvo deste curso ser formado por artesãos/ãs e já estarem inseridos/as no mercado de trabalho, muda em algum aspecto o currículo do curso? De que forma?
6. Para você, a proposta de currículo integrado do PROEJA tem alguma diferença dos demais cursos do IF? Se há, que aspectos você destacaria?
7. Pela sua experiência em atuar no PROEJA, você considera que o conhecimento técnico e tecnológico vem dando conta da proposta do curso?
8. E os conhecimentos de formação geral?
9. Como se deu o diálogo/interlocução da sua disciplina entre o conhecimento acadêmico (conhecimento científico) e o conhecimento do aluno (senso comum ou prático da profissão)? Foi necessário fazer alguma mudança do seu planejamento durante a sua disciplina?
10. Você considera que a proposta curricular do curso, através de uma disciplina eixo – disciplina projeto promove o diálogo no módulo? E com a sua disciplina, há um diálogo com os saberes envolvendo outras disciplinas?
11. E promove o diálogo com os saberes trazidos pelos alunos? De que forma?
12. Você tem notado algum tipo de conflito ou de desencontro entre professores/as e alunos/as nesses momentos de diálogo que envolve os diferentes conhecimentos?
13. E entre os/as próprios/as alunos/as?

14. Como você vem lidando com isso, no sentido de superar os entraves e conflitos, na sua disciplina?
15. Como você avalia o processo de avaliação por Banca proposta no curso?
16. Você entende que o PROEJA é uma experiência de ensino relevante e que deveria ser mantida? Por quê?

## ROTEIRO Nº 05

**Entrevista Semiestruturada – ALUNO/A**

Nome:

Idade:

Área de atuação:

Sexo:

Tempo que ficou sem estudar:

1. Como está sendo para você a proposta deste curso?
2. Este curso está atendendo as suas expectativas iniciais? Em que aspectos?
3. Você percebe alguma diferença do curso do PROEJA dos demais cursos do IF? Em que aspectos?
4. E em relação a outros cursos profissionalizantes que você já tenha feito, que diferenças você aponta?
5. Houve alguma dificuldade inicial neste curso? Onde se deram os maiores entraves no curso?
6. Estes quase dois anos de curso trouxeram alguma mudança na sua prática profissional?
7. Onde ocorreram essas mudanças na sua prática profissional?
8. O conhecimento adquirido neste curso (conhecimento científico/acadêmico) atende ao trabalho que você realiza como artesão?
9. Em quais disciplinas você tem encontrado maiores dificuldades? Por quê?
10. Como tem sido para você a proposta de avaliação por Banca?
11. Você sente que seu conhecimento a respeito do seu trabalho é valorizado no curso, pelos/as professores/as? Por que?
12. E pelos/s colegas? Por que?
13. Em algum momento você sentiu que seus saberes foram mal compreendidos ou desconsiderados no processo ensino/aprendizagem? De que forma?
14. Como você poderia analisar os conhecimentos adquiridos por vocês nestas 03 Bancas realizadas entre 2008/2009?

15. Como se dá a relação dos conhecimentos entre as demais disciplinas e os/as professores/as no módulo?
16. Há interação entre alunos/as e professores/as?
17. Você mudou sua percepção a respeito do seu próprio trabalho nesse tempo que está no curso. Em que sentido?
18. Como você se sente hoje como um artesão/ã?
19. O que você espera com esse curso?
20. Ao término deste curso, o que pretende fazer?

### Anexo 05

#### Ficha do Projeto de Trabalho -

Projeto de Trabalho<sup>16</sup>

Módulo: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_

Competências do Módulo/Disciplina: \_\_\_\_\_

Conteúdos Disciplinares	Interdisciplinares com outras disciplinas	Situação Didática	Critérios de Avaliação	Observações
	Disciplinas _____ Complementação: _____ Argumentação: _____ Justificativa: _____ Ampliação: _____			

<sup>16</sup> Ficha desenvolvida para trabalhar a interdisciplinaridade nos encontros denominados de **Ensaios Pedagógicos**".

