

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS SUJEITOS-ALUNOS DO PROEJA: DESINTEGRAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA

Simone Sandri e Mayara Cristina Pereira Yamanoe
UNIOESTE/UFPR – UTFPR
simsandri@yahoo.com.br - mayarayamano@hotmai.com

RESUMO

A temática do presente trabalho se refere às relações que os sujeitos-alunos do PROEJA estabelecem no seu processo de formação, em especial, entre os conhecimentos estudados no curso e as relações sociais que vivenciam. Nessa direção, procuramos analisar no artigo, alguns aspectos referentes a seguinte problemática de pesquisa: quais as relações que os sujeitos-alunos do curso de Segurança do Trabalho/PROEJA, atribuem ao conhecimento proporcionado por esse curso e o mundo do trabalho? Para tratar dessa questão, realizamos procedimentos metodológicos, tais como: levantamento e análise documental e de bibliografias sobre o tema; elaboração e aplicação de entrevistas estruturadas com 18 alunos (90%) do referido curso; tabulação e análise dos dados. Sistematizamos parte de nossas análises nesse artigo e da seguinte forma: fundamentos da formação integrada propostos pelo PROEJA; reflexões acerca das relações que os sujeitos-alunos do PROEJA fazem acerca dos conteúdos estudados e o mundo do trabalho. Dos resultados que obtivemos, destacamos no texto o predomínio que alunos entrevistados atribuem aos conhecimentos específicos, especialmente, ao estabelecerem relações com a realidade que vivem e com suas expectativas após a conclusão do curso.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA. Sujeitos-alunos. Integração-desintegração.

AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELOS SUJEITOS-ALUNOS DO PROEJA: DESINTEGRAÇÃO DA FORMAÇÃO INTEGRADA

1. INTRODUÇÃO

É diante da problematização e do enfrentamento do aspecto, predominantemente, fragmentado apresentado na formação do ensino médio e educação profissional, que tem ganhando espaço, no Brasil, especialmente no início do século XXI, políticas para o ensino médio e educação profissional que propõem a integração entre conhecimentos gerais e específicos; formação integral dos sujeitos; currículo integrado. Do universo dessas políticas, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), regulamentado pelo Decreto 5.840 de 2006, tem como um dos propósitos integrar ensino médio e educação profissional no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O presente artigo resulta da pesquisa desenvolvida em um dos cursos de Segurança do Trabalho vinculados ao PROEJA e ofertados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR. Essa pesquisa, fez parte do projeto “Demandas e Potencialidades do Proeja no Estado Paraná”, que envolveu as Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e que teve sua conclusão no ano de 2011. Uma das problemáticas investigadas e que discutiremos nesse trabalho é a seguinte: quais as relações que os sujeitos-alunos do curso de Segurança do Trabalho/PROEJA atribuem ao conhecimento proporcionado por esse curso e o mundo do trabalho?

Para a investigação dessa questão, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e análise documental e de bibliografias sobre a temática; elaboração e validação de instrumento de coleta de dados – entrevista estruturada; entrevista com 90% dos alunos que frequentavam a segunda turma do curso de Segurança do Trabalho, percentagem que corresponde à quantidade de 18 alunos.

Para discutir a questão anunciada acima, organizamos o texto da seguinte maneira: Primeiramente, apresentaremos o PROEJA e os seus principais fundamentos. Assim como, algumas especificidades desse Programa no Estado do Paraná.

No segundo momento, indicaremos aspectos sobre o perfil socioeconômico dos alunos entrevistados e na sequência discutiremos os seguintes itens: motivações que levaram os sujeitos-alunos a retornarem para a escola e, em especial, para o curso técnico em nível médio; indicaremos que essas motivações se vinculam com a forma pela qual esses sujeitos entendem a relação entre o mundo do trabalho e o conteúdo estudado nesse curso.

Por fim, faremos algumas considerações acerca da predominância dos conhecimentos técnicos nas relações que os alunos estabeleceram entre o conteúdo estudado e as situações vivenciadas no cotidiano e nos seus postos de trabalho.

2. PROEJA E OS SEUS FUNDAMENTOS ACERCA DA INTEGRAÇÃO

O PROEJA foi regulamentado pelo Decreto 5.840 de 2006. Em suas orientações oficiais a integração entre as modalidades e níveis constitui-se como referência para a construção de um projeto de formação de trabalhadores que busque romper com a histórica dualidade estrutural¹ representada pela educação geral em contraponto com a educação profissional.

A proposição do PROEJA constituiu-se em um formato curricular inédito, tendo em vista que a Educação Básica (de nível Fundamental e Médio) foi, pela primeira vez, articulada simultaneamente às modalidades de Educação Profissional e EJA. Essa integração curricular no âmbito das políticas educacionais representou um avanço para ambas modalidades, já que essas atendem, historicamente, aos sujeitos trabalhadores, muitas vezes excluídos dos bancos escolares em detrimento das determinações de classe. Especialmente sobre a EJA, Rummert destaca:

[...] a educação de jovens e adultos inscreve-se num cenário em que são camufladas as razões estruturais dos diferentes processos de destituição de direitos da classe trabalhadora, agora conceitualmente fragmentada em diversos grupos focais, o que obscurece a existência dessa classe como tal. É obscurecido, também, por meio de falsos discursos de universalização de acesso e democratização de “oportunidades”, o direcionamento dos jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização para diferentes ofertas de elevação de escolaridade que corroboram a atual divisão social do trabalho (RUMMERT, 2008, p.176).

Nessa mesma direção, o debate em torno da Educação Profissional enquanto reiteração das formas estruturais da divisão entre capital e trabalho tem sido objeto de muitas análises realizadas por autores como Frigotto (2004); Ramos (2002, 2008, 2010); Kuenzer (2007). Entre essas, encontra-se com destaque a defesa da proposta de integração, tanto curricular quanto de conhecimentos, como alternativa a essa modalidade, que foi historicamente relacionada à produção de mão de obra para o mercado capitalista. Essa vertente, amparada pela concepção de Trabalho como Princípio Educativo², tornou-se a opção de norte teórico nos documentos oficiais do PROEJA.

Sendo assim, para além da proposta curricular integrada, as orientações para a implementação do PROEJA vislumbraram também a integração de conhecimentos, entendida

¹ Por dualidade estrutural compreende-se a existência de projetos educacionais diferenciados para a manutenção da dualidade de classes sociais. Segundo Kuenzer (2007, p.35) “A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho [...]”.

² A concepção de Trabalho como Princípio Educativo, ancorada nas elaborações do teórico italiano Antonio Gramsci, compreende o Trabalho como categoria central para todo e qualquer processo educativo. Nesse sentido, o Trabalho é entendido como elemento de integração dos conhecimentos sistematizados pela ciência aos conhecimentos técnicos, oriundos da prática produtiva (GRAMSCI, 2006).

como a intrínseca relação entre conhecimento científico e conhecimento técnico, entre formação geral/humanística e formação profissional.

Sob essa perspectiva, os conhecimentos científicos são considerados como oriundos da prática produtiva e, portanto, indissociáveis dela. Sendo assim, não existem conhecimentos estritamente 'teóricos' ou conhecimentos estritamente 'práticos', mesmo que haja desintegração de conhecimentos produzida durante a história a partir do dualismo de classes. (YAMANOE, 2011, p.)

O Documento-Base do PROEJA³, declara o trabalho como categoria central, entendida em sentido amplo, por meio da qual o ser humano produz e reproduz a vida. Ao delinear as concepções que norteiam a implementação do PROEJA, afirma que

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que entende como política educacional de direito, **um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica**, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de um *educação pobre para os pobres*.

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 25).

Partindo das políticas propostas pelo governo federal, a SEED/PR, por meio do Departamento de Educação Profissional, apresentou, em 2007, a primeira versão do documento estadual denominado "Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos" apresentando como intenção firmar o PROEJA como uma política pública para a educação no Estado⁴.

A proposta curricular de integração da educação profissional à educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos foi assumida pela SEED/PR como política para a educação profissional, afirmando desvincular-se do caráter passageiro de programa de governo. Nesse sentido, em 2007 foi iniciado o debate acerca da implantação, bem como a elaboração do documento estadual, sendo que em 2008, começou a ser implantado na rede estadual de ensino.

O documento do Estado do Paraná também se propõe a tomar o trabalho como princípio educativo. Essa opção é claramente identificada quando da apresentação dos

³ O Documento Base do PROEJA foi apresentado em fevereiro de 2006, pelo Departamento de Políticas e Articulação Institucional e Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, do Ministério da Educação - MEC. Uma segunda edição foi lançada pela SETEC-MEC no início de 2007. Referenciamos, em nossas análises, a primeira versão do documento.

⁴ De acordo com JORGE e RIBEIRO (2008, p.154) "A implantação da Educação profissional Integrada à EJA foi autorizada em 72 estabelecimentos de ensino de 47 municípios do Estado com 76 cursos em 12 habilitações diferentes, conforme a estrutura já apresentada em cada estabelecimento: Administração, Informática, Secretariado, Logística, Meio Ambiente, Química, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Construção Civil, Eletromecânica e Nutrição".

fundamentos político-pedagógicos do currículo que integra Educação Profissional, Educação Básica e EJA. No documento, a primeira dimensão teórico-metodológica citada é

Tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade requer, uma sólida formação geral fundamentada nos conhecimentos acumulados pela humanidade e uma organização curricular que promova a apropriação dos saberes científicos e culturais tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos. (PARANÁ, 2007, p. 6)

É possível afirmar que os documentos federal e estadual que normatizam o PROEJA apontam, ao menos no aspecto formal, para uma formação humana que integre conhecimento científico e prática do trabalho. Ambos afirmam que o PROEJA deve tomar o trabalho como princípio educativo e que, portanto, além da integração curricular, é fundamental a integração de conhecimentos.

Segundo o documento paranaense

Tomar o trabalho como princípio educativo, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e tecnológica, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos (PARANÁ, 2007, p. 16).

A integração inscrita nos documentos e a implantação e implementação do PROEJA na rede estadual de educação paranaense implicou e implica em um desafio a ser enfrentado pelas escolas. O que integrar e como integrar se constituem uma problemática, especialmente em uma sociedade “desintegrada”, dividida. Nesse sentido, a integração dos conteúdos da formação geral com os da formação específica; a integração dos eixos trabalho, ciência, cultura, tecnologia e tempo; e a integração das modalidades de EJA e educação profissional têm no trabalho o princípio fundamental que viabiliza a construção de um projeto educacional a partir dos interesses da classe trabalhadora.

Compreendemos que as problemáticas educacionais estão diretamente relacionadas à estrutura da sociedade, que é dual. Nesse sentido, as políticas educacionais e as práticas educativas revelam-se expressões das contradições presentes na sociedade e, portanto, não garantem a superação da dualidade que se institui no cerne das relações sociais. Entendemos, assim, que políticas educacionais, como o PROEJA, podem se constituir como novas formas de perpetuação da dualidade estrutural ao passo que sua realização insere-se nas formas estruturais dessa sociedade.

Entretanto, ao mesmo tempo em que apresentam o limite de políticas do Estado capitalista, as contradições dessa sociedade também permitem pensar em possibilidades de formação humana que visem o embate entre as classes sociais fundamentais, por meio do qual a classe trabalhadora dispute a hegemonia e, assim, estabeleça uma correlação de forças na histórica dicotomia, presente também no campo educacional. Entre essas possibilidades está a integração de conhecimentos, que se apresenta desde os documentos oficiais do PROEJA é entendida como possibilidade educativa pela qual o ser humano, em tese, não seja

formado somente para pensar ou somente para executar, e sim para a totalidade de sujeito social. Sujeitos estes que na condição de alunos do PROEJA, revelaram suas expectativas com relação à formação oferecida por esse Programa e nos ajudam a entender as contradições que envolvem a integração proposta.

3. SUJEITOS-ALUNOS DO PROEJA E SUAS EXPRESSÕES SOBRE A RELAÇÃO CONHECIMENTO-MUNDO DO TRABALHO

O PROEJA, assim como outras propostas que visam a integração de conhecimentos no processo de formação humana, encaram o grande desafio de integrar aquilo que predominantemente é desintegrado. As percepções, expectativas e análises dos Sujeitos-Alunos do PROEJA, representam facetas dessa contradição. Para tanto, destacaremos a seguir como os Sujeitos-Alunos do Programa relacionam os conteúdos estudados com o mundo do trabalho e o que esperam com a conclusão do curso.

As políticas educacionais são elaboradas e implementadas num processo de disputas, debates e, portanto, contradições. Os sujeitos para os quais se direcionam essas políticas, precisam ser ouvidos e as suas vozes consideradas no processo de elaboração e implantação dessas políticas, contudo, essas vozes não devem ser absolutizadas ou idealizadas. Há de se considerar os sujeitos para além “[...] de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica dos processos formativos e de construção de conhecimento nesse nível de ensino [ensino médio], em que se articulam ciência, trabalho e cultura” (FRIGOTTO, 2005, p. 57).

É no sentido indicado por Frigotto, que refletiremos acerca das relações e expectativas de jovens e adultos do curso de Segurança do Trabalho. Foram ouvidos 90% dos alunos da segunda turma desse curso, o que corresponde a quantidade de 18 alunos que apresentaram o seguinte perfil socioeconômico:

A maioria dos alunos é do sexo masculino e exerce trabalho remunerado com renda que varia de meio a três salários mínimos nos setores do comércio, da construção civil e prestação de serviços gerais.

A faixa etária dos alunos varia dos 18 aos 48 anos de idade, sendo que a maioria dos alunos encontrava-se na faixa de 20 a 28 anos de idade, portanto, um grupo de estudantes predominantemente jovem. O segmento jovem tem se intensificado na Educação de Jovens e Adultos e sobre a "juvenilização da EJA", Carrano (2008, p. 104) levanta a preocupação de se

pensar os sentidos da escola para esses jovens e a necessidade de

[...] se caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.

Na direção apontada pelo autor, a escola precisa considerar os sujeitos concretos e não idealizá-los ou resumi-los à condição de aluno. Por outro lado, os jovens e adultos também lançam expectativas sobre a escola, expectativas essas que nem sempre correspondem às finalidades e/ou condições dessa instituição, como por exemplo, a ideia de que a certificação escolar é garantia de acesso e permanência no mercado de trabalho. No caso dos jovens e adultos entrevistados, o retorno à escola tem os seguintes motivos/significados:

A escola que oferta o curso que fez parte de nossa pesquisa, localiza-se no centro de uma cidade do interior do Paraná, possui uma estrutura ampla e bem conservada e é considerada pela comunidade e pelos alunos entrevistados como de “boa qualidade” ou com “cara de colégio particular”, afirmou um aluno do curso. Atrrelado a ideia de “boa qualidade” está o fato de o curso ser gratuito. Com base nessas indicações, percebemos que os aspectos institucionais servem como critérios de escolhas de alguns alunos e não, necessariamente, a área técnica do curso ofertado. Outros alunos buscaram o curso por interesse na área de Segurança do Trabalho e/ou pela possibilidade de concluir o ensino médio com certificação profissional.

Relacionadas a esses motivos, encontramos as expectativas dos alunos acerca da conclusão do curso. Tais expectativas se referem ao ingresso no mercado de trabalho; ao aumento de renda; às possibilidades de “crescer” profissionalmente, ter um bom emprego e se tornar um bom profissional. Apenas um dos entrevistados que não relacionou suas expectativas diretamente com questões da formação específica/profissional. O Aluno disse que pretendia “aprender tudo. Aprender a matemática porque tem maior dificuldade”. Esse sujeito apresenta, e sua fala, elementos que nos remetem à concepção de educação desinteressada⁵, em que o conhecimento se sobrepõe ao interesse imediato de relação como processo produtivo.

A valorização da profissionalização e dos conhecimentos técnicos, prevalecem nas motivações para frequentar e concluir o curso. Essa predominância também é observada quando os alunos explicam as relações entre o mundo do trabalho e os conteúdos do curso, sendo que os conhecimentos gerais não são mencionados pelos alunos quando se referem a essas relações, exceto o caso citado logo acima.

Dessas expressões dos alunos, percebemos aquilo que prevalece na formação do aluno trabalhador no Brasil, ou seja, a dualidade educacional. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32)

⁵ Termo defendido por Gramsci (2006) para se referir a uma formação que não objetive, em primeiro plano, o interesse direto da prática produtiva: Nosella (2004) afirma que o termo “desinteressada” não significa neutro ou interclassista, mas se contrapõe a interesse imediato e utilitário, o que é útil a toda coletividade, histórica e objetivamente.

[...] o dualismo se enraíza em toda a sociedade através dos séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados.

Conforme expusemos no item anterior desse texto e de acordo com a citação acima, essa dicotômica marca histórica da educação brasileira, encontra-se na conjuntura de implantação do PROEJA, entretanto, esse Programa suscita a necessidade do movimento contrário, a integração.

As falas dos alunos, entretanto, permitem-nos estabelecer uma relação direta com apenas uma das dimensões da realidade educacional, a histórico-estrutural. Contudo, consideramos que as questões estruturais são insuficientes para explicar a relevância atribuída pelos alunos aos conteúdos profissionalizantes. Sendo assim, indicamos, também, a necessidade de investigação de aspectos como: a organização e ensino dos conteúdos gerais na formação desses profissionais; as aproximações e distanciamentos entre os fundamentos teóricos e os aspectos práticos do conhecimento ensinado no curso.

Sendo assim, as falas dos alunos indicam os caminhos da integração e desintegração de conhecimentos no âmbito do PROEJA, especialmente, quando os alunos relatam que percebem relação entre o que estudam no curso e mundo do trabalho e quando explicam a forma dessas percepções. Por exemplo, um dos entrevistados, mencionou o seguinte: “Aqui tô aprendendo a lidar com o trabalho. No caso quando tiver no estágio vou ver mesmo”.

A perspectiva indicada por esse aluno nos remete à discussão da relação teoria e prática no processo de formação escolar, em especial, o tratamento atribuído às disciplinas de estágios supervisionados. Pois, é comum a divulgação de que o estágio é o momento da prática, ou, de “colocar a teoria em prática”.

Essa percepção acerca da disciplina de estágio, ratifica a fragmentação do conhecimento escolar, pois considera a existência de disciplinas puramente práticas e puramente teóricas. Nesse sentido, são perspectivas de organização pedagógico-curricular que se distanciam da concepção de trabalho como princípio educativo e articulador de conhecimentos, conforme sugere o PROEJA. Portanto, a frase do aluno, apenas revela uma tendência predominante na organização pedagógico-curricular da escola.

Do conjunto de respostas, prevalecem aquelas que relacionam o conteúdo específico do curso com situações do cotidiano, tais como: os alunos percebem relação com situações que necessitam de segurança em espaços como a casa e a rua: “Se mexo algo no fogão. Aprendo a ter segurança dentro da minha própria casa.” “Observo a questão da segurança nos carros. As pessoas que andam na rua.” “Vejo coisas diferentes, percebo situações de risco, por exemplo, limpar as janelas descalços e o perigo de escorregar.” Os alunos falaram, também, que com o curso, passaram a se preocupar mais com a higiene dos locais que frequentam e com a própria saúde.

As expressões dos alunos indicam que de alguma forma os conhecimentos técnicos passaram a ter sentido nas situações que vivenciam ou, ainda, que essas situações podem ser mudadas com base nos saberes que aprenderam no curso.

Outro grupo de alunos relacionou os conhecimentos técnicos às questões presentes nos postos de trabalhos que ocupam, conforme esses comentários: “Com o conteúdo de Segurança, percebo o que posso melhorar no trabalho”; “Noções de Administração se relacionam com o meu trabalho”; “Na área de segurança, faço parte da SIPA”; “Tenho uma visão completamente diferente. Vejo coisas irregulares na firma que trabalho”; “Na empresa que trabalho têm relatórios toda a semana de situações de risco. A construção civil é a área que a previdência tem mais despesas”. “A parte técnica é boa, mas o básico não tenho interesse, porque conheço todas as matérias.”

Nessas falas, evidencia-se, outra vez, a ênfase dada pelos alunos entrevistados aos conhecimentos técnicos, pois visualizam neles as respostas ou possibilidades para ampliar suas condições de acesso e permanência no mercado de trabalho. Nessa direção, Ramos (2010, p. 76) destaca que para os alunos da EJA,

A relação entre educação e trabalho é muito mais imediata e contraditória. Para eles, o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional. Na realidade, muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar ocorre motivado pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer.

É no sentido indicado pela autora, que percebemos os motivos e expectativas que levaram esses jovens e adultos a procurarem a escola e o curso em questão, uma vez que buscam na escolarização e profissionalização as possibilidades de melhorar a renda, crescer profissionalmente, conquistar, manter e melhorar a ocupação profissional. Essas expectativas, nas interpretações e nas relações que os alunos fazem, são mais visíveis a partir dos conhecimentos específicos do curso de Segurança do Trabalho do que nos conteúdos ditos gerais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, trabalhamos com dados e análises oriundas da pesquisa que realizamos junto aos sujeitos-estudantes do curso de Segurança do Trabalho do PROEJA, ofertado pela SEED/PR. A partir desses elementos, buscamos discutir a compreensão que esses têm da relação entre o curso e o mundo do trabalho, bem como o entendimento sobre a relação dos conhecimentos estudados e as práticas sociais.

Para sistematizar nossas análises acerca dos sentidos que os sujeitos-estudantes atribuem à relação entre conhecimentos estudados no curso e o mundo do trabalho, tratamos primeiramente dos fundamentos que sustentam a proposta de integração apresentada pelo PROEJA. Ao debater essa proposta, demonstramos que os caminhos traçados para essa

política, na materialização das orientações teórico-metodológicas apresentadas nos documentos, evidenciam a questão da integração.

Nesse sentido, mencionamos que uma das integrações previstas pelo programa diz respeito à articulação entre conhecimentos técnicos e conhecimentos gerais, sendo o pressuposto do trabalho como princípio educativo seria o principal elemento dessa articulação. A categoria trabalho, histórica e ontológica, permite integrar os conhecimentos técnicos da prática produtiva aos conhecimentos científicos.

Sob essa perspectiva, solicitamos aos sujeitos-estudantes que participaram da pesquisa que nos respondessem se percebem e como percebem as relações entre o que estudam no curso e o mundo do trabalho, a fim de que sistematizassem o entendimento, ou não, a concepção de integração.

Diante disso, destacamos que o principal sentido que os alunos atribuem entre o que estudam e o mundo do trabalho, refere-se aos conhecimentos técnicos, visualizando neles, portanto, a única motivação para entender a realidade e frequentar o curso de ensino médio vinculado à educação profissional. Sendo assim, os conhecimentos gerais, ou da chamada Base Nacional Comum, não são mencionados quando se trata de fazer relações com a realidade vivida por esses sujeitos.

Reitera-se, na compreensão dos sujeitos-estudantes, a histórica separação entre a formação geral e específica, entre conhecimentos científicos e conhecimentos técnicos, entre pensar e executar. Esses sujeitos, síntese das múltiplas determinações histórico-sociais, materializam em sua fala a predominância da desintegração em detrimento da integração, da formação interessada sobre a imediatamente desinteressada e, portanto, da fragmentação em relação à totalidade. Isto posto, evidencia-se, mais uma vez, um dos desafios para a efetivação de uma política que pretende, em tese, romper com a dualidade estrutural.

5. REFERÊNCIAS

1. BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Documento Base**. MEC: SETEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2008.
 2. FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria (orgs). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004
 3. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
 4. GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume 2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
 5. JORGE, Céuli Mariano; RIBEIRO, Carina Skura. A educação profissional integrada à EJA e a sua implantação de cursos técnicos em nível médio no Paraná. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2008.
 6. KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.
 7. NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2004.
 8. PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2007 (Versão Preliminar).
 9. RAMOS, Marise. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**. v. 35, n. 1, jan.-abr., 2010. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 30 de mar. 2011.
 10. RAMOS, Marise. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.
 11. RAMOS, Marise. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422.
 12. RUMMERT, Sônia Maria. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008
- YAMANOE, Mayara Cristina Pereira. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e**

Adultos (PROEJA): reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação UNIOESTE. – Cascavel, 2011.