

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA – PPGTE  
MESTRADO EM TECNOLOGIA

CESAR AUGUSTO CRUZ DA SILVA

**O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA) EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: EVASÃO E REMANESCÊNCIA**

CURITIBA – PR

2014

CESAR AUGUSTO CRUZ DA SILVA

**O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA) EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: EVASÃO E REMANESCÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologia, ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de concentração: Tecnologia e Sociedade. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

CURITIBA – PR

2014



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Diretoria Geral do *Campus* Curitiba  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Tecnologia



Declaração Nº D409f-PPGTE

Dissertação Nº 409

**O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: abandono e remanescência.**

Por

**Cesar Augusto Cruz da Silva**

Data: **28 de março de 2014**

Horário: **9h00**

Sala: **B-205**

**Banca Examinadora:**

Prof. Dr. Mário Lopes Amorim (PPGTE/ UTFPR) *Orientador*

Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (PPGTE/ UTFPR)

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE)

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Neura Maria Weber Maron (UFPR)

**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins, que **Cesar Augusto Cruz da Silva** cumpriu todos os requisitos necessários à obtenção do **grau de Mestre em Tecnologia** – Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, tendo sido sua Dissertação, sob o título: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: abandono e remanescência., apresentada às 9 HORAS do dia **28 de março de 2014**, defendida e APROVADA pela Banca Examinadora composta por: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim (UTFPR), orientador e presidente da banca; Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho (UTFPR); Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Edaguimar Orquizas Viriato (UNIOESTE); Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Neura Maria Weber Maron (UFPR). O curso de mestrado está credenciado pela CAPES e seu título tem validade nacional. Esta declaração tem validade de 60 dias a contar da data de defesa.

Curitiba, 28 de março de 2014.

Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. **Faimara do Rocio Strauhs**  
Coordenadora do PPGTE

Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Faimara do Rocio Strauhs  
Coordenadora do PPGTE  
UTFPR - Campus Curitiba



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas que se envolveram nesta pesquisa, e também a todos os pesquisadores da área da educação e do mundo do trabalho que se empenham na luta por políticas públicas perenes e significativas no que se refere à nossa linha de atuação. E, por fim, dedico a todos os professores da escola pública brasileira que se engajam na tarefa diária da transmissão dos conhecimentos científicos, históricos e culturais aos nossos alunos.”

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus, por sempre renovar minhas forças, por me mostrar um novo caminho, por me manter saudável, vez que sempre esteve comigo nos momentos de felicidade, de conquista, de luta, de trabalho, de tristeza e de solução.

Depois, quero agradecer a minha família. Aos meus pais, José e Eunice, e aos meus irmãos, Ana Claudia e Guilherme, que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, me compreendendo, me dando auxílio nas horas mais difíceis.

Um agradecimento especial ao Vinicius, companheiro para todas as horas, sempre me dando forças para continuar, me cobrando e me auxiliando nas tarefas diárias, sem você tudo ficaria mais difícil, muito obrigado por tudo!

Agradeço, de coração, à minha querida avó Maria das Dores e à minha tia Rita de Cássia, por fazerem parte da minha vida, elevando minha autoestima, me dando muito amor e carinho, sempre.

Ao meu sábio orientador, Professor Doutor Mário Lopes Amorim, obrigado por sua dedicação, por sua tranquilidade e paciência. O que mais me admira em você é a capacidade de respeitar nossas vontades, bem como nossas ideias. Agradeço-lhe por ter passado esse período me orientando e se preocupado com o andamento do trabalho.

Agradeço também à Alzira Marques de Souza, por gentilmente ceder sua casa para estudos quando eu não podia ficar só. Esse agradecimento também se estende à Jerussa Milena, por sempre me fazer companhia e me fazer feliz com sua inocência e amizade. À minha querida amiga psicóloga Francielle Hoffman, pelos conselhos e pelo carinho.

Não posso deixar de agradecer às minhas diretoras e ex-diretoras Maria Luiza Lourencetto, Zélia Kschesk, Vanessa Racioppe, Edilene Torres e Elisângela, pela colaboração e por compreender minhas ausências por conta das tarefas acadêmicas. Agradeço também ao Jonas Bettero, à Luciana Souza e à Mariana Ravedutti Machado, pelo apoio.

À banca examinadora:

Professor Domingos Leite Lima Filho, homem importante que tanto já contribuiu aos estudos referentes à educação e o mundo do trabalho. Orgulho-me

por ter sido seu aluno no PPGTE/UTFPR, na disciplina de Educação, Tecnologia e Sociedade. Muito obrigado por aceitar fazer parte da minha banca. Sinto-me muito honrado.

Professora Edaguimar Orquizas Viriatto, uma simpatia de pessoa, produtora de conhecimento. Muito obrigado por suas contribuições e pela redação do parecer no momento da qualificação. Foi muito útil e carinhoso. É um grande prazer tê-la como componente da banca. Obrigado!

Professora Neura Maria Weber Maron, sem palavras para agradecê-la. Estou muito honrado por aceitar o convite e por integrar esta banca, a qual fará parte de nossas vidas para sempre. No meu caso porque é a minha defesa, e no seu porque é a primeira participação (entre tantas outras que vêm por aí) em uma banca de mestrado, apesar da vasta experiência em bancas de graduação e pós-graduação lato-sensu. Obrigado, de coração. Suas contribuições no momento da qualificação se classificam como “luz para o meu caminho”.

Aos professores do PPGTE, especialmente aos da linha de Tecnologia e Trabalho, que se dedicam na formação de qualidade do(a) Mestre(a) e do(a) Doutor(a) em Tecnologia, proporcionando ricos momentos de leitura, reflexão e debate sobre o nosso objeto. Obrigado Professor Dr. Herivelto Moreira, Professor Dr. Nilson, Professora Dra. Nancy Stanki da Luz, Professor Dr. Gilson Leandro Queluz. Também quero registrar meus agradecimentos à Professora Dra. Faimara (coordenadora do PPGTE).

Ao Grupo de Pesquisa Interinstitucional Demandas e Potencialidades do PROEJA. UTFPR/ UFPR/ UNIOESTE.

À CAPES pelo apoio financeiro durante um bom período do curso.

Aos meus professores da Graduação em Pedagogia (UFPR) que me apoiaram e me incentivaram a fazer o curso de mestrado: Professora Dra. Noella Ivernizzi, Professora Doutoranda Gabriela Schneider, Professora Dra. Mônica Ribeiro da Silva, Professor Dr. Gracialino da Silva Dias e Professora Dra. Lígia Regina Klein.

Aos meus colegas de mestrado, Me. Celso de Meira e Me. Iyagunã Dalzira, pelo companheirismo.

Quero registrar meus agradecimentos aos gestores, professores e alunos do CEEP pesquisado. Obrigado pela atenção e pela contribuição valorosa.

Aos alunos evadidos que, mesmo sem mais vínculos formais com a instituição, foram gentis ao dedicar tempo e atenção na coleta de dados.

A todos que estiveram ao meu lado durante este árduo período de trabalho no mestrado, me dando forças, me ajudando com palavras, carinho, favores, etc.

A todos vocês, minha gratidão e reconhecimento!

## RESUMO

**CRUZ DA SILVA.** Cesar Augusto. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Centro Estadual de Educação Profissional: evasão e remanescente. 2014. 409 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia – Tecnologia e Trabalho) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba, 2014.

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa quali-quantitativa e tem como objetivo principal analisar aspectos da implementação, andamento e atualidade do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), em um Centro Estadual de Educação Profissional, com vistas a descobrir o porquê do insucesso do referido Programa nesta instituição, mais especificamente sobre as causas do abandono escolar e, também, as causas da própria persistência e/ou permanência no curso por parte dos remanescentes. Assim, pois, em termos de metodologia, resumidamente, nos utilizamos de um método de análise das ciências sociais – o método dialético – e, por utilizá-lo, procedemos nosso estudo com base em um quadro de referência teórica que toma o materialismo histórico como ponto basilar. Para tanto, como procedimentos metodológicos, utilizamos as pesquisas documental, bibliográfica e empírica – questionários e entrevistas. O questionário foi aplicado aos alunos remanescentes e aos docentes do PROEJA, já as entrevistas foram realizadas com o universo total dos alunos evadidos e com a gestão da instituição. Entre outras considerações, fixa-se a urgência de definir e realizar políticas públicas perenes que promovam melhores condições de oferta e de permanência aos alunos, ampliando e garantindo a qualidade de um processo educacional significativo. Paradoxalmente, podemos concluir que há certas distorções – ideal e concreta – entre o que o documento institucional almeja e define como perfil profissional do concluinte do curso, em detrimento do que os alunos pensam sobre sua formação, mais especificamente sobre estar ou não preparados para assumir funções e/ou tarefas específicas da área de atuação do curso. As causas da evasão são as mais diversas. Podemos enfatizar que os processos excludentes tomam ramificações distintas e todos eles fazem com que o aluno não permaneça no espaço escolar, seja pela necessidade de trabalhar, de cuidar da família ou de satisfazer seus desejos. Logo, a falta de condições de transporte, os compromissos com a família e com o trabalho, a localização da instituição e a falta de opções de cursos de qualidade próximos de suas residências também se mostram como pontos que levaram ao desinteresse e, em consequência disso, ao abandono.

**Palavras-chave:** PROEJA. Educação de Jovens e Adultos. Política Educacional. Abandono e remanescente.



## ABSTRACT

**CRUZ DA SILVA.** Cesar Augusto. The Program of Professional Education Integrated with Basic Education on the Modality of Youth and Adult Education (PROEJA) in a Professional Education State Center: evasion and remanence. 409 f. Dissertation (Master of Technology - Technology and Work) – Postgraduate Program in Technology, Federal Technological University of Paraná (UTFPR). Curitiba, 2014.

This work consists of a qualitative and quantitative research and aims to analyze the main aspects of the implementation, progress and the PROEJA (The Program of Professional Education Integrated with Basic Education on the Modality of Youth and Adult Education) present condition, in a Professional Education State Center, in order to discover why the Program failure is specifically caused by school leaving and, also, the causes of persistence among the remaining students. Briefly, the methodological approach used as basis of analysis method from social sciences – the dialectical method – gives a theoretical reference thru the historical materialism. The methodological procedures executed include documentary research, bibliographical and empirical (questionnaires and interviews). The applied questionnaire was focused on PROEJA teachers and remaining students, while interviews were carried out with the full universe of students, including leavers, and the principals. Among other considerations, we set the urgency to define and implement public policies that promote best supply conditions and students' permanence, expanding and ensuring educational quality for the warranty of a significant process. As a paradox, we noticed certain distortions - ideal and concrete - what predicts and defines the institutional document as the professional profile for the students that end the course, rather than what the students think about their educational path, more specifically on whether or not feeling prepared to assume the roles or specific tasks in the working area. The evasion causes are possibly the most diverse. We emphasize that exclusionary processes gain different reasons and all of them provoke school leaving, if they must work, take care of the family or to satisfy their own needs. Therefore, the lack of help for transport, their commitments to family and work, the location of the institution, normally are near their homes but have only few options of courses that should provide quality education , may lead to their disinterest and, consequently, early school leaving.

**Key-works:** PROEJA. Early school leaving and school permanence. Educational policies; Youth and Adult Education.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: População censitária segundo faixa etária e sexo – 2010.....	63
TABELA 2: Censo Demográfico .....	64
TABELA 3: Idade-Série nos Ensinos Fundamental e Médio .....	64
TABELA 4: Educação de Jovens e Adultos: matrículas e taxas de abandono, aprovação e repetência.....	65
TABELA 5: Rendimento educacional nos ensinos fundamental e médio.....	65
TABELA 6: Demonstrativo dos cursos, números a serem implantados e números de professores para capacitar na Educação Profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná .....	83

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –Trabalhos que contribuem para esta pesquisa .....	52
QUADRO 2: Informações territoriais sobre o município de Pinhais .....	61
QUADRO 3: Oferta, demanda e remanescentes do curso.....	69
QUADRO 4: Características do curso Técnico em Meio Ambiente .....	71
QUADRO 5: Por que os alunos escolheram estudar na modalidade PROEJA.....	78
QUADRO 6: Por que persistiram no curso .....	78
QUADRO 7: Faixa etária dos alunos evadidos .....	89
QUADRO 8: Ocupação profissional atual dos alunos evadidos.....	89
QUADRO 9: Os motivos de entrada no curso Técnico em Meio Ambiente por parte dos alunos evadidos.....	90
QUADRO 10: Principais causas do abandono escolar por parte dos alunos evadidos .....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Matrículas e etapas de ensino em Pinhais.....	66
GRÁFICO 2: Alunos que se consideram aptos para colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais .....	73
GRÁFICO 3: Alunos que se consideram preparados para atuar como técnicos em meio ambiente.....	74

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A integração no Documento Base .....	34
FIGURA 2: Mapa da área norte da Região Metropolitana de Curitiba .....	62

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	–	Aluno
AE	–	Aluno Evadido
ANPED	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	–	Conselho de Classe
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEEBJA	–	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEE-PR	–	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEP	–	Centro Estadual de Educação Profissional
CEFET	–	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNCT	–	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAC	–	Comissão Executiva Nacional de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CPEM	–	Câmara de planejamento e Ensino Médio

DET-PR	–	Departamento de Educação e Trabalho do Estado do Paraná
Dr.	–	Doutor
Dra.	–	Doutora
EB	–	Educação Básica
EDUCAR	–	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EF	–	Ensino Fundamental
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos
EM	–	Ensino Médio
ENCCEJA	–	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e adultos
ENEJA	–	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	–	Educação Profissional
FIRJAN	–	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
G	–	Gestor
GT	–	Grupo de Trabalho
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano

IFDM	–	Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal
INAF	–	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPARDES	–	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
ITCG	–	Instituto de Terras, Cartografia e Geociências
Km	–	Quilômetro
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Me.	–	Mestre
MEC	–	Ministério da Educação
MIT	–	Massachusetts Institute of Technology
P	–	Professor
PEA	–	População Economicamente Ativa
PIA	–	População em Idade Ativa
PL	–	Projeto de Lei
PLANFOR	–	Plano Nacional de Qualificação Profissional
PNA	–	Programa Nacional de Alfabetização
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios



PPGE	–	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGTE	–	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia
PPP	–	Projeto Político-Pedagógico.
PROEJA	–	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	–	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PSS	–	Processo Seletivo Simplificado
RMC	–	Região Metropolitana de Curitiba
SEED-PR	–	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SERE	–	Sistema Estadual de Registro Educacional
SETEC/MEC	–	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.
TRE	–	Tribunal Regional Eleitoral
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	–	Universidade do Oeste do Paraná
UTFPR	–	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	O PROEJA.....	31
2.1	O PROEJA EM SEUS ASPECTOS TEÓRICOS.....	32
2.2	O PORQUÊ DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR .....	47
3	O PROEJA EM PINHAIS: O CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE DE UMA INSTITUIÇÃO.....	59
3.1	DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO EM PESQUISA.....	60
3.2	DADOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO CURSO PESQUISADO .....	69
4	DADOS SOBRE OS REMANESCENTES, O CORPO DOCENTE E OS EVADIDOS.....	76
4.1	OS ALUNOS REMANESCENTES .....	77
4.2	ASPECTOS ACERCA DA RELAÇÃO CORPO DOCENTE/PROGRAMA .....	82
4.3	OS ALUNOS EVADIDOS.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS REMANESCENTES .	104
	APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES E AOS GESTORES ATUANTES NO PROEJA DA INSTITUIÇÃO.....	107
	APÊNDICE 3: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS EVADIDOS ....	110
	APÊNDICE 4: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A GESTÃO DO COLÉGIO ..	110

## 1 INTRODUÇÃO

*(...) Como é difícil acordar calado  
 Se na calada da noite eu me dano  
 Quero lançar um grito desumano  
 Que é uma maneira de ser escutado  
 Esse silêncio todo me atordoia  
 Atordoado eu permaneço atento  
 Na arquibancada, pra a qualquer momento  
 Ver emergir o monstro da lagoa (...).  
 (“Cálice” Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil)*

Assim como Chico Buarque de Holanda e Gilberto Gil serviram-se da canção em epígrafe para recriminar o regime auto instaurado na época em que a compuseram a sua poesia/letra, sirvo-me da mesma para colocar que é difícil acordar calado frente à precariedade das atuais políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, bem como para a formação integral e integrada do trabalhador brasileiro no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Vez que é atordoante e perturbador calar diante de uma tal situação. Contudo, exulto em perceber que o silêncio quanto a isso me atordoia, por certo lhe atordoia também. Assim, lançamos nosso grito por essa parcela social excluída, expropriada, haja vista que é um direito seu que lhe é esbulhado.

Este estudo dissertativo apresenta um conjunto de exames e discussões sobre um programa específico do governo federal. Encaminhamos a pesquisa pensando no trabalhador, que vive da venda de sua força física, mental e psicológica, e que delas carece, acima de qualquer outra necessidade, inclusive do ato de estudar.

Mais especificamente, este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal analisar aspectos relevantes acerca da implementação e do andamento do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) em um Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP), com vistas a analisar as razões, os motivos, as causas do malogro do referido Programa na instituição pesquisada, bem como pretendemos examinar as causas do abandono escolar e, por outro lado, os motivos da própria persistência e/ou permanência<sup>1</sup> no curso por parte dos remanescentes.

---

<sup>1</sup> Esta persistência/permanência é que chamamos neste trabalho de “remanescência”.

O problema de pesquisa envolve elucidar os motivos que fizeram com que os alunos abandonassem o curso, e também elencar as causas da remanescência por parte dos alunos que persistiram até o fim da formação no referido curso da instituição pesquisada.

Enquanto programa, o PROEJA se desenvolve no cenário das políticas públicas educacionais e se configura como uma inovação por trabalhar com sujeitos marginais ao sistema e por ofertar ensino profissionalizante integrado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito da Educação Básica. Nesse sentido, também se configura como um desafio porque, segundo o Documento Base, “[...] busca contribuir para a integração sociolaboral de um grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007 p. 11).

Logo, as instituições de ensino deveriam incluir na organização do trabalho pedagógico um programa que assumisse o trabalho com pessoas jovens e adultas expropriadas do conhecimento e que, independentemente do motivo, deixaram de concluir seus estudos na “idade certa”.

Diante deste desafio, surgem algumas inquietações que nos encaminham a pensar sobre a política do PROEJA de forma materializada, como: a escola se interessa em compreender a linguagem do trabalhador? A escola se interessa de como o trabalhador traduz seu próprio mundo? A escola entende que é necessário compreender a linguagem do trabalho e do trabalhador? A escola percebe que o aluno da EJA necessita de um tempo diferente a fim de se chegar a uma segurança esperada? Docentes e gestores entendem a necessidade de que alunos da EJA precisam ser acolhidos e envolvidos novamente no espaço denominado como escolar? A equipe diretiva, juntamente com a equipe de docentes, procede a estudos específicos sobre o programa no que tange seus princípios, bases e diretrizes, com a finalidade de estabelecer um norte para o acolhimento e acompanhamento da vida escolar do aluno? O Estado proporciona ou estimula, por intermédio de formação continuada dos docentes, a elaboração de materiais didáticos específicos, bem como o debate sobre a metodologia utilizada para tratar das especificidades da EJA? Como a instituição escola procedeu a divulgação do curso ofertado? A escola proporcionou alguma formação específica interna aos professores atuantes no PROEJA? Houve discussões coletivas para tratar de assuntos referentes ao trabalho com o PROEJA? O Estado proporcionou ou mediou

momentos de formação continuada aos professores? Quais as condições de acesso e permanência ofertadas aos alunos trabalhadores? Essas, entre outros questionamentos relevantes, são indagações que se fazem iniciais, e todos os tópicos apontados acima nos levaram a investigar o processo do PROEJA no CEEP.

Além das citadas inquietações, as pesquisas que circundam as relações entre educação e o mundo do trabalho fazem parte de nossas produções. No ano de 2009, realizamos uma pesquisa de Iniciação Científica (PIBIQ/CNPq), intitulada “Tecnologia, trabalho e formação II – Educação geral e profissionalizante: percursos da institucionalização do Ensino Médio Integrado na cidade de Curitiba – Paraná”, coordenada e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Ribeiro da Silva, da UFPR (Universidade Federal do Paraná). A referida pesquisa tinha por finalidade analisar as possibilidades de institucionalização do ensino médio integrado, bem como a organização desse nível de ensino, de forma a integrar educação geral e educação profissional possível a partir do Decreto 5154/04. Durante essa pesquisa, tomamos como referencial de análise as discussões no campo de investigação em educação e trabalho, particularmente as que remetem aos requisitos de formação que articulam cultura, ciência, tecnologia e trabalho e que possibilitariam uma formação capaz de tratar, de modo indissociável, os conteúdos da formação cultural (científica e humanística) e os conteúdos da formação profissional. Um dos procedimentos da pesquisa foi o levantamento e o estudo da bibliografia especializada sobre formação profissional no Brasil, particularmente as que explicitam seu aporte teórico-metodológico nos referenciais que tratam de forma indissociável a relação entre cultura, ciência, trabalho e tecnologia, a partir de algumas bases de dados.

Diante do breve trabalho de pesquisa relatado, a escolha de analisar aspectos sobre o PROEJA e tê-lo como objeto de análise não se deu aleatoriamente, mas com base nestes estudos anteriores que permitem a comunicação entre educação, trabalho e tecnologia, o que implica na formação do ser humano para atuar no mundo do trabalho.

Também as produções do grupo interinstitucional de pesquisa sobre as “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná”, composto pelo PPGTE/UTFPR, PPGE/UFPR e PPGE/UNIOESTE, do qual participei, contribuiu no processo de pensar as potencialidades do PROEJA em relação ao acesso à educação de qualidade para uma significativa parcela de pessoas excluídas do mundo acadêmico, cultural e científico. Também, de refletir sobre as “demandas” e

as “necessidades” do programa para que pudesse avançar – de política de governo à política pública perene significativa – que seria um fato de extrema relevância para um contingente de pessoas que tiveram direitos negados de conhecer o mundo, suas relações e suas contradições.

Realizando estudos primeiros sobre o objeto de pesquisa, verificamos que, juntamente com a implantação, a institucionalização e o desenvolvimento do PROEJA nas redes e instituições de ensino, surgiram dilemas e conflitos. Ou seja, aspectos verificados que, por conta de suas especificidades, acabaram apontando problemas para o bom desenvolvimento do programa e, por isso, necessitam ser repensados, reavaliados e redirecionados. Iremos trabalhar com um fato marcante quando se trata da realidade do PROEJA no caso específico do CEEP pesquisado, que é o afastamento por abandono escolar ao longo do curso. Portanto, a justificativa da presente dissertação se dá, primeiramente, em função da evasão escolar nos cursos do PROEJA. Tal constatação se verifica por meio de algumas pesquisas publicadas<sup>2</sup> ao longo da existência da modalidade de ensino investigada, que focaram seus esforços na referida questão (desistência), a qual se mostrou quase sempre presente nos cursos do PROEJA.

Por essas questões, buscamos pontos importantes acerca da implementação, do andamento e do “fim” do PROEJA em uma instituição específica localizada na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), com vistas a descobrir o porquê do insucesso do referido programa. Para atingir este objetivo maior, outros caminhos metodológicos foram trilhados. São eles:

- 1) Procedemos a um estudo sobre as bases legais e fundamentos pedagógicos do PROEJA;
- 2) trabalhamos com estudos referentes à educação e ao mundo do trabalho que tomam como base os fundamentos críticos, históricos e dialéticos;

---

<sup>2</sup> Entre tantos trabalhos, podemos destacar:

- Dissertação de mestrado da Adriana de Almeida, realizada no PPGE/UFPR sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Mônica Ribeiro da Silva. O título do trabalho é: Um estudo do e no processo de implantação do PROEJA o Paraná: problematizando as causas da evasão (2008).
- Dissertação de mestrado da Flávia de Jesus Mendes Debiasio, realizada no PPGTE/UTFPR sob a orientação do Professor Dr. Domingos Leite Lima Filho. O título do trabalho é: Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba (2010).
- Dissertação de mestrado do Lucas Barbosa Pelissari, realizada no PPGE/UFPR sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Mônica Ribeiro da Silva. O título do trabalho é: O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio (2012).

- 3) analisamos trabalhos de pós-graduação que avaliam o processo de implementação do PROEJA no Estado do Paraná;
- 4) investigamos aspectos importantes como apreensão, implementação e execução do programa junto ao colégio em pesquisa;
- 5) coletamos dados socioeconômicos sobre o município de Pinhais<sup>3</sup>;
- 6) discutimos a formação para o trabalho, mais precisamente no que tange ao PROEJA;
- 7) ouvimos o discurso de alunos evadidos, alunos remanescentes, professores e gestores da instituição de ensino.

Fica a necessidade de esclarecer que todos os pontos metodológicos apontados acima foram executados com o objetivo de investigar quais as principais causas do largo processo de abandono escolar que se instaurou no curso em tela.

Sabemos que implementar um novo programa voltado para a formação humana e, junto a esta formação, ensinar uma profissão aos alunos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), se constitui como um desafio. E, segundo Acácia Kuenzer, os novos desafios a serem enfrentados pelo Ensino Médio, precisam ser compreendidos a partir da identificação das “verdadeiras causas, para propor medidas que não sejam inadequadas, populistas, demagógicas ou clientelistas.” (KUENZER, 2001 p. 34).

O PROEJA é um programa que se propõe a tratar os educandos com o olhar para a aprendizagem e para a apreensão/assimilação de conhecimentos, pois o Documento Base afirma que,

Para uma formação humana, é fundamental que o sujeito reconheça o limite da situação de opressão vivida, do temor de ser mais, para querer ousar ser mais, para que encontre os caminhos de seu progresso, de sua libertação. A percepção da realidade a partir de atos de avaliação acolhedores, processuais, formadores pode contribuir para que os objetivos da ação educativa produzam resultados diferentes. (BRASIL, 2007 p. 55).

Assim, não haveria como o Estado fugir do compromisso de garantir um ensino com qualidade social para os sujeitos da EJA na Educação Profissional (EP). Contudo, escassez de formação continuada de professores, a carência de recursos pedagógicos para lidar com o público da EJA, dificuldades no acolhimento e

---

<sup>3</sup> Pinhais é um dos municípios que compõem a Região Metropolitana de Curitiba e também é onde o CEEP está localizado.

privação de políticas públicas perenes de educação para a classe trabalhadora jovem e adulta na escola, podem comprometer o bom desenvolvimento do programa e, mais ainda, a vida escolar de alunos-trabalhadores que retornam aos bancos escolares para mais uma tentativa de aprendizagem. Sendo assim, outros estudiosos que exploram o universo das relações entre trabalho e educação indicam que

[...] as situações estarrecedoras que ocorrem no interior das instituições de educação formal, dentre elas a precária formação dos alunos e evasão escolar que podem culminar no retorno de adultos aos bancos escolares, na modalidade de EJA, não podem ser compreendidas senão como um aspecto de uma questão mais profunda: o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo. (KLEIN, LUCCHESI & DA MATA, 2011 p. 3).

Logo, destacamos a reflexão acerca do papel da educação na sociedade capitalista, o como ela se torna reprodutora a serviço das classes dominantes para “imortalizar” este modelo capitalista que atualmente vigora. Sobre este conteúdo, Frigotto (1993) afirma que a educação não apenas passa conhecimentos para o mercado, mas também articula e desarticula outros conhecimentos para o interesse da “classe influente”. Essa lógica que permeia a escola formal acaba influenciando a própria organização do trabalho pedagógico, como ressalta o autor,

A desqualificação da escola não pode ser vista apenas como resultante das falhas dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (FRIGOTTO, 2006, p. 134).

Convém dizer, no entanto, que o capital organizado para efetivar a acumulação/concentração de renda e lucro exige que haja, cada vez mais, trabalho improdutivo. Com isso, a educação escolar acaba sendo um mecanismo de controle no sentido de conservar o funcionamento do sistema capitalista de produção, como bem aponta Letieri (1996) quando ressalta que “o capitalismo de hoje de fato não recusa o direito à escola: o que ele recusa é mudar a função social da escola.” (LETIERI, 1996, p. 203).

Trazendo como experiência e ponto de partida, no que tange à história do ensino profissionalizante no Brasil, Falcioni & Amorim apontam que,



[...] Em suma, as diversas implantações de modelos de educação profissionalizante no Brasil, têm vários pontos divergentes entre eles, tanto em relação à implantação quanto ao modelo implantado, porém, algo leva a crer que exista inegavelmente um ponto em comum nas diversas experiências profissionalizantes: a influência de interesses do grupo dirigente no poder diante dos modelos de ensino, manifestado através das propostas políticas, como também nas respostas de setores da sociedade diante de necessidades classistas. (FALCIONI & AMORIM, 2009, p. 57).

Nesse caso, evidencia-se a não neutralidade das políticas públicas que, de certa forma, são pensadas a partir de ideologias pautadas em pormenores de grupos dominantes, e a educação profissional não foge dessa lógica quando se instauram projetos que beneficiam apenas um grupo social. Manfredi (2002) aponta que as discussões sobre as mudanças na educação profissional, ocorridas nos anos 1990, estavam sendo debatidas em nossa sociedade por diferentes protagonistas sociais como trabalhadores, empresários e governo. Contudo, a autora afirma que o projeto que foi instituído “adota e universaliza um dos projetos em disputa” (MANFREDI, 2002, p. 74) e, esse projeto se dá num caráter mercadológico em detrimento das necessidades dos trabalhadores. Partindo dessa lógica, nossa pesquisa contribui para pensar as relações entre Educação, Trabalho, Tecnologia e Políticas Públicas no âmbito do PROEJA.

A presente pesquisa originou-se com base em um mapeamento inicial<sup>4</sup> junto a alguns colégios da rede estadual paranaense de ensino que ofereceram e/ou oferecem cursos na modalidade PROEJA. Esse breve mapeamento indicou alguns “sintomas” a respeito do fim da oferta do referido Programa, por conta do alto índice de evasão/abandono que, em alguns casos, segundo o diretor geral da instituição em pesquisa (que também foi mapeada na época), fixa-se na média de 90%. Esse mapeamento ocorreu via telefone no mês de outubro do ano de 2010, em contato com 100% dos colégios estaduais do município pesquisado, com vistas a descobrir se havia campo de análise relacionado/junto ao PROEJA. Percebeu-se aqui que alguns colégios já tinham ofertado cursos nessa modalidade, mas não ofertariam mais por conta da “falta de demanda”. Já outros colégios estavam finalizando turmas, certos de que não abririam mais nova oferta, também declarando a “falta de demanda” como principal barreira para abrir novas turmas. Todo esse discurso

---

<sup>4</sup> Esse mapeamento inicial foi realizado em todas as instituições estaduais de ensino do município de Pinhais que ofertam ou já ofertaram cursos na modalidade PROEJA. O objetivo principal desse mapeamento foi o de averiguar se havia campo de pesquisa no município e qual era o fato que teria mais relevância para o caso de um futuro estudo.

remete a indagações iniciais relevantes que não deixam calar a voz da inquietação no que tange essa “suposta falta de demanda”. Por isso, faz-se necessário abrir o leque de discussões e colocar em tela os mais variados fatores que podem ter contribuído para o processo de decadência do PROEJA no município pesquisado. Lembrando que elencamos apenas um dos colégios do município de Pinhais por ser um CEEP. Todavia, procedemos a uma breve pesquisa em um dos colégios mapeados para tentar descobrir o que seria, na verdade, essa “falta de demanda”.

Diante de tal situação, é inevitável levar em consideração que, ao analisar uma política educacional, devemos ter a clareza de que há um abismo significativo entre o que os órgãos normativos instituem como política pública ou política de governo (é o caso do PROEJA) e o que a escola realiza. Sobre a questão do distanciamento, vejamos que

[...] as proposições de mudança curricular por meio de uma reforma educacional têm, sobre a escola, alcance limitado [...]. Há, portanto, um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pelas instituições. (SILVA, 2008 p. 34).

Então, há um duplo movimento que se dá de forma diferenciada. Primeiro produz-se uma ideia, uma proposta no âmbito oficial, e depois, há uma interpretação de acordo com as possibilidades e necessidades de cada rede de ensino, assim como de cada escola. E é partindo desta reflexão que podemos afirmar que há um alcance limitado acerca das proposições de mudança curricular ou de implantação de um programa como o PROEJA, um abismo entre propostas políticas e ação escolar.

Além de questões referentes ao processo de apreensão das orientações nacionais e estaduais pelas instituições escolares, estaremos nos concentrando na discussão da dualidade estrutural assumida pela lógica do capital e a designada à escola.

Como uma reflexão primeira acerca dessas relações entre educação e sociedade, é mister colocar em pauta os desejos do sistema capitalista sobre o universo escolar, sendo que este universo, no capitalismo, apresenta significativa ascensão jamais registrada anteriormente na história dos sistemas educacionais. Sobre esse assunto, Silva (2007, p. 2) afirma que

A sociedade capitalista, tal como se organizava no final do século XVIII, início do século XIX, propunha uma nova concepção de educação em correspondência com as transformações econômicas, a partir da afirmação da sociedade liberal, fundamentada em um sistema de competição social e econômica.

Logo, precisamos ter clareza sobre o que, realmente, a burguesia quer com a escola; em outras palavras, o que é a escola para o sistema capitalista? Quando, na verdade, de acordo com a teoria dialética, histórica e crítica que aparece (em tese) nos documentos pedagógicos do Estado do Paraná, o que se pretende construir é uma educação para a emancipação humana, uma educação que forme indivíduos críticos, pensantes e atuantes sobre os problemas que os circundam. Necessário é reconhecer que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, porém, todos deveriam ter as condições básicas para ultrapassar o pensamento lógico-dominante desse sistema de produção, a fim de estabelecer críticas à visão burguesa de escola e de vida, de educação e de sociedade.

À vista de todas as discussões levantadas até aqui, bem como a apresentação do tema de pesquisa, trataremos agora das questões metodológicas que utilizamos para que este trabalho de pesquisa fosse realizado, de modo a atingir os objetivos propostos.

Em termos de metodologia, resumidamente, nos utilizamos de um método de análise das ciências sociais – o método dialético – e, por utilizá-lo, claramente procedemos nosso estudo com base em um quadro de referência teórica que toma o materialismo histórico como ponto basilar.

Em relação ao delineamento da pesquisa, estudamos nosso objeto – o PROEJA no referido CEEP – por intermédio de pesquisas documentais, bibliográficas e empíricas (questionários e entrevistas presenciais e por telefone). Elegemos esses delineamentos porque, a priori, eles dariam conta de responder a questão central desta pesquisa, permitindo-nos atingir os objetivos colocados no projeto de pesquisa.

O trabalho de pesquisa ocorreu no CEEP porque este local se destina, exclusivamente, à formação profissional. Na época da escolha do local da pesquisa, outras quatro instituições ofertavam cursos na modalidade PROEJA no município de Pinhais. Todavia, já estavam todas por concluir suas turmas e certas de que não haveria mais oferta a outras.

A pesquisa documental se tornou necessária e imprescindível para este estudo de caso porque, ao realizar as entrevistas, tivemos a possibilidade de cruzar alguns dados que estavam colocados na proposta do curso. Ou seja, foi de extrema importância no sentido de complementação de informações obtidas mediante os outros procedimentos de coleta de dados e, mais do que isso, nos forneceu informações específicas sobre o curso pesquisado, com vistas a corroborar resultados obtidos mediante outros procedimentos utilizados. Na primeira etapa do processo, por exemplo, encontramos o material relevante para a pesquisa arquivado na documentação da secretaria escolar. Estes documentos, como Pareceres, Planos de Curso, entre outros, foram fornecidos pela coordenação do curso.

Em relação à pesquisa bibliográfica, podemos considerar que esta representa o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. De fato, no decorrer do trabalho de pesquisa sentimos a necessidade de buscar reflexões e fundamentos teóricos acerca da formação de professores, da própria política de oferta de demanda do PROEJA e de outros estudos que analisam a questão do abandono escolar e outros aspectos gerais do PROEJA. Aqui, procedemos a um mapeamento em algumas bases de dados, destacando o resumo de cada um desses trabalhos e, em seguida, fazendo a leitura para extrair informações relevantes e/ou experiências que pudessem contribuir para nossa reflexão.

Além de documentos, artigos e livros, o questionário nos apareceu um instrumento de coleta de dados de extrema importância.

Segundo Antônio Carlos Gil, “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2009 p. 121).

Este instrumento foi aplicado a um universo de seis alunos remanescentes, ou seja, para cem por cento dos alunos que continuavam no curso, e para dez professores que atuam e/ou atuaram no PROEJA da instituição.

O questionário nos serviu, principalmente, porque pesquisamos questões pontuais com alunos jovens e adultos e o tempo que dispusemos para coletar dados era o tempo de aula, então não seria possível realizar entrevistas individuais e coletivas, por isso usamos o questionário com perguntas abertas e abrangentes. Foi a partir dele que sintetizamos toda a contribuição dos alunos remanescentes e dos docentes.

Antes de aplicar o questionário para os sujeitos da pesquisa, aplicamos um piloto em outro colégio do mesmo município, que também havia ofertado cursos na

modalidade PROEJA. Dessa aplicação de questionários, o que mais nos instigou foi a visão de didática e de integração curricular por parte de professores e gestores que atuaram no curso ofertado na instituição. Com isso, foi elaborado um artigo que, por sua vez, foi apresentado em alguns seminários de educação e de mostras de pesquisas de pós-graduação. O título do artigo é “Didática e integração curricular na educação de jovens e adultos: des-entendimentos teóricos e práticos de ex-professores do (PROEJA)”. Com esta pesquisa constatamos a precária formação dos professores (licenciados e bacharéis) no que tange aos conceitos de didática e integração curricular, bem como a aplicação destes em suas aulas. Percebe-se, aqui, um significativo abismo entre o que os órgãos normativos instituem como política e o que a escola realiza, ou seja, aponta-se que a política não se materializa tal qual foi pensada.

Também procedemos nosso estudo utilizando o instrumento *entrevista*. Esta foi realizada com a direção da instituição, que por sua vez pareceu bem preocupada com as questões que envolvem o PROEJA e também com o fenômeno do abandono. Conseguimos entrevistar os onze alunos evadidos do curso. Com esses onze, foram realizadas três entrevistas na instituição e oito entrevistas via telefone. Levamos em consideração a necessidade de obter os motivos do abandono e, mesmo não podendo proceder a pesquisa de forma presencial, utilizamos outra maneira de registrar nossos dados. Isso foi possível por ser uma pesquisa de pequena escala. Fica a necessidade de ressaltar que elaboramos as perguntas da entrevista da mesma maneira como fizemos na elaboração dos questionários. Isso nos possibilitou padronizar a “conversa” com cada um dos onze alunos entrevistados.

Após a conclusão das onze entrevistas, chegou o momento de realizar a transcrição destas. Sobre esta atividade, Moreira e Caleffe (2008, p. 186) ressaltam que “esse processo de transcrição, que deve ser de responsabilidade do pesquisador, é muitas vezes lento e cansativo, mas é essencial para que o pesquisador familiarize-se com os dados.”

E foi realmente assim que ocorreu. Após a transcrição das entrevistas, o problema se tornou familiar, ou seja, houve esclarecimento de algumas questões e aprofundamento em outras que só foi possível pelo contato direto com o material recolhido no decorrer da pesquisa de campo.

Destacamos que foi possível realizar contato com os evadidos porque a secretária escolar disponibilizou uma lista com o nome e o contato dos alunos. Todavia, podemos salientar que o contato não foi de fácil acesso, muitos não se disponibilizaram ir até a instituição de ensino para a entrevista e nem permitiram acesso a suas residências ou qualquer outro local. Contudo, foi possível coletar os dados via telefone, sem maiores impedimentos.

Ressaltamos que este nosso estudo, que tem como objeto de pesquisa o PROEJA, mais especificamente os fatores do abandono e as razões da permanência no curso Técnico em Meio Ambiente de um CEEP. Claramente que poderia tomar outras dimensões teóricas e práticas, ou seja, seria possível ultrapassar os tópicos que foram escolhidos para análise porque o tema é amplo, atual e necessário. Contudo, cabe lembrar que esta é uma dissertação de mestrado, para a qual dispomos de um curto espaço de tempo para realizar o trabalho de pesquisa. Logo, em outras oportunidades de averiguação, poderíamos elencar outras perguntas relevantes sobre a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional no âmbito do ensino médio.

Por fim, com o intuito de tentar atender aos propósitos colocados para esta pesquisa, este trabalho se divide em três capítulos além da Introdução e das Considerações Finais.

Na primeira seção tratamos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos enquanto um programa federal componente das políticas educacionais brasileiras. Pretendemos situar esse programa no que se refere aos aspectos legais, às concepções norteadoras, aos tópicos relacionados à integração curricular, o que é de extrema relevância ao tratar da pedagogia do PROEJA. Também colocamos algo acerca dos desafios políticos e pedagógicos, fez-se uma breve discussão relacionando o trabalho em seus sentidos históricos e ontológicos, colocaremos em pauta as especificidades da EJA enquanto uma modalidade de ensino singular e única, entre outros pormenores expressivos.

Já na segunda seção, nos ocupamos em caracterizar o município de Pinhais com alguns dados que nos ajudarão a compreender alguns fenômenos como a falta de demanda/estudantes para o programa. Além disso, nessa seção tratamos dos dados gerais e específicos do curso pesquisado.

Por último, na terceira seção, nos dedicamos a abordar as dimensões dos alunos remanescentes acerca das suas escolhas, da permanência no curso e de alguns porquês relacionados ao processo de aprendizagem na instituição. Aqui, mais uma vez, vem a discussão sobre o alunado da EJA, faremos uma reflexão sobre o processo atual da “certificação vazia<sup>5</sup>”. Também nos aproximamos de aspectos específicos relacionados ao corpo docente e seus olhares e saberes sobre o PROEJA. Finalmente, dissertamos sobre os alunos evadidos e apresentamos as principais causas da evasão/do abandono.

---

<sup>5</sup> Este é um termo utilizado, em suma, para tratar da formação rápida e com foco apenas no trabalho, na mão-de-obra. Na terceira seção discutiremos com mais propriedade sobre o termo e será possível compreender qual é a relação deste com o trabalho de pesquisa. Para fundamentar esta expressão, utilizamos um texto de Acácia Zeneida Kuenzer quando ela trata dessas questões. Este texto da autora está nas referências e pode ser facilmente identificado na supracitada seção.

## 2 O PROEJA

Este capítulo vai tratar do PROEJA em seus aspectos pedagógicos, filosóficos e documentais. Para tanto, utilizamos o próprio Documento Base elaborado pela SETEC/MEC no ano de 2007 (BRASIL, 2007), e também alguns autores que discutem temas sobre o programa analisado ou que tratam da teoria e da prática que envolve a educação e o mundo do trabalho, como Lima Filho (2010) em seu artigo “O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos”, Saviani (2007) “Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos”, Kuenzer (2000) “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho” e Álvaro Vieira Pinto (1987) “Sete lições sobre a educação de adultos”. Iremos discutir questões sobre a integração curricular, aspecto este que está presente nos fundamentos de base para o PROEJA. Desenvolveremos este item a partir de alguns fundamentos como o Decreto 5154/04 (BRASIL, 2004), Ciavatta (2005) “Ensino Médio Integrado”, Viriato & Favoretto (2012) “Currículo integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidades”. Outros temas serão discutidos no decorrer do capítulo, como:

- A Integração entre Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional no Documento Base (BRASIL, 2007);
- O trabalho em seus sentidos históricos e ontológicos;
- As finalidades do Ensino Médio segundo o artigo 35 da LDB 9.694/96;
- O PROEJA e seus princípios norteadores;
- Especificidades da Educação de Jovens e Adultos;
- Questões essenciais entre a relação Educação e Mundo do Trabalho;
- Políticas Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e para a formação profissional;
- Os porquês da integração curricular no PROEJA,
- Trabalhos acadêmicos que contribuem para a pesquisa.



## 2.1 O PROEJA EM SEUS ASPECTOS TEÓRICOS

*Pensar a perenidade dessa política pressupõe assumir a condição humanizadora da educação, que por isso mesmo não se restringe a tempos próprios e faixas etárias, mas se faz ao longo da vida. (Documento Base, 2007)*

*A escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil (PISTRAK, 2005, p. 29).*

Até o final do primeiro semestre do ano de 2006, a determinação legal sobre o PROEJA se deu a partir do Decreto nº 5.478/2005 que o instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. O Decreto Nº 5.840 de 13 de julho de 2006, trouxe mudanças significativas sobre o PROEJA, e entre essas mudanças, destaca-se a questão da ampliação acerca da abrangência do programa. Passa-se então a instituí-lo em âmbito federal, sem a anterior exclusividade às instituições federais de educação tecnológica. Logo, 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"). (BRASIL, 2006).

Quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) elabora e publica o Documento Base para o PROEJA, coloca este Programa como sendo um "projeto educacional"<sup>6</sup>. Além disso, ressalta-se que este programa nasce com um fundamento que, por sua vez, aduz à integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral,

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos implicaria, assim, na superação da mera justaposição de disciplinas, e ainda na tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações

---

<sup>6</sup> Entendemos que projeto educacional é uma atividade organizada, que tem por objetivo resolver um problema que permeia o universo da educação. O que queremos indagar aqui é que projetos educacionais têm objetivos definidos em função da resolução de um problema, além dessa característica, projetos educacionais têm organização temporária e são criados, bem como desenvolvidos, para realizar uma atividade finita.

entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. Ou seja, a inter-relação entre ciência, trabalho e cultura. (SILVA, 2011 p. 311)

Aqui, depara-se com uma novidade sobre políticas públicas direcionadas ao público jovem e adulto que, além de concluir o ensino médio, tem a possibilidade de participar de um processo de ensino profissionalizante. Além disso, a tese de superação da dicotomia entre o conteúdo geral e o conteúdo específico é defendida nas linhas das orientações federais para o andamento do programa. Até porque,

A proposição do PROEJA traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação no país, sobretudo no que trata da oferta de educação básica (no nível fundamental ou no nível médio) integrada à educação profissional, na modalidade da educação de jovens e adultos, além da formação de professores especialistas para a atuação nestes cursos e modalidades. Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos é uma iniciativa pioneira, que não encontra precedentes na história da educação brasileira, em especial no relativo à oferta nas redes públicas. (LIMA FILHO, 2010, p. 114).

Mesmo assim, há desafios de implantação, implementação e andamento dos cursos. Diga-se de passagem, há certo distanciamento entre o que é proposto em âmbito normativo do que é realizado na prática cotidiana da escola. Esses desafios se caracterizam como impasses relacionados ao político, ao pedagógico, ao social, entre outros. Neste ponto, Lima Filho (2010, p. 114) analisa que

Há que se considerar, no entanto, os desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais que acompanham os aspectos inovadores da integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Ainda que tenhamos no Brasil a experiência histórica do ensino profissionalizante nas escolas técnicas, sobretudo na rede federal e em algumas redes estaduais, devemos considerar que a integração que se tem em perspectiva de construção deve ser qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo viés dualista de sua constituição histórica, pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e pelo aligeiramento do Decreto 2.208/97. (LIMA FILHO, 2010 p. 114).

Da mesma forma, o debate acerca da integração curricular instigou e continua instigando profissionais da educação que trabalham com pesquisa e com ensino, na área de formação de trabalhadores. A partir do Decreto Federal 5154/04, que propõe a integração curricular entre educação geral e profissional, tem início uma política de

oferta dessa modalidade de ensino. Mas o que é a questão da integração? Qual é a concepção de integração que norteia o desenvolvimento dos projetos políticos e pedagógicos das instituições de ensino? Ressaltamos, ainda, que uma das finalidades propostas no Projeto Político-Pedagógico do PROEJA é a forma integrada de educação que se propõe a partir do trabalho como princípio educativo.

Quando se trata da questão da integração entendemos que o esquema definidor do PROEJA enquanto programa integrado seria conforme a figura 1:

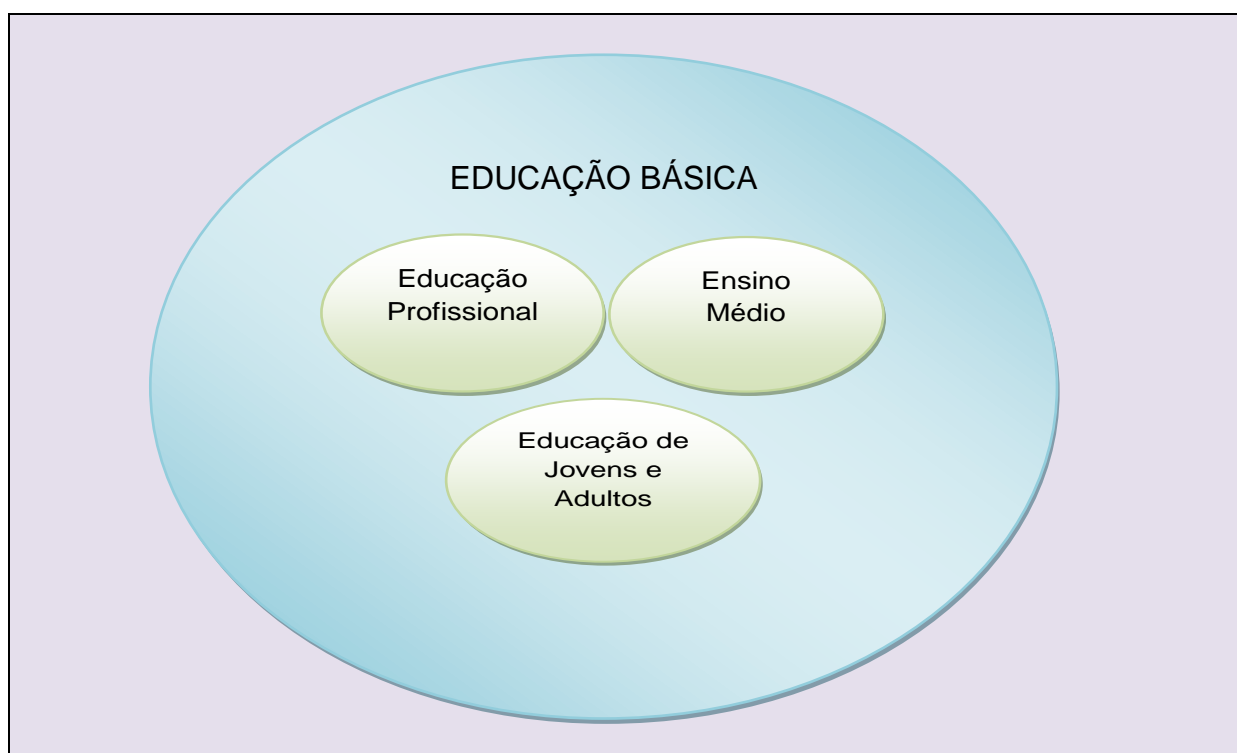


FIGURA 1: A integração no Documento Base

FONTE: Elaborado pelo pesquisador a partir do Documento Base para o PROEJA (Brasil)

A EJA é uma modalidade, e não um nível de ensino. Pensando dessa forma, a EJA está dentro do universo da Educação Básica que, segundo o inciso I, no capítulo I, do título V da LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), é formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e, por último, pelo Ensino Médio. E sabemos que a EJA pode se dar nos âmbitos do ensino fundamental e do Ensino Médio. Essa mesma lei também aponta que a EJA deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> A saber, essa preferência pela articulação da EJA com a educação profissional que aparece na LDB 9394/96 foi incluída pela lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Essa lei inclusiva tem os seguintes objetivos: “Alterar dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e

De acordo com o Parecer 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o termo modalidade é

[...] diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão da equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como o é o acesso à educação escolar. Dizer que os cursos da EJA e exames supletivos devem habilitar ao prosseguimento de estudos em caráter regular (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política consequente e diferenciada (BRASIL, 2000 p. 27).

Neste contexto, quando estudamos o Documento Base do PROEJA, observamos que se estabelece uma perspectiva de acolhimento ao educando da EJA, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.” (BRASIL, 2007 p. 12)

Por conseguinte, tanto a educação básica, que é representada pelo ensino médio, quanto a educação profissional no PROEJA, terão de adotar metodologias e princípios específicos de trabalho voltados para o público jovem e adulto porque,

Um programa, pois, de educação de jovens e adultos nesse nível de ensino necessita, tanto quanto nos demais níveis, e para outros sujeitos, formular uma proposta político-pedagógica específica, clara e bem definida para que possa atender as reais necessidades de todos os envolvidos, e oferecer respostas condizentes com a natureza da educação que buscam, dialogando com as concepções formadas sobre o campo de atuação profissional, sobre o mundo do trabalho, sobre a vida (BRASIL, 2007 p. 36).

Por essas razões afirmamos que o PROEJA traz, em sua essência, os princípios político-pedagógicos da própria EJA enquanto eixo que engloba o

---

integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.”

processo de aprendizagem dos conteúdos técnicos, científicos, humanísticos e culturais. Logo, a EJA se manifesta como ponto basilar na proposta deste programa, pois ela engloba a aprendizagem das técnicas profissionais, bem como os conteúdos gerais acumulados historicamente pela humanidade que serão transmitidos aos educandos. E é por este caráter maior, que se instaura o segundo princípio do PROEJA, que é a “inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.” (BRASIL, 2007 p. 37)

Então, essa perspectiva de integração traz a concepção de uma forma de educação em que o trabalho não aparece como o fim do processo educacional, pois o trabalho como princípio educativo pressupõe a compreensão do ser humano como um ser do trabalho. Assim sendo, Ramos direciona para o curso de que

o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres do trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2008, p. 4).

E o trabalho em seus sentidos históricos e ontológicos foi estudado por Gramsci quando retoma estudos realizados por Marx e Engels e reafirma a colocação marxista de que o homem se distingue dos animais pelo trabalho. Mas este trabalho é aquele que se instaura no plano comum a todos os seres humanos como sendo a forma de obter sua subsistência.

E, mais do que isso, colocamos a discussão sobre o caráter ontológico do trabalho, ou seja, o ser humano seja um ser do trabalho porque este ser cria e (re) cria sua existência *com e pelo* trabalho.

Sobre esta característica da capacidade que o homem e a mulher têm de trabalhar e se educar, por intermédio da faculdade racional, Saviani formula que,

Voltando-nos para o processo de surgimento do homem vamos constatar seu início no momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades. (SAVIANI, 2007 p. 154).

O homem é um ser que tem necessidades e interesses. Para supri-los ele opera e produz sobre a natureza, e esse agir se dá por conta da unidade homem-natureza-trabalho, com fins à produção da existência, de sua própria existência mantida e transformada. Todas essas ações se constituem como experiências que necessariamente serão transmitidas e assimiladas pelas gerações futuras, há um acúmulo histórico de conhecimentos, o que passa a constituir o significado “ser” do humano, sua essência. Assim sendo, “a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.” (SAVIANI, 2007 p. 154).

Estando o trabalho num plano comum a todos os indivíduos, fica inadmissível a ideia praticada no sistema capitalista de produção, em que a minoria explora a maioria pelo trabalho. Ou seja, o capitalismo, fundamentado no princípio da propriedade privada dos meios de produção, alimenta-se da histórica dicotomia entre capital e trabalho assalariado. Essa estrutura social moldada à lógica do capital gera distorção e desigualdades sociais, atingindo diretamente a educação e o ensino, parcelando a aprendizagem e indicando o que cada camada social deve aprender para atuar na sociedade em seus postos predestinados. Assim, a escola se coloca como aquela instituição produtiva que reproduz uma lógica mercadológica.

Convém, no entanto, propor estratégias de transformação social através da “contra-hegemonia”. Qual seja, educar trabalhadores para fazer surgir intelectuais dentro da classe trabalhadora, que trabalhariam na transformação da sociedade capitalista dentro da sua própria classe.

Toda essa reflexão nos faz pensar sobre a função social da escola pública e no processo educacional dos indivíduos. Nessa linha, salientamos que educação é um processo contínuo de formação integral do homem e se caracteriza como um direito inalienável do cidadão. Logo, em termos práticos, ela deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes entre si, com a finalidade de atender às diferentes demandas sociais. Nesse sentido, portanto, é indispensável que a escola socialize o saber sistematizado a todos os indivíduos, que ela integre o saber científico ao saber social.

Portanto, o PROEJA é organizado com base no currículo integrado com a possibilidade de inovação no sentido pedagógico e ao atendimento dos diferentes sujeitos sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

O Documento Base (BRASIL, 2007) propõe duas dimensões formativas sobre o aspecto da qualificação no PROEJA. São elas as dimensões técnica e sociolaboral. A primeira trata do quesito estritamente profissional, enquanto a segunda da formação social. Percebemos que há, na proposta, uma concepção de formação profissional que aponta para uma profissionalização humanitária, cultural e científica.

Isso significa que não se pode tratar a formação como algo exclusivamente do mundo do trabalho ou do mundo da educação. Trata-se de percebê-la como um ponto de intersecção, para o qual devem confluir diversas abordagens e contribuições, entre elas a dos sujeitos trabalhadores. (BRASIL, 2007, p. 46).

Diríamos ainda que, além da “percepção” do ponto de intersecção, é aí que se “organiza, se propõe e se executa”, na prática pedagógica, essa forma indicada de ensino. Evidentemente que para organizar, propor e executar, é preciso que se perceba. Contudo, o plano da mera percepção não permite que se materialize um agir pedagógico que coloca o trabalho na posição de princípio educativo. Assim fazendo, a integração se torna necessária e emergente.

Levando em consideração de que o programa em análise se dá na educação básica pelo EM, pensamos na necessidade de indicar as finalidades deste nível de ensino que o Documento-Base transcreve consistido nas promulgações da LDB. São estas:

- I. A consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 1996, art. 35)

Colocadas as finalidades, estabelecemos discussão sobre estas. No inciso I, há uma proposta de consolidação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental (EF), contudo, há quantos anos e em que condições foi realizado o processo formativo dos alunos que retornam à escola via PROEJA? Logo, podemos salientar que, no caso do adulto trabalhador, o fato de estar fora da escola por um longo período de tempo, pode significar que os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental necessitem ser resgatados e, em muitos casos retomados e ensinados novamente, antes de prosseguir com os conhecimentos do nível do Ensino Médio. É aqui que muitos educandos fogem do espaço escolar por conta do medo, das angústias, do sentimento de incapacidade.

Para tanto, a SEED-PR, por intermédio do DET, elaborou um documento orientador no ano de 2007 a fim de complementar as orientações de base explanadas pelo MEC. Esse documento da Secretaria de Estado da Educação orienta no sentido da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos.

Além de apresentar o panorama atual das políticas de formação profissional ocorrentes no Estado do Paraná, o documento contextualiza a educação profissional e a educação de jovens e adultos no estado. Também discorre sobre outros itens necessários, como: 1) a política pública da integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos; 2) as perspectivas de integração da educação profissional com a educação de jovens e adultos no Paraná; 3) os princípios norteadores da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; 4) os fundamentos político-pedagógicos do currículo da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos; 5) o projeto político-pedagógico integrado; 6) a avaliação; 7) sobre a oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas; 8) Formação inicial continuada. (PARANÁ, 2007).

Logo, as finalidades do Ensino Médio que estão colocadas na LDBEN (1996), poderão ser atingidas no PROEJA se os princípios norteadores realmente estiverem em pauta, ou seja, se houver a materialização desses princípios. São eles:

- A) O trabalho como princípio educativo;
- B) O desenvolvimento da pessoa humana na integralidade;



- C) A articulação de conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais;
- D) A construção coletiva da proposta pedagógica;
- E) A integração dos conhecimentos no Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional;
- F) A articulação de conteúdo e método adequados ao público jovem e adulto;
- G) A formação do aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação nos espaços políticos;
- H) A qualificação social compreendida como educação continuada,
- I) A articulação dos conhecimentos oriundos da prática e conhecimentos científicos (PARANÁ, 2007 os. 14-15).

Sendo assim, há um trabalho efetivo a ser realizado a fim de que o programa seja implantado de forma coerente com as orientações, isso permite esclarecimento das formas de organização, tratamento e execução desde o princípio que articula a ciência, a cultura, a tecnologia e o trabalho com a sociedade até o desenvolvimento da capacidade de comunicação e de busca por informações culturais, científicas, tecnológicas, práticas e teóricas por parte dos educandos.

Por isso reafirmamos que os educandos da EJA têm especificidades que raras vezes encontramos em outros níveis de ensino, como a condição de adultos e responsáveis pela sobrevivência de si de sua prole (na maioria dos casos); a inserção de um ser humano que foi excluído do sistema escolar pelos mais diversos fatores, sejam eles afetivos, sociais, econômicos, culturais, físicos, intelectuais ou biológicos; sujeitos que estranham a cultura escolar quando a ela retornam; sujeitos com tempos e espaços diferentes; sujeitos resistentes a mudanças por conta das permanências imaginárias do tempo de escola, entre outros fatores que nos remetem à mesma reflexão.

Em sua obra intitulada “Sete lições sobre educação de adultos”, Álvaro Vieira Pinto se propõe a escrever e discutir o tema do estudo particular do problema da educação de adultos. O autor discute a realidade social do adulto e sua condição enquanto trabalhador, bem como estabelece boas reflexões acerca do conjunto de experiências e de conhecimentos básicos que circundam a vida do adulto que vive da venda de sua força de trabalho. E nessas condições, deixa claro que o educador deve considerar o educando adulto como sendo um ser pensante, histórico, um

portador de ideias, o qual é dotado de capacidades intelectuais, podendo assim o educador didatizar para que o aluno estabeleça crítica aos fatos, visando à transformação de sua realidade e a ampliação de seus horizontes. Então, é papel do educador, do Estado, da equipe de gestão escolar e das políticas públicas, criar condições de estímulo para que estas conversões positivas possam ocorrer durante o processo de formação do jovem e do adulto expropriados dos conhecimentos científico, histórico e cultural.

Assim, Pinto (1987, p. 54) exhibe sua concepção de adulto quando afirma que o adulto “é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie.” Também instaura a ideia de que,

Existencialmente, o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades. Por isso, é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana. (PINTO, 1987, p. 54)

Além disso, Álvaro Vieira Pinto se pronuncia acerca de uma dicotomia existente em nossa sociedade, que é o investimento explicitamente sobreposto da educação de crianças sobre o investimento na educação de adultos. A esse respeito ele assevera:

[...] Mas, universalmente, a escolarização infantil não se pode fazer sem a simultânea campanha de alfabetização e educação dos adultos. É uma tese errônea e cruel admitir que se deve condenar os adultos à condição perpétua de iletrados e concentrar os recursos da sociedade na alfabetização da criança, mais barata e de maior rendimento futuro. Deixando de lado o vergonhoso desprezo moral pela dignidade do homem que esta tese encerra, ela é: sociologicamente falsa, pois o adulto rende muito mais depois de alfabetizado; e pedagogicamente errônea, pois não se pode fazer uma correta escolarização da infância em um meio no qual os adultos, os chefes de família não compreendem sua importância. (PINTO, 1987 p. 56).

Para o autor, as questões imediatas são colocadas como prioridade em detrimento dos reais problemas que assolam a atual conjuntura da sociedade na sociedade capitalista, como em geral se dá no sistema capitalista. Há intenções nada neutras na lógica capitalista, pois a formação mais ampla de um trabalhador o fará refletir em graus mais profundos sobre sua realidade e condição social, daí se explica, em parte, o porquê da histórica expropriação do conhecimento por

intermédio do parcelamento no processo produtivo. E é por isso que Álvaro Vieira reafirma e coloca a educação de adultos como “condição necessária para o avanço do processo educacional nas gerações infantis e juvenis.” (PINTO, 1987 p. 56). Em caso contrário, estaremos caminhando em círculos e, por vezes, retrocedendo política e culturalmente.

Sabemos que a história da EJA no Brasil, de forma sistemática, é muito recente. Logo, para garantir o direito à educação e à qualidade do ensino, as políticas educacionais brasileiras voltadas para a formação de jovens e adultos necessitam carregar em seu bojo o traço característico da perenidade<sup>8</sup>, pois a cada gestão assistimos a avalanche de políticas de governo que – “culturalmente” – nunca atingem a perenidade, fazendo com que a identidade da EJA se torne cada vez mais frágil e contundente. Com isso, os pilares de acesso, da permanência e da conquista pela qualidade social dos conteúdos tornam-se frágeis, resultando em repetência, insucesso e abandono escolar.

O abandono escolar no Ensino Médio e na EJA pode ser compreendido a partir de reflexões realizadas sob a ótica do pensamento dialético que se debruça a compreender aspectos importantes sobre a estrutura social capitalista. Dessa forma, consideramos que as mudanças ocorridas no modo de produção trouxeram consequências para a sociedade e acabaram por determinar a exclusão e a desigualdade sociais atualmente assistidas em nosso país.

No que se refere ao estudo das mudanças praticadas no modo de produção capitalista, vários teóricos e pesquisadores se empenharam (para os que já não estão mais entre nós como Karl Marx, Engels, Gramsci, Makarenko, Lukács, entre outros) e se empenham (para os ativistas em atuação como Ricardo Antunes, Acácia Kuenzer, István Mészáros, André Gorz, Demerval Saviani, Geraldo Augusto Pinto, Gaudêncio Frigotto, entre outros tantos de extrema importância) há décadas

---

<sup>8</sup> Segundo o dicionário de sinônimos online ([www.sinonimos.com.br](http://www.sinonimos.com.br)), o termo perenidade é a qualidade daquilo que não termina, que dura muito tempo ou até daquilo que não se interrompe. Ou seja, remete a outros termos como: eternidade, imortalidade, permanência, perpetuidade, durabilidade, longevidade, constância, continuidade, ininterruptão, entre outros termos de igual significação. Evidente que a questão da perenidade pode abrir mais discussões no sentido de que, se há perenidade, sempre haverá formação precária para os trabalhadores e sempre haverá um grande contingente de pessoas expropriadas do conhecimento necessitando da EJA e de Programas para suprir as deficiências do processo educativo. Contudo, nesse trabalho estamos considerando o contexto atual da sociedade na qual vivemos, bem como das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA, EP e EM. Por isso, consideramos que, atualmente, a questão da perenidade se faz necessária.

para discutir e socializar conhecimentos necessários. Pinto (2010, p. 83) em um estudo sobre a organização do trabalho no século 20, corrobora considerando que

Deve-se ver a crise do taylorismo/fordismo, frente ao avanço das organizações flexíveis, como o toyotismo, como um processo gestado dentro de uma conjuntura mais ampla, da qual faz parte a introdução das políticas neoliberais na atuação estatal, cujo principal atributo tem sido a renúncia a compensações sociais à coletivização de direitos à totalidade da classe trabalhadora, nos contratos firmados com o empresariado.

E essa mudança na forma de produção nos leva a perceber que a fragmentação do trabalho no sistema capitalista de produção esconde ou nega a característica ontológica do trabalho. Todavia, o próprio Álvaro Vieira Pinto, já citado, recorda que

Em todas as áreas do conhecimento científico, comprovou-se ter sido a capacidade de trabalho, enquanto atividade constituída de planejamento e execução, o diferencial dos seres humanos frente aos demais seres vivos, no metabolismo que processam com o meio ambiente para sobreviverem. (PINTO, 2010, p. 9).

Atualmente presenciamos um quadro que se caracteriza pelo trabalho chamado fragmentado. Isso se dá por conta de um longo processo de precarização ou especialização na estrutura do modo de produção capitalista. E essa característica sugere a *debilização* das leis trabalhistas. Logo, há intensa fragilização da legislação trabalhista, o que ocasiona a *superexploração* da força de trabalho, aumentando a precarização e a reforçando a flexibilização de grande parte dessas leis que outrora foram conquistadas, historicamente, pela luta da classe que vive do trabalho.

Nesse mesmo sentido, Acácia Kuenzer afirma que,

Se o fundamento deste novo tipo de trabalho é a fragmentação, posto que, da manufatura à fábrica moderna a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (Marx e Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador; assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores. (KUENZER, 2010, p. 3).

Em decorrência de todo esse processo, a escola passa a reproduzir a lógica capitalista de divisão gerando desigualdades em termos de distribuição do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. Ou seja, uma grande parcela da sociedade fica expropriada dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente por seus antepassados. Os currículos do Ensino Médio incham-se de conteúdos parcelados e sem significado, sem contexto. Sendo assim,

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Marx e Engels, s.d.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2010, p. 3).

E o processo de abandono escolar se dá nesse contexto de reestruturação produtiva, de flexibilização e de fragilização das leis trabalhistas. Além dessa questão específica, outros desencadeamentos pontuais aparecem como motivadores para que os alunos abandonem os estudos mais uma vez. Ou seja, o ensino, os métodos, as didáticas, os objetivos e o currículo não nascem da realidade do alunado. Na maioria das vezes o currículo chega à escola de “cima para baixo” e cabe esta instituição aplicar os conteúdos listados. Há um poder dominante e reprodutor de classes. Mészáros (1981) em seu livro “Marx e a Teoria da Alienação” afirma que “a educação tem duas formas principais numa sociedade capitalista: a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político”. (MÉSZÁROS, 1981 p. 76).

E é por conta dos devaneios políticos acoplados sobre o sistema de produção capitalista que se “rege” nossa sociedade, que se buscam alternativas para a educação em geral, mais especificamente para a EJA que tem suas políticas fragilizadas a partir de uma longa construção histórica e, cultural, que visa a reproduzir e reproduz os interesses das classes dominantes.

Aqui, podemos relacionar todas as discussões sobre o PROEJA, a educação e o ensino e tratar da escola como uma instituição que tem função social. Sendo assim, cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de

seus direitos e deveres e que sejam capazes de compreender a realidade em que vivem; deve também preparar para participar da vida econômica, social e política do país e os tornar aptos a contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual.

Antônio Gramsci (1979) propõe uma escola unitária e desinteressada, uma escola que não aja de forma imediatista, mas desinteressadamente, conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair.

Nessa mesma perspectiva, Dermeval Saviani (1980) atribui à escola a função de promover o homem e, nessa perspectiva, propõe melhorias profundas na formação docente e no ensino discente. Para tanto desenvolveu um método de ensino para as escolas brasileiras no qual a apropriação do conhecimento historicamente acumulado é o ápice.

A fim de buscar a construção de uma nova didática, Gilberto Luiz Alves (2001) demonstra como as funções reprodutivista e pedagógica foram secundarizadas na escola, cedendo espaço às novas funções geradas pelo desenvolvimento tecnológico.

Ao analisar a escola pública, Alves (2001, p. 146) afirma que “o processo de produção material dessa instituição é o elemento revelador de sua natureza e das funções sociais que vem assumindo historicamente”.

Para Gilberto Alves (2001, p. 153), a manufatura deu início à destruição da unidade entre teoria e prática por força da divisão do trabalho. Essa divisão foi levada ao extremo com o advento da fábrica moderna e aguçada pela automatização. Em consequência, ficou determinada a objetivação e a simplificação do trabalho. Nesse sentido, a expropriação ocorreu sob a forma de especialização profissional, transformando o trabalhador tão somente em capacidade de trabalho. Não havendo mais a necessidade de desenvolver no trabalhador habilidades especiais e complexas para o mercado de trabalho, a escola teve descaracterizada uma de suas funções no processo de socialização, que era preparar o aluno para o mercado de trabalho.

Assim, a fim de reverter esse quadro situacional atual da escola pública que se mantém desde a inversão dos valores estabelecida pelo sistema capitalista de produção, levamos em consideração os escritos de Gramsci (1979) quando diz que

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1979, p. 118).

Por isso, fica a necessidade de superação do carácter da escola como instrumento de reprodução das relações na sociedade capitalista, o que gera a reprodução da dominação e da exploração da classe dominante sobre a classe dominada. Para tanto, é primordial que os cursos de formação de professores possam garantir uma sólida formação teórica e prática, bem como ampla reflexão filosófica sobre a função social da escola pública e da importância da transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade ao alunado.

## 2.2 O PORQUÊ DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Segundo o Dicionário Aurélio, *integrar* é um verbo regular que significa aquilo que “torna inteiro, que completa, que inteira, que integraliza, aquilo que faz entrar num conjunto”.

Aires (2011, p. 10) afirma que

*Integrar experiências* consiste em recorrer às vivências do indivíduo, sejam pessoais ou sociais, para lidar com novos problemas ou situações. Considerar tais vivências significa valorizar esquemas já construídos a partir de experiências de aprendizagens que foram significativas para o indivíduo, integrando a elas novos esquemas de significação e fazendo-as evoluir. A *integração social*, para além da educação geral baseada num conjunto de disciplinas, que constituem o que os alunos devem saber, diz respeito a uma formação que promova valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática. Sobre a *integração do conhecimento*, a argumentação refere-se à crítica de que o currículo por disciplinas inclui apenas o conhecimento que reflete os interesses das elites, no qual o jovem é levado a acreditar que o conhecimento importante é aquele que é abstrato e que não lhe diz respeito. Em contrapartida, quando o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, são retirados daí os conhecimentos que são relevantes para as mesmas e, dessa forma, são contemplados outros pontos de vista, nos quais estão refletidos interesses de um espectro mais amplo da sociedade. (AIRES, 2011 p. 10).

Sendo assim, o currículo integrado na EP e no EM se faz possível desde a revogação do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 1997). O Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamenta o parágrafo 2º, do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB 9694/96 (BRASIL, 1996) e define que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de

- I – Formação inicial e continuada de trabalhadores;
  - II – Educação profissional técnica de nível médio; e
  - III – Educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
- (BRASIL, Decreto 5154/04, p. 1).

E o artigo 3º, parágrafo segundo do mesmo decreto coloca que

§ 2º 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 aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a



certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho. (BRASIL, Decreto 5154/04, p. 1).

Neste contexto, o PROEJA se constitui de acordo com essas orientações legais de base epistemológica, o que permite construir uma proposta de ensino que articule conhecimentos necessários para que ocorra formação científica, técnica, cultural e humanística do educando. Nesse sentido, faz-se necessário compreender a concepção de integração que fundamenta o PROEJA.

Segundo Ciavatta (2005),

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual no trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 146).

Além da contribuição de Ciavatta, o Documento Base (BRASIL, 2007) ainda explica – em termos práticos – que

O que se pretende é uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. [...]. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (BRASIL, 2007, p. 43).

Procedendo à análise do Documento Base, se observa que este estabelece e propõe a **integração** entre cultura geral e cultura específica, pois, assim como pondera, o PROEJA visa ofertar uma educação que se efetive, não para adaptar o trabalhador a um mero ofício de forma passiva e subordinada, mas que se estabeleça uma “formação pela perspectiva de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2007 p. 36).

No que tange às orientações da SEED para o PROEJA no Estado do Paraná, ressalta-se a forma integrada entre epistemologia, os conteúdos e as metodologias:

O que se pretende é uma integração epistemológica de conteúdos, de metodologia 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, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional. (PARANÁ, 2007, p. 19).

Segundo o Documento Base, os pressupostos do Programa apontam para a necessidade de universalização da educação básica aliada à formação para o mundo do trabalho, indicando para “a perenidade da ação proposta, ou seja, para além de um Programa, institucionalizando uma política pública de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2006, p. 2). Essa referência à política pública é constante neste documento, reafirmando que

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter uma formação profissional de qualidade. (BRASIL, 2006, p. 3).

Portanto, se faz necessário estabelecer um conceito unificador acerca do que vem a ser a integração da qual os documentos orientadores dissertam. Apontamos para tal necessidade por conta da própria pesquisa ora relatada. Todo o trabalho desta pesquisa foi executado ouvindo, dialogando e questionando profissionais envolvidos com o PROEJA. No decorrer da coleta de dados, percebemos que há uma distorção ocasionada, provavelmente, pela falta de conhecimento de causa e de finalidade, referente à expressão *integração curricular* no PROEJA. Muitos profissionais apresentam conhecimentos superficiais e fenomênicos acerca deste ponto basilar da proposta para o bom desenvolvimento do programa. Todavia, o plano de curso da instituição traz, de forma marcante, a seguinte colocação: “procederemos nosso trabalho pedagógico pautados nos termos da integração curricular” (PLANO DE CURSO, 2009).

Discutindo também a respeito da integração, Viriato & Favoretto (2012) sublinham que o termo

integrado traz subjacentes as noções de: a) unificar nível e modalidade de ensino; b) articular as disciplinas referentes ao Ensino Médio e à Educação Profissional c) operacionalizar a proposta da integração no processo de ensino e aprendizagem. Isto exige, minimamente, amparo legal, institucional e opção teórica e metodológica para poder sustentar uma prática educativa transformadora, buscando a unidade do conteúdo, firmando, desta forma, a proposta de currículo integrado. (VIRIATO & FAVORETTO, 2012 p. 735).

À vista disso, continuam as autoras afirmando, pois

A integração dos conteúdos escolares, dispostos em disciplinas, módulos, matérias, áreas, entre outras formas de organização, possibilita assim não somente o domínio do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, mas também a compreensão crítica de como este conhecimento é organizado, sistematizado e reproduzido. (VIRIATO & FAVORETTO, 2012 p. 29).

Com isso, concluímos que a intenção maior do PROEJA se coloca na superação dos limites que são evidentes na EJA enquanto política pública, desafios pedagógicos conceituais e práticos e a construção de uma identidade valorizadora das diferenças e discrepâncias sociais encontradas no âmbito desta modalidade de ensino.

Por conseguinte, pautado nas visões de superação, igualdade e qualidade, o Documento Base do PROEJA posiciona-se claramente em relação à concepção de educação profissional, representando um marco na história política brasileira:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2007 p. 15).

O Documento Base para o PROEJA (BRASIL, 2007) indica que a implantação deste Programa justifica-se pela insuficiência de políticas de Estado, pela fragmentação das políticas educacionais e pela histórica elitização da educação brasileira.

Além das questões acima evidenciadas, no Documento Base para o PROEJA (BRASIL, 2007) são colocados princípios para esta política pública. Ao realizar esta pesquisa, encontramos pareceres de alunos que relatam aspectos que não são condizentes com a proposta inicial<sup>9</sup> desenvolvida e pensada para o PROEJA.

Um desses pontos encontra-se no quinto princípio, que

---

<sup>9</sup> Evidente que trabalhamos com a ideia de que uma política pública não se materializa tal qual ela foi pensada. Contudo, entendemos que a adequação aos princípios e às concepções colocadas no Documento Base (BRASIL, 2007) permite promover uma educação de qualidade e que supere blocos de conhecimentos – teóricos e práticos – que até então são matizados por uma perspectiva tradicional de educação e de ensino.

define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos educandos. (BRASIL, 2007 p. 38).

Ao proceder à análise acerca das funções pretendidas pelo PROEJA, pode-se considerar que visa à melhoria das condições de vida dos trabalhadores a partir da oferta de escolarização e profissionalização. Todavia, entende-se que as relações entre Educação e Trabalho são complexas. Entendemos assim como são complexos os aspectos referentes à expropriação do conhecimento, bem como da divisão social do trabalho<sup>10</sup>.

Outro aspecto importante que deve ser levado em conta e com grande peso quando se propõe a promover um trabalho com jovens e adultos no Brasil é a compreensão de que estes educandos são sujeitos marginais ao sistema por inúmeros fatores, sejam eles de gênero, de cor, de raça, de etnia, etc.

Levando em consideração esse emblema de exclusão que marca as políticas para a educação de jovens e adultos em nosso país (grande parte destas, efêmeras), um dos objetivos do PROEJA assenta-se em “contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 11).

Não obstante, pesquisas que investigam as relações entre educação, tecnologia e trabalho no âmbito do programa ora pesquisado têm evidenciado resultados não esperados em relação ao que propunha, fundamentalmente, o documento federal que orienta e dá as bases para a organização pedagógica do PROEJA.

Listamos aqui alguns dos trabalhos que trazem resultados de pesquisas e que contribuem para pensar aspectos gerais e específicos sobre o PROEJA, frutos do projeto de pesquisa interinstitucional (UTFPR, UFPR & UNIOESTE) “Demandas e Potencialidades do PROEJA no estado do Paraná”. São eles:

---

<sup>10</sup> É importante salientar que estes aspectos são fundamentais ao analisar políticas públicas voltadas para o Ensino Profissional e ao Ensino Médio. Contudo, estes aspectos não estão colocados como objetivos para esta pesquisa.

<b>AUTOR/AUTORA</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>INSTITUIÇÃO/TIPO</b>
<b>Ângela Maria Corso</b>	A representação do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA	UFPR - Dissertação
<b>Adriana de Almeida</b>	Um estudo do e no processo de implantação do PROEJA no Paraná: problematizando as causas da evasão	UFPR - Dissertação
<b>Eloise Médice Colantonio</b>	O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura e tecnologia em tempos de semiformação	UFPR - Dissertação
<b>Jussara das Graças Trindade</b>	O trabalho como princípio educativo como eixo no currículo integrado no PROEJA: deslocamentos conceituais e propostas de curso	UFPR - Dissertação
<b>Karina Griggio Hotz</b>	Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008-2009)	UNIOESTE- Dissertação
<b>Graziela Lucchesi Rosa e Silva</b>	Contribuições da psicologia histórico-cultural na formação do trabalhador jovem adulto	UFPR - Tese
<b>Márcia Sabina Rosa Blum</b>	A política de avaliação dos resultados sócio-educacionais do processo de implantação e implementação do PROEJA no Paraná	UNIOESTE - Dissertação
<b>Renata Cristina da Costa Gotardo Edaguimar Orquiza Viriato</b>	Integração curricular: o ensino médio integrado e o PROEJA	UNIOESTE-Artigo
<b>Neura Maria Weber Maron</b>	Os cursos de especialização para a formação docente do proeja: a tessitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região Sul do Brasil	UTFPR- Tese
<b>Domingos Leite Lima Filho</b>	O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos	UTFPR-Artigo

QUADRO 1 –Trabalhos que contribuem para esta pesquisa  
 FONTE: Elaborada pelo autor a partir de uma pesquisa bibliográfica

O trabalho da Ângela Maria Corso, teve como foco a análise da categoria trabalho no âmbito do PROEJA, algo que se faz necessário a fim de refletir sobre o programa. Segundo a autora,

“Os dados permitiram o levantamento de algumas tipologias que revelam como os professores representam o trabalho, tais como: Representação moral do trabalho e Representação do trabalho na sua dimensão técnica. Além disso, observamos nas entrevistas que as representações dos professores apontam para limites e avanços no entendimento da proposta do PROEJA no Estado do Paraná” (CORSO, 2009 p. 7).

Já a dissertação da Adriana de Almeida teve como objetivo analisar aspectos da eficiência política e social do PROEJA, bem como problematizar possíveis condições para a efetividade do programa, onde ela identifica que há restrição orçamentária, falta de condições infraestruturais das escolas, falta de efetivação dos quadros docentes e a pouca efetivação da formação continuada. É importante ressaltar que alguns desses aspectos foram levantados e indicados por nós neste trabalho. Adriana de Almeida afirma que “esse estudo ressaltou que não é possível afirmar o sucesso e/ou fracasso do PROEJA, entendendo que a educação no Estado do Paraná, nessa modalidade, está em processo e constitui-se como um desafio.” (ALMEIDA, 2008 p. 9)

Jussara das Graças Trindade, em sua dissertação de mestrado em educação pelo PPGE/UFPR, analisou o processo de construção das propostas de integração curricular do PROEJA e, para isso, elaborou um quadro analítico com base na categoria indissociabilidade entre formação geral e formação específica, presentes nos documentos normativos do PROEJA e explica que há um distanciamento entre o documento e o que é realizado na prática, ou seja, as instituições atendem parcialmente aos objetivos anunciados nos documentos, o que torna difícil a capacidade de superar a histórica dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Trindade registra:

“Levantou-se como a explicação para esse distanciamento se deve a uma multiplicidade de sentidos atribuídos à proposição da indissociabilidade entre formação geral e formação específica, considerando o princípio educativo do trabalho, por parte dos sujeitos que elaboraram os documentos normativos e as propostas curriculares. Com base nessa hipótese constatou-se que as propostas construídas nos cursos analisados [...] atendem parcialmente aos objetivos anunciados, com vistas a alicerçar uma formação humana e profissional capaz de superar a histórica dualidade entre Ensino Médio e Educação profissional.” (TRINDADE, 2010 p. 08).

Nessa mesma linha de pesquisa, Karina Griggio Holtz produz uma dissertação intitulada “Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008–2009)”. Esse trabalho de pesquisa foi elaborado no PPGE/UNIOESTE no ano de 2010. A pesquisa teve como objetivo avaliar o processo de implementação do PROEJA na rede pública estadual dos municípios do oeste do Paraná: Cascavel, Foz do Iguaçu e Medianeira, nos dois primeiros anos de oferta dos cursos nessa região, com o intuito maior de averiguar em que medida o processo de implementação tem assegurado a efetivação dos objetivos propostos

nos documentos norteadores e que dificuldades tem sido encontradas no processo de implementação (HOLTZ, 2010). Uma das considerações feitas pela pesquisadora após realizar este trabalho de pesquisa foi a de que

O Estado afirma a intenção de qualificar o público do PROEJA para a sua inserção no mundo do trabalho e de tornar esse Programa uma política perene. Vimos, no entanto, que os cursos ofertados na região Oeste do Paraná fornecem aos alunos restritas possibilidades de qualificação, não só em vista da pouca variedade de cursos, mas também da carência de estrutura física, de materiais didáticos e de pessoal. (HOLTZ, 2010 p. 230).

Outro trabalho de pesquisa, oriundo de uma tese de doutorado, da professora e pesquisadora da UFPR, Graziela Lucchesi Rosa e Silva, intitulado “Contribuições da psicologia histórico-cultural na formação do trabalhador jovem adulto”, aparece como conhecimento produzido e necessário a se pensar sobre a formação de jovens e adultos em nosso país. A autora explica que a Psicologia Histórico-Cultural é uma abordagem crítica à educação de jovens e adultos no que tange ao papel do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de sujeitos precariamente escolarizados (ROSA e SILVA, 2011). Por fim, Graziela Lucchesi conclui que

A Psicologia Histórico-Cultural, à luz do materialismo histórico-dialético, fornece instrumentos teórico-metodológicos fundamentais à formação escolar do trabalhador ao explicitar como homens precariamente escolarizados se constituem enquanto tal, o que isso implica na formação de seus psiquismos e seus desdobramentos para a prática social, sem incorrer na vitimização dos alunos fracassados ao demonstrar de modo concreto e suficiente a possibilidade, que tem essa população, de mobilização das potencialidades, de aprimoramento do conhecimento da realidade e d formação de consciência crítica instruída de si e do mundo. (ROSA e SILVA, 2011 p. 09).

“A política de avaliação dos resultados sócio-educacionais do processo de implantação e implementação do PROEJA no Paraná”, é um trabalho de mestrado realizado por Márcia Sabina Rosa Blum pelo PPGE/UNIOESTE no ano de 2011. O objetivo do trabalho foi analisar como vem sendo constituída a avaliação do PROEJA enquanto Política Pública no Estado do Paraná. Para tanto, ela parte do pressuposto de que a implementação desse programa se articula à reforma da Educação Básica na década de 1990. Em seu texto, Blum (2011) expõe a verificação de que

A avaliação do PROEJA converge com as avaliações implementadas desde a década de 1990, por se focar nos resultados e ser centralizada. Diverge, por exemplo, ao apresentar preocupação com elementos qualitativos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e por não ter a finalidade de classificar as escolas e os alunos. (BLUM, 2011 p. 10).

Entre os trabalhos expostos no Quadro 1, Eloise Médice Colontonio elabora a seguinte dissertação: “O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura e tecnologia em tempos de semiformação”. A pesquisadora realiza seu estudo com base nos estudos da Teoria Crítica, mais especificamente à luz dos autores consagrados dessa teoria como Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Max Horkheimer.

Colontonio (2010) expõe seu trabalho de pesquisa, dividindo a dissertação em três capítulos. O 1º capítulo: O PROEJA: situando a política de educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos; O 2º capítulo: Trabalho, cultura, ciência e tecnologia na constituição histórica do capitalismo tardio: educação e semiformação; O 3º capítulo: Trabalho, cultura, ciência e tecnologia nas proposições do currículo integrado para o PROEJA.

Assim, Colontonio (2010) procede a um estudo teórico referente às diretrizes pedagógicas do PROEJA, pois segundo a autora, há uma hegemonia quanto à proposição do eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia como base para integrar os conhecimentos gerais e os específicos. Com o trabalho realizado, foi possível à pesquisadora concluir que

A problematização sobre o eixo presente nos Documentos normativos que regem o PROEJA foi norteadada pela hipótese de que os conceitos de trabalho, cultura, ciência e tecnologia foram enunciados pelas diretrizes de modo acrítico e a-histórico e estão reféns de uma racionalidade tecnológica imperativa na sociedade atual, o que limita a formação integral e integrada dos indivíduos. (COLONTONIO, 2010 p. 8).

Além das dissertações e da tese apresentadas anteriormente, Neura Maria Weber Maron elaborou uma tese de doutorado pelo PPGTE/UTFPR em que realiza uma análise sobre a oferta e os resultados das três primeiras edições do Curso de Especialização em PROEJA ofertado na Região Sul do Brasil, na percepção de cursistas. O objetivo da investigação foi verificar como a organização curricular do curso de especialização possibilitou aos docentes cursistas apropriarem-se das concepções, dos conceitos e princípios do PROEJA, tais como: concepção de



formação inicial e continuada; concepção de integração e trabalho como princípio educativo; e conceito de professor pesquisador. (MARON, 2013)

Uma das principais considerações da pesquisadora se dá quando ela ressalta que

A análise dos dados evidenciou que a formação docente em tela foi pragmática e instrumental, pela vinculação a outro programa educacional específico; foi pontual pela sua oferta descontínua; foi uma oferta precária pela extensão de carga horária, sobrecarga e intensificação da jornada do trabalho aos docentes, e pelo seu processo de seleção em que prevaleceram os critérios de seleção excludentes; foi superficial pela importância marginal dada ao Documento Base do PROEJA; foi frágil pela desarmonia entre unidades curriculares, ementas, eixos, objetivos e princípios nos PPP dos cursos, pela falta de conexão entre a teoria e a prática no curso, e pela fragmentação dos conteúdos programáticos dos eixos curriculares que descaracterizou a proposta e determinou uma formação superficial sobre os conceitos e concepções do PROEJA, comprometendo os resultados desta formação. (MARON, 2013 p. 11).

Outros dois trabalhos têm relevância no sentido de pensar o PROEJA enquanto política pública efetiva e de qualidade, são eles: “Integração curricular: o ensino médio integrado e o PROEJA”, produzido pela Professora Mestra Renata Cristina da Costa Gotardo e pela Professora Doutora Edaguimar Orquizas Viriato; e “O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos”, produzido pelo Professor Doutor Domingos Leite Lima Filho.

O primeiro analisa a política de integração curricular no Estado do Paraná para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e para o PROEJA, estabelecendo proximidades e distanciamentos entre os Documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Legislação Nacional. As autoras, além de outras considerações, colocam que

Muitas ações ainda devem ser enfrentadas para que se possa construir um currículo integrado, seja na modalidade regular, seja no PROEJA. Como vimos, o documento Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos possui fundamentação teórica amparada em autores situados no campo da crítica ao capitalismo, mas adota o termo competência como parâmetro de formação, indicando ao mesmo tempo distinções e proximidades em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. O documento Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos apresenta uma redação melhor articulada no que diz respeito à adoção de uma perspectiva de integração curricular, sendo mais distinto da legislação nacional quanto aos princípios que o fundamentam. Mesmo partindo-se do pressuposto de que os professores compreendam a categoria trabalho — que, como vimos, não fica clara o suficiente nos documentos, os dados colhidos na pesquisa realizada com os educadores acerca das tentativas de integração curricular

nos levam a concluir que se tem procurado levar o aluno a compreender que o conhecimento que está aprendendo foi produzido a partir de uma necessidade prática e, portanto, será necessário para a sua prática laboral. Nesse sentido, há uma proximidade muito grande com os fundamentos que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. (GOTARDO & VIRIATO, 2009 p. 10).

Já no segundo artigo, Lima Filho (2010) trata da concepção e construção do PROEJA nos aspectos relacionados às diretrizes e princípios norteadores desta política educacional, verificando, em particular, de que forma a integração proposta é tratada em documentos normativos do Ministério da Educação e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Depois, ele apresenta o percurso seguido na implementação do PROEJA na rede de educação do Paraná no período 2007/2008 e discute desafios, possibilidades e limites do Programa. (LIMA FILHO, 2010). Por fim, o pesquisador ressalta que

O acompanhamento desse processo nos permitiu identificar, por um lado a potencialidade e importância de construção do PROEJA como programa de inclusão e de integração que traz a possibilidade de ruptura com lógicas reiterativas de exclusão social e educacional. Por outro lado, é preocupante a persistência de fragilidades nas condições estruturais para a implementação do PROEJA, bem como de lacunas na formação dos professores para trabalhar com o ensino médio integrado à educação profissional, especialmente na modalidade de educação de jovens e adultos, professores estes carentes de condições de trabalho e de processos de formação inicial e continuada que lhes proporcionem condições para o efetivo exercício de suas atividades docentes de forma qualificada. (LIMA FILHO, 2010 p. 14).

Considerando as produções dos trabalhos acadêmicos explanados nesta seção, afirmamos que o PROEJA é um Programa que traz em seu bojo uma gama de possibilidades como a tentativa da superação da dualidade estrutural, a formação de qualidade voltada para trabalhadores, o currículo integrado, o trabalho como princípio educativo, uma formação que, em tese, não se dá de forma desvinculada da realidade e nem de forma esvaziada. Todavia, também apresenta desafios conceituais, pedagógicos, filosóficos, econômicos e procedimentais.

Além dos trabalhos exibidos na página 53 e comentados nas páginas seguintes até aqui, outras pesquisas foram realizadas dentro do grupo interinstitucional (UTFPR, UFPR e UNIOESTE) de pesquisa “Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná” que poderiam ser discutidas e mostradas nessa dissertação por apresentar relevância sobre o tema e por ser de área correlata de reflexão e de pesquisa. Inúmeros trabalhos, de outras instituições

de ensino superior também apresentam pesquisas com uma variedade de temas relacionados ao PROEJA, todavia seria inviável elencá-los aqui, pois não faz parte dos objetivos primeiros desta pesquisa, mas que nem por isso perdem valor e relevância.

### 3 O PROEJA EM PINHAIS: O CURSO TÉCNICO EM MEIO AMBIENTE DE UMA INSTITUIÇÃO

Em relação a este capítulo, primeiramente apresentaremos um panorama de informações gerais acerca do município de Pinhais no que tange aos contextos econômico e político, por exemplo:

- Informações territoriais sobre o referido município, bem como o mapa da área norte da Região Metropolitana de Curitiba;
- A população censitária segundo faixa etária e sexo (dados de 2010), a população em idade ativa (PIA);
- A população economicamente ativa (PEA); apresentamos também a taxa de distorção idade-série nos ensinos fundamental e médio;
- Matrículas e taxas de abandono, aprovação e repetência da EJA municipal;
- O rendimento educacional nos ensinos fundamental e médio,
- As matrículas e etapas de ensino em Pinhais.

É importante ressaltar que essas informações foram levantadas a partir da pesquisa documental, mais especificamente são dados extraídos do Caderno Estatístico do Município de Pinhais elaborado pelo IPARDES e publicado no *site* deste instituto no mês de setembro do ano de 2013 e do Censo Demográfico realizado pelo IBGE no ano de 2012.

Em seguida, lançaremos dados gerais seguidos de breves discussões em relação ao curso pesquisado e ao alunado. Esses dados gerais circundam questões sobre a oferta, a demanda, as taxas do abando e da remanescência, com base em informações administrativas levantadas a partir da pesquisa documental na secretaria escolar da instituição e de outros instrumentos utilizados para executar esta pesquisa. A estrutura do curso também é apresentada em seus aspectos funcionais e pedagógicos, de forma explicativa, como:

- I. As características do curso Técnico em Meio Ambiente – dados levantados a partir de informações do Plano de Curso (2008) da instituição;
- II. Alunos que se consideram aptos para colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais – dados levantados com o questionário aplicado aos remanescentes;
- III. Alunos que se consideram preparados para atuar como técnicos em meio ambiente,
- IV. Discussões sobre os dados apresentados.

### 3.1 DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO EM PESQUISA

Nesta seção, iremos apresentar algumas informações acerca do perfil do município de Pinhais que, em uma análise mais abrangente, são pertinentes à pesquisa. Essas informações foram extraídas das bases de dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em termos territoriais, podemos destacar que o município de Pinhais foi desmembrado de Piraquara<sup>11</sup>, em 1993, e ambos integram a Região Metropolitana norte da cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná. Mesmo sendo o menor dos **399 municípios paranaenses**, em área territorial, com 61,137 km<sup>2</sup>, figura entre as 14 cidades mais populosas do estado, com uma população de 117.166 habitantes, segundo dados do **IBGE-2010** e aparece como a 14º maior economia do Paraná. Destaca-se também por possuir o 14º melhor **IDH** do Paraná, mais recentemente foi apontada como tendo o 3º Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (**IFDM**) do estado, índice elaborado pela Federação das Indústrias do

---

<sup>11</sup> Piraquara é um município que faz divisa com Pinhais e também é parte integrante da área norte da Região Metropolitana de Curitiba. Segundo o caderno municipal IPARDES (2012), o município se originou do desmembramento do município de São José dos Pinhais e a data de instalação se deu no dia 29 do mês de Janeiro do ano de 1890. A distância da sede municipal à capital do Estado é de 22,52 km. Sua população, segundo a contagem realizada em 2010 pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, é de 93 279 habitantes. Piraquara, com seus mananciais, é área de proteção ambiental e responsável por cinquenta por cento do abastecimento de água da grande Curitiba. Atualmente, abriga o maior complexo penitenciário do Paraná.

Estado do Rio de Janeiro (**FIRJAN**) que mede a qualidade de vida dos municípios brasileiros.

Portanto, é um município bastante jovem, com apenas vinte anos de existência. Outro dado relevante é que a distância entre o município e a capital do estado é de apenas 8,90 Km.

TERRITÓRIO	
INFORMAÇÃO	
Altitude	893 metros
Desmembrado	Piraquara
Instalação	01/01/1993
Área Territorial (ITCG)	61,137 km <sup>2</sup>
Distância à Capital (SETR)	8,90 km



QUADRO 2: Informações territoriais sobre o município de Pinhais  
 FONTE: IPARDES-CADERNOS MUNICIPAIS (2010)

Pinhais faz divisa com cinco outros municípios, são eles: Colombo, Curitiba, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais.

O primeiro estabelecimento de ensino na região foi construído em 1914, visando o ensino das crianças filhas dos funcionários que viviam aos arredores da Estação Ferroviária de Pinhais. Atualmente, o município conta com 20 escolas municipais, 12 estaduais, 11 centros de educação infantil e uma faculdade, além dos estabelecimentos particulares, que atendem ao todo e, em média, 27.941 alunos.



**FONTE: IPARDES**

**NOTA: Base Cartográfica ITCG (2010)**

FIGURA 2: Mapa da área norte da Região Metropolitana de Curitiba

Por sua posição geográfica, é necessário destacar que o público da instituição a qual procedemos nossa pesquisa é diversificado porque há alunos de Pinhais, de Colombo, de Quatro Barras, de Piraquara, de Curitiba e também do município que não faz divisa com Pinhais, que é Campina Grande do Sul.

Em relação à população censitária, podemos observar um número elevado de pessoas entre 15 a 39 anos que residem no município. Uma afirmação relevante para entender o abandono e a busca por demanda: nem todas essas pessoas estão na escola, nem todas possuem formação específica ou concluíram o Ensino Médio.

TABELA 1: População censitária segundo faixa etária e sexo – 2010.

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINA	FEMININA	TOTAL
De 9	974	995	1.969
De 5 a 9	4.566	4.593	9.159
De 10	1.167	1.041	2.208
De 11	1.027	1.007	2.034
De 12	990	996	1.986
De 13	979	1.030	2.009
De 14	1.050	1.049	2.099
De 10 a 14	5.213	5.123	10.336
De 15	1.120	1.129	2.249
De 16	1.042	1.027	2.069
De 17	1.038	984	2.022
De 18	964	1.007	1.971
De 19	1.046	1.007	2.053
De 15 a 19	5.210	5.154	10.364
De 20 a 24	5.121	5.313	10.434
De 25 a 29	5.246	5.439	10.685
De 30 a 34	5.138	5.577	10.715
De 35 a 39	4.863	4.949	9.812
De 40 a 44	4.219	4.495	8.714
De 45 a 49	3.522	3.941	7.463
De 50 a 54	2.923	3.318	6.241
De 55 a 59	2.252	2.661	4.913
De 60 a 64	1.709	2.012	3.721
De 65 a 69	1.105	1.290	2.395
De 70 a 74	728	904	1.632
De 75 a 79	443	623	1.066
De 80 anos e mais	318	604	922
<b>TOTAL</b>	<b>56.809</b>	<b>60.199</b>	<b>117.008</b>

FONTE: IBGE - Censo Demográfico

NOTA: Dados do universo.

Podemos cruzar o dado censitário da tabela 1 com os dados da tabela 2, que apresenta a população economicamente ativa no município. Percebemos, com base



nos dados, que há um grande contingente de homens e mulheres, até o ano de 2010, que não se mostram economicamente ativos.

TABELA 2: Censo Demográfico

POPULAÇÃO EM IDADE ATIVA (PIA) E POPULAÇÃO ECONOMICAMENTE ATIVA (PEA) POR TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO - 2010

TIPO DE DOMICÍLIO E SEXO	PIA (10 anos e mais)	PEA (10 anos e mais)
Tipo de Domicílio		
Urbano	99.181	61.598
Rural	-	-
Sexo		
Masculino	47.830	33.399
Feminino	51.352	28.199
TOTAL	99.181	61.598

FONTE: IBGE - Censo Demográfico

NOTA: Dados da Amostra. A soma das parcelas por sexo e/ou por tipo de domicílio, podem diferir do total.

Outro dado relevante a ser considerado é a distorção idade-série no Ensino Médio. Observava-se que  $\frac{1}{4}$  da população matriculada no ano de 2012 apresenta distorção. Mais uma vez o Ensino Médio se mostra emblemático no que tange à distorção série-idade. De acordo com dados do nosso estudo de pesquisa, podemos ressaltar que as hipóteses mais aceitas das causas da distorção se referem à repetência do ano escolar, à evasão e ao abandono temporário dos estudos. Se pegarmos dados específicos das taxas de rendimento escolar do alunado da EJA, os dados podem ser ainda mais reveladores em termos de desigualdade.

TABELA 3: Idade-Série nos Ensinos Fundamental e Médio

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO - 2012

TIPO DE ENSINO	TAXA (%)
FUNDAMENTAL	13,4
Anos iniciais (1ª a 4ª série e/ou 1º a 5º ano)	7,6
Anos finais (5ª a 8ª série e/ou 6º a 9º ano)	19,5
MÉDIO	24,5

FONTE: MEC/INEP ; SEED

Além dos dados de distorção idade-série apresentados na tabela 3, podemos complementar a reflexão com informações necessárias na tabela 4.

TABELA 4: Educação de Jovens e Adultos: matrículas e taxas de abandono, aprovação e repetência

1º e semestres	2º	Matrículas	Aprovações		Reprovações		Evasões	
2006		282	180	64%	73	25,8%	29	10,2%
2006		252	126	50 %	55	22,0%	71	28,0%
2007		385	217	56,3%	103	26,7%	65	17,0%
2007		312	160	51,2%	111	35,5%	41	13,1%
2008		367	184	50,1%	145	39,5%	38	10,3%
2008		287	126	43,9%	121	42,1%	40	13,9%
2009		392	194	49,4%	94	23,9%	104	26,5%
2009		234	178	76,0%	45	19,2%	11	4,7%
2010		388	196	51%	84	21%	108	28%
2010		321	180	56%	47	14%	94	29%

Fonte: Relatório Final EJA/Secretaria Municipal de Educação.

FONTE: Maia (2013, p. 78)

A tabela 4 revela aumento e diminuição, dependendo do período, no que tange às matrículas, abandono, aprovação e repetência na EJA em âmbito municipal (Anos Iniciais). O último dado do ano de 2010 mostra que, quase 1/3 da população matriculada evadiu-se, o que aponta a evasão como um problema de primeira ordem sobre a EJA. Aqui não aparece, mas ainda devemos considerar os dados de aprovação por Conselho de Classe (CC).

Já a tabela abaixo mostra a taxa de rendimento educacional nos ensinos fundamental e médio (IPARDES, 2012).

TABELA 5: Rendimento educacional nos ensinos fundamental e médio

TIPO DE ENSINO	APROVAÇÃO (%)	REPROVAÇÃO (%)	ABANDONO (%)
FUNDAMENTAL	87,7	10,4	1,9
Anos iniciais (1ª a 4ª série e/ou 1º a 5º ano)	94,1	5,8	0,1
Anos finais (5ª a 8ª série e/ou 6º a 9º ano)	81,1	15,2	3,7
MÉDIO	78,0	15,1	6,9

FONTE: MEC/INEP ; SEED

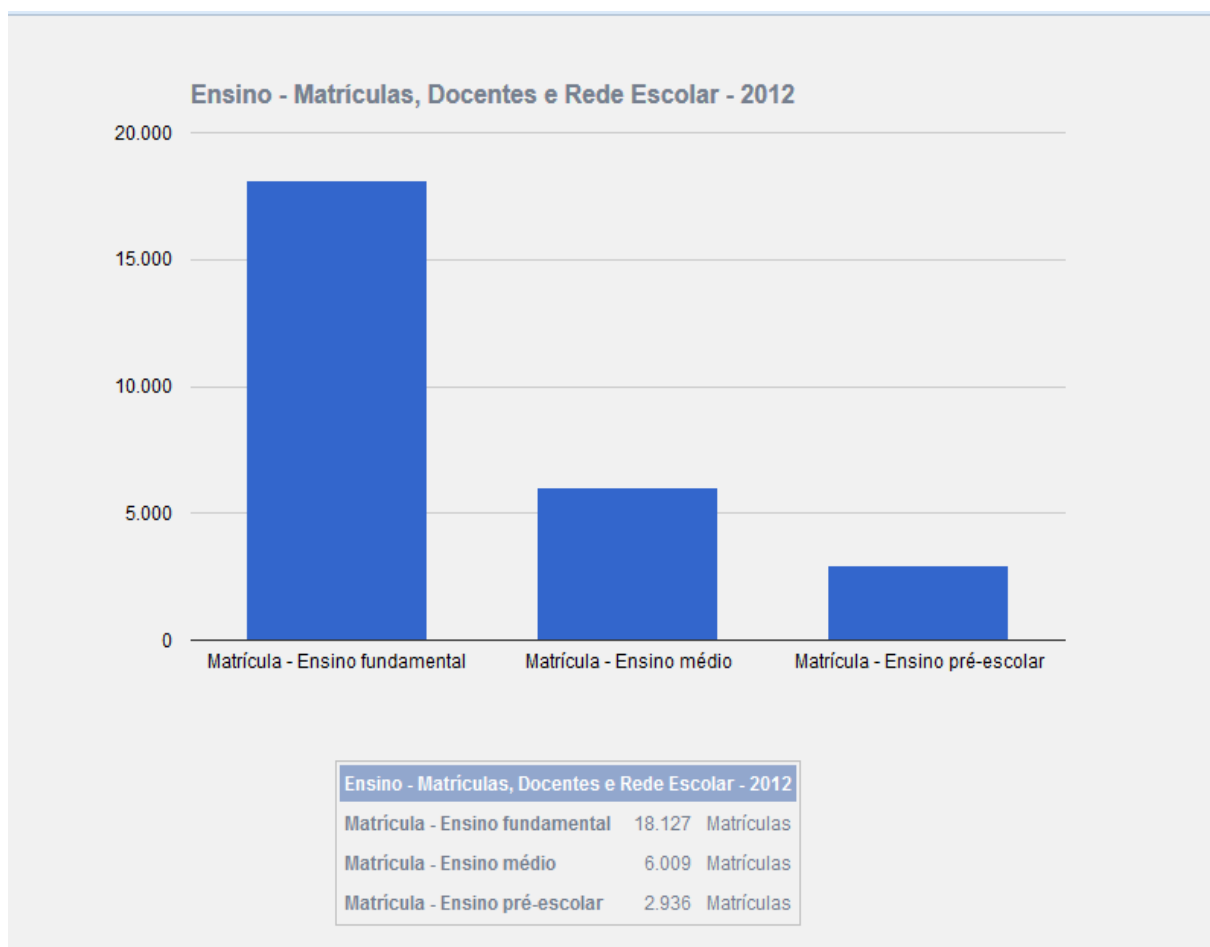


GRÁFICO 1: Matrículas e etapas de ensino em Pinhais  
 FONTE: IBGE (2012)

Cruzando dados da população censitária, das taxas de rendimento educacional e da taxa de matrículas no Ensino Médio, é possível indicar que há um significativo número de adolescentes, jovens ou adultos que concluíram ou não o Ensino Fundamental e que, por conseguinte, estão fora do espaço escolar, pois o número da população em idade escolar (evidente que esse dado se alarma porque ainda temos que considerar aquele  $\frac{1}{4}$  da população do Ensino Médio que apresenta distorção idade-série) não confere ou não é aproximado ao número de matrículas no Ensino Médio.

Entre os mais variados problemas que permeiam o Ensino Médio no Brasil, Jamil Cury (1998) aponta que

[...] ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas [...] para uns, ele é um ente esquecido em um devão, para outros ele é médio porque ele está imprensado entre dois níveis considerados importantes, espécie de ensino secundário, por ser

secundário mesmo. Para muitos, ele é lugar da discriminação sóciointelectual, e da reprodução cultural dos valores dominantes. (JAMIL CURY, 1998, p. 03).

Além de Jamil Cury (1998), KUENZER (2000) explica sobre os pontos de vista elaborados nos mais diversos momentos históricos em que passou o Brasil. Vejamos que

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p. 13).

Com base nas citações, podemos afirmar que o Ensino Médio é um nível da educação básica que ainda vive num intenso processo de construção de sua identidade. As próprias discussões para a aprovação de suas diretrizes revelam que não há um caminho hegemônico. Há o grupo dos que acreditam que o EM seja apenas uma fase terminal da educação básica destinado apenas a preparação do *homo faber*<sup>12</sup>, já outros pensam no EM como sendo um nível extremamente relevante que trabalhe com uma variedade de eixos (científicos, humanos, técnicos, culturais, econômicos, etc.) a fim de formar um cidadão integral e consciente de sua posição na sociedade em que atua.

Sobre o PROEJA, identifica-se que

A especificidade do PROEJA indica uma abordagem curricular capaz de integrar conteúdos da formação geral de nível médio e conteúdos de um campo profissional específico, assegurando, ainda, a particularidade da Educação de Jovens e Adultos [...] A integração entre conhecimentos científicos e tecnológico implicaria, assim, a superação da mera justaposição de disciplinas e, ainda, a tentativa de promover uma articulação entre saber científico e saber técnico com vistas à não reprodução da dualidade, marca histórica das relações entre formação científica e formação para o trabalho no âmbito do nível médio de ensino. Há que se destacar o significado de integração na perspectiva da

<sup>12</sup> Este é um termo que foi utilizado por Gramsci em suas produções teóricas a fim de afirmar a tese de que não se pode separar o homem que faz (*homo faber*) do homem que pensa (*homo sapiens*). Segundo GRAMSCI, 1979 p.08 “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual (...). Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim, para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.”

simultânea referência aos conhecimentos científicos, tanto de cunho geral quanto específicos. Ou seja, a inter-relação entre ciência, trabalho e cultura. (SILVA; SANDRI & COLONTONIO, 2012 p. 42).

Assim sendo, podemos salientar que o PROEJA traz em sua concepção e em seus fundamentos, o princípio de um processo educativo capaz de integrar o alunado ao mundo do trabalho por meio da elevação de seus conhecimentos pela escolaridade e pela formação profissional. Todavia, mesmo com as propostas inovadoras, necessárias e importantes para o alunado da classe que vive do trabalho, o que assistimos é o fato de que nem todos têm conseguido elevar sua escolaridade por abandonar o curso durante o processo de formação e, claro, antes da conclusão.

### 3.2 DADOS GERAIS E ESPECÍFICOS DO CURSO PESQUISADO

O Curso Técnico em Meio Ambiente ofertado pelo CEEP está estruturado em seis fases, cada uma correspondente a um semestre, tendo sua primeira turma ofertada no primeiro semestre de 2008. Segundo dados da coordenação do curso, nos períodos de 2009.1, 2010.2 e 2011.1, embora ofertados, os cursos não tiveram demanda suficiente para dar início a novas turmas. A partir do segundo semestre de 2011, o curso deixou de ser ofertado, com a mesma justificativa citada acima: a falta de demanda de alunos para o curso.

O número indicado nas diretrizes do PROEJA-PR é de até 35 vagas/estudantes por sala, todavia, na instituição investigada, segundo sua secretaria, até o número de 40 estudantes seriam aceitos por turma caso houvesse procura (PARANÁ, 2007, p. 84).

Pesquisas anteriores de Amorim; Meira & Silva (2012, p. 110) na mesma instituição, afirmam que

Dois dados se fazem necessários ressaltar: o primeiro com relação ao número de ofertas, que totalizou 120 vagas, das quais somente 63 foram preenchidas no período de suas respectivas matrículas; o segundo dado se refere ao número de remanescentes atuais, os quais totalizam 11% da oferta inicial.

A situação entre oferta, demanda e remanescentes nas turmas pesquisadas pode ser mais bem entendida por meio do quadro de sistematização, conforme segue:

Fase	Ano/Semestre	Oferta de vagas	Matrículas	Remanescentes (2011)
3ª	2010.1	40	17	6
4ª	2009.2	40	16	5
6ª	2008.2	40	30	1

QUADRO 3: Oferta, demanda e remanescentes do curso  
 FONTE: Secretaria do CEEP (2012)

A turma investigada foi iniciada no primeiro semestre do ano de 2010 sendo, portanto, a terceira turma do CEEP. Esta se configura, até o presente momento, como a última turma de PROEJA da instituição.

Os dados que serão apresentados abaixo foram extraídos de um documento que faz parte do acervo legal da coordenação do curso, é o Plano do Curso Técnico em Meio Ambiente em Meio Ambiente, de Nível Médio, integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (PARANÁ, 2008b) da instituição. Esse documento foi elaborado com o objetivo de aprovação e adequação do curso em andamento após a reelaboração da grade curricular. O órgão estadual responsável pela aprovação do curso, ou seja, o local para onde o documento foi encaminhado é o Conselho Estadual de Educação do estado do Paraná (CEE/PR),<sup>13</sup> que tem como uma de suas competências deliberar sobre medidas que visem o aperfeiçoamento do Sistema de Ensino do Estado do Paraná nos diferentes níveis e modalidades, bem como emitir pareceres sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino. Logo, o referido plano de curso foi aprovado pelo Parecer CEE/CPEM nº 109/08 (PARANÁ, 2008a).

A autorização de funcionamento do curso foi aprovada pelo prazo de três anos e a implantação da adequação aparece com caráter gradativo no decorrer dos anos de oferta. Juntamente com essa autorização, a instituição também ganhou permissão para ofertar curso de educação profissional pelo tempo de cinco anos. Logo, trabalharemos com este documento a fim de caracterizar o curso em suas dimensões pedagógica, filosófica e administrativa.

No Parecer CEE/CPEM nº 109/08 o voto dos relatores determinava que “no prazo de 180 (cento e oitenta) dias antes do término da autorização, a instituição de ensino e os órgãos do sistema deverão proceder a avaliação do curso, para solicitar o reconhecimento” (PARANÁ, 2008a).

O reconhecimento do curso Técnico em Meio Ambiente PROEJA da instituição se deu pelo Parecer CEE/CEB nº 64/12 pelo prazo de cinco anos a partir do início do ano letivo de 2008 (PARANÁ, 2012).

---

<sup>13</sup> Para conhecer mais sobre as funções técnicas e administrativas do CEE/PR, bem como sua composição referente aos ementários e às deliberações acionadas sobre a esfera educacional do Estado do Paraná, acesse o site <<http://www.cee.pr.gov.br>>.

Sobre as características gerais do curso, apresentamos a tabela, organizada por nós:

<b>Habilitação Profissional</b>	<b>Técnico em Meio Ambiente</b>
<b>Eixo Tecnológico</b>	Ambiente, Saúde e Segurança
<b>Forma</b>	Integrada
<b>Carga Horária Total do Curso</b>	2.280 horas/aula ou 2.400 horas, mais 80 horas de estágio profissional supervisionado.
<b>Regime de Funcionamento</b>	De 2ª a 6ª feira no período da manhã, tarde ou noite.
<b>Regime de Matrícula</b>	Semestral
<b>Número de Vagas por Turma</b>	35
<b>Requisitos de Acesso</b>	Conclusão do Ensino Fundamental e idade igual ou superior a 18 anos.
<b>Modalidade de Oferta</b>	Presencial

QUADRO 4: Características do curso Técnico em Meio Ambiente  
 FONTE: Plano de Curso da instituição (PARANÁ, 2008)

Com base na tabela, é possível ter um panorama do curso pesquisado. É importante salientar que cada curso ofertado nesta instituição ou em qualquer outra que ofereça formação profissionalizante, deve estar em consonância com o contido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Esse catálogo foi elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), mais especificamente pela Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), acolheu, no período de 2009 a 2011, solicitações de atualização do CNCT, provenientes de diversos setores envolvidos com a oferta de cursos técnicos de nível médio em todos os sistemas de ensino. Estudantes, professores, gestores escolares, entidades de classe, sindicatos e associações, entre outros, encaminharam suas demandas ao MEC, que organizou e analisou todas as solicitações recebidas. (BRASIL, 2012 p. 4)



Logo, essas demandas foram encaminhadas à Comissão Executiva Nacional de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos<sup>14</sup> (CONAC), o que resultou na atualização do CNCT, acrescentando uma variedade de cursos técnicos e profissionalizantes distribuídos em seus respectivos eixos tecnológicos.

O eixo tecnológico em que se insere o curso de Técnico em Meio Ambiente

Compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Abrange ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, do controle e avaliação de risco, programas de educação ambiental. Tais ações vinculam-se ao suporte de sistemas, processos e métodos utilizados na análise, diagnóstico e gestão, provendo apoio aos profissionais da saúde nas intervenções e no processo saúde–doença de indivíduos, bem como propondo e gerenciando soluções tecnológicas mitigadoras e de avaliação e controle da segurança e dos recursos naturais. Pesquisa e inovação tecnológica, constante atualização e capacitação, fundamentadas nas ciências da vida, nas tecnologias físicas e nos processos gerenciais, são características comuns deste eixo. Ética, biossegurança, processos de trabalho em saúde, primeiros socorros, políticas públicas ambientais e de saúde, além da capacidade de compor equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade, caracterizam a organização curricular destes cursos (BRASIL, 2012 p. 15).

Convém, no entanto, discorrer sobre o perfil profissional almejado para os alunos de acordo com o documento institucional em análise. Entre os principais objetivos podemos listar alguns, como:

- Dominar conteúdos e processos relevantes do conhecimento científico, tecnológico, social e cultural utilizando suas diferentes linguagens;
- Coletar, armazenar e interpretar informações, dados e documentações ambientais;
- Colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais;
- Auxiliar na elaboração, acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental;
- Atuar na organização de programas de educação ambiental, de conservação e preservação de recursos naturais, de redução, reuso e reciclagem.

---

<sup>14</sup> De acordo com informações retiradas do CNCT, a CONAC é composta por representantes do MEC, do CNE e por profissionais especialistas da área de atuação profissional e tecnológica.

- Identificar as intervenções ambientais, analisar suas consequências e operacionalizar a execução de ações para preservação, conservação, otimização, minimização e remediação dos seus efeitos.

Os objetivos almejados fazem parte das características de atuação do profissional técnico em meio ambiente. Todavia, “dominar conteúdos e processos relevantes do conhecimento científico, tecnológico, social e cultural utilizando suas diferentes linguagens” requer uma organização do trabalho pedagógico que trabalhe sobre o eixo ciência, tecnologia, cultura e humanidades. Não há como alcançar este objetivo se o trabalho não integrar conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Da mesma forma, para que o aluno seja dotado da capacidade de “coletar, armazenar e interpretar informações, dados e documentações ambientais; colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais, bem como auxiliar na elaboração, acompanhamento e execução de sistemas de gestão ambiental” ele precisa passar por um processo de aprendizagem que o permite vivenciar tais situações e resolvê-las a partir de situações-problema.

No entanto, os dados de nossa pesquisa revelam que a maioria dos educandos remanescentes não se sentem preparados para colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais, conforme podemos observar no Gráfico 2.

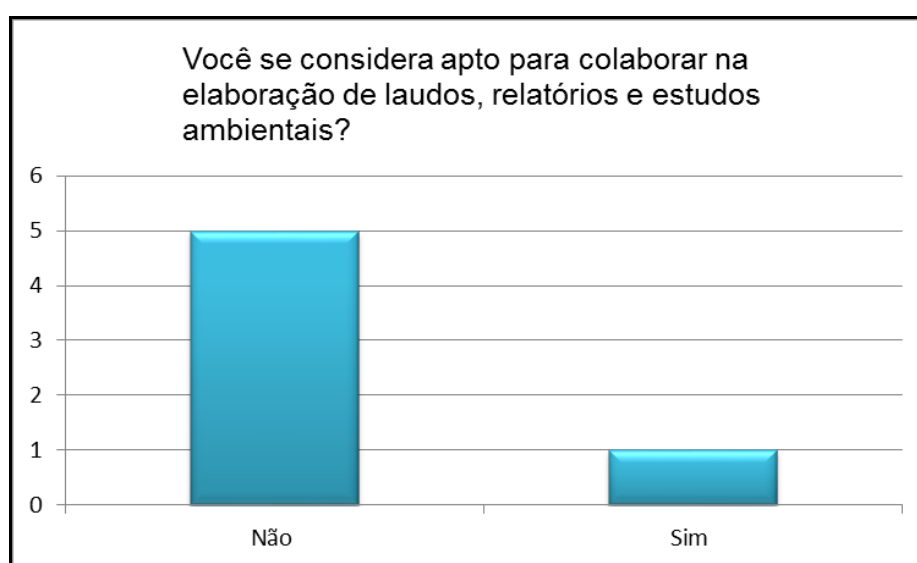


GRÁFICO 2: Alunos que se consideram aptos para colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais

FONTE: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados

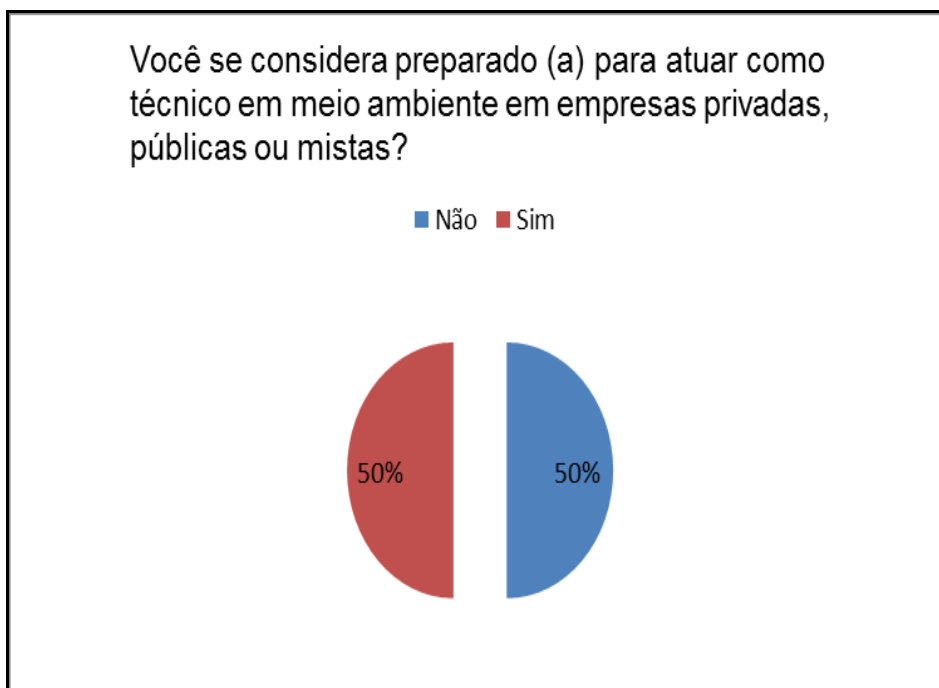


GRÁFICO 3: Alunos que se consideram preparados para atuar como técnicos em meio ambiente  
 FONTE: Elaborado pelo pesquisador com base na coleta de dados (2013).

Por meio dos dados, verificamos também que o curso não atingiu significativamente a vida escolar desses alunos. Ora, se o educando que está no último semestre do curso não se sente apto a *colaborar* (veja-se que não é um trabalho individual, é colaborar) na elaboração de laudos e relatórios de estudos ambientais<sup>15</sup> é porque não houve oportunidades práticas de enfrentamento da realidade, o que deveria ser proporcionado, em algum grau, pelo estágio supervisionado. Logo, observamos que os objetivos educacionais foram se perdendo no decorrer do processo, pois não foram alcançados e não cumpriram sua função formativa.

O Instituto Tecnológico de Massachusetts<sup>16</sup> elabora materiais explicativos em sua *home page* do laboratório para professores. Um desses materiais trata especificamente dos objetivos educacionais. A esse respeito afirmam que

Os objetivos educacionais devem descrever aquilo que os alunos deverão saber ou ser capazes de fazer ao final do curso, e que não eram capazes de fazer antes. Eles devem estar relacionados ao desempenho dos alunos. Bons objetivos educacionais não devem ser abstratos demais (“os alunos compreenderão o que é literatura de boa qualidade”), específicos demais (“os alunos saberão o que é uma base”), nem estar restritos a habilidades

<sup>15</sup> Estamos trabalhando com este exemplo porque, em tese, seria um dos objetivos a ser alcançado no que tange ao perfil profissional pretendido e evidenciado no plano de curso.

<sup>16</sup> Em inglês: Massachusetts Institute of Technology (MIT).

cognitivas de nível inferior (“os alunos serão capazes de identificar os países da África”). Cada objetivo educacional individual deve apoiar o objetivo maior do curso [...]. De maneira ideal, os objetivos educacionais devem ser acompanhados de resultados mensuráveis, que descrevam formas através das quais os alunos deverão demonstrar terem alcançado os objetivos de aprendizado. (MIT, 2013 ps.1-2)

Em suma, é sabido que os objetivos educacionais têm uma função quando são colocados em um projeto pedagógico. Todavia, para que sejam atingidos, deve haver um conjunto de ações previamente definidas a fim de que se alcance as metas traçadas.

Neste momento há que se dar importância à construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de forma coletiva. É importante ressaltar que a organização curricular é um trabalho contínuo e processual. A SEED-PR orienta que

Para a elaboração coletiva do currículo da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos deve-se partir dos seguintes questionamentos: 1) Que profissional queremos? 2) Quais os conhecimentos necessários à sua formação? 3) Quais os conteúdos e como organizá-los em disciplina? 4) Qual o tempo necessário? 5) Qual a estrutura necessária (espaço) biblioteca, laboratórios, etc. Dessa forma, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade. (PARANÁ, 2007 ps. 20-21).

Todavia, os dados da pesquisa revelam que não houve momentos específicos de encontros pedagógicos na escola, nem no que se refere à reflexão geral do programa, nem no que tange às especificidades do trabalho com o PROEJA na instituição escolar. Há um espaço vago entre o que o documento orienta e o que foi realizado no espaço escolar.

#### **4 DADOS SOBRE OS REMANESCENTES, O CORPO DOCENTE E OS EVADIDOS**

Neste capítulo iremos trabalhar dados da pesquisa referentes aos remanescentes, aos evadidos e ao corpo docente. Juntamente com os dados haverá a discussão sobre eles. Aqui serão colocadas informações que foram extraídas das pesquisas documentais, bibliográficas e empíricas, como:

- Por que os alunos escolheram estudar na modalidade PROEJA (dados extraídos do questionário aplicado aos remanescentes);
- Por que persistiram no curso até o fim (dados extraídos do questionário aplicado aos remanescentes);
- Os professores e a realização ou não de algum estudo específico sobre os documentos orientadores para o PROEJA e da participação em cursos específicos de formação continuada ofertados pela SEED (dados extraídos do questionário aplicado aos professores);
- Caracterização dos alunos evadidos, como faixa etária, ocupação atual, etc., (dados extraídos a partir da entrevista com o alunado evadido);
- Os motivos da entrada no curso Técnico em Meio Ambiente por parte do alunado evadido (dados extraídos a partir da entrevista com o alunado evadido);
- Principais causas do abandono escolar por parte do alunado evadido (dados extraídos a partir da entrevista com o alunado evadido),
- Discussão sobre os dados.

#### 4.1 OS ALUNOS REMANESCENTES

De acordo com o quadro de sistematização oferta/demanda apresentado na Tabela 7, o CEEP ofertou quarenta vagas para início no primeiro semestre de 2010. Contudo, apenas dezessete alunos iniciaram o curso. No momento em que procedemos a esta pesquisa, restavam deste total de dezessete, apenas seis alunos, que caracterizamos como remanescentes. Vejamos questões importantes sobre estes alunos:

Destes seis alunos pesquisados, apenas um não está colocado no mercado de trabalho. Os outros cinco atuam em empregos diferentes entre si. As áreas se modalizam entre comércio, indústria de produção e limpeza. Observamos que nenhum destes alunos remanescentes atua na área em que estão se formando. Sabemos que não está entre as intenções do Programa, de forma explícita, a finalidade de propor atualização profissional, todavia, se presume que a intenção de fazer e de continuar no curso não se dá por conta de uma suposta atualização profissional em seus empregos, seja para se colocar em outro setor ou para subida de nível/cargo dentro da empresa. Então fica o seguinte questionamento: Por que esses alunos se propuseram a obter seus diplomas do Ensino Médio integrado ao curso de Meio Ambiente e nos moldes da EJA?

Podemos tentar responder essa indagação cruzando as informações acima com outras duas perguntas que fizeram parte do questionário aplicado aos alunos pesquisados. A primeira pergunta que pode trazer alguns dados para responder o questionamento é a seguinte: “Por que você escolheu estudar no PROEJA ao invés de estudar e concluir seus estudos no Ensino Médio regular?”.

<b>Aluno pesquisado</b> “1”	“Por ser um técnico integrado”
<b>Aluno pesquisado</b> “2”	“Porque trabalho durante o dia inteiro, e preciso estudar a noite”
<b>Aluno pesquisado</b> “3”	“Por ser melhor, você aprende melhor em menos tempo”
<b>Aluno pesquisado</b> “4”	“Para concluir logo o ensino médio”
<b>Aluno pesquisado</b> “5”	“Por ter uma profissão”
<b>Aluno pesquisado</b> “6”	“Porque nele encontrei a área que me desperta nos meus sonhos de infância”

QUADRO 5: Por que os alunos escolheram estudar na modalidade PROEJA  
 FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2013)

Com as respostas dos alunos remanescentes acima, já podemos verificar que há diversidade em relação à escolha. Todavia e a fim de complementação de dados, vejamos a segunda pergunta que faz parte do questionário e que também pode ajudar a esclarecer o tal questionamento: “Por que você persistiu nesse curso até o fim?”.

Aluno pesquisado “1”	“Porque preciso concluir os meus estudos”
Aluno pesquisado “2”	“Porque é um curso profissionalizante e é um bom crescimento empresarial para trabalhar por conta e para ajudar o planeta”
Aluno pesquisado “3”	“Porque tenho que terminar os estudos”
Aluno pesquisado “4”	“Porque o mercado de trabalho está exigindo cada vez mais e obtive uma profissão que por sinal está em alta”
Aluno pesquisado “5”	“Porque precisava terminar o ensino médio, e com uma profissão fica ainda melhor”
Aluno pesquisado “6”	“Porque o curso cumpriu com minhas expectativas”

QUADRO 6: Por que persistiram no curso  
 FONTE: Questionário, 2012 – elaborado pelo pesquisador

A partir das duas perguntas podemos concluir que realmente os alunos não estão se formando para atualização profissional, no sentido de conseguir novos cargos em seus empregos e nem pela necessidade de novos conhecimentos em suas áreas de atuação. Contudo, encontramos dados interessantes que revelam algumas das necessidades reais dos pesquisados. O aluno “2”, por exemplo, é um trabalhador que atua durante o dia todo e necessita estudar durante o período noturno. E esta afirmação se confirma a partir de dados coletados na entrevista realizada com a direção do CEEP quando diz que “no período noturno não ofertamos EM regular que não seja integrado à EP ou que não seja no âmbito da EJA, que no caso chamamos de PROEJA”. Então, não havia outra possibilidade para este aluno a não ser optar pelo EM integrado à EP nesta instituição de ensino.

Além deste caso, encontramos outro argumento que foi o da necessidade de conclusão do ensino médio com certa rapidez; é o que os alunos pesquisados chamam de “terminar/concluir os estudos”. Alguns dos alunos pesquisados colocam que concluir o Ensino Médio é sinônimo de terminar os estudos. Essa ideia nos faz pensar que não existe o desejo ou a possibilidade de dar continuidade a seus estudos. Lembrando que uma das ideias do Programa é que o aluno receba conhecimentos necessários a fim de dar continuidade na vida acadêmica.

A respeito do imediatismo no que tange a conclusão do Ensino Médio, nos leva a considerar que estes alunos não querem mais perder tempo, ou seja, querem concluir esta etapa da Educação Básica no menor tempo possível e com todas as facilidades que lhes seja possível. Contudo, esse olhar de “rapidez” coloca uma barreira no que se refere à qualidade. Esse fato se deve às exigências do mercado de trabalho, quando há necessidade de que o trabalhador apresente seu diploma de conclusão de curso referente ao EM. Todavia, as aprendizagens, o histórico e a quantidade/qualidade de conhecimento que o indivíduo traz não fazem diferença na hora de uma entrevista de emprego, o que importa para que este indivíduo possa participar dos processos seletivos é a apresentação do diploma do requerido nível de ensino. E este processo de inclusão escolar acaba por diplomar alunos que não são formados qualitativamente, ou seja, pessoas que venderão sua força de trabalho e que estarão sendo expropriadas dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade com o passar dos anos. É a intensificação de um método de exclusão.



Acácia Kuenzer trabalha com a categoria “inclusão excludente” que foi gestada e gerida no bojo das relações sociais capitalistas e afirma que

a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades, como reza a boa cartilha do toyotismo. (KUENZER, 2005, p 15).

E esse processo de “formação esvaziada” – o que Kuenzer identifica como “certificação vazia” - só é possível porque existem sistemas de ensino pautados em questões legais (que claramente também permitem a exclusão por terem estrutura baseada na lógica capitalista de sociedade) e pedagógicas que oportunizam tal processo formativo. A lógica dos sistemas de ensino nesses moldes corresponde às necessidades do capital, que é o de formar o homem que faz, que produz, que põe seu corpo e sua força à venda em troca de um rendimento mensal, semanal ou diário.

Mais adiante das questões discutidas acima, a resposta da aluna pesquisada “6” toca fortemente em uma das características mais marcantes do alunado da EJA, e por isso não podemos deixar de tratar desse aspecto muito necessário que é sonho, o desejo, a vontade.

Esta é uma pesquisa que carrega em sua metodologia o caráter qualitativo mais à frente do quantitativo, por isso deve explorar as sensações humanas para compreender os fatos, ainda quando estas sensações aparecem tão evidentes. Vejamos que a educanda pesquisada “6” responde que escolheu estudar no PROEJA em Meio Ambiente: A6: “Porque nele encontrei a área que desperta meus sonhos de infância”

Esta é a voz de uma educanda que está fora da escola há quase quarenta anos, e que vê no espaço escolar uma possibilidade de realizar um sonho de

infância, que provavelmente vem ao encontro da área de formação em que se submete. Devemos considerar que, independentemente da quantidade de tempo que o indivíduo circula fora da escola, ele ainda vê nesta a saída para muitos de seus problemas e/ou um espaço para a realização dos seus sonhos, pois o indivíduo percorreu anos fora da escola, mas não estava em estado de coma. Produzia sonhos.

E o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2007 p. 36) traz essa visão quando indica que

Os sujeitos alunos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcanças esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo. (BRASIL, 2007, p. 36).

Evidente que esta é uma orientação do Documento Base que poderia sim resultar positivamente na formação dos educandos da EJA. Todavia, não são todas as instituições que executam um trabalho qualitativo com EJA. Logo, nem todas conseguem atingir a finalidade exposta na citação acima.

Então, o sentido da aprendizagem para o educando adulto, entre outros vários aspectos, está no fato de ter alguém para valorizar seus conhecimentos anteriores, usá-los, a fim de alcançar novos conhecimentos que sejam úteis para sua vida e façam com que o jovem e o adulto sem muitas possibilidades conquistem seus objetivos,

Respeitando os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada. (FREIRE, 1993, p. 16).

Nesta ocasião, devemos trazer outra reflexão emergente, que é a formação de professores para atuar na EJA. E sobre este tópico o mesmo Documento Base menciona que

por ser um campo específico de conhecimento, exige a correspondente formação de professores para atuar nessa esfera. [...] Todos os professores precisam mergulhar nas questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam

compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. (BRASIL, 2007 p. 36).

No entanto, de acordo com as pesquisas realizadas com os docentes e com alunos evadidos do PROEJA, foi possível perceber que esta orientação não foi materializada. Investigamos questões relevantes junto aos docentes atuantes no PROEJA para compreender a questão do abandono no curso em pesquisa<sup>17</sup>, e fizemos as seguintes perguntas:

- Você já realizou algum estudo específico sobre os documentos orientadores para o PROEJA?
- Você já participou de cursos de formação continuada ofertados pela SEED com a temática do PROEJA?

Analisando os dados da pesquisa, observamos que 70% dos professores atuantes no PROEJA nunca tiveram contato com os Documentos Orientadores do programa, tampouco participaram de momentos de formação continuada para refletir sobre o cotidiano de seus trabalhos.

Esses dados nos remetem à discussão dos aspectos das novas configurações do trabalho a partir do regime de acumulação flexível, buscando compreender como esse novo movimento tem afetado as políticas de contratação de professores em várias localidades brasileiras, mais especificamente no Estado do Paraná.

#### 4.2 ASPECTOS ACERCA DA RELAÇÃO CORPO DOCENTE/PROGRAMA

Como já foi exposto acima, aplicamos um questionário com algumas questões relevantes no que tange aos aspectos da pesquisa. Foi questionado um universo de dez docentes. Logo, todos os docentes que estavam atuando no PROEJA, na turma pesquisada e/ou que já haviam trabalhado com esta turma, responderam o

---

<sup>17</sup> Aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas para os professores atuantes no PROEJA. Eles formam uma equipe de onze professores. Todavia, trabalhamos com os dados levantados por dez professores, pois um dos questionários que foram entregues não foi devolvido.

questionário. Em relação às suas características, dos dez docentes pesquisados, apenas três trabalham como estatutários no Estado, os outros são contratados por intermédio de serviço temporário. Mais da metade dos professores iniciou sua carreira há menos de dois anos e o PROEJA foi a primeira experiência de educação com a EJA. Oito dos 10 professores pesquisados têm menos de 40 anos de idade.

Tratando de aspectos formativos, de acordo com o documento elaborado pela SEED-PR (2007), cem professores receberiam formação/capacitação específica para atuar no curso em Meio Ambiente do PROEJA. Analisando a tabela podemos verificar que houve essa indicação sobre o curso pesquisado, bem como em outros cursos também.

TABELA 6: Demonstrativo dos cursos, números a serem implantados e números de professores para capacitar na Educação Profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná

<b>Cursos</b>	<b>Nº de cursos a serem implantados</b>	<b>Nº de Professores para capacitar</b>
Administração	26	520
Informática	15	300
Secretariado	9	180
Segurança do Trabalho	7	140
Meio Ambiente	5	100
Enfermagem	4	80
Ag. Com. De Saúde	4	80
Const. Civil	1	20
Eletromecânica	1	20
Nutrição	1	20
Química	1	20
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>1480</b>

FONTE: Paraná (2007, p. 27)

Convém, no entanto, dividir com os leitores um fato preocupante. Dos dez pesquisados, apenas três tiveram algum tipo de contato com o documento base (Federal ou Estadual) elaborado para normatizar, ou melhor, orientar sobre o Programa. Nessa mesma questão os professores foram desafiados a justificar o motivo do estudo ou não do documento. A grande maioria não aceitou o desafio. O único docente que justificou já realizou algum estudo dos documentos orientadores.

Os escritos deste professor são interessantes, pois ele escreve: P1: “Observei todas as orientações feitas pelo MEC e a prática diverge da teoria.”

As colocações são interessantes, pois o docente mostra que existem diferenciações entre o que é proposto do que é praticado. Evidentemente que nenhuma política se materializa de forma idêntica como ela foi pensada, porém, quanto mais próximo das orientações – no caso do PROEJA – mais chances se teria para a obtenção de melhores resultados, pois o documento foi elaborado com base nas especificidades do público a ser atendido. Mas, na realidade, as divergências começam logo de cima para baixo, principalmente quando se trata de uma política de governo, onde não se pode garantir perenidade.

Quando os docentes foram questionados sobre os momentos de discussão e estudo referente ao trabalho pedagógico com o público do PROEJA na escola, oito dos dez professores foram categóricos ao afirmar que desconhecem ou que não estão lembrados se já houve ou não. Os outros dois questionados responderam apenas que sim, houve.

Após essa análise, fomos cruzar um dado para entender os motivos pelos quais oito docentes não estavam lembrados ou desconheciam qualquer tipo de formação continuada na escola. Descobrimos que, desses oito professores, quatro estavam atuando na instituição a menos de um ano, e outros dois há pouco mais de um ano. É preciso também ressaltar que três dos quatro docentes que desconheciam a formação continuada atuam no Estado há menos de um ano. Isso quer dizer que iniciaram sua atividade docente na instituição. Ou seja, a forma de contratação de professores, por meio de um processo seletivo simplificado, causa danos à aprendizagem dos alunos, e aos trabalhadores também, por conta da precariedade. Mais ainda, durante a entrevista com a gestão da instituição, ficou declarado que alguns professores já mudaram de escola mais de quatro vezes dentro de um ano. Isso quer dizer que este profissional não cria laços e nem consegue desenvolver um trabalho qualitativo a que talvez se proponha, pois há ruptura no processo. Além dessa questão, a gestão desabafa dizendo que

G: “[...] No início do ano é sempre um desespero, às vezes só chega professor para alguma ou outra disciplina um, dois meses após o início do ano letivo. Isso é um descaso. [...]”

Convém, no entanto, lembrar que a SEED-PR, enquanto mantenedora, se mobilizou no momento da implantação do PROEJA nos colégios do Paraná. Houve várias ações coordenadas pela SEED-PR e pelo DET. Sobre essa questão, Lima Filho (2010, p. 117) informa que

No início do ano de 2007, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná/SEED-PR manifestou a intenção de incorporar o PROEJA em sua oferta educacional. Para tanto, organizou ao longo do ano diversos eventos (encontros estaduais, seminários de formação e oficinas) dos quais participaram coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado do Paraná, diretores das escolas, equipes pedagógicas e professores da educação de jovens e adultos e da educação profissional e as equipes técnicas e pedagógicas da Secretaria, com o objetivo de discutir sobre o PROEJA, elaborar a proposta pedagógica dos cursos a serem ofertados a partir de 2008 e, entre outros, tratar da definição e encaminhamento de processos de formação continuada para os profissionais que iriam atuar nestes cursos.

E mais,

Ao longo do ano de 2007 a SEED-PR organizou três encontros estaduais e doze oficinas pedagógicas, dos quais resultaram a produção do documento Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (denominado Documento Orientador) e as propostas curriculares para os cursos de nível médio integrados à educação profissional na modalidade PROEJA que viriam a ser ofertados a partir do início de 2008. (LIMA FILHO, 2010 ps. 117–118).

Segundo Jorge & Bernardim (2012, p. 4), no que se refere ao PROEJA/PR,

O processo de implantação teve início a partir da divulgação e levantamento de demandas junto às escolas e formação continuada para professores e gestores das escolas interessadas na modalidade. Foram estabelecidos alguns critérios para a oferta nas escolas como: existência comprovada de demanda na região; interesse por parte da direção, professores e comunidade escolar; credenciamento do estabelecimento de ensino para ofertar a Educação Profissional e apresentar a devida estrutura (laboratório e biblioteca exigidos para o curso solicitado, espaço físico e professores). (JORGE & BERNARDIM, 2012, p. 4).

Também afirmam que

Durante o período de implantação do PROEJA no Estado, a SEED/PR fixou como critérios para distribuição de aulas, além da necessária habilitação específica, a experiência com EJA na rede pública, a experiência com Educação Profissional na rede pública e a experiência com PROEJA (para os anos pós-implantação). (JORGE & BERNARDIM, 2012 p. 6).

Todavia, quando perguntamos ao gestor da instituição sobre as especialidades e a experiência de cada docente sobre o campo da EJA, ele nos informou que não é possível cumprir este requisito por conta da falta de professores e, em consequência disso, da alta rotatividade destes.

G: “[...] Não tem como agrupar professores especialistas para atuar com o PROEJA, inclusive, de todos os nossos professores, nenhum deles tem especialização em educação de jovens e adultos. Alguns têm experiência na prática, mas são muito poucos. O ideal seria que os professores tivessem experiência e a formação na área, mas não é possível. A questão dos professores é sempre um impasse. Muitas vezes eles até preferem trabalhar com o integrado regular do que trabalhar com o PROEJA. [...]”

Então, vários são os desafios que vêm sendo enfrentados atualmente pelas Instituições de ensino que ofertam Educação Profissional por meio do PROEJA, visto que constitui-se em uma nova forma de pensar a EJA, integrando formação geral e educação profissional, reinserindo no sistema escolar um imenso contingente de sujeitos, possibilitando-lhes uma formação integral. Além disso, abre-se uma nova possibilidade de inclusão de trabalhadores, visto que o atendimento aos jovens e adultos no Ensino Médio ainda é escasso e sua integração com a educação profissional também representa desafios teóricos e práticos a serem enfrentados.

### 4.3 OS ALUNOS EVADIDOS

A partir deste trabalho de pesquisa, foi possível constatar que não basta fazer a implantação e fazer o curso funcionar a partir da oferta de vagas e do espaço físico básico necessário, mas ressaltamos que a possibilidade da reinserção na escola deve ser uma realidade a ser efetiva, e com qualidade, pois segundo Paiva (2006),

[...] Horários inadequados de entrada e saída obedecem a interesses das instituições [...] Chocam-se com horários de trabalho, tempos de deslocamentos até a escola, quando não punem os atrasos com novas interdições. [...] As lógicas da organização racional dos docentes, distribuição de cargas horárias pelas unidades escolares, fatores como licenças, afastamentos, aposentadorias interferem sobremaneira [...] Além disso, as organizações formais são pouco propensas a mudanças que ameacem os controles instituídos e os modelos em curso. (PAIVA, 2006 p. 535).

Em nível de conhecimentos gerais, destacamos que, a partir de um estudo realizado por Jorge (2011, p. 04), de acordo com interesses manifestados por instituições estaduais de ensino no Estado do Paraná, a implantação de cursos na modalidade PROEJA foi autorizada em 72 escolas e os cursos elencados foram: Administração, Informática, Secretariado, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Nutrição, Meio Ambiente, Química, Construção Civil, Eletromecânica e Logística. Todavia, ainda segundo a pesquisadora, a implantação efetiva ocorreu em apenas 38 escolas das 72 autorizadas. Segundo a autora acima as matrículas e a efetivação de grande parte dos cursos que haviam sido programados para início em 2008 não ocorreu por conta da falta de conhecimento da nova modalidade pelo alunado da EJA e pela divulgação insuficiente e inadequada, segundo os gestores das instituições. Então,

Iniciou com 40 cursos no primeiro semestre de 2008, passando para 41 escolas e 43 cursos no segundo semestre. Em 2009, a oferta dos cursos do PROEJA estendeu-se a mais sete escolas, dentre os quais, três Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAS). Em 2010, o PROEJA passou a ofertar 58 cursos em 54 escolas. (JORGE, 2011 p. 5).

Contudo, ainda ressalta a pesquisadora que,



De acordo com dados do sistema estadual de registro educacional – SERE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acessíveis pelo portal [diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://diaadiaeducacao.pr.gov.br), o total de matrículas nos 41 cursos, em 38 escolas, no primeiro semestre de 2008 foi de 895 alunos e o índice de evasão apresentado ao final desse primeiro semestre em torno de 47%. Nos demais semestres a evasão continuou ocorrendo, porém, em menor proporção e ao final do curso, no sexto semestre, chegou a um patamar de 58,8%, ou seja, dos alunos que foram matriculados no início do curso somente 373 chegaram à conclusão. (JORGE, 2011 p. 6).

Logo, a partir dos breves relatos da pesquisa realizada por Jorge (2011), é possível afirmar que o alto índice de evasão ocorreu em todo o estado. Em relação à pesquisa, os onze alunos que abandonaram o curso do PROEJA em Meio Ambiente e que foram entrevistados são todos da mesma turma. Todavia, foram evadindo em datas diferentes, no decorrer do processo de formação.

E um fato intrigante acerca dos dados relacionados acima por Jorge é que

Em pesquisa realizada no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, em escola estadual de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, Jorge (2008) assevera que segundo os professores e gestores entrevistados a justificativa para a alta evasão é atribuída às situações particulares dos alunos como por exemplo: problemas de saúde, de transporte para ir à escola e problemas relacionados ao trabalho (horário, mudança de trabalho e desemprego). Nesse caso, a escola se isenta de qualquer culpa quanto à evasão e penaliza os próprios alunos por não conseguirem se adequar ao formato oferecido pelo curso. (JORGE, 2011 p. 6).

Ou seja, não é possível penalizar apenas alunos, ou apenas a escola ou os professores pela grande número de alunos evadidos, pois as causas da evasão variam e a responsabilidade deve ser de todos: do aluno, do corpo docente, da gestão, da mantenedora, das políticas educacionais, da necessidade do alunado de priorizar um emprego, das questões emocionais relacionadas à vida adulta, entre outros sujeitos.

Sobre a nossa pesquisa, especificamente, do total de 11 alunos evadidos, 5 são mulheres e 6 são homens. A fim de conhecer mais características desse alunado evadido, vejamos as tabelas 10 e 11 a seguir:

FAIXA ETÁRIA	QUANTIDADE
Entre 18 e 25 anos	2
Entre 26 e 35 anos	2
Entre 36 e 45 anos	4
45 anos ou mais	3

QUADRO 7: Faixa etária dos alunos evadidos  
 FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2013)

Com base na tabela foi possível verificar que a maioria dos alunos que abandonaram o curso tem idade igual ou superior a 36 anos. Todavia, há um público misto porque 4 dos 11 alunos têm menos de 35 anos de idade.

Quando perguntamos sobre a ocupação profissional atual de cada um obtivemos respostas diversificadas, mas as informações puderam ser tratadas e mostradas por meio de uma tabela.

OCUPAÇÃO PROFISSIONAL	QUANTIDADE
Comércio e varejista	4
Limpeza e conservação	2
Meio ambiente e lazer	1
Desempregados	4

QUADRO 8: Ocupação profissional atual dos alunos evadidos  
 FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2013)

As informações do Quadro 8 mostram que apenas 1 dos alunos trabalha na área de formação que foi interrompida. Logo, podemos considerar que um dos motivos pelos quais os alunos entraram no curso não foi a vontade de ter melhor formação em suas áreas de atuação. Mas, para responder com mais propriedade a estes motivos de matrícula no curso, durante a pesquisa fizemos a seguinte pergunta: “Qual o motivo pelo qual você entrou no curso Técnico em Meio Ambiente?”. O quadro a seguir traz as respostas do alunado evadido:

<b>AE1<sup>18</sup></b>	Entrei porque queria terminar o Ensino Médio e não queria voltar para o regular.
<b>AE2</b>	Eu queria ter outra profissão porque já tenho uma idade avançada e não quero continuar fazendo limpezas.
<b>AE3</b>	A minha mãe disse que era uma escola boa porque minha prima estudou lá e eu fui fazer o curso.
<b>AE4</b>	Porque eu queria terminar os meus estudos.
<b>AE5</b>	Porque eu tenho um sonho de trabalhar em meio ambiente.
<b>AE6</b>	Não sei dizer o porquê, só sei que fui e acabei ficando uns cinco meses estudando. Não tenho motivo.
<b>AE7</b>	Porque eu trabalho na área e queria aprender um pouco mais.
<b>AE8</b>	Porque era o colégio mais perto da minha casa e que tinha esse curso que queria fazer.
<b>AE9</b>	É porque o curso parecia ser legal e era pra adultos.
<b>AE10</b>	Minhas amigas estavam estudando lá e eu entrei para acompanhar. O curso era legal.
<b>AE11</b>	Porque eu precisava muito voltar a estudar e sair da mesmice.

QUADRO 9: Os motivos de entrada no curso Técnico em Meio Ambiente por parte dos alunos evadidos

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2013)

As respostas circundam diversos sentimentos em relação ao ingresso no curso. Enquanto uns estavam preocupados em terminar o EM, outros queriam provar a área de estudos. Encontramos alunos que estavam em busca de um sonho de trabalhar na área e um dos alunos não teve nenhum motivo principal para dar início ao processo de formação. Este último aluno é dos dois que está na faixa etária entre 18 e 25 anos.

Perguntamos aos alunos quem sustentava sua casa. Ou seja, quem era responsável pela manutenção das contas, da alimentação e de outros gastos mensais da família. Dos 11 alunos, 9 responderam que sustentam a casa ou que seu salário é um componente necessário na manutenção dos gastos da família.

Outro dado interessante é que, dos 11 alunos, 8 tem filho ou filhos. Logo, pessoas menores de idade ou não dependem de suas rendas para sobreviver.

Durante a realização do curso, apenas um aluno não trabalhava, os outros 10 estavam trabalhando e estudando concomitantemente. A carga horária de trabalho

<sup>18</sup> AE é uma sigla que estamos utilizando para denominar “Aluno Evadido”.

dos alunos durante a realização do curso girava em torno de 40 horas semanais. Ou seja, trabalhavam nos períodos matutino e vespertino e estudavam no período noturno.

Dos 11 alunos, 8 dependiam de ônibus para chegar à escola, 2 dependiam de carona e apenas 1 chegava até a instituição com veículo próprio. Outro dado interessante é que 9 dos 11 alunos não eram moradores do município de Pinhais. Dessa maneira, não podiam ir para a escola com outro tipo de condução senão a automotiva (ônibus, carro, motocicleta).

Também perguntamos aos alunos evadidos se há a intenção de retomar seus estudos a fim de concluir o EM. Dos 11, apenas um disse que não tem como, que já tentou mais de três vezes e nunca dá certo. Os outros 10 ainda pretendem retornar à escola. Todavia, dos 11 alunos, apenas dois pensam em voltar para o curso em Meio Ambiente, sete querem retornar na modalidade da EJA ofertado pelo Estado, por intermédio dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), e um quer procurar outro curso profissional na modalidade PROEJA.

Quando perguntamos aos alunos sobre o motivo pelo qual eles abandonaram o curso, obtivemos as seguintes informações:

<b>AE1</b>	“Quis mudar de escola. Mudei mas acabei nem terminando. Fiquei doente e não podia ir para o colégio”
<b>AE2</b>	“Olha rapaz, era muita falação. O professor não passava lição no quadro. Tinha vezes que ele só entrava na sala e ficava conversando com alguns. Daí eu não podia ficar lá sem fazer nada”
<b>AE3</b>	“Porque não dava tempo de chegar às sete horas na escola. Saía seis e meia do serviço e tinha que ir de ônibus. Chegava muito atrasada e pedia muita coisa”
<b>AE4</b>	“Nossa, eu saí porque minha cabeça é muito ruim. Não conseguia acompanhar nas aulas e nem no dia da prova. E eu não ia conseguir fazer o estágio porque era de dia e eu trabalho.”
<b>AE5</b>	“Aconteceram uns problemas com outras meninas da sala. Uma roubou o namorado da outra e eu saí como a fofoqueira. Daí ficou difícil e preferi ficar em casa para parar com a confusão”
<b>AE6</b>	“Não sei. Acho que é um pouco de falta de coragem. Os professores eram bons e o colégio bem grande. Não estou trabalhando e nem estudando no momento”

<b>AE7</b>	“A falta de professor e a forma como ele nos tratava. As vezes parecia que eu estava no ‘prezinho’. Não tinha condição de estudar lá. Peguei e fui terminar o segundo grau no regular, mas ainda estudo”
<b>AE8</b>	“Eu saí por problemas pessoais. Eu e o meu namorado que estudava comigo na mesma sala”
<b>AE9</b>	“Estava trabalhando bastante na empresa. Tinha que fazer horário extra pra ganhar mais por causa da necessidade de ter mais renda e acabei ficando só no trabalho. ”
<b>AE10</b>	“Não gostei do curso. Agora faço outro curso e já quero fazer uma faculdade na área de administração de empresas”
<b>AE11</b>	“Não tinha amizade para continuar na sala lá estudando. Fiquei mais um tempo depois de uns problemas que aconteceu na sala e depois eu saí”

QUADRO 10: Principais causas do abandono escolar por parte dos alunos evadidos  
 FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2013)

De acordo com o quadro 10, podemos reafirmar que o público da EJA é diverso. As causas da evasão circundam os terrenos mais variados possíveis, desde a falta de recursos financeiros para se manter no curso, o tempo que é escasso porque a sobrevivência e a obtenção das necessidades básicas são mais relevantes que a escola, a questão dos sentimentos, das amizades, das emoções da vida adulta, das metodologias e do tratamento dos docentes sobre os discentes até a visão de escola e de ensino por parte dos educandos. Então, mais uma vez reiteramos que o universo da EJA abrange diferentes culturas que devem ser consideradas na construção das diretrizes curriculares e no trabalho com esse público.

Sobre essa questão, voltamo-nos às Diretrizes Curriculares para EJA/PR,

A EJA deve constituir-se de uma estrutura flexível, capaz de contemplar inovações que tenham conteúdos significativos. Nesta perspectiva, há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos e os limites e possibilidades de cada educando devem ser respeitados. (PARANÁ, 2005, p. 32).

Esses educandos possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas ao processo educacional e devem ser consideradas para a elaboração do currículo escolar, que

configura-se numa forma diferenciada de ensino-aprendizagem, já que possui características próprias, distintas do Ensino Regular. (PARANÁ, 2005, p. 37).

Logo, podemos considerar que a experiência dos docentes se apresenta como um ponto positivo para o trabalho com a EJA. Um olhar focado no aluno, nas suas experiências, nas suas necessidades e na transformação da realidade. É preciso que ocorra um trabalho coletivo e esforçado para atingir os objetivos propostos nos documentos orientadores e nas diretrizes estaduais, a fim de tentar aproximar aquilo que é proposto daquilo que é realizado. Portanto, formações, diálogos, encontros específicos de estudos e trocas de experiências são necessidades não descartáveis às instituições e aos dirigentes que atuam com a EP e com a EJA. O conhecimento de causa pode aperfeiçoar o trabalho e direcioná-lo a novos caminhos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aqui proposta faz pensar sobre a função social da escola pública e no processo educacional dos indivíduos. Nessa linha, salientamos que educação é um processo contínuo de formação integral do homem e se caracteriza como um direito inalienável do cidadão. Logo, em termos práticos, ela deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes entre si, com a finalidade de atender às diferentes demandas sociais.

Mesmo com a evolução e o desenvolvimento nas políticas públicas nacionais e estaduais voltadas para a educação profissional e para a educação de jovens e adultos no Brasil e no Paraná, enfrentamos desafios conceituais e procedimentais. Ressaltamos que há um abismo entre o que é proposta em âmbito federal e estadual do que é realizado na escola. Logo, aproximar esses dois extremos aparece como algo necessário para buscar a efetiva educação por direito a todos os brasileiros e brasileiras fora ou dentro da idade escolar.

Então, diante de tudo quanto foi explanado no decorrer da dissertação, não há dúvida que se necessita da efetivação de políticas públicas educacionais estabelecidas para o combate às mais variadas formas de exclusão, motivadas por preconceito e discriminação de faixa etária, de identidades de gênero, de aspectos culturais, de etnia e de raça, de orientação sexual ou de quaisquer outras formas que sofrem por ações discriminativas por se apresentarem como desviantes de uma conduta “normal” dentro de uma sociedade construída com base em padrões e molduras rotulantes.

O alunado da instituição pesquisada é oriundo de vários municípios vizinhos da cidade de Pinhais, o transporte e a distância são aspectos relevantes em relação às causas da evasão e do abandono escolar. O curso noturno, a falta de condições de transporte, os compromissos com a família e com o trabalho, a localização da instituição e a falta de opções de cursos de qualidade próximos de suas residências também se mostram como pontos que levaram ao desinteresse e, em consequência disso, ao abandono.

Os colégios mapeados antes de dar início a esta pesquisa afirmavam que havia falta de demanda, por esse motivo não ofertariam mais cursos na modalidade

PROEJA. Todavia, de acordo com alguns dados obtidos no IPARDES e no IBGE, foi possível perceber que há demanda para escolarização no Ensino Médio no âmbito da EJA no município de Pinhais. Logo, a falta de demanda não se caracteriza como um problema para fechamento de turmas e, mais uma vez, podemos discutir sobre as condições de acesso e permanência. O que ocorre, na verdade, é o abandono escolar.

Sobre os terrenos da EJA integrada aos processos de profissionalização, fixa-se a urgência de definir e realizar políticas públicas perenes que promovam melhores condições de oferta e de permanência aos alunos, ampliando e garantindo a qualidade de um processo educacional significativo.

Além dessas questões, assistimos a precarização do trabalho e a fragilização das leis trabalhistas, o que gera empregos cada vez mais deficientes e, em consequência disso, de forma crescente, trabalhadores e trabalhadoras ficam sem assistência, vivem à mingua por conta das políticas frágeis e flexíveis produzidas dentro da lógica neoliberalista do capital.

Paradoxalmente, podemos concluir que há certas distorções – ideal e concreta – entre o que o documento institucional almeja e define como perfil profissional do concluinte do curso, em detrimento do que os alunos pensam sobre sua formação, mais especificamente sobre estar ou não preparados para assumir funções e/ou tarefas específicas da área de atuação do curso. Facilmente se presume que o trabalho com o público da EJA no âmbito do ensino médio ainda enfrenta problemas de ordem pedagógica e política. Ou seja, por mais que haja vontade de atuar com esse público, os professores não estão preparados, não têm contato com a teoria que trata da EJA, a grande maioria não estudou as especificidades do trabalho com jovens e adultos. Em relação às políticas, se mostram frágeis, passageiras e alheias ao processo de ascensão social.

Foi possível observar também que o sistema estadual de ensino ainda caminha a passos lentos para manter e suprir as necessidades da escola, seja com recursos materiais ou humanos. A intenção de colocar em prática a ideia de que o docente fosse alguém capaz de compreender o mundo da EJA, bem como suas especificidades. A troca constante de professores e a escassez motivacional sobre o trabalho desses profissionais causam danos à aprendizagem e ao próprio trabalhador. Mesmo com a SEED definindo estratégias de difusão do conhecimento por meio da organização de encontros, palestras, seminários e oficinas, isso não foi



suficiente para atingir uma grande parcela de docentes, nem de gestores. Afirmamos que esta não impossibilidade se dá, principalmente, pelo fato de haver alta rotatividade de professores, na maioria das vezes contratados por período limitado de tempo.

Evidente que sabemos sobre a mobilização do Estado, por parte da SEED/PR e intermediadas pelo DET com a intenção de “preparar o terreno” para receber e implementar o PROEJA. Como bem explica Jorge (2011),

O processo de implantação do PROEJA no Paraná, teve início a partir da divulgação e levantamento de demandas junto às escolas e formação continuada para professores e gestores das escolas interessadas na implantação. Foram estabelecidos alguns critérios para a oferta nas escolas como: existência comprovada de demanda na região; interesse por parte da direção, professores e comunidade escola; o estabelecimento de ensino deveria ser credenciado para ofertar a Educação Profissional e apresentar a devida estrutura (laboratório e biblioteca exigidos para o curso solicitado, espaço físico e professores). (JORGE, 2011 p. 4).

Todavia, a partir de todos os dados e conhecendo mais de um caso de malogro do Programa no mesmo município, identificamos que ocorreu falta de alcance na comunicação. Além disso, a abrangência da formação inicial para receber o programa não foi suficiente ou, até mesmo, a chegada repentina de professores que iriam atuar no PROEJA. Não podemos deixar de considerar os “casos omissos” que optaram por não participar da formação ou que estavam atuando no Programa por falta de opção. Essas últimas considerações fazem parte da realidade escolar.

As causas da evasão são as mais diversas possíveis. Podemos enfatizar que os processos excludentes tomam ramificações distintas e todos eles fazem com que o aluno não permaneça no espaço escolar, seja pela necessidade de trabalhar, de cuidar da família ou de satisfazer seus desejos.

Esperamos ter contribuído de alguma forma com essas reflexões, assinalando a importância de políticas perenes e significativas sobre a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e ao Ensino Médio (Integrado e Regular).

## REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. **Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?** In: Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 215-230, jan./abr., 2011.

ALMEIDA, Adriana de. **Um estudo do processo de implantação do PROEJA no Paraná: problematizando as causas de evasão.** Curitiba: UFPR, 2008. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ALVES, Gilberto Luiz. **A Produção da Escola Pública Contemporânea.** Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNARDIM, Márcio Luiz. JORGE, Céuli Mariano. **A implantação do PROEJA no Paraná: análise a partir da percepção de alunos e professores.** IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/396/237>. Acesso em: 23/04/2013.

BLUM, Márcia Sabina Rosa. **A política de avaliação dos resultados sócio educacionais do processo de implantação e implementação do PROEJA no Paraná.** Dissertação (mestrado). Cascavel: UNIOESTE, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Curitiba, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base** – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília: SETEC, 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 22 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação profissional e Tecnológica** - Catálogo Nacional de Curso Técnico e Profissional. Disponível em: [http://catalogonct.mec.gov.br/et\\_ambiente\\_saude\\_seguranca/et\\_ambiente\\_saude\\_seguranca.php](http://catalogonct.mec.gov.br/et_ambiente_saude_seguranca/et_ambiente_saude_seguranca.php). Acesso em 01 jul. 2011.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2014.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado**. São Paulo. Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

COLOTONIO. Eloise Médice. **O currículo integrado do PROEJA: trabalho, cultura e tecnologia em tempos de semiformação**. Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CORSO. Ângela Maria. **A representação do trabalho junto aos professores que atuam no PROEJA**. Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, 2009. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CRUZ DA SILVA, Cesar Augusto. **Didática e integração curricular na educação de jovens e adultos: des-entendimentos teóricos e práticos de ex-professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 2012. Disponível em: [http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/P%C3%B4ster\\_-\\_Cesar\\_Augusto\\_Cruz\\_da\\_Silva%5B2278%5D.pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/uploadAddress/P%C3%B4ster_-_Cesar_Augusto_Cruz_da_Silva%5B2278%5D.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2014.

DA MATA, Vilson Aparecido; KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; **Alienação ou exclusão: refletindo o processo de inclusão na Educação de Jovens e Adultos**. IN: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **Exclusão dos “incluídos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: EDUEM, 2011 (p. 229-258).

DEBIASIO, Flávia de Jesus Mendes. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba.** Curitiba: UTFPR, 2010. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS ONLINE. Disponível em: [www.sinonimos.com.br](http://www.sinonimos.com.br)  
Acesso em: 13/02/2014.

FALCIONI, Roberto & AMORIM, Mário. **O ensino profissionalizante na sociedade moderna industrial: um olhar histórico.** In: **Revista Tecnologia e Sociedade** – n. 08, Curitiba – 1º semestre de 2009, (p. 53-65).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário On-line AURÉLIO.** Disponível em: [www.dicionariodoaurelio.com/](http://www.dicionariodoaurelio.com/). Acesso em: 29 de jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: editora Atlas, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOLTZ, Karina Griggio. **Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008-2009).** Dissertação (mestrado). Cascavel: UNIOESTE, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2012.** Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 07 de fevereiro de 2013.

IPARDES. **Caderno estatístico: município de Pinhais. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.** Set./2013. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83320&btOk=ok>. Acesso em: 01 out. 2013.

IPARDES. **Caderno estatístico: município de Piraquara. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.** Set./2013. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=83300&btOk=ok>. Acesso em: 03 out. 2013.

JAMIL CURY, Carlos Roberto. **O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 27, jul/1998.

JORGE. Céuli Mariano. **Inclusão social e integração curricular: dilemas e contradições do PROEJA.** V encontro brasileiro de educação e marxismo: marxismo, educação e emancipação humana. UFSC – Florianópolis – SC – Brasil

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LETTIERI, A. **A fábrica e a escola: crítica da divisão do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LIMA FILHO. Domingos Leite. **O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos.** Educ. Real. [online]. 2010, vol.35, n.01, pp. 109-127.

MAIA. Antônia Lucy Lima. **Educação de jovens e adultos: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012).** Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

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

MARON. Neura Maria Weber. **Os cursos de especialização para a formação docente do PROEJA: a tessitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da região sul do Brasil.** Curitiba: UTFPR, 2013. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

MEIRA, Celso Maciel de; CRUZ DA SILVA, Cesar Augusto; AMORIM, Mário Lopes. Tentativa de compreensão da “remanescência” de estudantes do PROEJA a partir de um estudo de caso. In: **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa** / Organização: Isaura Mônica Souza Zanardini, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva. – 1. ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MÉSZÁROS, István. **Marx e a Teoria da Alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MIT. Massachusetts Institute of Technology. **Teaching materials: learning objectives**. Tradução de Nadson Santiago (Brasillis Idiomas). Disponível em: <http://web.mit.edu/tll/teachingmaterials/learning-objectives/index-learning-objectives.html>. Acesso em: 15 set. 2013.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.** vol.39 n.137 São Paulo Maio/Agosto. 2009.

MOREIRA, Herivelto & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PAIVA, Jane. **Histórico de EJA no Brasil: discontinuidades 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.

PARANÁ. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**. Versão Preliminar. Curitiba: DET/SEED, 2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Estado da Educação, Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Documento Orientador da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos no Paraná – 1ª versão**. Curitiba: DET/SEED, 2007.

PARANÁ. **Parecer CEE/CPEM nº 109/08**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2008a. Disponível em: [www.cee.pr.gov.br/arquivos/file/pdf/pareceres2008/pa-109\\_08.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/file/pdf/pareceres2008/pa-109_08.pdf) Acesso em 29 de janeiro de 2014.

PARANÁ. **Plano do Curso Técnico em Meio Ambiente, de Nível Médio, Integrado à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**, 2008b.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 64/12**. Curitiba: Conselho Estadual de Educação, 2012. Disponível em: [www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Parecer%202012/CEB/pa\\_ceb\\_64\\_12.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Parecer%202012/CEB/pa_ceb_64_12.pdf)  
Acesso em: 02 de fev de 2014.

PELISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. Curitiba: UFPR, 2012. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PINTO. Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. Coleção Educação Contemporânea. Cortez Editora, 1987.

PINTO. Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo** – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. 4ª. Ed. São Paulo: Editora Expressão Popular Ltda., 2005.

ROSA e SILVA. Graziela Lucchesi. **Contribuições da psicologia histórico-cultural na formação do trabalhador jovem adulto**. Tese (doutorado). Curitiba: UFPR, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Demerval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação v.12 n. 34 jan./abr. 2007.

SILVA, João Carlos da. **A escola pública no Brasil: problematizando a questão**. Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 15 (2) 25-32, dez.2007.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 307-326, abr./jun. 2011.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SANDRI, Simone & COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado e o PROEJA: a experiência retratada nas pesquisas.** In: Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa/ organização: Isaura Monica Zanardini, Domingos Leite Lima Filho, Mônica Ribeiro da Silva. – 1.ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

TRINDADE. Jussara das Graças. **O trabalho como princípio educativo como eixo no currículo integrado do PROEJA: deslocamentos conceituais e propostas de curso.** Dissertação (mestrado). Curitiba: UFPR, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. COMISSÃO DE NORMALIZAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS. **Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos.** Curitiba: UTFPR, 2008.

VIRIATO. Edaguimar Orquizas. FAVORETTO. Aparecida. **Currículo integrado e o método dialético no ensino: entre limites e possibilidades.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 30, n. 2, 719-744, maio/ago. 2012.

VIRIATO. Edaguimar Orquizas. GOTARDO. Renata Cristina da Costa. **Integração curricular: o ensino médio integrado e o PROEJA.** Revista THEOMAI. Issn: 1515-6443. Nº 20, segundo semestre /2009. Disponível em: <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO20/13ArtGotardo.pdf>. Acesso em: 27/08/2013.



**APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS REMANESCENTES**

Atualmente você trabalha? Qual a sua profissão?

---

---

Se você tivesse que dar uma nota de 0 (zero) a 10 (dez) para o curso do proeja em Meio Ambiente, que nota você daria? Justifique sua resposta:

Nota: ( )

---

---

---

---

---

Como você ficou sabendo deste curso Técnico em Meio Ambiente?

---

---

Antes de iniciar este curso do proeja, você estava fora da escola há quanto tempo?

---

---

Quais foram os principais motivos que te impediram de concluir os estudos na idade certa?

---

---

---

---

E por que você escolheu o PROEJA ao invés de estudar no Ensino Médio regular?

---

---

---

---

Você se considera apto a colaborar na elaboração de laudos, relatórios e estudos ambientais? Justifique:

---

---

---

Você se considera preparado (a) para atuar como técnico em Meio Ambiente em empresas privadas, públicas ou mistas? Justifique sua resposta:

---

---

---

---

Você conseguiu realizar com qualidade o estágio obrigatório do curso? Teve algum problema para realizar o estágio?

---

---

---

---

Durante os três anos de curso, muitos colegas desistiram do curso. Em sua opinião, quais são os principais motivos que os fizeram abandonar o curso técnico em Meio Ambiente?

---

---

---

---

Os professores fazem uso de materiais didáticos diferentes de livros para ensinar seus conteúdos? Quais são esses materiais?

---

---

---

---

O que poderia melhorar no curso técnico em Meio Ambiente deste colégio?

---

---

---

---

Por que você persistiu nesse curso até o fim?

---

---

---

---

---

Quais as dificuldades enfrentadas por você para realizar este curso?

---

---

---

---

---

## ALGUNS DADOS IMPORTANTES PARA A PESQUISA:

Seu sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

Sua profissão atual: \_\_\_\_\_

Sua renda mensal está entre:

- ( ) 0 - 600 reais
- ( ) 601 - 1.200 reais
- ( ) 1.201 - 1.800 reais
- ( ) Mais de 1.801 reais

Sua faixa etária está entre:

- ( ) 18 – 25 anos
- ( ) 26 – 35 anos
- ( ) 36 – 45 anos
- ( ) Mais de 45 anos

**Muito obrigado por responder as perguntas,  
Um abraço.  
Professor Cesar Augusto Cruz**

## APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES E AOS GESTORES ATUANTES NO PROEJA DA INSTITUIÇÃO



Você conhece os Documentos Orientadores Nacionais e Estaduais para o PROEJA?  
( ) Sim ( ) Não

Você já realizou algum estudo específico sobre os documentos orientadores para o PROEJA?

Sim ( )  
Não ( )

Justifique sua resposta:

---

---

---

---

Qual a sua opinião sobre as relações entre educação e mundo do trabalho?

---

---

---

---

---

Este estabelecimento de ensino tem proporcionado (ou já proporcionou) momentos de discussão e estudo sobre o trabalho pedagógico com o público do PROEJA?

---

---

---

---

---

De acordo com a sua vivência profissional, qual a sua opinião sobre a função da educação profissional para jovens e adultos?

---

---

---

---

---

---

Qual é a sua visão geral sobre o PROEJA?

---

---

---

---

Durante suas aulas, você usa algum material didático específico para o PROEJA?

---

---

---

---

Em sua opinião, quais são os pontos POSITIVOS e os pontos NEGATIVOS do PROEJA?

---

---

---

---

Sobre as condições de trabalho no PROEJA, dê sua opinião:

---

---

---

---

Durante o tempo que trabalhou com o PROEJA, você conseguiu atingir os objetivos da disciplina?

---

---

---

---

Você já participou de cursos de formação continuada ofertados pela SEED com a temática do PROEJA?

---

---

---

---

O que será do PROEJA? Continua? Será extinto? Qual a sua opinião:

---

---

ALGUNS DADOS IMPORTANTES PARA A PESQUISA:

Há quanto tempo atua na educação?

---

Há quanto tempo atua na educação profissional?

---

Há quanto tempo atua na educação de jovens e adultos?

---

Quais disciplinas você ministrou no PROEJA?

---

Qual a sua formação acadêmica?

---

O seu vínculo com o Estado? (PSS ou Estatutário)

---

Sua faixa etária:

20 a 30 anos ( )

31 a 40 anos ( )

41 a 50 anos ( )

Mais de 51 anos ( )

**“Muito obrigado por contribuir com a pesquisa, é importante socializar os conhecimentos da prática para que, juntos, possamos buscar mudanças significativas com vistas ao bom desenvolvimento do ensino público.”**

**Cesar Augusto Cruz**

### APÊNDICE 3: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS EVADIDOS



1) Apresentar-me e dizer qual é o objetivo da entrevista. Pedir permissão para usar as informações;
2) Se você tivesse que dar uma nota de zero a dez para o curso do PROEJA em meio ambiente, que nota você daria? Justifique
3) Por que você entrou no curso do PROEJA em meio ambiente?
4) Quanto tempo você ficou fora da escola?
5) Quanto tempo você ficou no curso?
6) Você ainda pretende concluir o ensino médio?
7) Onde você trabalha? Qual a sua área de atuação?
8) Quantos anos você tem?
9) Qual ou quais os motivos que o fez abandonar o curso? Podemos conversar mais sobre isso?
10) Agradecer pelas informações prestadas.

OBS: Durante a entrevistas podem surgir outras indagações.

### APÊNDICE 4: ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A GESTÃO DO COLÉGIO



1) Apresentar-me e dizer qual é o objetivo da entrevista. Pedir permissão para usar as informações;
---

2) Sobre a implantação do PROEJA na instituição, como foi?
3) E como foi construído o Plano de Curso para o PROEJA?
4) Qual a sua visão do PROEJA?
5) Você acredita que o PROEJA se concretizou aqui no colégio da forma como ele foi pensado?
6) O curso de Meio Ambiente foi o escolhido para ser ofertado pelo colégio, qual o motivo?
7) Quando os alunos chegam, no início e no decorrer do curso, como vocês recebem e acolhem os alunos do PROEJA?
8) Existem momentos de formação aos professores do PROEJA aqui na instituição?
9) O PROEJA aparece no seu Plano de Ação, ou seja, qual é o espaço deste programa nesse documento?
10) Como é a equipe que trabalha com o PROEJA? São especialistas? Eles gostam e se dedicam ao trabalho realizado sobre este programa?
11) Na sua opinião, qual a função social da escola para os alunos do PROEJA?
12) Agradecer pelas informações prestadas.