

Introdução

Analizamos a política de integração curricular no Estado do Paraná para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, estabelecendo proximidades e distanciamentos entre os Documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR e a Legislação Nacional.

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi implantado no Estado do Paraná em 2004, mesmo antes da promulgação do Decreto Federal nº 5.154/2004. Em 2005, com o Decreto 2.208/1997 já revogado, foi conferida maior validade à integração. A opção adotada pelo Departamento de Educação Profissional – DEP foi pela retomada de oferta da educação profissional¹ e uma “[...] política curricular (...) imbricada aos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia” (FERREIRA & GARCIA, 2005, p. 163). Também anunciava-se a adoção de um currículo disciplinar, com base em conteúdos, no sentido de romper com a noção de competências (FERREIRA & GARCIA, 2005).

As ações empreendidas pela SEED/DET na gestão 2003-2006 e 2007-2010 estão muito mais comprometidas com a classe trabalhadora que aquelas adotadas na gestão governamental anterior, o que se reflete na retomada da educação profissional pelo Estado e ampliação das vagas ofertadas. No entanto, como lembra Marx, a história não ocorre conforme as vontades individuais, mas a partir das condições concretas encontradas pelos indivíduos que fazem história (MARX, 1990, p. 17). A adoção de uma determinada política não basta para empreender mudanças no curso da história, embora possa garantir ganhos concretos para os trabalhadores,

¹ Na gestão governamental de Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002), que antecedeu a gestão Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010), o número de cursos profissionais ofertados pelo Estado foi reduzido, sendo concentrados em Centros de Educação Profissional e geridos por uma empresa de caráter privado, a PARANATEC, sendo permitida inclusive a cobrança de mensalidades nos cursos ofertados. Ao assumir o governo, Roberto Requião encerrou as atividades dessa empresa e criou o Departamento de Educação Profissional, no interior da Secretaria de Estado da Educação - SEED. (FERREIRA & GARCIA, 2005, p.1960).

como, por exemplo, a possibilidade de discussão coletiva de um projeto educacional. Daí a relevância de tecer considerações a respeito dos documentos que fundamentam a política de integração curricular do Ensino Médio Integrado e PROEJA.

Integração Curricular no Ensino Médio e no PROEJA: distinções e similaridades com a proposta federal

O documento *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos* foi divulgado em 2005, com o objetivo de “[...] explicitar à comunidade paranaense a política para a Educação Profissional definida pela Secretaria de Estado da Educação” (SEED, 2005, p. 7).

Na Introdução, o documento anuncia que pretende assumir uma

[...] concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica. (SEED, 2005, p. 7).

Os princípios proclamados pela Secretaria estão de acordo com aqueles formulados pelos educadores que se situam no campo progressista e que se têm debruçado sobre a integração curricular. O documento deixa, porém, uma lacuna ao não explorar esses conceitos no decorrer do texto.

Na sequência, afirma-se que esta concepção parte do entendimento da educação básica de nível médio como direito social universal de todo cidadão e “[...] indissociável da formação profissional requerida para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital” (SEED, 2005, p. 7).

Na seção denominada *Educação Profissional: breve contexto histórico e legal* é realizado um resgate das políticas e da legislação adotadas no Estado até então. Afirma-se a pretensão de formar “[...] cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea” (SEED, 2005, p. 8). A nosso ver, essa é uma das passagens que indicam incoerência com os princípios até então anunciados, pois, ao considerar o aluno como responsável por sua inclusão no mundo da produção - mesmo adjetivando-a de “consciente” – assume-se a perspectiva anteriormente negada, de atendimento às demandas do capital. Conforme Ramos, o que se espera é “[...] uma formação profissional que possibilite

aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2008, p. 12).

Vejam as incoerências do documento a partir dessa passagem de Ramos. Em primeiro lugar, Ramos fala em *sujeitos* e não em *cidadãos*, termo adotado pela SEED. Em segundo lugar, indica a necessidade de apropriação de conhecimentos na perspectiva de uma compreensão da vida produtiva e não da responsabilização do indivíduo por sua inserção nela. Esta nos remete à noção de empregabilidade, em que o sujeito se torna responsável pelo seu emprego ou pelo desemprego, responsabilizando individualmente os sujeitos pelo sucesso ou pelo fracasso, questão propalada nas últimas décadas à exaustão por todas as instâncias burguesas que pretendem fortalecer a hegemonia do capital (NEVES, 2005).

Na seção *A concepção de educação profissional no Paraná*, anuncia-se a pretensão de romper com a articulação direta da Educação Profissional com o mercado de trabalho, assumindo-se o compromisso com a formação humana a partir da veiculação de “conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais” (SEED, 2005, p.15). Em seguida anuncia o nível médio como

(...) fase transitória de fundamental importância para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, valores fundamentais para a constituição da nova sociedade, e base necessária para a especialização posterior, tanto na Universidade quanto no processo produtivo. Nesta fase, outra orientação seria necessária, em substituição ao dogmatismo da fase anterior: a que possibilitasse o trabalho criador, predominantemente autônomo e independente, que se desenvolveria em bibliotecas e laboratórios, através de seminários e debates. [SEED, p. 21].

A fundamentação apresentada na sequência é coerente com a anunciada, e indica a necessidade de articular as dimensões teórica e prática, a formação científica e a formação tecnológica no ensino profissional, para oferecer aos alunos maiores possibilidades de análise das relações materiais.

Ao tratar das novas demandas impostas à educação profissional, o documento indica uma adequação às diretrizes curriculares nacionais, ao afirmar que

A necessidade de se buscar esta articulação [teoria e prática] tem sido recolocada sobre novas bases pelo próprio desenvolvimento capitalista, em face das mudanças ocorridas na forma de produzir para atender às necessidades do processo de acumulação flexível em uma sociedade que, por ser atravessada pela base microeletrônica, passou a demandar o desenvolvimento de *competências* cognitivas complexas, particularmente no que se refere às competências comunicativas, ao

desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, ao trato transdisciplinar, à capacidade de tomar decisões e à capacidade para transferir aprendizagens anteriores para situações novas. E, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das *competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse*, de forma comprometida com uma concepção de homem e de sociedade. [SEED, 2005, p. 22, grifos nossos].

Quanto às “competências cognitivas complexas” que se pretende desenvolver, entendemos que sejam necessárias a qualquer ser humano, independentemente das formas históricas assumidas pelo trabalho, ou seja, independentem do regime de acumulação vigente. Nossa principal ressalva diz respeito ao fato de que a noção de competência está atrelada à conformação do indivíduo às atuais relações de produção (Ramos, 2002), reafirmada na sequência do documento quando propõe o “desenvolvimento das competências afetivas vinculadas à capacidade para lidar com a incerteza, com a dinamicidade e com o estresse”. Ora, essas são formas de agir ditadas pelo capital, pois este é o sistema que imprime ao trabalhador a incerteza e o estresse em relação à sua sobrevivência, deixando subentendida uma concepção de homem e de sociedade diferente da até então defendida.

O documento emprega, amparada em Kuenzer², uma concepção de competência distinta da que utilizamos nesse trabalho. Segundo essa formulação, tanto no taylorismo/fordismo quanto na acumulação flexível, a educação escolar desenvolve competências. A diferença está no conteúdo que se prioriza em cada um dos diferentes regimes de acumulação. Assim, as competências desenvolvidas no taylorismo/fordismo tinham sua prevalência na memorização; já a criatividade, a capacidade comunicativa, a educação continuada seriam competências atreladas à acumulação flexível. Nesta, há possibilidades de formar um trabalhador

[...] preparado para atuar nos diversos setores da economia e participar ativamente na sociedade, com capacidades intelectuais e práticas que lhe permitam, mais do que adaptar-se à produção flexível, compreender os seus limites e organizar-se coletivamente para superá-los. (SEED, 2005, p. 26).

² Os textos de Acácia KUENZER utilizados como fundamentação teórica para o documentos são: **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985; **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1998; **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. Rio de Janeiro. **Boletim Técnico do SENAC**, vol. 28, n.2, maio/ago. 2002. Além disso, subscreve o documento como consultora.

Os argumentos utilizados no documento, e com os quais concordamos, dizem respeito à contradição que existe na aquisição de conhecimentos mais aprofundados e relacionados à práxis, no sentido de contribuírem não apenas para a acumulação capitalista, mas também para que o trabalhador tenha maiores possibilidades de compreender a realidade na qual se insere. Cabe dizer, porém, que, como afirma Ramos,

[...] os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2008, p. 20).

O conceito de competência adotado pela Secretaria contraria o referencial teórico anteriormente anunciado no documento. Ao propor a formação de “*capacidades para...*”, os conteúdos estão adotando a perspectiva de insumos para a formação de competências, indicada por Ramos.

Também Araújo, ao analisar o Parecer nº 16/1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que ampara as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, avalia que o mesmo define

[...] competência como capacidade pessoal de articular autonomamente os saberes (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-conviver) inerentes a situações concretas de trabalho. [...] Aceita-se, portanto, a maneira geral como a noção de competência vem sendo identificada na literatura internacional a partir do trio saber, saber-fazer e saber-ser. (ARAÚJO, 2002, p. 2, paginação nossa).

Essas afirmações corroboram nosso entendimento de que a SEED, ao assumir a noção de competências, assume também o risco de atrelar-se aos ditames do capitalismo, ditames que orientam as ações referentes à educação profissional em âmbito nacional.

Embora o documento do Paraná, como já afirmamos, trabalhe com uma noção de competências amparada em uma autora que, na nossa compreensão, se situa no campo da crítica ao capitalismo, as afirmações a seguir nos levam a confirmar o fato de que, ao assumir a noção de competências, não há como fugir do arcabouço teórico e ideológico que traz consigo:

No limite, competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam *conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da*

história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. Mais do que à memorização, esta nova forma de conceber a competência remete à criatividade, à capacidade comunicativa, à educação continuada. (SEED, 2005, p. 26, grifos nossos).

A aproximação do conceito de conhecimento defendido na legislação nacional e daquele que orienta a política de educação profissional no Paraná, a nosso ver, fica evidente. Embora parta do princípio de que a aquisição destas novas competências leva à organização coletiva dos trabalhadores, não nos parece suficiente para distanciar a concepção adotada no Estado, daquela imposta nacionalmente. Faltam-nos elementos para avaliar até que ponto isso decorre do fato de que é preciso adequar a política à legislação vigente ou apenas um problema léxico³.

Ainda no que se refere à concepção de educação profissional, o documento anuncia o trabalho como princípio educativo, expondo que

*[...] ao tomar como princípio educativo o trabalho, implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos da formação, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa afirmar que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura. O que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os *fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade.* (SEED, 2005, p. 21-22, grifos nossos).*

Tanto esta passagem como as demais contidas no texto não deixam clara a categoria trabalho, na perspectiva marxista, supostamente assumida pelo documento, ao utilizar-se de Gramsci e de outros autores que se situam, a princípio, no campo do marxismo. Ao contrário, o que faz é utilizar-se do léxico gramsciano para, ao final, dizer que iremos formar para essa sociedade. Isso assim deve ser compreendido porque, ao pretender contemplar os fundamentos do processo de trabalho contemporâneo, sem definir claramente o sentido ontológico do trabalho no texto, a adjetivação “historicidade” resta inútil, mais confundindo que esclarecendo

³ Avaliamos que o vocabulário empregado possa dificultar o distanciamento das propostas. A palavra *cidadania*, por exemplo, dificulta sobremaneira a compreensão de textos que intencionam posicionar-se no campo crítico da educação, visto que se trata de um termo burguês.

princípios que são fundamentais para a compreensão e "aplicação" da proposta. Paradoxalmente, o documento afirma que,

Embora muito se tenha falado acerca desta articulação [articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis], pouco se tem avançado nos projetos pedagógicos que se dizem comprometidos com as necessidades dos que vivem do trabalho. (SEED, 2005, p. 22).

Mesmo empreendendo a crítica, o texto não avança no sentido de superá-la. Embora avaliemos que o DET/SEED venha realizando um trabalho de formação continuada, discussão coletiva da proposta de integração, concurso público para contratação de professores (ações que são de fundamental importância), consideramos que ainda há muito a percorrer. É necessário empreender uma melhoria em toda a educação básica. Sem isso, continuaremos com tautologias acerca de como construir um currículo integrado, uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, sem efetivamente conseguirmos empreender as mudanças necessárias, ao menos no campo educacional. Afirma-se, no documento, que

Esta compreensão [da educação como responsabilidade do governo] leva à necessidade de substituir o termo educação profissional, vinculado a uma concepção de qualificação estreita e precarizada com foco na ocupação para atender aos interesses do setor produtivo, para educação dos trabalhadores, cuja concepção integra educação básica e especializada para atender às demandas da transformação social a partir da perspectiva da classe; se aquela ocorre predominantemente no setor privado, esta só pode se dar em espaços públicos, através de políticas, financiamento e gestão públicos. (SEED, 2005, p. 35-36).

A simples mudança do termo "educação profissional" para "educação dos trabalhadores" não resolve os problemas educacionais historicamente constituídos no nosso país, pois a luta não se localiza no campo da terminologia, e sim no campo real, embora a indicação da retomada da educação profissional, por parte do Estado, da política, do financiamento e da gestão públicas, mostrem certo compromisso com as demandas dos trabalhadores. Se é verdade que, na sociedade capitalista, essas ações não promovem a transformação social, podem, por outro lado, contribuir para a construção da luta coletiva, caso garantam a participação dos trabalhadores na formulação das políticas, na gestão, na decisão acerca do financiamento.

Na seção *Princípios da Educação Profissional*, anunciam-se as especificidades da educação profissional, que deve: a) desenvolver a integralidade

da pessoa humana; b) ser compreendida a partir das concepções de trabalhador coletivo e de educação continuada; c) levar em consideração os afetos e valores, percepções e intuições envolvidas no ato de aprender; d) articular os conhecimentos tácitos e populares aos conhecimentos científicos; e) articular conhecimentos básicos e conhecimentos específicos, a partir dos processos de trabalho e da prática social para definir conteúdos e programas de ensino; f) “articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania”; g) “articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho, de modo a preparar o aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação competente nos espaços político e sindical”; h) articular conteúdo e método; i) “articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante” (SEED, 2005, p. 39-40).

Mais uma vez, confundem-se princípios e vocabulário. Embora estejamos de acordo com a noção geral que se dá à educação profissional, por considerar a integralidade do ser humano, a participação coletiva, a necessidade de atuação do futuro trabalhador em instâncias de organização coletiva, alguns termos como *ética* e *cidadania* nos levam, mais uma vez, a questionar o atrelamento da política aos ditames neoliberais que, como aponta Araújo, se aproximam

[...] das finalidades assumidas internacionalmente pelos divulgadores da Pedagogia das Competências que, de forma otimista, propagam que estas abordagens apresentam possibilidades de contribuição para o desenvolvimento das capacidades humanas, o progresso econômico, a redução das desigualdades, o fortalecimento da democracia e a felicidade dos trabalhadores. (ARAÚJO, 2002, p. 3, paginação nossa).

Para cumprir os princípios anunciados, o documento indica, na seção 4, as *Dimensões Teórico-Methodológicas da Educação Profissional*. No conjunto, as dimensões apresentam as seguintes características: continuam sem esclarecer a fundo as categorias *trabalho* e *práxis*, embora contribuam com alguns elementos para a sua compreensão; fazem uma ressalva quanto à noção de competências utilizada pelo neoliberalismo, principalmente quanto à sua ênfase na prática, propondo, em contrapartida, a integração entre conhecimento aplicado e básico através da compreensão do processo de trabalho; levantam elementos para a compreensão e a superação da falsa dicotomia teoria-prática; mostram a

necessidade de tratamento disciplinar competente dos conteúdos e a necessidade da transdisciplinaridade para romper com a fragmentação da ciência.

Em seguida, afirma-se a necessidade de levar o aluno do senso-comum à compreensão científica, da “síncrese à síntese” (SEED, 2005, p. 48). O documento é finalizado com a seguinte afirmação:

Portanto, acredita-se que esta proposta é que poderá permitir ao aluno a apreensão dos fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos, sociais e culturais presentes no mundo da produção, desde que os profissionais da escola assumam compromisso com a articulação e integração dos conhecimentos históricos sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de um processo de educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho. (SEED, 2005, p. 49-50).

A análise deste documento nos possibilita realizar algumas considerações. Em primeiro lugar, concordamos com muitos dos princípios indicados como orientadores da proposta, quais sejam, o trabalho como princípio educativo, a superação da dicotomia teoria/prática, a necessidade de transmissão/assimilação de *conhecimentos históricos sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica*. Algumas passagens do documento nos deixam, no entanto, intrigados, como, por exemplo, essa última citação: “*desde que os profissionais da escola assumam compromisso com a articulação e integração*”. Trata-se de um apelo para que os educadores “abracem” a proposta ou uma forma de transferir responsabilidades? Questiona-se isso porque, na pesquisa realizada, constatamos que as iniciativas para que a integração entre as diferentes disciplinas ocorra no “chão da escola” partem de ações localizadas e individuais, que não garantem a participação do coletivo escolar, resumindo-se a conversas informais na hora do recreio ou, com muita sorte, na hora-atividade dos professores. Ainda não se disponibilizou carga horária para que os educadores pudessem reunir-se para construir a transdisciplinaridade, prevista no documento.

A nossa apreensão quanto à fundamentação teórica presente no documento da SEED é a de que, com algumas leituras preliminares, seja possível compreender categorias fundantes, como *trabalho, práxis, integração*, mas que estas não estão suficientemente claras no texto. Resta saber se, durante os cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria, estas categorias foram trabalhadas e de que forma o foram.

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à noção de competências, pois, como afirma Ramos, “Desenhar perfil com base em competências e habilidades leva-se a formações pragmáticas e tecnicistas, portanto incompatível com a formação integrada” (RAMOS, 2008, p. 28).

O PROEJA

O PROEJA teve o seu processo de implantação iniciado no Estado do Paraná em 2007. Durante aquele ano, o DET/SEED realizou consulta às escolas que ofertavam educação profissional na modalidade integrada sobre a disponibilidade da comunidade escolar em ofertar cursos do PROEJA. Em seguida, os diretores das escolas que concordavam com a oferta, participaram de encontros em Curitiba para esclarecimento da proposta.

A condição para que os estabelecimentos de ensino implantassem os cursos de educação profissional, no nível médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos era a de que já ofertassem os mesmo cursos na modalidade regular do ensino médio integrado.

O Documento, intitulado *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar*, data de 2007. As primeiras seções (*Apresentação; Contextualização da Educação Profissional no Paraná; Contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Paraná; Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*) fazem uma breve retrospectiva de como o PROEJA foi instituído, da educação profissional e da educação de jovens e adultos no Paraná. Aqui aparece a primeira contradição a ser analisada, qual seja, a perenidade do programa, que se pretende transformar em política pública. Por um lado, a LDB, ao tratar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, força o Estado a assumir a EJA como dever do Estado. Também o PROEJA busca por essa perenidade, procurando garantir a oferta da educação básica atrelada à profissionalização, para além da continuidade ou não do governo atual. Por outro lado, ao se assumir a existência do PROEJA e mesmo da EJA como modalidades, reitera-se o fato de que a educação básica não garante o acesso, a permanência e o sucesso para a totalidade de indivíduos que a cursam. Assim, mesmo indicando a necessidade de construir uma sociedade “justa e igualitária” e a preocupação com a melhoria da educação básica, ao buscar a perenidade, o Documento Base do

PROEJA (MEC, 2006, p. 21), indica que continuaremos com a sociedade de classes e todas as suas mazelas, que, na educação, se refletem pela exclusão do sistema de ensino daqueles que, por distintos motivos, não conseguem aprender no tempo considerado “normal”.

Na seção *Política Pública de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* são indicados os princípios nacionais da política a ser implementada, e que são assumidos também pelo Estado do Paraná: 1) “compromisso com a inclusão da população nas ofertas educacionais”; 2) “inserção da modalidade EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos”; 3) “ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio”; 4) trabalho como princípio educativo; 5) “pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política”; 6) “condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais” (SEED, 2007, p. 12).

As demandas do atual modelo de acumulação capitalista em relação aos saberes dos trabalhadores são indicadas na seção *Perspectivas de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Aqui também são apontadas as necessidades de articular “conhecimentos da formação geral e para o trabalho, bem como os saberes científicos, tecnológicos e sócio-históricos”, de promover o diálogo entre educação básica, educação de jovens e adultos e superior e de garantir a participação dos trabalhadores na formulação da proposta educacional e na sua gestão (SEED, 2007, p. 13).

Em seguida, são apontados oito *Princípios Norteadores da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*. A tônica destes princípios está na integração da educação profissional à educação de jovens e adultos, tendo como parâmetro a educação profissional integrada já ofertada na modalidade regular.

Na seção *Fundamentos Político-Pedagógicos do Currículo da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* são sinalizadas seis dimensões teórico-metodológicas que devem ser adotadas: a) trabalho como princípio educativo; b) integração de conhecimentos da formação geral e profissional; c) adequação da metodologia ao público de jovens e adultos; d)

conteúdos da área de comunicação; e) garantia dos conteúdos sobre as determinações sociais, políticas e econômicas; f) consideração das relações entre ciência, cultura e sociedade (SEED, 2007, p. 17-18). Algumas das passagens desse documento são literais em relação ao documento *“Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos”*, o que não chega a ser um problema, visto que se trata de um curso de integração entre ensino médio e profissional, que se diferencia pelo público a ser atendido. Há nesse documento uma diferença em relação ao esclarecimento acerca da integração curricular, que

[...] não se resolve através da junção de conteúdos, ela exige outro tratamento a ser dado ao projeto pedagógico, que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor dos conteúdos, além dos saberes que compõe as áreas do conhecimento. (SEED, 2007, p. 17).

Algumas passagens da seção *Projeto Político-Pedagógico Integrado* oferecem elementos de compreensão para a integração, como as seguintes: “perspectiva integrada ou de totalidade a fim de superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos” (SEED, 2007, p. 20); ou o trecho retirado de Ciavata, que busca esclarecer a integração:

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 focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p. 84 apud SEED, 2007, p. 19).

Nesse documento, portanto, a exposição da concepção de integração é mais aprofundada que aquela constante no documento *“Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos”*. Embora não explicitamente, há também elementos para a compreensão do conceito de práxis: “homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio” (RAMOS, 2005, p. 114 apud SEED, 2007, p. 19). Quanto ao conceito de trabalho, no sentido ontológico, ainda permanecem lacunas para a sua compreensão.

Na seção *Perfil do Profissional da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos*, coloca-se a necessidade de um professor que possua perfil para trabalhar com as turmas e, portanto, a seleção diferenciada, por

meio de edital próprio. Interessante notar como se cria aqui um sistema paralelo de profissionais, que devem ser “escolhidos a dedo”. Essa medida indica alguns problemas. Em primeiro lugar, a Secretaria assume que nem todos os profissionais que atuam na rede são “competentes”, uma vez que necessita selecionar aqueles com “perfil adequado”. Ora, todos os profissionais devem ter *compromisso e seriedade com os trabalhos desenvolvidos e aperfeiçoamento constante em sua prática pedagógica*, dois dos 5 critérios adotados para seleção. Em segundo lugar, na escola, podem ser acirradas as disputas entre os professores, o que prejudica o andamento das atividades pedagógicas. Durante as discussões promovidas pela SEED em Curitiba, com o objetivo de sensibilizar diretores de escolas e equipes dos Núcleos Regionais de Educação para a implantação do PROEJA, era comum ouvir dos participantes, especialmente dos diretores, que a qualidade pretendida, os professores almejados, a avaliação indicada para o PROEJA deveriam ser uma prática em toda a educação básica.

Na seção *Formação Profissional Continuada*, o documento indica as ações adotadas pelo DET/SEED para a formação continuada: em 2007, quatro encontros pedagógicos (96 horas no total) para discussão da política, da concepção teórica da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, o diagnóstico do interesse na implantação e a demanda existente; as oficinas descentralizadas por curso, para elaboração da proposta curricular dos cursos a serem implantados. Em 2008, oficinas descentralizadas nos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado e um simpósio, “[...] com a participação de representantes de todos os estabelecimentos que ofertam a educação profissional integrada à educação de jovens e adultos” (SEED, 2007, p. 26).

A realização do estudo acerca dos documentos legais bem como o acompanhamento do processo de implementação do Ensino Médio Integrado e do PROEJA nos possibilitou compreender como a política social é atravessada por interesses em disputa. Pudemos avaliar o quanto o processo de discussão e de formação possibilitado pela SEED tem sido importante para a formação política dos profissionais da educação. Enfim, pudemos compreender a categoria *contradição* presente na formulação e na implementação da política pública, que ofereceu elementos de legitimação para a Secretaria, por propiciar a discussão coletiva, mas também possibilitou a construção de conhecimentos por parte dos educadores presentes.

A construção de um currículo e de ações que efetivamente possam superar o “somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros”, na direção de uma “integração na perspectiva da totalidade” (RAMOS, 2008, p. 20) é um desafio que ainda está sendo enfrentado e que, a rigor, não pode ser totalmente superado na sociedade capitalista. Deve, porém, ser perseguido como horizonte de formação, ou, como diz Ramos, “[...] uma utopia a ser construída coletivamente” (2008, p. 6).

Algumas Considerações

A política de integração implementada pelo Paraná, tanto na modalidade regular quanto na educação de jovens e adultos, apresenta méritos – ainda mais quando comparadas às políticas públicas que se configuraram no Estado nos anos 1990 – e também pontos que merecem ser reavaliados.

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.

Como afirma Klein

[...] aqui destacamos [...] um equívoco freqüente: a idealização do trabalho em detrimento de sua forma concreta sob a sociedade contemporânea. Essa idealização higieniza o trabalho na sociedade de classes de seu conteúdo contraditório: ao mesmo tempo criador e alienante. (KLEIN, 2008).

Tanto a idealização do trabalho quanto sua “higienização” se fazem presentes nos documentos da SEED. Não se explicita a forma concreta que o trabalho assume na nossa sociedade, não são oferecidos elementos suficientes para a compreensão dessa categoria, fato que impossibilita a utilização do trabalho como princípio educativo. Esse parece ser o limite da educação sob o capitalismo: o trabalho em sua forma alienada não deve ser utilizado como princípio educativo, ao menos sob a perspectiva da classe trabalhadora.

Avaliamos que o princípio do trabalho, como fato histórico que constituiu a espécie humana, pode ser perseguido, embora não plenamente alcançado, nessa sociedade, se pretendemos contribuir para a construção de novas relações sociais. Os limites da educação estão, no entanto, condicionados aos limites impostos pela sociedade de classes à qual pertence. Além disso, como ação emanada do Estado, seria ingênuo pensar que a política educacional estaria livre das demandas do capital. Avaliamos, portanto, que a presença de princípios mais atrelados aos anseios dos trabalhadores significa o possível, ao tratarmos de uma política social. Quanto a imprimir o caráter concreto do trabalho à política ou à educação, é um ato histórico, que temos que construir.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo M. L. Reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências. **Boletim Técnico do SENAC**, volume 28, n.3, setembro/dezembro 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/bts/283/boltec283a.htm>>. Acesso em: 24 nov. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 2.208**. Brasília, MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 5.154**. Brasília, MEC, 2004.

_____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Decreto 5.840**. Brasília, MEC, 2006

_____. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394/96**. Apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi & GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. vol. 26, n. 92, out. 2005, p.1087-1113.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos filosófico-epistemológicos do PROEJA: o trabalho como princípio educativo. Publicação: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**, CDROM. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP: CEDES, Unicamp. Vol. 23, n. 80, set./2002, p. 401-422.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos**. 2005.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar**