

**A MATERIALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO GERAL
NO ÂMBITO DO PROJOVEM EM RECIFE-PE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARIA ANGELA ALVES DE OLIVEIRA

**A MATERIALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO GERAL NO ÂMBITO DO PROJOVEM EM
RECIFE-PE**

RECIFE

2009

MARIA ANGELA ALVES DE OLIVEIRA

**A MATERIALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO GERAL NO ÂMBITO DO PROJÓVEM EM
RECIFE-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ramon de Oliveira

Recife

2009

Oliveira, Maria Ângela Alves de
A Materialização da integração entre a Qualificação Profissional e a Formação geral no âmbito do PROJOVEM em Recife-PE / Maria Ângela Alves de Oliveira. – Recife : O Autor, 2009.

193f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2009.

Inclui bibliografia e anexos.

**1. Educação de adultos 2. Educação profissional
3. inclusão em educação I. Título.**

**374
37**

**CDU (2.ed.)
CDD (22.ed.)**

**UFPE
CE2010-005**

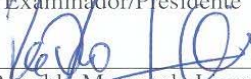
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A MATERIALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO GERAL NO ÂMBITO DO PROJovem EM
RECIFE-PE

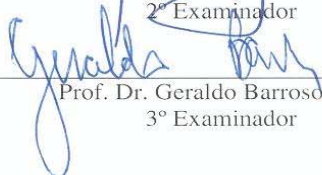
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Ramon de Oliveira
1º Examinador/Presidente



Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
2º Examinador



Prof. Dr. Geraldo Barroso Filho
3º Examinador

RECIFE, 18 de dezembro de 2009.

DEDICATÓRIA

A meu querido filho *Lucas de Oliveira*,
que em plena adolescência me acompanhou tão
solidariamente nesta tarefa de tamanha exigência
disciplinar.

Espero que lhe sirva de exemplo para os seus
estudos futuros, embora saiba das nossas diferenças
intergeracionais.

AGRADECIMENTOS

Sei que devo a todos aqueles que de alguma forma me ajudaram na criação desta dissertação. Além das vozes formais citadas no corpo do texto, outras se juntaram para a composição da harmonia aqui presente, a todas sou muito grata. Não obstante, gostaria de deixar registrados alguns agradecimentos especiais.

A Deus pela sua iluminação em cada instante da minha vida e por mais uma oportunidade para a minha evolução espiritual;

À minha família, aos meus pais Manoel (in memória) e à minha mãe Ana, aos meus irmãos Zé Oto, Evandro e Eli; às minhas irmãs Fátima e Salete, pelo apoio, paciência e carinho comigo;

À Vanda, pelos cuidados e pelas comidinhas gostosas feitas com carinho para mim e para meu filho Lucas;

Ao meu orientador professor Dr. Ramon de Oliveira, pela presença constante nos ensinamentos, nas leituras e por sua tenacidade para a conclusão desta dissertação;

Aos meus professores e professoras das disciplinas cursadas no mestrado: Alfredo Gomes, Alexandre Freitas, Artur Moraes, Evson Malaquias, Flávio Brayner, Janete Azevedo, João Francisco de Souza (in memória) José Batista Neto, Márcia Melo, Márcia Ângela Aguiar e Ramon de Oliveira, pelas interlocuções que permitiram (re) orientar minhas questões, que estão muito presentes no texto aqui escrito;

Aos professores Dr. Daniel Rodrigues e Dr. Alexandre Simão de Freitas, pelas sugestões teóricas no momento da qualificação;

À banca examinadora desta dissertação: professores Geraldo Barroso, Ronaldo Lima, Alexandre Freitas e Jamerson Almeida, pela leitura atenta e suas observações;

Aos professores; gestores e formadores pelas respostas aos meus questionamentos e entrevistas, muita grata;

Às minhas queridas sobrinhas Mariama e Mariana Oliveira, e, Janine Silveira, além da irmã Fátima, da cunhada Jane e das minhas amigas Betânia, Joselma, Lenira, Mônica e Zafira, pelas grandiosas contribuições nas transcrições das entrevistas, na revisão e impressão do texto, bem como pela amizade e carinho;

Aos meus colegas da turma 25 do Mestrado - PPGE/UFPE e em especial aqueles do Núcleo de Política Educacional, pela amizade e troca de

figurinhas acadêmicas: Assis, Clarissa, Everaldo, Irenice, João, Lilian, Nildo, Elisama, Rosa e Rosário;

Aos amigos e amigas: Alfio Mascaro, Claudilene Silva, Edna Teotônia, Fátima Oliveira, Luiza Ivana, Margarida Costa Rosas, Maria do Carmo Lira, Nair Béder, Renato Silva, Rita de Cássia, Tereza Mendonça e Vital Monteiro, entre muitos outros amigos queridos, pelos incentivos sempre presentes.

Ao professor Sérgio Abranches e a amiga Laura Duque pelo constante incentivo sempre que o encontrava no CE e ela, entre um passo e outro do frevo, no carnaval recifense.

LISTA DE SIGLAS

CAED - Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora

CBO - Classificação Brasileira de Ocupações

CEB – Câmara de Educação Básica

CNP - Coordenação Nacional do ProJovem Urbano

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNM - Confederação Nacional de Metalúrgicos

COPPE - Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia

CRA - Caderno de Registro da Avaliação

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

ETF - Escola Técnicas Federal

EAF - Escola Agrotécnica Federal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDAR - Fundação Darcy Ribeiro

FTG - Formação Técnica Geral

GERALDÃO – Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães

GT - Grupo de Trabalho

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

LT&F - Laboratório Trabalho & Formação

MEC – Ministério de Educação

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PAR - Participatory Action Research

PEA - População Economicamente Ativa

PE – Pernambuco

PNUD – Pesquisa Nacional por Domicílio

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PO – Professor Orientador

PO - ProJovem Original

POP - Projeto de Orientação Profissional

PLA - Plano de Ação Comunitária

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional

PPI - Projeto Pedagógico Integrado

PROJOVEM – Programa de Inclusão: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

PQ – Professor Qualificador

PT – Partido dos Trabalhadores

PU - ProJovem Urbano

QP - Qualificação Profissional

RMER - Rede Municipal de Ensino do Recife

RPA - Região Político -Administrativa

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEEL - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

UDH - Unidades de Desenvolvimento Humano de Recife

UF - Unidade Formativa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Espaço Amostral.....	65
Gráfico 2 – Amostra da pesquisa em relação ao universo por especialidade.....	66
Gráfico 3 - Faixa etária dos educadores.....	67
Gráfico 4 – Faixa etária dos Professores Qualificadores (PQ).....	67
Gráfico 5 – Formação dos educadores.....	68
Gráfico 6 – Formação dos Professores Qualificadores (PQ).....	68
Gráfico 7 – Experiência na docência para os educadores em geral e professores qualificadores – PQ.....	69
Gráfico 8 – Experiência dos educadores na docência por redes de ensino.....	69
Gráfico 9 – Experiência de Trabalho no ProJovem.....	70
Gráfico 10 – Período de atuação dos educadores no ProJovem – PQ.....	70
Gráfico 11– Escolas Municipais onde funcionam os Núcleos do ProJovem: comparando o atendimento em EJA e no Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem nos anos de 2005 e 2009.....	91
Gráfico 12 – Escolas Municipais onde funcionam Núcleos do ProJovem: Turmas de EJA e do Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem nos anos de 2005 e 2009.....	92
Gráfico 13 – Significados da integração entre a qualificação profissional e a formação geral na proposta do ProJovem.....	106
Gráfico 14 – Significados do Currículo Integrado no ProJovem.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Hora/aula por dimensões no ProJovem Original e no ProJovem Urbano.....	54
Quadro 2 - Eixos Estruturantes no ProJovem Original.....	55
Quadro 3 - Eixos Estruturantes no ProJovem Urbano.....	57
Quadro 4 - Carga Horária Semanal por dimensão e componente curricular.....	62
Quadro 5- Universo dos participantes, núcleos, estações de juventude e turma ProJovem em Recife – PE – 4ª Etapa (Julho/07 a Junho/08).....	64
Quadro 6 – Etapas, Matrículas e número de Concluintes no ProJovem em Recife	74
Quadro 7 – Arcos ocupacionais do ProJovem Original, em Recife.....	95
Quadro 8 – Arcos ocupacionais do ProJovem Urbano, em Recife.....	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades de Desenvolvimento Humano do Recife onde Foram Encontrados os Cinco Maiores e os Cinco Menores Percentuais de Jovens na Faixa Etária de 18 a 24 anos com Menos de Oito Anos de Estudo - 2000.....	73
Tabela 2 – Matrícula da 5ª Etapa (set./08 – março/10) do ProJovem por Núcleo/Escola e; Matrículas de EJA e do 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem no exercício de 2009.....	89
Tabela 3 – Comparação entre as matrículas de EJA e 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem no exercício de 2009, considerando toda a RMER, com a matrícula da 5ª Etapa (set./08 – março/10) do ProJovem.....	90
Tabela 4 – Inscrição e aprovação dos estudantes nos Arcos ocupacionais por Estação na 2ª e 3ª Etapas do ProJovem Original em Recife.....	101

RESUMO

Esta pesquisa analisou a proposta metodológica de integração entre a formação geral e a formação profissional de jovens no âmbito do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: ProJovem, tendo a rede municipal de ensino da cidade do Recife como espaço empírico de investigação. O levantamento de dados foi feito a partir de três instrumentos de pesquisa: análise documental, realizada em documentos do programa produzidos tanto em nível do governo federal como pela Secretaria Municipal de Educação; aplicação de questionários a educadores do Programa; e entrevista semi-estruturada com gestores, formadores e educadores. Os resultados evidenciaram que a integração entre a formação geral e a formação profissional, ainda que seja objetivada nos documentos norteadores do Programa, não se concretizou como um princípio pedagógico e político na prática cotidiana dos educadores, por conseguinte, no interior do ProJovem. As práticas pedagógicas, desenvolvidas no chão da escola, estão respaldadas em concepções que revelam uma nítida separação entre a formação geral e a formação para o mundo do trabalho. Esta separação tem uma maior expressão na prioridade dada pelos alunos às aulas dos arcos ocupacionais, na dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos e nas diversas dificuldades que se constituem impedimentos para o estabelecimento de práxis pedagógica baseada em relações de cooperação e em produções coletivas de conhecimentos. Dessa maneira, pode-se afirmar que os achados da pesquisa tendem a confirmar análises desenvolvidas por outras investigações que apontam para o aprofundamento da precarização econômica e cultural dos trabalhadores e num permanente movimento contraditório de humanização/alienação nas ações de qualificação profissional.

Palavras chaves: Formação Integrada; Educação Profissional; Política de Inclusão; ProJovem.

ABSTRACT

This research examined the proposed methodology for integration between general education and vocational training for youth within the National Programme for Youth Inclusion (ProJovem), having the Recife's municipal education system as empirical research field. Data collection was done from three research instruments: analysis of documents held in the programme documents produced at both the federal government and the municipal; questionnaires applied to ProJovem's teachers, and semi-structured interviews with managers, trainers and teachers. The results showed that the integration between general education and vocational training, although it is objectified in the ProJovem documents, has not been implemented as a pedagogical and policy principle in the daily practice of teachers. Pedagogical practices developed in the floor of the school rely on conceptions that show a clear separation between general education and training for the world of work. This separation has a greater emphasis on the priority given to school students of occupational arches, the dichotomy between general and specific knowledge and the various difficulties that are impediments to the establishment of pedagogical praxis based on relations of cooperation and collective production of knowledge. Thus, one can say that the research findings tend to confirm the analysis carried out by other investigations that point to the deepening of economic and cultural impoverishment of workers and a permanent contradictory movement of humanization/ alienation in the actions of professional qualification.

Keywords: Integrated Education, Professional Education; Policy Inclusion; ProJovem.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	7
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
RESUMO	11
ABSTRACT	12
CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Problemática	16
1.2 Procedimentos Metodológicos	20
1.3 Da estrutura e organização do estudo	22
CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS	24
2.1 O Trabalho e a formação profissional no contexto da dualidade estrutural do capitalismo e nos marcos de uma concepção unitária e integral	24
2.2 Propostas recentes para educação profissional no Brasil	35
CAPÍTULO 3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS PROJOVEM: A PROPOSTA OFICIAL	45
3.1 Caracterização: focando as dimensões político-administrativas	45
3.2 Os marcos legais do ProJovem para a promoção da articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional	50
3.3 O Projeto Pedagógico Integrado – PPI	52
3.4 A Proposta da Qualificação para o mundo do Trabalho.....	58
CAPÍTULO 4 O PROJETO DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM: O CONTEXTO DA CIDADE DO RECIFE.....	63
4.1 Sujeitos e Campo da Pesquisa	63
4.2 O cenário de acolhida da “Cidade” ao ProJovem.....	71
4.3 A gestão local do ProJovem	78
4.4 O ProJovem e a Rede Municipal de Ensino do Recife: redes paralelas?	85
4.5 A Qualificação para o mundo do Trabalho	94

CAPÍTULO 5 A INTEGRAÇÃO ENTRE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO FUNDAMENTAL (EJA) NO PROJÓVEM RECIFE: A MATERIALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SEGUNDO PROFESSORES, FORMADORES E GESTORES		105
5.1 Os significados da integração entre a formação geral e a formação profissional.....		105
5.2 O currículo integrado na sala de aula: os limites e as possibilidades para a promoção da articulação entre o conhecimento geral e o conhecimento específico.....		112
5.3 A organização do trabalho pedagógico articulado: os desafios das práticas educativas e das relações sociais escolares		132
5.4 Os elementos constitutivos da Qualificação para o mundo do Trabalho		145
CONSIDERAÇÕES FINAIS		155
REFERÊNCIAS		162
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.	
ANEXO 01		173
ANEXO 02		177
ANEXO 03		179
ANEXO 04		182

As rosas e os cadernos¹

Primavera 1929: no terceiro ano de prisão, o prisioneiro - filósofo - tal como Rosa Luxemburg - cuida com carinho, no pátio da prisão, do crescimento de algumas plantinhas, cujas sementes lhe foram gentilmente oferecidas por Tânia em uma de suas primeiras visitas a Turi.

Então, Antonio pediu-me com insistência uma roseira-trepadeira, eu respondi que não era oportuno fazer um roseiral na cadeia, se não quisesse desfrutá-lo. Mas Antonio respondeu que sabia da necessidade de estabelecer lentamente sua existência em Turi por longos anos, portanto bem podia desejar ter uma roseira para fazê-la subir no muro, até as celas.

Julho 1929: após um início precário e incerto, a roseira começa a crescer.

Sabe, a roseira reavivou-se totalmente. Do dia 3 de junho até o dia 15, de repente, começou a dar botões e depois folhas, até ficar toda verde: agora, já tem pequenos ramos de 15 centímetros [...]. O ciclo das estações, ligado aos solstícios e equinócios, eu o sinto como carne de minha carne: a roseira está viva e florescerá certamente, porque o calor prepara o gelo e, sob a neve, já palpitam as primeiras violetas, etc., etc.; enfim, o tempo me parece uma coisa corpórea, uma vez que o espaço não existe mais para mim.

A roseira é um convite à vida e, ao mesmo tempo, para Gramsci, uma metáfora do mundo grande e terrível. Ele estava experimentando, de modo totalmente particular, a inexorabilidade do tempo, os efeitos do devir e do desaparecer das coisas. Não é só o ciclo das estações que é “carne de sua carne”: também o é a história dramática dos seres humanos, vivida como natureza, como corpo, como parte de si, e da qual ele mesmo é parte.

O coração do tempo corpóreo pulsa e dá vida, junto com a roseira, a uma torrente de cadernos, que arrasta consigo materiais de todo tipo, tudo aquilo que o acaso e a necessidade permitem encontrar nos longos anos de silêncio carcerário.

Os *cadernos* têm um caráter intimamente fragmentário: neles, nada é conclusivo e concludente, tudo é problemático. É a expressão cristalina e fluente de um pensamento em estado de nascimento, de um continuum, um organismo em movimento que cresce sob os olhos.

¹ Giorgio Baratta é professor da Universidade de Urbino, na Itália. Originalmente publicado como introdução a seu livro *Le rose e i quaderni. Saggio sul pensiero di Antonio Gramsci* (Roma: Ed. Gamberetti, 2000).

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

1.1 Problemática

Esta pesquisa objetivou **analisar a integração entre a formação geral e a formação profissional** no âmbito do Programa Nacional de Inclusão: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – **ProJovem** na cidade do Recife-PE, o que implicou um olhar sobre o cenário em que se originam as políticas públicas de juventude, bem como sobre a nova face da dualidade estrutural a partir do modo de produção flexível.

As análises sobre as ações públicas destinadas à juventude no Brasil nos meados da década de 1990 realizada por Rua (1998) afirmam que essas ações públicas caracterizam-se muito mais como “estado de coisas” do que como “problemas políticos”, estando incluídas nas políticas sociais implementadas pelo governo federal para todas as faixas etárias sem uma perspectiva de formação de valores e atitudes das novas gerações.

A partir do final dos anos 90, o contexto vai se alterando em meio a acontecimentos, entre os mais importantes: em 1995, a visibilidade das rebeliões nas FEBEM's, e em 1997, o assassinato do índio Pataxó Galdino, criando-se a associação juventude e violência. As próprias pesquisas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) falavam dos jovens, das galeras, do índice de homicídios. Mobiliza-se uma pressão social para as respostas diante dos indicadores da segurança pública e/ou de fatos envolvendo violência com jovens, acarretando repercussões na mídia nacional e internacional. Inicia-se, portanto, um movimento de setorização do segmento juvenil ainda de forma controversa, como nos apresenta Sposito e Carrano (2003), a partir dos estudos de Lagree (1999):

Os jovens ora são vistos como problemas ou como setores que precisam ser objeto de atenção. Manter a paz social ou preservar a juventude? Controlar a ameaça que os segmentos juvenis oferecem ou considerá-los como seres em formação ameaçados pela sociedade e seus problemas? (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 19).

Dessa forma, no âmbito das políticas de juventude, as representações normativas, embora focadas nos jovens, envolvem, sobretudo, universos relacionais: jovens e mundo adulto, destacando-se possibilidades de interação, de conflito e de solidariedade marcadas pelo poder exercido nas instituições. Assim, Sposito e Carrano (2003) afirmam que as políticas públicas de juventude não são apenas o retrato passivo de formas dominantes de

conceber a condição juvenil, mas podem agir, ativamente, na produção de novas representações. Concluem, então, que a conformação das ações e programas públicos não sofre apenas os efeitos de concepções, mas pode, ao contrário, provocar modulações nas imagens dominantes que a sociedade constrói sobre a juventude, sobre os jovens.

Helena Abramo (2005) identifica essa perspectiva sobre jovens como aquela que toma a juventude como uma etapa problemática. Nela, o sujeito jovem aparece a partir dos problemas que ameaçam a ordem social ou a partir do déficit nas manifestações de seu desenvolvimento. As questões que emergem são aquelas relativas a comportamentos de risco e transgressão. Em decorrência dessa visão, são comuns políticas de caráter compensatório, focalizadas em setores que apresentam as características de vulnerabilidade, risco ou transgressão, normalmente os grupos visados se encontram na juventude urbana, pobre e negra.

A base de sustentação das políticas de juventude é exatamente esse diagnóstico do envolvimento dos adolescentes com a violência, trata-se de uma “visibilidade perversa”, e, segundo Zaluar (1997), ela esconde a condição social desse jovem, mostrando apenas os dados da violência e não expõe as condições em que esta violência está sendo sofrida ou praticada. Contudo, para Sposito e Carrano (2003, p. 18) há uma variedade de orientações, muitas vezes num mesmo espaço institucional, quando se trata da definição sobre ações que envolvem a juventude:

Vive-se a simultaneidade de tempos no debate sobre a juventude, o que faz a convivência, muitas vezes dentro de um mesmo aparelho de Estado, de orientações tais como as dirigidas ao controle social do tempo juvenil, à formação de mão-de-obra e também as que aspiram à realização dos jovens como sujeitos de direitos.

Várias são as imagens a respeito da juventude que influenciam a nossa compreensão dos jovens. Segundo Salem (1986), o jovem é visto em condição de transitoriedade para um futuro que dará sentido às ações do presente, encarando a juventude na sua negatividade, “o que ainda não chegou a ser”. Os estudos de Feixa (1998), Leccardi (1991) e Abramo (1994) apresentam duas imagens dos jovens, uma primeira que surge a partir dos anos sessenta, referindo-se a uma visão romântica da juventude, através do surgimento do modismo e desenvolvimento de um mercado de consumo voltado para os jovens. A segunda, mais recente, uma visão que enfatiza as atividades culturais como condição juvenil. Morcellini (1996), Abromavay (1999) e Zaluar (1997) consideram que a família, junto com o trabalho e a escola não têm cumprido seu papel central de orientação e de valores para as gerações mais

novas, retratando uma imagem da juventude em conflito com a auto-estima e/ou personalidade, como um momento de crise, fase difícil.

Tomando esse quadro como referência, buscaremos estabelecer uma reflexão sobre esse contexto complexo articulando-o com as questões relacionadas à educação profissional como política pública direcionada aos jovens. Nesse sentido, Kuenzer (2006) ao analisar as mudanças ocorridas no âmbito do mercado de trabalho e da educação revela uma complementaridade dialética entre esses dois campos: de um lado, a exclusão includente promovida pelo mercado de trabalho que exclui a força de trabalho de postos reestruturados promovendo sua re-inserção precária em outros pontos da cadeia produtiva, do outro, a inclusão excludente no âmbito da educação que, sob a defesa do discurso democratizante que sustenta as políticas públicas contemporâneas, inclui os jovens em modalidades precarizadas de educação profissional que servirão apenas para a certificação, a qual é incapaz de assegurar a inclusão e a permanência do jovem no mercado de trabalho.

Dessa forma, os jovens, sobretudo aqueles que constituem os denominados grupos vulneráveis ou focos de discriminação social, encontram-se duramente castigados e submetidos a uma sociabilidade da incerteza, da volatilidade. Educação e trabalho, o par antes experimentado como passaporte viável à ascensão e à mobilidade social, mostram-se igualmente como campo minado. Nessa perspectiva, a educação e outras demandas sociais continuam a exigir políticas públicas que venham eliminar a acentuada precarização dos jovens.

Nesse cenário há uma tendência considerável de aprofundamento do processo que Kuenzer (1999) denomina de “polarização de competências”: de um lado, diferentes modalidades de educação para a grande maioria exposta a uma formação de curta duração e baixo custo, de outro, formação mais complexa, de custo elevado e duração ampliada para aqueles que ocuparão cargos de concepção e gerência, referendando a continuidade da dualidade estrutural fruto da divisão social e técnica no processo de trabalho, cada vez mais concentradora e, portanto, contraditória. Explicita-se a equação que articula a “exclusão includente” promovida pelo mercado e a “inclusão excludente” no campo da educação (a formação geral e a formação profissional) posto que subordinada a esse mercado acaba por se desqualificar (KUENZER, 2006).

É nesse contexto expresso pela dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro e da construção de uma proposta de educação integrada, que compreende a formação geral e a formação profissional como partes inseparáveis em qualquer modalidade de ensino, sobretudo quando se trata da formação dos jovens brasileiros, que estaremos analisando a proposta

oficial e as concepções que educadores, formadores e gestores têm sobre **a articulação entre a formação profissional e a formação geral na materialização do ProJovem em Recife.**

Esta pesquisa teve como objetivo geral a análise da integração entre a Qualificação Profissional e a Formação Geral no Programa Nacional de Inclusão: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem, implementado na cidade do Recife-PE e como objetivos específicos: 1) Discutir como se expressa e se materializa a integração entre Qualificação Profissional e a Formação Geral nos textos oficiais do ProJovem; 2) Analisar a relação entre qualificação para o mundo do trabalho e a formação geral nos Guias de Estudo do ProJovem, e 3) Analisar como professores, formadores e gestores concebem a integração entre Qualificação Profissional e Formação Geral no âmbito do ProJovem.

O nosso interesse em tal temática decorreu da vivência profissional na gestão da educação em administrações municipais, participando efetivamente na execução de programas e projetos na Educação de Jovens e Adultos, com ofertas de alfabetização, escolarização, profissionalização e educação ambiental. Mais recentemente tivemos oportunidade de vivenciar o processo de implantação do ProJovem, nesta capital, o que provocou um sentimento positivo diante de uma proposta que apresenta um Projeto Pedagógico Integrado; o trabalho como princípio educativo; a articulação entre educação de jovens e adultos e a qualificação profissional, questões da vanguarda dos profissionais da educação, que estão comprometidos em construir a proposta do trabalho em contraposição à do capital, na qual nos incluímos. Contudo, ao participar do desenvolvimento dessa proposta, percebo seus impactos políticos no cotidiano escolar, seus desafios na formação e prática pedagógica dos docentes, além dos obstáculos jurídico-administrativos e operacionais para a promoção das condições materiais das atividades propostas, o que me motivou a buscar apreender e analisar esta materialidade de forma sistemática através do estudo aqui relatado.

O Programa Nacional de Inclusão: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – **ProJovem** se insere na Política Nacional da Juventude, lançado em 2005 pelo Governo Federal para execução pelos municípios/capitais do país. É dirigido a jovens de 18 a 24 anos que terminaram a 4ª série, mas não concluíram a 8ª série do ensino fundamental e que não possuem vínculos formais de trabalho. É considerado um programa emergencial e experimental, na medida em que focaliza o segmento jovem que busca chegar ao ensino médio e ao mercado de trabalho, a partir de uma proposta curricular articulando a formação geral, a qualificação profissional e o engajamento cívico.

Nas suas finalidades, o Programa enfatiza a formação integral do jovem através da articulação efetiva entre elevação da escolaridade, tendo em vista a conclusão do ensino

fundamental, qualificação profissional com certificação inicial e o desenvolvimento de ações comunitárias de interesse público.

Acredita-se que a sua contribuição se expressará na re-inserção do jovem na escola, na identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho e ainda na inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação, objetivando a promoção da equidade, superando assim a situação de exclusão em que se encontram os jovens no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho. Em síntese, a integração entre educação, trabalho e ação comunitária tem como propósito a inclusão social dos jovens cidadãos (BRASIL, 2005).

1.2 Procedimentos Metodológicos

Considerando o nosso foco de investigação na integração entre a Formação Geral e a Qualificação para o Mundo do Trabalho, materializada no ProJovem em Recife, fizemos a opção pela Pesquisa Qualitativa, a qual nos pareceu mais adequada para tratar o objeto de estudo proposto, considerando nosso interesse em analisar a concepção de sujeitos envolvidos nas atividades do ProJovem e a sua proposta institucional. Cabe destacar, com Minayo (1993, p. 244), o papel fundamental do contexto dinâmico de relações e significados na abordagem qualitativa, como podemos observar na sua afirmação:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas.

A coleta de dados foi organizada em três etapas, realizadas concomitantemente: **análise documental, aplicação de questionários e realização de entrevistas semi-estruturadas.**

Através da **análise documental** fomos à busca da explicitação das intenções da proposta de integração pedagógica e curricular no ProJovem, no bojo da implantação de uma política pública de juventude e ao mesmo tempo como proposta pedagógica inovadora, a partir da análise de documentos oficiais, em nível nacional e local.

A **aplicação de questionários** para o universo dos educadores objetivou investigar aspectos da trajetória profissional (experiências anteriores ou concomitantes; duração de vinculação com o ProJovem; formação; etc.) e concepções acerca da integração entre a

qualificação profissional e a formação geral, ressaltando as funções de professores orientadores, especialistas e qualificador profissional nas suas práticas pedagógicas e nos processos de formações vivenciados no exercício da função docente.

Com a realização de **entrevistas semi-estruturadas**, as concepções e as práticas pedagógicas e de gestão de docentes, formadores e gestores municipais foram aprofundadas, tendo como referência a proposta de integração entre a formação geral e a qualificação para o mundo do trabalho.

A nossa escolha da técnica de entrevista, além da aplicação de questionários, se justifica pela sua natureza interativa, a qual contribui para explorar em profundidade a complexidade do tema estudado, o que não se consegue através de questionários (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001). Estes autores reforçam o argumento com a afirmação de que “[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34).

Considerando que a análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos, a escolhemos como a técnica para realizarmos as análises a partir dos textos obtidos através das transcrições das vinte duas entrevistas efetuadas com educadores, formadores e gestores, além da coleta de dados através de perguntas objetivas organizadas em questionário que foi respondido por 127 educadores vinculados ao ProJovem Recife.

Puglisi e Franco (2005) nos chamam a atenção para o fato de que na análise de conteúdo o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem.

Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto, “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”.

Portanto, a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência, onde a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo “o pano de fundo” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 24 e 25), no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

1.3 Da estrutura e organização do estudo

A estrutura e organização do nosso estudo se pautaram no aprofundamento de argumentos teóricos que nos ajudassem a ir desvelando as questões levantadas na problematização do nosso objeto de estudo. Desse modo, organizamos esse texto em mais quatro capítulos, além desse capítulo introdutório e das considerações finais.

O segundo capítulo aborda a histórica dualidade na educação brasileira tendo como referência a divisão social e técnica do trabalho nas sociedades capitalistas. Trataremos também dos fundamentos da escola unitária e da politécnica trabalhando na perspectiva da formação omnilateral, que concebe o trabalho como princípio educativo e ainda teceremos algumas considerações sobre o contexto mais recente em que têm sido formuladas as propostas para a educação profissional no Brasil.

No terceiro capítulo, inicialmente, trataremos da concepção e execução do ProJovem em nível nacional, apontando as suas articulações intersetoriais, o formato de gestão, sua proposta pedagógica e curricular e as atividades relativas à qualificação para o mundo do trabalho, além das suas metas demarcadas e recursos disponibilizados para a viabilidade da política em pauta, tomando como referência os documentos oficiais de apresentação da sua proposta: o Projeto Original e o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano; o Manual do Educador: orientações gerais e os guias de estudos.

Este capítulo busca, sobretudo, explicitar o formato e as finalidades para a garantia das três dimensões fundamentais determinadas desde a concepção inicial do programa: a elevação da escolaridade, através do ensino fundamental (EJA); a qualificação para o mundo do trabalho e a ação comunitária, e dinamizar a integração entre elas, buscando a concretude da finalidade central do Programa que se trata da inclusão do jovem, em situação de risco e vulnerabilidade, de volta à escola, ao trabalho e ao exercício da cidadania.

Realçaremos, no quarto capítulo, a execução da Política de Inclusão de Jovens em Recife, focando as articulações e o formato peculiar de organização na perspectiva de funcionalidade do ProJovem, utilizando-se de informações extraídas de relatórios da coordenação local, do instrumento de comunicação eletrônico da Prefeitura do Recife² e das opiniões e depoimentos coletados na pesquisa com professores, formadores e gestores.

Ao discorrer sobre a materialização do ProJovem em Recife, apresentaremos alguns elementos que revelam uma disponibilidade política ao Programa pelas esferas do poder local

² <http://www.recife.pe.gov.br/noticias.php>

e uma disposição pedagógica pelos docentes contratados para a execução das atividades educativas propostas. Outro aspecto abordado diz respeito às relações estabelecidas entre o ProJovem e a Rede Municipal de Ensino do Recife – RMES, seja na estrutura administrativa da própria Secretaria de Educação, Esporte e Lazer –SEEL, como também no âmbito da Comunidade Escolar.

Apresentaremos, ainda, o desenvolvimento da qualificação para o mundo do trabalho, materializado nas aulas de Formação Técnica Geral – FTG, na elaboração dos Projetos de Orientação Profissional – POP e nas aulas dos Arcos Ocupacionais, que necessitou da construção de uma rede de instituições para dá suporte ao trabalho dessa formação específica e também sobre a efetivação da formação inicial e continuada dos educadores.

Assim, no quinto capítulo, teceremos a análise dos dados coletados na pesquisa a partir das opiniões e concepções dos professores, formadores e gestores sobre a materialização da integração entre a formação geral e a qualificação para o mundo do trabalho no âmbito do ProJovem em Recife, tendo como referência as intenções formais trazidas nos documentos oficiais do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem e os estudos e reflexões de pesquisadores sobre a temática abordada.

E, por fim, pontuaremos as considerações finais da pesquisa e indicaremos a bibliografia utilizada no referencial teórico e na análise dos dados.

CAPÍTULO 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NAS SOCIEDADES CAPITALISTAS

2.1 O Trabalho e a formação profissional no contexto da dualidade estrutural do capitalismo e nos marcos de uma concepção unitária e integral

Iniciamos nosso raciocínio tendo como ponto de partida a compreensão de que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, por conseguinte, o ser do trabalho é histórico. Não obstante, essa verificação da estreita vinculação ontológico-histórica da própria relação entre trabalho e educação nos provoca a necessidade de buscar compreender como se produz essa relação.

O trabalho é o elemento que faz a mediação entre o homem e a natureza. Segundo Saviani (2007), para Marx, o homem se distingue do animal pelo processo de trabalho que entrelaça dialeticamente as dimensões da teleologia e da causalidade. Através do ato de trabalho, o homem desenvolveu a capacidade da prévia-ideação seguida da objetivação. Em outras palavras, o homem pode prever antes, no pensamento, aquilo que quer tornar real (objeto).

Desse modo, diferentemente do animal, o homem se apropria da natureza como um ser apto a estabelecer um objetivo e buscar os meios para sua objetivação. O ato do homem ao interferir na natureza transforma-o e modifica também as relações sociais permitindo a construção de novas conjunturas históricas. Assim, Saviani (2007, p. 153), afirma que

Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência do homem não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. [...] isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Portanto, não existe a possibilidade de desvincular o trabalho e a educação do processo histórico. Saviani (2007) considera que há uma identificação entre educação e trabalho que serve de alicerce à produção da própria existência do ser humano, isto é, era trabalhando que

se aprendia a trabalhar. Os homens se educavam e educavam as novas gerações, sendo a experiência a responsável por validar as formas e os conteúdos que deveriam ser preservados e aqueles descartados em função da continuidade das espécies, assim, o processo de aprendizagem coincidia com a própria produção da vida. Nas origens da humanidade, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, ou seja, os homens reproduziam sua existência coletivamente, o trabalho era comum a todos. Na sociedade primitiva, eles se educavam nesse processo, educando, também, as novas gerações, de forma assistemática.

À medida que a divisão social do trabalho foi se consolidando, em decorrência do desenvolvimento da produção por meio da apropriação privada dos meios de produção, houve uma ruptura da unidade entre trabalho e educação tal como existente nas comunidades primitivas. Assim, o desenvolvimento das forças produtivas, a apropriação privada dos meios de produção e o aprofundamento da divisão social do trabalho farão emergir duas classes fundamentais: a classe dos proprietários e a classe dos não-proprietários, tornando possível a primeira classe viver do trabalho alheio, contradizendo a compreensão ontológica do homem de que é o trabalho que define a essência humana, que ninguém pode viver sem trabalhar.

Na sociedade feudal, a estrutura social desigual se configurou por meio da divisão entre proprietários, nobreza, clero e não-proprietários. É um período em que a educação diferenciada se afirmava por meio das escolas paroquiais, catedralícias e monacais que estavam destinadas à classe dominante. Esta tinha a possibilidade de vivenciar o ócio “com dignidade” e de desenvolver atividades consideradas nobres, a exemplo do trabalho intelectual e das atividades guerreiras. Enquanto isso, a grande maioria, os trabalhadores, os não-proprietários, continuava se educando por meio do trabalho. Este se constituía na forma de educação dominante, sendo, pois, a educação escolar destinada a poucos (SAVIANI, 2007).

Historicamente a separação entre os que concebem e os que executam o pensado foi se agudizando, o que redundou no acirramento das desigualdades entre os homens. O aprofundamento da divisão social do trabalho fez eclodir contradições e, portanto, relações sociais conflituosas face à distribuição desigual dos bens materiais e do seu consumo (MACHADO, 1982).

Ao considerarmos que os processos educativos possuem uma estreita vinculação, ou mesmo uma estreita influência do meio social no qual se efetivam, podemos compreender que estes sofrem as conseqüências do aprofundamento da divisão social do trabalho, particularmente da divisão entre o trabalho manual e intelectual. Nesse contexto, são

estabelecidas duas modalidades distintas de ensino e aprendizagem de acordo com cada classe fundamental. Para a classe dos proprietários, os processos centram-se nas atividades intelectuais, que vão originar a instituição escola. A classe dos escravos e serviçais, os responsáveis pelas atividades manuais, desenvolvia sua formação concomitantemente ao exercício das respectivas funções. Originando-se nos contextos da Idade Antiga e Idade Média, nessas práticas se encontram as raízes da nova determinação da relação entre trabalho e educação que vai se expressar em toda a sua magnitude quando da afirmação do modo de produção capitalista (SAVIANI, 2007, PETITAT, 1994).

No modo de produção capitalista, como sabemos, a forma de exploração dos recursos naturais e as relações que os homens estabelecem entre si são guiadas pela produção de bens e serviços para a troca, ou seja, como mercadorias, e pela busca sistemática e incessante do lucro e da reprodução dos capitais. Ficam, assim, para trás, os processos produtivos que tinham como finalidade a satisfação única das necessidades humanas.

Em tal contexto, as cidades se tornam o principal lócus dos processos produtivos, trazendo o fenômeno da urbanização/modernização capitalista, e o campo – espaço primordial das atividades econômicas das sociedades pré-capitalistas baseadas na agricultura – perde a primazia para as atividades industriais e para as novas atividades que o processo de industrialização desencadeia. São mudanças que alterarão profundamente as formas de vida, os valores, e, enfim, a organização social, econômica e política das sociedades. Nesse quadro, como afirma Saviani, tem-se a conversão do saber de potência intelectual para potência material. Em suas palavras,

[...] a estrutura da sociedade deixa de *fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços* propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. [...] Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação (2007, p. 158, grifo do autor).

A escola tornou-se o lugar dominante da educação, e, na medida em que todo processo educativo se desenvolve em profunda sintonia com a sociedade da qual faz parte, ela vai expressar as contradições inerentes às relações sociais capitalistas, inclusive a divisão de classes. Neste sentido, a escolarização torna-se obrigatória e gratuita, sendo, assim, ampliada para todos, mas apenas nos níveis, modalidades e quantidade voltados para a qualificação da força de trabalho. Além disso, se torna evidente a diferenciação entre as escolas para a

formação das elites e das massas. Para as primeiras, tem-se uma oferta educacional predominantemente intelectual, e para as massas as escolas se restringem a oferecer um patamar mínimo de qualificação geral que propicie os saberes necessários para o lidar com as máquinas, o que passa a ser assegurado pela escola primária ou pelos cursos profissionalizantes, ministrados também nas próprias empresas (MANACORDA, 1989).

Vale lembrarmos que, com o aprofundamento da Revolução Industrial, instala-se uma correspondente “Revolução Educacional”, expressa na implantação de sistemas nacionais de ensino. De um lado, são respostas às exigências do capital de um patamar mínimo de qualificação da força de trabalho, o que vai resultar na universalização da escola primária. De outro, essa universalização resultou, também, da própria demanda dos trabalhadores por escola, devido mesmo às exigências do mercado. No entanto, a expansão do ensino primário volta-se para atender à crescente simplificação dos ofícios que provocara uma redução da necessidade de qualificação específica. Esta qualificação específica, por sua vez, fez surgir as escolas profissionais. Portanto, verifica-se uma separação entre instrução profissional e formação geral, o que, para Saviani (2007), apresenta-se através de duas propostas:

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (p. 159).

Como nos chama a atenção Althusser (1985), a necessidade de valorização do capital provoca a existência de processos educativos que disciplinem os trabalhadores de forma a submetê-los à ordem dominante. Esta ordem historicamente vem assumindo diferentes formas de organização do trabalho e da produção, em virtude das chamadas crises cíclicas do capitalismo e das tentativas de sua superação, sempre com a incorporação de inovações tecnológicas (FRIGOTTO, 1984).

Assim, a segunda Revolução Industrial (de meados do Século XIX) e, mais tarde, as tentativas de superação da crise de acumulação instalada no final dos anos de 1920, traz a adoção da produção de base taylorista/fordista, nos Estados Unidos, e que se expande pelo mundo no decorrer do século XX. Esse modelo acirrou a divisão técnica do trabalho que passou a ser marcada pela nítida definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais no processo de trabalho. Tal cisão fundamentava-se nas relações de classes bem definidas, que determinavam as funções a serem exercidas pelos planejadores e executores,

demonstrando que a relação entre educação e trabalho era claramente determinada pela dualidade estrutural (KUENZER, 2007, FRIGOTTO, 1984).

O que explica essa diferenciação está justamente na essência da sociedade capitalista: se o saber é força produtiva, a ciência é meio de produção. Ambos, por sua vez, são propriedades privadas, isto é, são exclusivos da classe dominante. Não podem, portanto, ser apropriados pelos trabalhadores, que devem deter apenas sua força de trabalho para garantir a ordem social vigente.

Portanto, em correspondência a esse modelo de produção, a organização social se caracteriza pela rigidez e estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos, criando tendências pedagógicas conservadoras (tradicional, nova e tecnicista), que sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação, oscilando entre a racionalidade formal e a racionalidade técnica.

As conseqüências do trabalho baseado nos moldes taylorista/fordista foram diversas: as capacidades humanas de percepção, atenção, os gestos, movimentos e o ritmo de trabalho foram todos subjugados à máquina. Essa forma de trabalho, ao invés de ser experiência formativa, tornou-se fonte de alienação, por não permitir o desenvolvimento das capacidades humanas em todas as suas potencialidades. Quanto mais o trabalho se fragmenta e se especializa, menos se desenvolvem as capacidades intelectuais, o homem se distancia do conhecimento e da visão totalizante da sociedade (FRIGOTTO, 1984).

Como sabemos, com a crise dos anos de 1970, o modelo taylorista/fordista perde a primazia para o modelo de acumulação flexível que vai promover significativas mudanças nos processos produtivos. No que se refere ao mundo do trabalho, a intensificação do uso de novos materiais, da química fina, da microeletrônica, dentre outras inovações tecnológicas, vão fazer com que diminua a absorção da força de trabalho nos moldes da regulamentação anterior, face à exacerbação da automação das empresas de ponta (HARVEY, 1992).

Neste quadro, aumenta o trabalho precário e temporário e, para os chamados grupos centrais de trabalhadores (os poucos que vão lidar com a produção de bens e serviços altamente tecnologizados) passam a ser exigidas novas habilidades que se proclamam como uma formação aos moldes da politécnica, trazendo em seu bojo um discurso de superação da histórica dualidade estrutural. Por um lado, o que será exigido de apenas alguns – uns poucos que compõem o núcleo duro do “novo mundo do trabalho” – é difundido como sendo uma necessidade de todos, numa clara expressão da ideologia que encobre as diferenças de oportunidade e, portanto, as desigualdades existentes na sociedade. É o momento em que se cunham as noções de “empregabilidade”, novas “competências” entre outras, como essenciais

para a absorção dos trabalhadores no novo mercado. De outro lado, explicita-se a seguinte contradição: quanto mais se simplificam as tarefas mais se requer conhecimento do trabalhador, exigindo-lhe competências cognitivas superiores e de relacionamento que serão úteis apenas para uns poucos.

Como argumenta Kuenzer, o desenvolvimento científico, ao ser apropriado pelo capital, aumenta sua força produtiva gerando um tipo de desenvolvimento social que se coloca:

[...] 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. 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 (2005, p. 79).

No modo de acumulação flexível, o trabalho torna-se mais abstrato, isto é, mais simplificado, ao mesmo tempo em que se exacerba a destruição da natureza e do meio ambiente. Em consequência, têm surgido novos movimentos sociais que se aglutinam em lutas contra a ordem estabelecida, buscando o equilíbrio na relação homem-natureza. Em suas demandas, os movimentos proclamam a necessidade de atitudes relativas à preservação ambiental, maiores conhecimentos sobre saúde e segurança no trabalho, maior grau de participação e organização em todos os setores da vida social e produtiva.

Em tal contexto, a relação educação e trabalho passa a ser mediada pelo conhecimento. Portanto, há uma tendência mundial à elevação da escolaridade básica diante dessa reunificação entre ciência, trabalho e cultura, a qual corresponde um novo padrão de divisão técnica na produção e de consumo, que aproxima as tarefas intelectuais e manuais (KUENZER, 2007).

Há que considerarmos, no entanto, que não só aqueles que vivem do trabalho, mas também a própria população em geral, sofrem a exigência de um aporte mais ampliado de conhecimentos e habilidades cognitivas superiores para que possam participar da vida social e produtiva, apresentando-se a escola como a única opção para a grande maioria construir essa relação com o conhecimento intelectual. A indicação do novo regime de acumulação é a substituição da formação especializada pela formação geral, significando a disponibilização da educação básica para todos os trabalhadores, a continuidade é “uma formação profissional,

de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais” (KUENZER, 2007, p. 1159).

Dessa forma, a proposta de superação da dualidade estrutural se apresenta respaldada pela materialidade da acumulação flexível, tendo o sistema escolar como uma das superestruturas que pode integrar teoria e prática, assegurando a educação básica para todos. Porém, a distribuição desigual e diferenciada de educação é que rege a dualidade estrutural na acumulação flexível, como forma de adequação ao movimento de um mercado que inclui e exclui, dependendo das necessidades do regime de acumulação e por isso prescinde de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente (KUENZER, 2005).

Prosseguindo em sua análise sobre o exercício laboral e a formação dos trabalhadores flexíveis, Kuenzer (2007) afirma que na prática a reconstrução da unidade do trabalho não acontece e, sim, a ampliação de tarefas. O citado “domínio intelectual da técnica”, como antes nos referimos, fica cada vez mais limitado para um pequeno grupo de trabalhadores que tem acesso a uma formação de qualidade prolongada e contínua, restando para a maioria o trabalho desqualificado, intensificado e precarizado.

Neste sentido, se a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de dominação, tendo em vista a valorização do capital, esta ruptura só será efetivamente superada em outro modo de produção. Em consequência, a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se for posto fim às contradições decorrentes da existência da propriedade privada (KUENZER, 2006).

Assim implica dizer que historicamente é impossível, nos espaços capitalistas, a unitariedade nos trabalhos pedagógicos escolares e não escolares, como analisa Kuenzer (2005):

Ora, se o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, ocorre nas e através das relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, **enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho**, o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital, **não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas**; apenas **contraditórias**, cuja direção **depende das opções políticas da escola** e dos

profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico (p. 89, grifos no original).

Essa afirmação da autora não se constitui em um incentivo à desistência no sentido de buscarmos práticas pedagógicas que tentem se aproximar da unificação, se distanciando da fragmentação, pois é a categoria contradição que nos faz compreender que o capitalismo traz as possibilidades de seu desenvolvimento, mas também as possibilidades da transformação e, portanto, da sua destruição.

De outra parte, mas de modo interligado, vale destacar que a busca da compreensão de como se materializa a integração entre a formação geral e a formação profissional³ requer que tenhamos por parâmetro aquilo que seria o contraponto da dualidade estrutural, ou seja, uma formação unitária segundo os princípios de uma educação baseada na politecnia.

Na concepção marxista, conforme nos referimos no início desse capítulo, o trabalho é a condição básica da existência e da essência humana, por ser o meio através do qual o homem transforma a natureza, cria o meio social e garante a produção dos bens destinados ao atendimento de suas necessidades. Engels chegou mesmo a afirmar que o trabalho constitui a primeira condição básica para que haja a existência humana e que este criou o próprio homem (ENGELS, 1981).

Na perspectiva de resgatar o trabalho de sua condição de trabalho alienado, cuja exacerbação se configurou no modo de produção capitalista, e, portanto, de enfrentar a superação da sua dualidade estrutural, Marx e os teóricos marxistas defendem a formação humana como formação politécnica.

Conforme Manacorda (1989), a proposta de educação de Marx baseia-se numa formação de homens total e omnilateralmente desenvolvidos, por meio da união entre trabalho produtivo, instrução intelectual, exercício físico e treinamento politécnico, numa unidade diversa entre instrução e trabalho, tal como a efetivada no capitalismo. Neste sentido, para melhor esclarecer a concepção marxiana, Manacorda cita Krupskaya, educadora russa que participou ativamente da construção de uma pedagogia socialista:

Em vez de instrução profissional, é preciso dizer instrução politécnica. O fim da escola é a formação não de limitados especialistas, mas de homens que sejam capazes de qualquer trabalho. Marx sublinha sempre e expressamente a necessidade de uma instrução politécnica, que é também de grande importância para a formação geral; o conceito de politécnico abrange a instrução quer no trabalho agrícola, quer no trabalho técnico e artístico-artesanal; o conhecimento prático dos diversos ramos serve

³ No âmbito do Programa ProJovem, nosso objeto de investigação.

também para o desenvolvimento físico onilateral e para a formação de capacidades de trabalho universais (apud MANACORDA, 1989, p. 314).

Encontraremos, pois, reflexões sobre a formação politécnica nos clássicos do marxismo, Marx, Engels, Lênin, nos escritos de Gramsci, antes e durante o cárcere como também em escritos de autores brasileiros, educadores marxistas, como Dermeval Saviani e pesquisadores do GT - Trabalho e Educação da ANPEd, como: Lucília Regina de Souza Machado e Gaudêncio Frigotto, entre outros (RIBEIRO, 1996).

Nas construções desses autores, observamos que a escola unitária seria o lócus de partida da formação politécnica. Neste sentido, a escola unitária é entendida como a escola do trabalho que unifique, na pedagogia: éthos (atributos do ser), logos (racionalidade) e técnos (tecnologia); que estabeleça no plano metodológico e epistemológico a relação entre ciência, economia e cultura, num movimento permanente de reconstrução do mundo material e social (RAMOS, 2005).

Assim, a formação politécnica significa plena expansão do indivíduo humano dentro de um projeto de desenvolvimento de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho, supondo o desenvolvimento de todas as potencialidades, apropriação e mobilização em benefício da sociedade. Levar os indivíduos a serem dirigentes de si próprios, como seres sociais e sujeitos coletivos (MACHADO, 1994).

Kuenzer (2005) analisa as implicações da incorporação de categorias clássicas da pedagogia socialista por parte das políticas públicas, como a formação integral com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral e do trabalho pedagógico e o fim da cisão entre teoria e prática, no discurso pedagógico toyotista. Assim, afirma:

[...] é importante que se destaque uma preocupação que tem estado presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização (KUENZER, 2005, p. 77).

Nesse contexto, o estabelecimento de uma nova relação entre homem e conhecimento é anunciada, sem, contudo, significar um avanço democrático, pois como indicam vários autores, mesmo ocorrendo importantes mudanças na vida social, há um crescente aprofundamento das desigualdades e a manutenção das diferenças de classe, condições

inerentes a uma relação entre capital e trabalho cada vez mais concentradora (KUENZER, 2007).

Com a incorporação da ciência e da tecnologia nos processos produtivos e sociais, mais se exige do trabalhador. Se, antes, a relação de trabalho demandava o envolvimento físico, as mãos e habilidades específicas que exigiam a coordenação fina ou acuidade visual, agora, a mudança da base rígida para a flexível exige o desenvolvimento de outras habilidades, cognitivas e comportamentais. Dentre elas, destacam-se a capacidade de “[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades [...]” (KUENZER, 2005, p. 86). Implica, enfim, numa educação inicial e continuada mais rigorosa, exigindo novos comportamentos do trabalhador.

É importante anunciar como essas orientações começam a aparecer nas políticas educacionais no Brasil. Neste sentido, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a formação politécnica foi defendida nos espaços de debate para a elaboração da LDB de 1988, porém foi derrotada pelas forças conservadoras, representando a perpetuação da dualidade do sistema educacional brasileiro, expresso na separação entre a formação geral e a formação profissional, no não atendimento dos anseios populares por uma escola integral de qualidade, como afirmam, além dos autores já citados, Kuenzer (1997), Saviani (1997) e Oliveira (2001).

Cabe-nos, então, revisitar e defender o ideário da formação politécnica diante de um discurso da ampliação da educação escolar dos trabalhadores, em um contexto, em certa medida, “fora do lugar”. Neste sentido, pode-se afirmar que essa pedagogia do capital visa muito mais uma formação que os qualifique, operacionalmente, para as necessidades do mercado, desenvolvendo competências e habilidades de abstração, decisão, enfim, que os tornem polivalentes, flexíveis, para se adaptarem cada vez mais às novas situações criadas na lógica social capitalista e para o aproveitamento máximo da força criativa decorrente do acúmulo de conhecimento do trabalhador.

Oliveira (2005) problematiza a efetivação de uma formação integral para aqueles que vivem do trabalho, isto é, “[...] da possibilidade real de constituição de um novo projeto educacional sem o fim do modo de produção capitalista” (p. 02). Amparado na crítica aos elementos constitutivos da própria identidade do sistema capitalista, salienta os obstáculos que impossibilitam as mudanças contrárias a essa ordem, fazendo-o afirmar que “é inconcebível pensar a mudança na educação sem pensar em uma mudança mais ampla do quadro social” (p. 03), argumentando que a escola, como espaço de formação de consciências,

está sob a determinação histórica da materialidade das relações de produção e, por isso, não tem autonomia.

Portanto, para Oliveira (2005), não existe a possibilidade de “construção da chamada escola politécnica ou unitária no âmbito da sociedade capitalista” (p. 12), tendo em vista o seu imbricamento com a lógica cultural do modo de acumulação capitalista.

Nesse sentido, buscando desvelar essa lógica capitalista, vemos que o envolvimento operário sobre a base taylorista/fordista dava-se mais no aspecto físico, havendo uma intensa alienação do trabalhador, acentuada pela separação entre a elaboração e a execução do trabalho. Já com o toyotismo, ocorre uma nova forma de inserção e engajamento do trabalho assalariado na produção do capital, que exige a “captura integral da subjetividade operária”, adquirindo, pela primeira vez, seu pleno desenvolvimento, não mais apenas formal, mas “real”: o capital vai intensificar a exploração ao se apropriar crescentemente da dimensão intelectual e das capacidades cognitivas dos trabalhadores, utilizando-se deles para ampliar ainda mais seus lucros (ANTUNES, 2005).

Alerta-nos Oliveira (2005) que a democratização da escola pública brasileira não significa que chegamos à materialização da escola unitária, mesmo que circulem em suas salas as mais diversas classes sociais, pois o seu limite é o próprio estágio da luta de classes.

Não se passa por uma concepção, como já destacamos anteriormente, da instituição escolar estar a serviço do capital, como se ela fosse apenas um instrumento. O fato é que, além desta relação de cumplicidade de quase todas as instituições com a reprodução das relações sociais, a própria cultura na qual a escola está inserida é de conservação e articulada à nova lógica cultural do capital. Os agentes existentes na escola, professores, funcionários e alunos, vivenciam uma cultura que não é instituída pela escola, mas eles próprios a instituem. [...] Ou seja, tanto nas escolas privadas, quanto nas escolas públicas a cultura hegemônica é a cultura da dominação, da dicotomia entre teoria e prática, da desvalorização do trabalho manual em relação ao trabalho intelectual, do reforço à competição e ao individualismo exacerbado (p. 12-13).

Comungando com Oliveira (2005) e com Gounet (1999), Kuenzer (2007) compreende que a unitariedade nos processos educativos apenas pode se realizar a partir da superação da histórica divisão social e técnica do trabalho e, portanto, para além do capital. Todavia, a ampliação da escolaridade proposta pelo trabalho flexível, à medida que aumenta o número de pessoas contempladas, poderá gerar mudanças.

Mesmo com todos os limites impostos pela sua condição burguesa, são os processos educativos os responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento, ou, dito de outro modo, são os processos educativos que fazem

a mediação entre a teoria e a prática. Assim, oferecer possibilidades de acesso em níveis cada vez mais ampliados a um número cada vez maior de trabalhadores tem consequências, uma vez que não há como controlar a energia liberada através da produção e circulação do conhecimento e da capacidade de análise crítica que este gera.

Concordando com Gounet (1999, p. 11), quando afirma que todas as condições objetivas para a ruína do capitalismo estejam presentes com o aguçamento das contradições, embora o mesmo não se dê com as condições subjetivas que têm estado cada vez mais ausentes, há que reconhecer que é exatamente esta realidade, mediante a estimulação do avanço na construção de práticas educativas, que forma subjetividades comprometidas com a transformação das relações sociais. Ou seja, a nova síntese entre corporeidade e intelectualidade, presente na concepção de competência como práxis, embora se realize a partir da lógica da acumulação flexível na perspectiva da unilateralidade, por contradição, permite recuperar a concepção de omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana (p. 146-147).

As categorias acima problematizadas, bem como os contextos históricos em que elas aparecem nas políticas para formação profissional no Brasil, foram os eixos norteadores das análises que procuramos desenvolver nessa dissertação, análises estas apresentadas nos capítulos seguintes. Antes, entretanto, vamos situar com mais detalhes as características dessas políticas, que é o conteúdo do item seguinte.

2.2 Propostas recentes para educação profissional no Brasil

Tendo em vista a nossa questão de pesquisa – como se materializa a integração entre a formação geral e a formação profissional no Programa ProJovem – torna-se oportuno fazer uma reflexão sobre o modo como essa questão vem sendo tratada na política educacional brasileira. Ainda que o tema ensino profissional e a dicotomia entre o conhecimento geral e específico esteja presente nos debates e nas políticas de educação desde as primeiras décadas do Século XX, centraremos a nossa discussão a partir de alguns marcos dos anos de 1990⁴. Isto porque é na década de 1990 que foram empreendidas reformas na educação brasileira visando adequá-la aos ditames do modo de produção flexível, pelo menos ao nível das intenções proclamadas. Além do que, é o período em que irão surgir iniciativas, tidas como prioritárias, voltadas para a educação dos chamados “jovens excluídos”.

Não obstante o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, objeto de nossa pesquisa, estar organizado no âmbito do Ensino Fundamental na sua modalidade de Educação de

⁴ Para maiores detalhes sobre educação e trabalho no Brasil ver: Warde, 1979; Romanelli, 1990; Nosella, 1993; Kuenzer, 1987; Salm, 1980, entre outros.

Jovens e Adultos - EJA, consideramos importante revisitar a literatura concernente à educação profissional de nível médio, pois é onde o dualismo na educação brasileira adquire sua maior expressão, como diz Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 31). “É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”.

Levando em conta o principal regulamento da educação no país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, fica evidente o modo dicotômico pelo qual a educação profissional é tratada. De fato, ela aparece à parte do disposto para a educação básica e a educação superior, em seção específica (artigos 39 a 42).

Vale lembrarmos que o processo de construção da LDB se deu num palco de conflitos de interesses contraditórios. Esquemáticamente, podemos dizer que, de um lado, posicionaram-se as forças mais progressistas vinculadas ao campo educacional que construíram um projeto de Lei, com ampla participação dos movimentos sociais, que ficou conhecido como a proposta de LDB da sociedade civil brasileira. Sua elaboração inicial foi realizada pelo movimento dos educadores em vários simpósios, fóruns, encontros regionais e nacionais. De outro lado, se situou o projeto de lei construído pelo poder executivo central, praticamente sem debates. No limite, predominaram as prescrições do projeto do executivo, ainda que em alguns pontos tenha havido negociações e acomodação dos múltiplos interesses envolvidos (SAVIANI, 1997).

No processo de elaboração da LDB também se expressava a luta pela superação do tradicional dualismo da educação brasileira. Fortaleceu-se, então, a idéia de integração entre a formação geral e a educação profissional, na perspectiva da politecnia. Isto se evidenciou no texto do primeiro projeto de LDB, do Deputado Otávio Elísio, elaborado logo após e em consonância com os princípios de educação registrados na Constituição de 1988. Naquele momento, defendia-se um tratamento unitário para todos os níveis de ensino, que articulasse desde a educação infantil até o ensino médio. Entre os educadores que estavam mais especificamente refletindo sobre a relação entre o trabalho e a educação, evocava-se a compreensão do trabalho como princípio educativo e a vinculação da educação à prática social, referendando a visão da politecnia de uma formação ampla e integral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No entanto, as forças conservadoras conseguiram fazer valer as suas propostas, o que se revelou na não inclusão da educação profissional na estrutura da educação no seu conjunto. Ao contrário, como já comentado, a educação profissional ficou separada tanto da educação

básica como da educação superior. De fato, ficou estabelecido um tipo de articulação com esses níveis de ensino, no entanto, apenas restrito à preparação para o exercício de profissões técnicas e através de diversas estratégias de educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (§ 2 do Artigo 36 e Artigo 40 da LDB).

Para Saviani (1997), a LDB tornou-se uma lei minimalista, que em certos aspectos nada regulamentava e permitia ao governo executar políticas de reformas pontuais e de adequação aos interesses dominantes. Nesse sentido, as reformas que se agregaram à LDB, como as reformas do ensino médio, superior e profissional, favoreceram a lógica do mercado e desconsideraram o acúmulo até então conquistado com a formulação e discussão do projeto de lei apresentado pela sociedade civil. Nesse sentido, ensejou o fortalecimento da iniciativa privada em detrimento do fortalecimento da oferta educacional pública e de qualidade e do desenvolvimento da democracia no país.

Em sequência, a LDB, um outro marco importante da regulamentação da educação profissional e de sua relação com o ensino médio, foi a promulgação do decreto de nº 2.208, no ano de 1997. Entretanto, como afirma Oliveira (2002), este decreto não só mantém a dualidade, mas aprofunda a exclusão dos jovens das camadas populares de uma escola que garanta uma formação ampla e integral. Em suas palavras,

A reforma implementada no sistema de educação profissional, retirando do seu interior o ensino acadêmico, não só mantém a dualidade, como, ao mesmo tempo, torna cada vez mais distante para os setores populares, a concretização de um modelo educacional articulando teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral. Estas modificações provocaram não só o aumento da dualidade no interior do sistema educacional, mas também contribuem para o desaceleramento no crescimento da oferta de vagas no ensino médio, haja vista que as escolas técnicas profissionalizantes, paulatinamente, devem retirar da sua responsabilidade a oferta de vagas neste nível de ensino (p. 12).

As considerações de Oliveira (2002) se baseiam, dentre outras constatações, no fato de que em seu artigo 3º o Decreto 2.208/97 dividiu a Educação Profissional em três níveis, ou seja: o básico, destinado à qualificação, re-qualificação e re-profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o técnico, voltado para o fornecimento de uma habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, e o tecnológico em nível do ensino superior, destinado a egressos do ensino médio e técnico.

Nesse mesmo sentido, Kuenzer (1997) ao fazer uma crítica ao Decreto nº. 2.208/97 destaca que o mesmo impossibilitou a efetivação de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo. Por sua

vez, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) enfatizaram as possibilidades da regulamentação favorecer formas aligeiradas e fragmentadas de educação profissional em função das exigências do mercado de trabalho.

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados e vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, entre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 38).

Lembramos que toda a política implantada nos dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso seguiria apoiada em projetos do Banco Mundial, que, dentre outras coisas, preconizava a implantação de um modelo gerencial de gestão. Dentre os mecanismos acionados podemos citar as tentativas de controle e uniformização dos conteúdos educacionais por meio do estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, o estabelecimento de práticas avaliativas que consideravam apenas os resultados das aprendizagens, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do “Provão”, para o ensino superior, além do que, se procurou difundir nas escolas valores próprios do mercado, a exemplo da implantação de programas que estimularam a competitividade entre as escolas, e as tentativas de implantar práticas formativas em direta consonância com competências e habilidades exigidas conjunturalmente pelos setores produtivos (DANTE, 2007).

Nesse sentido, ganhou destaque a formação profissional, devido a sua importância estratégica na busca por qualificação e re-qualificação exigidas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Assim, procurou-se adaptar o sistema educacional do país aos requerimentos da nova ordem capitalista mundial. Esta nova ordem vai se expressar, dentre outras manifestações, na globalização dos mercados, no modo de produção flexível e na adoção de elementos da doutrina neoliberal como orientadora da regulação social (HARVEY, 1992). Assim, se tenta direcionar a educação para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes de gestão da qualidade, definidas sob a ótica do mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 1998).

Reforçando a posição de Frigotto, exposta acima, Oliveira (2001) é bastante contundente ao pontuar a visão neoliberal em tempos de globalização e de domínio do mercado:

A compreensão da globalização, que privilegia a economia em detrimento do homem, constrói a idéia de que existe uma única possibilidade de modernização, de organização societária e de conduta humana. O mercado surge então como o modelo instituinte de práticas salvadoras e regenerantes de todos os equívocos produzidos pela humanidade (p. 188).

Voltando às iniciativas destinadas à formação profissional, ainda no ano de 1996 (no governo de Fernando Henrique Cardoso), é criado o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)⁵. Direcionado à formação profissional básica de jovens e adultos, teve por meta global qualificar ou requalificar, anualmente, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA).

Segundo Oliveira (2001), essa ação governamental veio contribuir para aprofundar o distanciamento do Ministério da Educação em relação à execução de projetos educacionais dirigidos à população jovem e adulta com pouca ou nenhuma escolaridade. Ao ampliar, consideravelmente, a presença do Ministério do Trabalho e Emprego nessa área, o PLANFOR criou uma nova institucionalidade para a educação profissional, estabelecendo uma relação de cooperação entre os governos federal, estaduais e diversas organizações da sociedade. Entretanto, essa cooperação se efetivou por meio de projetos e atividades pontuais, com uma perspectiva marcadamente assistencialista e descontínua, revelando “na divisão de tarefas o estabelecimento de uma segmentação social com base no próprio processo educativo” (p. 197).

Como já foi dito anteriormente por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as noções de “empregabilidade e “competências” serviram de importante aporte ideológico para as reformas voltadas para a educação profissional nesse período de consolidação do liberalismo econômico. Portanto, para Oliveira (2001), o conceito de competência, como capacidade de

⁵ O Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT é um fundo especial, de natureza contábil-financeira, vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, destinado ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico. A principal fonte de recursos do FAT é composta pelas contribuições para o Programa de Integração Social - PIS, criado por meio da Lei Complementar nº 07, de 07 de setembro de 1970, e para o Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público - PASEP, instituído pela Lei Complementar nº 08, de 03 de dezembro de 1970. A partir da promulgação da Constituição Federal, em 05 de outubro de 1988, nos termos do que determina o seu art. 239, os recursos provenientes da arrecadação das contribuições para o PIS e para o PASEP foram destinados ao custeio do Programa do Seguro-Desemprego, do Abono Salarial e, pelo menos quarenta por cento, ao financiamento de Programas de Desenvolvimento Econômico, esses últimos a cargo do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES. <http://www.mte.gov.br/fat/historico.asp>

buscar novos conhecimentos, tendo como princípio básico do processo educativo o “aprender a aprender”, vincula-se diretamente à idéia de empregabilidade. Na visão do autor, o conceito de competência adquire sentidos diferentes para a formação do trabalhador, a depender do Ministério ao qual está vinculada: o da educação ou o do trabalho. Para o primeiro, a noção de competência está relacionada diretamente a uma atividade produtiva e, portanto, segue os propósitos de uma formação continuada. Para o Ministério do Trabalho, parece ser mais explícita a relação com a idéia de empregabilidade “não apenas como capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, [do trabalhador] de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (p. 196). Nesse sentido, o autor salienta que

O Ministério do Trabalho entende que a forma de atender não só aos requisitos do setor produtivo, mas também providenciar para que os indivíduos disponham de meios para se tornarem assalariados, será pelo desenvolvimento de habilidades básicas (ler, escrever, abstrair etc.); habilidades específicas (conhecimentos demandados pela reestruturação produtiva); habilidades de gestão (fundamentais para uma atividade autônoma). A implementação desses objetivos só poderá acontecer se houver uma profunda reestruturação das instituições ligadas ao ensino profissionalizante (escolas técnicas federais, Serviço Nacional da Indústria - Senai e Serviço Nacional do Comércio - Senac), que, a despeito da qualidade dos serviços prestados, não preenchem as novas exigências coetâneas à globalização econômica (OLIVEIRA, 2001, p. 197).

Na atualidade (2009), está em vigência o Decreto n. 5.154 promulgado no ano de 2004. Este reintroduziu a formação profissional no âmbito do ensino médio, revogando as determinações do Decreto nº 2.208/97. Essa mudança pode ser tomada como um avanço na regulamentação da educação profissional. Neste sentido, afirma-se que,

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2001, p. 26).

É importante destacar que essa mudança ocorreu em outra conjuntura política. Mais precisamente, no segundo ano do governo Lula que se mostrou permeável às mobilizações da sociedade civil. Com efeito, quando da campanha eleitoral que acabou por conduzir Luiz Ignácio Lula da Silva à presidência da República, não faltaram mobilização e propostas a serem lançadas ao novo governo, sobretudo advindas de organizações da sociedade civil voltadas para a defesa dos interesses das classes populares e, portanto, dos trabalhadores. Dentre essas propostas estavam demandas pela articulação entre a educação profissional e a educação escolar, o que

deveria ser contemplado na formulação de novas políticas públicas. Neste contexto, situaram-se também demandas pela reformulação no modo de aplicação dos recursos do Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional – PROEP, e do PLANFOR⁶.

Avaliando as políticas de educação profissional do Governo Lula, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) concebem que, apesar da edição do Decreto nº 5.154/04, a política de integração entre a educação básica e a educação profissional não tem sido prioritária. Logo, são muito pouco significativas as mudanças do estímulo ao aumento da escolaridade, se distanciando do que deveria ser uma formação integral, segundo os preceitos da politecnia.

Uma primeira medida que demonstra esta falta de prioridade se dá no âmbito do próprio Ministério da Educação através da separação institucional do ensino médio da educação profissional, ambos compondo distintas secretarias, o que favorece a construção de políticas educacionais fragmentadas. Ao contrário desse movimento instituído pelo governo federal, a expressão da luta teórica por um projeto político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura indicava algumas prerrogativas para a sua consolidação, como afirma Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1091). Em suas palavras,

Primeiramente, seria necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação uma proposta de Diretrizes Operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais coerentemente com a nova concepção. Em segundo lugar, o Ministério deveria fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Como formulador e coordenador da política nacional, um plano de implementação dessa modalidade previria um acompanhamento com discussão, avaliação e sistematização das experiências a partir do que se reuniriam elementos políticos e pedagógicos, além de força social, que fundamentariam um projeto de revisão da LDB e a necessária proposição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional, construídas de forma efetivamente democrática e participativa com os educadores.

Vislumbrando a consolidação do projeto político-pedagógico do ensino médio integrado à educação profissional pensou-se que o seu financiamento poderia se realizar através do Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional – PROEP tanto para a rede federal como para as redes estaduais e, ainda, para reforçar estas últimas se pediria abrigo ao Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED).

Porém o que ocorreu, de fato, foi a homologação do Parecer nº 39, editado no ano de 2004 pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - CNE e, da

⁶ Recursos estes que estavam financiando principalmente iniciativas privadas na área.

Resolução nº 01/2005 que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE tanto para o Ensino Médio como para a Educação Profissional de Nível Técnico. Observamos que essas reformulações, contraditoriamente, mantiveram as concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior por meio do Decreto nº 2.208/97 em vez de seguir as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

O Parecer CNE/CEB nº 39 inovou pela inclusão do parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 03/98, que também foi incorporada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, tendo a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

I- **Integrada**, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II- **Concomitante**, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade e;

III- **Subseqüente**, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

O parecer CNE/CEB nº 39 reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de naturezas distintas, admitindo, pois, as dicotomias: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ainda que tenham sido travadas discussões entre o Ministério da Educação e diversas secretarias estaduais de educação, no sentido de promover a implementação do ensino médio integrado, porém, o que se conseguiu efetivar foi uma proposta curricular organizada em três anos, com acréscimo de mais um ano para o ensino profissionalizante. No concreto, entretanto, isto representou muito mais uma sobreposição de disciplinas da formação geral e da formação profissional do que uma concepção que se respalda na compreensão de que “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122).

Dessa forma, os convênios entre o governo central e os estados não foram concretizados, ficando o desafio da implementação a cargo das secretarias estaduais de educação. Dentre estes, situaram-se os casos dos Estados do Espírito Santo, do Paraná e do Pará. Nesse contexto, merece destaque o estado do Paraná pelos esforços realizados na

construção de mudanças efetivas no currículo, concebendo-o com uma visão integrada e, também na formação continuada dos educadores carregada de conhecimentos teórico-práticos que “são inerentes à complexa díade Trabalho e Educação, mormente no contexto atual de produção flexível e de profundas mudanças na organização e nas relações de trabalho [...]” (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 163).

Convém lembrar que, para Frigotto (2005), Ciavatta (2005), Kuenzer (2002), Oliveira (2001) e diversos autores estudiosos desse nível, o Ensino Médio Integrado constitui uma “travessia” determinada pela realidade brasileira. Compondo essa realidade, se encontram milhares de jovens que, de princípio, têm direito a um ensino médio pleno, ao mesmo tempo em que necessitam se situar no mundo da produção econômica e do trabalho.

Em síntese, podemos, no entanto, identificar o princípio da contradição nas decisões e mudanças empreendidas. No campo legal, há um movimento de busca da superação e, ao mesmo tempo, uma manutenção da dicotomia entre a formação geral e a formação específica. Contudo, nos parece que a luta ainda vai ter que ser travada por longos anos, pois os problemas estruturais da sociedade, ou seja, a divisão social e técnica do trabalho é que impõe distintas formas e quantidades de educação para grupos separados de trabalhadores: os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais e esta separação não será resolvida através da escola.

Todavia, o movimento contraditório vai se manifestando nas orientações das políticas, como exemplificam os programas implantados pelo atual Governo Federal: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Particularmente nesse último, as intenções proclamadas registram o objetivo de superação da dualidade da formação profissional. São as contradições e acomodações que portam essas intenções o alvo da nossa investigação, cujos resultados apresentaremos nos capítulos seguintes.

No entanto, nossas análises não estão deixando de lado que os citados programas apresentam um caráter focal e contingencial. Nesse sentido, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1104) quando eles advertem:

Ambos os programas (ProJovem e Escola de Fábrica), com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes.

Na próxima seção estaremos descrevendo os objetivos gerais e as diretrizes político-pedagógicas oficiais do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), demarcando suas diretrizes e o seu Projeto Político-Pedagógico.

CAPÍTULO 3 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS - PROJOVEM: A PROPOSTA OFICIAL

3.1 Caracterização: focando as dimensões político-administrativas

O ProJovem surge no âmbito do governo federal a partir de uma ampla articulação interministerial com vistas à implantação de uma política nacional para a juventude brasileira, especificamente os jovens excluídos da escola e sem emprego, buscando garantir o direito à educação e à profissionalização, com vistas à construção de uma sociedade justa e democrática:

O Governo Federal constituiu, em 2004, o Grupo Interministerial da Juventude, composto por 19 Ministérios, Secretarias e Órgãos Técnicos especializados, com o objetivo de indicar parâmetros para uma política nacional de juventude e mapear ações governamentais dirigidas, especialmente, aos jovens de menor escolaridade e desempregados (CNE, 2005, p. 1).

O Programa foi instituído pela Medida Provisória nº 238, de 1º de Fevereiro de 2005, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, para coordenar uma ação integrada com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersetorialidade, e sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Federal, com o fim específico de:

executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade visando à **conclusão do ensino fundamental**, qualificação profissional, voltada a estimular a **inserção produtiva cidadã** e o **desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade** local (CNE, 2005, p. 2, grifos nossos).

Para sua execução ser respaldada no Regime de Colaboração previsto na Constituição Federal e na LDBEN deverá ser observada a legislação pertinente em virtude das diversas articulações entre os órgãos e entidades da administração pública dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como entidades de direito público e privado sem fins lucrativos. Assim, o parecer do CNE indica:

Em se tratando do ensino fundamental, não há a menor dúvida: sua oferta é dever partilhado do Estado, **inclusive para os que não tiveram acesso na**

idade própria, (Inciso I do Artigo 208), também na perspectiva de extensão dessa obrigatoriedade e gratuidade aos demais níveis de ensino (Cf. Inciso II do Artigo 208). Nesse sentido, a União pode tomar a iniciativa da proposição de um programa como o ProJovem, mas **a via a ser adotada para sua operacionalização será necessariamente a da cooperação ou colaboração**, por tratar-se de competências comuns, em relação às quais cabe à União tão somente a função de coordenação da política nacional, no sentido de articulação dos diferentes níveis e sistemas (Cf. § 1º do Artigo 8º). **Por isso mesmo, o ProJovem deverá ser executado a partir de uma ação articulada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios das Capitais dos Estados, ou mesmo, suas regiões metropolitanas**, de acordo com o princípio constitucional de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum (Artigo 25, § 2º, in fine) (CNE, 2005, p. 4, grifos nossos).

O CNE continua a indicar, respaldado na legislação, uma ampla articulação com os vários sistemas de ensino (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), integrando a educação de jovens e adultos e a educação profissional, internamente nos sistemas de ensino e através de instituições especializadas em educação profissional e tecnológica em nível municipal e estadual, através de seus centros profissionalizantes, ou ainda em nível nacional através do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAT e SEBRAE) em função da garantia do princípio fundamental do ProJovem que é a integração da educação básica, da qualificação profissional e da ação comunitária e no sentido da promoção da formação dos docentes pode ser acionada a educação superior.

Também está sob responsabilidade da Coordenação Nacional do ProJovem a implementação da formação dos educadores, formadores e gestores, bem como de seu monitoramento e avaliação, a qual conta com a colaboração da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ), das Universidades que compõem o Sistema de Monitoramento e Avaliação coordenado pelo Centro de Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF), e dos Estados, Municípios e DF, atuando como parceiros. Os municípios executores da ponta devem selecionar a instituição formadora ou organizar sua própria rede, no caso de possuir estrutura suficiente e organizada, que realizará a formação inicial e continuada dos educadores sob sua jurisdição.

Portanto, as orientações da coordenação nacional para os municípios apontam para a criação do Comitê Gestor, municipal, estadual ou do Distrito Federal, composto por, no mínimo, os quatro Secretários das áreas citadas. A autoridade máxima desses entes deve instituir oficialmente o comitê, designando um Secretário como coordenador para responder pela execução local do Programa (BRASIL, 2008).

O Plano de implementação do ProJovem foi estruturado com cinco sistemas integrados, que devem garantir a execução das programações em todos os níveis organizacionais previstos no Programa Nacional de Inclusão de Jovens, são eles:

1. O Sistema Institucional compreende a organização por equipe multidisciplinar do material pedagógico, planejado para dar sustentação ao processo de ensino e aprendizagem;
2. O Sistema Operacional compreende as ações administrativo-pedagógicas necessárias para fazer acontecer as ações previstas. Dada a escala do Programa e seu desenho curricular integrador, esse sistema torna-se bastante complexo, envolvendo variáveis políticas e técnicas, o que torna desafiadora sua gestão democrática;
3. O Sistema de Formação continuada e de apoio à aprendizagem abrange a seleção e a preparação dos docentes do curso e o esquema de trabalho dos professores orientadores;
4. O Sistema de Comunicação e Informação terá como propósito agilizar o fluxo das informações indispensáveis para que os demais Sistemas funcionem adequadamente;
5. O Sistema de monitoramento e avaliação do Programa será responsável pelo contínuo aperfeiçoamento do projeto e seu funcionamento regular, e permite avaliar a qualidade do Curso.

Tomando como referência os resultados positivos⁷ de dois anos de implementação dessa iniciativa exitosa, constituiu-se, considerando pertinente como política pública e eficaz na sua proposta pedagógica e curricular, no início de 2007, o grupo de trabalho GT Juventude, que reuniu representantes da Secretaria Geral da Presidência da República, da Casa Civil e dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, do Trabalho e Emprego, da Cultura, do Esporte e do Planejamento, em função da integração, ampliação e fortalecimento de ações voltadas para a juventude já desenvolvidas nos diferentes ministérios⁸.

A Presidência da República promoveu no segundo semestre de 2008 um programa amplo e diversificado de inclusão social dos jovens brasileiros - o ProJovem Integrado,

⁷ A avaliação parcial do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem demonstra que o Programa é pertinente e que sua ação pedagógica é eficaz. Com ela, o jovem, efetivamente, adquire as competências próprias do ensino fundamental previstas nas diretrizes curriculares nacionais e amplia seus saberes e práticas nas demais dimensões do currículo. O ProJovem também opera positivamente para a promoção da equidade, proporcionando ganhos de proficiência em nível individual e, ao mesmo tempo, ampliando o contingente de jovens com melhora de rendimento escolar (BRASÍLIA, PPI, 2008, p. 22).

⁸ Para o planejamento do ProJovem Urbano, a Coordenação Nacional, juntamente com a equipe técnica do CAEd/UFJF, realizou, em 2007, um estudo populacional com o objetivo de estimar, para 2008, o público potencial do Programa e suas variáveis populacionais: escolaridade, faixa etária a ser atendida e distribuição geográfica. O estudo valeu-se de dados do IBGE (análise de série histórica populacional), principalmente aqueles gerados a partir de: (a) Pnad 2005 e Pnad 2006; (b) Estimativa 2006; e (c) Sistema IBGE de Recuperação Automática (Sidra) e (d) Contagem Populacional 2006 - IBGE. Foram usadas ainda informações obtidas pelo Sistema de Monitoramento e Avaliação (BRASÍLIA, PPI, 2008, p. 23).

trazendo duas noções básicas em sua concepção: OPORTUNIDADES para todos e DIREITOS universalmente assegurados, apresentando como slogan “Conhecimento & Oportunidade para todos”. Compreende quatro modalidades: ProJovem Adolescente, que consiste na reestruturação do programa Agente Jovem e destina-se a jovens de 15 a 17 anos; ProJovem Urbano, trata-se de uma reformulação do ProJovem original – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, com a ampliação do período para 18 meses e da faixa etária, ficando de 18 a 29 anos e, exigindo-se que saibam ler e escrever. Foram abertas cerca de 250.000 vagas em todo país, contemplando jovens geograficamente dispersos nas cidades de menor porte e até em algumas cidades maiores e também aqueles que estejam em unidades prisionais ou socioeducativas de privação de liberdade; ProJovem Campo, reorganiza o programa Saberes da Terra, promovendo elevação da escolaridade - com a conclusão do ensino fundamental - qualificação e formação profissional; e por último, o ProJovem Trabalhador, que unifica os programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola de Fábrica, visando à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda.

No nosso estudo estamos investigando exclusivamente o ProJovem Urbano e o denominado “ProJovem Original”, iniciado em julho de 2005 e vigente até julho de 2008.

A meta para o ProJovem Urbano é contemplar 54 municípios com mais de 200 mil habitantes, 40 municípios com menos de 200 mil habitantes (onde os Estados vão implantar o programa) e no Distrito Federal, a partir de agosto de 2008. A meta é matricular mais de 900 mil jovens até 2010⁹, uma expansão considerável comparando-se aos 225.361 matriculados no período de março de 2005 a outubro de 2007¹⁰.

Assim, listamos a seguir as principais diferenças do ProJovem Urbano em relação ao Projeto Original:

- Aumento da faixa etária dos 18 aos 24 anos, para 18 a 29 anos;
- Aumento no prazo de 12 meses para 18 meses;
- Possibilidade de entrevista para quem não possuir comprovante de escolaridade, com exigência do domínio da leitura e escrita;
- Aumento da bolsa mensal R\$ 100,00 de 12 meses para 20 meses. Ou seja, incluem-se também, dois meses após a conclusão do curso;

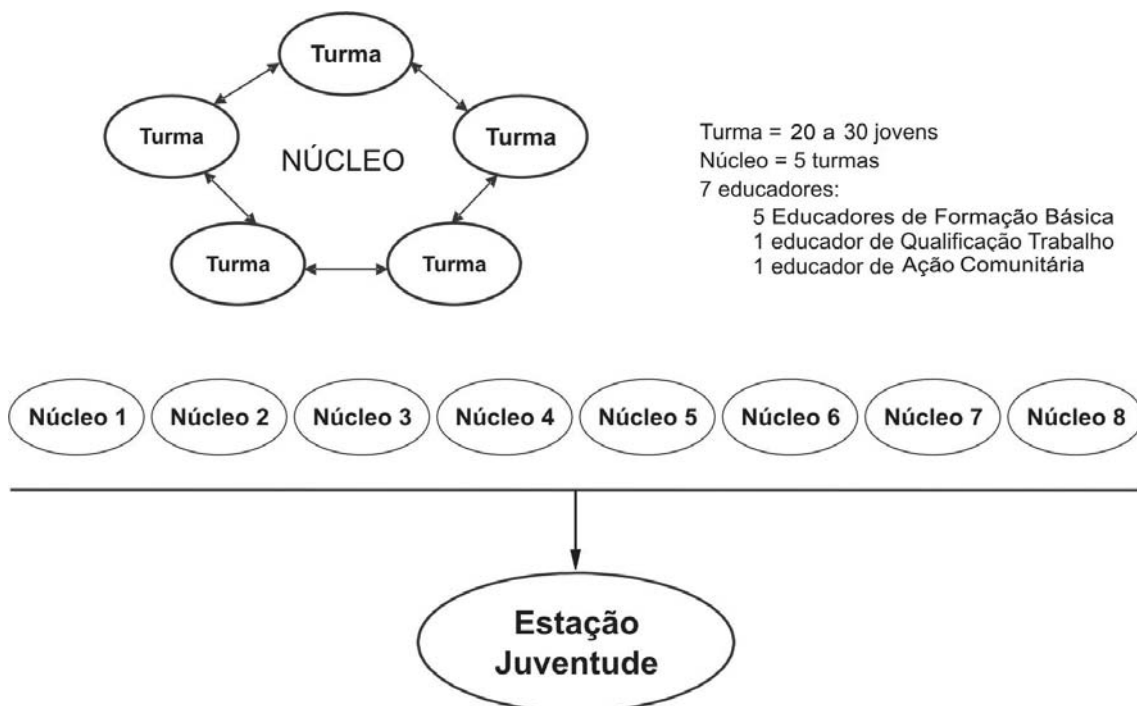
⁹ A expectativa é que cerca de 900 mil jovens possam ser beneficiados pela iniciativa até 2010, segundo a Secretaria Nacional de Juventude. O ProJovem Urbano foi apresentado hoje (7) no Palácio do Planalto a prefeitos de cidades com mais de 200 mil habitantes e representantes de governos estaduais. (<http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2008/05/07/materia.2008-05-07.9994370659/view>).

¹⁰ Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem – 2007.

- A retirada da exigência de não ter vínculo formal de emprego, abrindo perspectiva para ascensão profissional de quem possui um emprego de pouca escolaridade.

No ProJovem Original, a Estação Juventude se constituía no espaço referência para os estudantes, composto por oito núcleos, cada um com cinco turmas, formava um total de aproximadamente 1.200 jovens por Estação.

O Diagrama da estrutura organizacional da Estação Juventude do ProJovem abaixo ilustra a Rede ProJovem:



Fonte: Brasília, 2007. Manual do Educador.

Na proposta do ProJovem Urbano o Pólo se constitui na unidade de gestão que agrega dezesseis Núcleos, ficando sob sua responsabilidade de 2.400 a 3.200 jovens, o que significa mais do que o dobro de estudantes da proposta da Estação Juventude. A coordenação do Pólo é feita por dois diretores: um executivo e outro pedagógico e uma equipe de pessoal técnico e administrativo, que sob o comando da Coordenação Local, assumem as seguintes atribuições:

- Gerenciar o ProJovem Urbano no respectivo pólo;
- Auxiliar na apresentação do ProJovem Urbano aos diretores e outros funcionários dos estabelecimentos em que funcionará o curso;
- Atuar no recrutamento e seleção de educadores de Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã;
- Atuar no recrutamento e na matrícula dos alunos;

- Coordenar o trabalho pedagógico e administrativo dos núcleos, em comum acordo com os diretores das escolas envolvidas;
- Promover reuniões semanais de planejamento integrado das atividades de ensino e aprendizagem;
- Implementar as atividades de formação continuada, apoiando a instituição formadora local;
- Supervisionar o trabalho, a frequência e a pontualidade dos educadores lotados no pólo;
- Manter registro atualizado do aproveitamento e frequência dos alunos, conforme solicitação do Sistema de Monitoramento e Avaliação;
- Facilitar ao pessoal do Sistema de Monitoramento e Avaliação o acesso aos núcleos, aos educadores e aos jovens (BRASÍLIA, PPI, 2008, p. 26).

Para receber o auxílio financeiro, no valor de R\$ 100,00 por mês, o aluno deve comparecer a 75% das atividades presenciais planejadas (aulas e outras atividades determinadas pelos professores) no mês e entregar mensalmente, no mínimo, três dos quatro trabalhos obrigatórios do mês: duas sínteses integradoras, o Projeto de Orientação Profissional - POP e o Plano de Ação Comunitária - PLA.

A certificação da avaliação de desempenho dos alunos no ProJovem ocorre em duas dimensões: Ensino Fundamental e Qualificação Profissional. Ambas estão organizadas em menções e têm como referência o sistema de pontuação especialmente desenvolvido para o Programa.

3.2 Os marcos legais do ProJovem para a promoção da articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional

O ProJovem justifica-se nos termos da LDB através de três artigos iniciais que tratam da relação entre a educação escolar e o mundo do trabalho:

A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, define, logo no Artigo 1º, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (§ 2º - do Artigo 1º). Essa educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho

(Artigo 2º, in fine), e tem como um dos seus princípios, justamente, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Artigo 3º - Inciso XI). (BRASIL, CNE/CEB, parecer 02/2005).

Em virtude da faixa etária alvo do ProJovem, ele tem abrigo na educação de jovens e adultos, articulando o acesso à continuidade dos estudos e o mundo do trabalho, através dos Artigos 37 e 39 da LDB:

Para a clientela alvo do ProJovem, a LDB prevê a educação de jovens e adultos, destinada àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Artigo 37), oferecendo-lhes oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho (Cf. § 1º do Artigo 37). Esse jovem, matriculado ou egresso do ensino fundamental (...), bem como o trabalhador geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (Parágrafo Único do Artigo 39), a qual integrada às diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Artigo 39). (Artigo 3º - Inciso XI) (BRASIL, CNE/CEB, parecer 02/2005).

O ProJovem atende aos objetivos tanto da educação de jovens e adultos quanto da educação profissional, com a finalidade da qualificação para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador, segundo itinerários formativos tendo em vista o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, a partir dos Artigos 37 e 38; 39 a 42 da LDB e Artigo 3 do Decreto n 5.154/04:

Quanto à natureza do ProJovem, ele atende tanto a objetivos da Educação de Jovens e Adultos, prevista nos Artigos 37 e 38 da LDB, quanto a objetivos da Educação Profissional, prevista nos Artigos 39 a 42 da mesma LDB, e deve ser ofertado e realizado segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Artigo 3º do Decreto nº 5.154/04, in fine), na forma prevista pelo § 2º do Artigo 3º do Decreto nº 5.154/04, isto é, articulando a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador. (BRASIL, CNE/CEB, parecer 02/2005).

Seus princípios norteadores, no que se refere à certificação da qualificação profissional, bem como à efetiva construção dos itinerários formativos, respaldam-se no Decreto 5.154/04; na Resolução CNB/CEB n 04/99 e na CBO/MTE/02:

A educação e a certificação para o trabalho serão planejadas de forma a compor itinerários formativos por áreas profissionais, em termos de consideração do conjunto das etapas que compõem a organização da

educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (§ 1º do Artigo 3º do Decreto nº 5.154/04). (BRASIL, CNE/CEB, parecer 02/2005).

Para viabilizar a programação da qualificação para o trabalho, de acordo com itinerários formativos de profissionalização, a mesma deverá ser organizada por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica (Inciso I do Artigo 2º do Decreto 5.154/04) do mundo do trabalho, conforme quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 04/99. Como referência complementar, deverá ser utilizada, também, a CBO – Classificação Brasileira de Ocupações, editada pelo Ministério do Trabalho e Emprego no ano de 2002. (BRASIL, CNE/CEB, parecer 02/2005).

Com relação à organização curricular, o ProJovem propõe um Projeto Pedagógico Integrado, flexível, aliando teoria e prática, elegendo o mundo da cultura e do trabalho como princípios educativos que favorecem o desenvolvimento das bases científicas e tecnológicas, respaldado no Artigo 35 da LDB.

O ProJovem deverá ser um programa educativo com organização curricular flexível, que alternará momentos presenciais e de auto-estudo, trabalhando de forma integrada todos os componentes curriculares, sem a clássica, cediça e serôdia separação entre teoria e prática, hoje algo inadmissível. O mundo da cultura e do trabalho empresta o contexto para o desenvolvimento das bases científicas e tecnológicas, “relacionando com a prática, no ensino de cada disciplina (Artigo 35 da LDB, Inciso IV, in fine). (BRASIL, CNE/CEB, parecer 02/2005).

Esse é o marco legal que garante o caráter experimental e inovador do ProJovem, aliado a um formato de gestão que se respalda no regime de colaboração entre os entes federados, isto é, a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, além de estabelecer ampla parceria com instituições públicas e privadas em prol da execução, monitoramento e avaliação.

3.3 O Projeto Pedagógico Integrado – PPI

Tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, o ProJovem concebe princípios norteadores que o identificam como um programa integrado entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, que tomará o trabalho como princípio educativo.

A partir desta concepção, o ProJovem propõe as seguintes Diretrizes Curriculares:

- A formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente e, ao mesmo tempo, fundamentar a formação profissional e a ação comunitária;
- A qualificação inicial para o trabalho deverá possibilitar novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidade econômicas, locais e regionais, quanto às vocações dos jovens;
- A ação comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades locais e regionais, promover o engajamento cidadão voluntário e a formação de valores solidários (BRASIL, 2005, p. 20)

Respalado por estas diretrizes curriculares, propõe o currículo integrado em forma de um Projeto Pedagógico Integrado, o qual será apresentado a seguir.

O Projeto Pedagógico Integrado (PPI) do ProJovem se sustenta em três dimensões que funcionam como vigas mestras: a **Formação Básica** para elevação da escolaridade ao nível da 8ª série do ensino fundamental; a **Qualificação para o mundo do trabalho**, incluindo qualificação inicial em um arco de ocupações; e a **Ação Comunitária/Participação Cidadã**, envolvendo uma experiência de participação social cidadã.

Para que o curso cumpra as finalidades a que se propôs, essas três dimensões devem ser articuladas, de modo que cada uma contribua para fortalecer as demais. Assim, o ProJovem propõe aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho e da participação cidadã. E para que a Educação Básica, a Qualificação Profissional e a Ação Comunitária possam se fortalecer mutuamente, cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com os requerimentos para uma inserção plena, criativa e produtiva desses jovens na sociedade contemporânea.

O curso de formação integral, organizado para estes jovens, no ProJovem Original tem uma carga horária de 1.200 horas presenciais, em 12 meses, diferente do ProJovem Urbano, que ampliou para 1.560 horas, em 18 meses, distribuída entre as três dimensões do Currículo, como mostra o Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Hora/aula por dimensões no ProJovem Original e no ProJovem Urbano

PROGRAMA	Carga Horária	Formação Básica	Qualificação Profissional	Ação comunitária /Participação Cidadã	Total	Período
ProJovem Original	Horas presenciais	800	350	50	1.600	12 meses
	Horas não-presenciais	400				
ProJovem Urbano	Horas presenciais	1.092	390	78	2.000	18 meses
	Horas não-presenciais	440				

A proposta da organização curricular é flexível, trabalhando de forma interdisciplinar todos os componentes curriculares, numa dinâmica pedagógica integrada, cujo maior desafio é romper com duas clássicas dicotomias: educação geral x formação profissional e educação x ação cidadã, buscando superar os grandes hiatos existentes entre escola e vida, entre aprendizado teórico e prático, entre escola e mundo do trabalho, entre preparação do cidadão para o futuro e ação do jovem cidadão no presente, por meio de atividades e projetos característicos da prática pedagógica da educação de jovens e adultos trabalhadores, com ênfase no desenvolvimento de competências para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Na proposta do ProJovem (BRASIL, 2005), as novas formas de produção inscrevem o trabalho cada vez mais articulado com teorias e tecnologias, daí a necessidade da educação como elemento fundante da cidadania e de preparação para o trabalho. “A nova relação entre teoria e prática supõe análise e tomada de decisões *in processu*, demandando ação coletiva e gestão democrática. A capacidade de questionar a própria prática é fonte de ação instituinte, transformadora” (p. 17). A interdisciplinaridade é concebida no ProJovem, “ao mesmo tempo processo e produto da aprendizagem ativa dos alunos” (p. 17), na perspectiva da inclusão social dos jovens cidadãos. E define o trabalho “como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência” (p. 17), compreendendo a qualificação profissional como dimensão subjetiva do trabalho e também com a finalidade de preparação dos jovens para uma inserção ocupacional, buscando renda e autonomia.

Como apresenta a proposta original, os Guias de Estudos disponibilizados aos estudantes em cada Unidade Formativa são elaborados numa perspectiva interdisciplinar, tendo como referências os eixos estruturantes, que trata de questões relevantes na vida cotidiana dos jovens estudantes do ProJovem, e os Instrumentais Conceituais que direcionam a abordagem da situação-problema. Assim, propõem textos com conteúdos básicos para cada

disciplina, buscando também formas de integrá-los com os conhecimentos prévios e com as experiências dos estudantes.

Os Guias de Estudo serão organizados em quatro volumes **multidisciplinares**, um para cada Unidade Formativa. Têm o propósito de traduzir o currículo em situações de ensino e aprendizagem, norteando o percurso dos alunos, orientando trabalhos individuais ou em grupo e dando apoio às atividades à distância (BRASIL.2005, p. 30).

Os eixos estruturantes se expressam em quatro Unidades Formativas que trazem os temas relevantes para os jovens, ou seja, a problematização da categoria juventude em relação à Cidade, ao Trabalho, à Comunicação e à Cidadania. Cada Unidade Formativa é desenvolvida em três meses.

Os conteúdos, correspondentes à Educação Básica (Ciências Sociais, Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Ciências da Natureza), à Qualificação Profissional e à Ação Comunitária são organizados em tópicos que irão direcionar o enfoque dos Temas Integradores, que são cinco para cada Unidade Formativa.

Portanto, os Temas Integradores têm a função de ampliar e aprofundar sistematicamente o conhecimento dos aspectos relacionados aos eixos estruturantes, tendo como suporte o instrumental conceitual trazido pelo arcabouço multidisciplinar.

Vejamos a seguir o Quadro 2 que mostra os eixos estruturantes, com suas Unidades Formativas e seus respectivos Temas Integradores:

Quadro 2: Eixos Estruturantes no ProJovem Original

GRANDE TEMA INTEGRADOR	UNIDADE FORMATIVA I JUVENTUDE E CIDADE	UNIDADE FORMATIVA II JUVENTUDE E TRABALHO	UNIDADE FORMATIVA III JUVENTUDE E COMUNICAÇÃO	UNIDADE FORMATIVA IV JUVENTUDE E CIDADANIA
IDENTIDADE DO JOVEM	Ser Jovem Hoje	Ser Jovem: aprendendo e trabalhando	A importância da comunicação para a vida e o trabalho dos jovens?	Ser, de fato, um cidadão completo já é uma realidade para o jovem brasileiro?
OS “TERRITÓRIOS” DA JUVENTUDE URBANA	Morar na Cidade Grande	Produzir e consumir na cidade	Comunicação: espaço de interação dos jovens cidadãos ou espaço de alienação	Dá pra ser feliz morando na cidade grande?

VIOLÊNCIA E VIDA DO JOVEM	Violência Urbana e Defesa do Cidadão	A violência e o trabalho	Comunicação: proteção contra a violência urbana?	Violência urbana combina com cidadania?
JUVENTUDE E QUALIDADE DE VIDA	Qualidade de Vida na cidade	Qualidade de vida e trabalho	Como a comunicação influi na qualidade de vida do jovem?	Ser aluno do ProJovem: uma experiência cidadã?
JUVENTUDE E RESPONSABILIDADE AMBIENTAL	Meio Ambiente e Saneamento	Trabalho e meio ambiente	Comunicação, globalização e cidadania	Que responsabilidade tem o jovem cidadão na proteção do meio ambiente e do planeta?

Fonte: Brasília, Projeto ProJovem, 2005

Esta organização dos eixos estruturantes supõe uma articulação em rede, buscando oportunizar aos jovens a construção de suas subjetividades num processo de formação integral: a pessoa humana, o trabalhador, o estudante e o cidadão, propondo aos jovens três atividades pedagógicas, ou seja: as **Sínteses Interdisciplinares**, o **Plano de Orientação Profissional - POP** e o **Plano de Ação Comunitária - PLA**. Estas atividades criam possibilidades de sistematização, gerando um produto da ação pedagógica vinculado a cada dimensão: Educação Básica, Qualificação para o mundo do trabalho e Ação Comunitária, respectivamente.

Já no ProJovem Urbano, a organização curricular ficou constituída em três ciclos, cada um composto por duas Unidades Formativas, acrescentando-se as unidades formativas “Juventude e Cultura” e “Juventude e Tecnologia” em relação ao ProJovem Original, ou seja:

Ciclo 1: Unidade Formativa I - Juventude e Cultura e Unidade Formativa II - Juventude e Cidade;

Ciclo 2: Unidade Formativa III – Juventude e Trabalho e Unidade Formativa IV - Juventude e Comunicação e;

Ciclo 3: Unidade Formativa V - Juventude e Tecnologia e Unidade Formativa VI – Juventude e Cidadania.

O Quadro 3 abaixo mostra a nova organização dos eixos estruturantes para o ProJovem Urbano:

Quadro 3: Eixos Estruturantes no ProJovem Urbano

GRANDE TEMA INTEGRADOR	UF I JUVENTUDE E CULTURA	UF II JUVENTUDE E CIDADE	UF III JUVENTUDE E TRABALHO	UF IV JUVENTUDE E COMUNICAÇÃO	UF V JUVENTUDE E TECNOLOGIA	UF I JUVENTUDE E CIDADANIA
IDENTIDADE DO JOVEM	Ser jovem hoje	Viver na cidade	Ser jovem: aprendendo e trabalhando	Comunicação: importância para minha vida e meu trabalho	A produção do meu corpo: saúde e beleza	Ser aluno do ProJovem Urbano é uma experiência de cidadania?
OS “TERRITÓRIOS” DA JUVENTUDE URBANA	A cultura da comunidade em que vivo (saberes, fazeres, crenças e expressões artísticas)	Meu bairro, meu território	Ser jovem é ser consumidor?	Meios de comunicação: integração ou exclusão?	A tecnologia humaniza a cidade?	Dá pra ser feliz morando na cidade?
VIOLÊNCIA E VIDA DO JOVEM	Sofrer preconceitos e discriminação...	A violência urbana invade o dia-a-dia dos jovens?	A violência e minha situação de trabalho Direitos de trabalhador: eu tenho?	Sexualidade e responsabilidade	A dificuldade de acesso às tecnologias é uma violência contra o cidadão...	Ser cidadão é ser ético!
JUVENTUDE E QUALIDADE DE VIDA	Minha turma tem boa qualidade de vida?	Educação, trabalho e lazer ao alcance de todos?		Eu tenho acesso aos meios de comunicação?	A tecnologia facilita a minha vida de jovem?	Ser um jovem cidadão no pleno exercício da cidadania é ...
JUVENTUDE E RESPONSABILIDADE AMBIENTAL	Os hábitos culturais de minha comunidade respeitam a Natureza?	Saneamento básico é importante...	Como meu trabalho pode prejudicar ou proteger o meio ambiente?	Meio ambiente e comunicação no mundo globalizado	Como a tecnologia pode proteger/destruir o meio ambiente em que vivo?	Responsabilidade pelo meio ambiente é coisa de jovem?

Fonte: Brasil, PPI, 2008.

Como forma de operacionalizar o trabalho de integração curricular e de construção da interdisciplinaridade, conforme os princípios norteadores dessa Proposta Pedagógica Integrada do ProJovem, os educadores exercem uma **dupla função**: a de **especialista** e a de **orientador – PO**, sendo que os educadores de Educação Básica desempenham a função de professor especialista, em todas as turmas do Núcleo e, ao mesmo tempo, a de Professor Orientador – PO em uma das turmas do Núcleo. Os qualificadores são especialistas nas aulas de Formação Técnica Geral – FTG e do Arco Ocupacional e o Assistente Social nas aulas de Ação Comunitária e são professores orientadores do Plano de Orientação Profissional - POP e do Plano de Ação Comunitária - PLA, respectivamente.

O **Planejamento Integrado** é uma estratégia considerada importante para operacionalizar a integração segundo a proposta do ProJovem, contemplando todos os educadores do Programa com três horas semanais para a realização de reuniões de

planejamento das atividades do núcleo e formação continuada. Nestas reuniões de planejamento é prioridade o estudo dos guias de estudos, as atividades de integração no desempenho da função de professor orientador: as Sínteses Interdisciplinares, o Projeto de Orientação Profissional – POP e o Plano de Ação Comunitária - PLA, bem como tratar das questões de gestão do Núcleo.

As diretrizes gerais que orientam as atividades de formação inicial e continuada dos educadores enfatizam o Projeto Pedagógico Integrado do curso, buscando o seu conhecimento na perspectiva da sua prática e aplicabilidade dos seus objetivos, princípios e estratégias metodológicas e didáticas, bem como os procedimentos de avaliação, contextualizando as condições de exclusão e vulnerabilidade da juventude brasileira, particularmente os jovens das periferias urbanas, com baixa escolaridade e sem emprego.

Como já nos referimos anteriormente, na condição de colaboradores da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano (CNP), a Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) e a Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (COPPE/UFRJ) realizam a formação inicial e continuada dos formadores ligados às instituições formadoras nos diversos Estados/Distrito Federal/Municípios, ficando a COPPE/UFRJ responsável particularmente pelas atividades que envolvam a Qualificação Profissional. Dessa forma, as Instituições formadoras se instrumentalizam para executarem a formação dos educadores, coordenadores, diretores e apoios locais.

O Programa oferece um amplo material instrucional para a formação, como: vídeos de formação, acompanhados de texto de apoio; manuais do educador com orientações gerais e das seis Unidades Formativas; guias de estudo direcionados aos estudantes com textos e atividades das disciplinas da educação básica e da formação técnica geral relativos às Unidades de 1 a 6 e os guias de estudo dos arcos ocupacionais; os cadernos do POP e do PLA, além da agenda do estudante; os cadernos de registro da avaliação (CRA) I, II e III, e os cadernos de estudos complementares de português e matemática.

3.4 A Proposta da Qualificação para o mundo do Trabalho

A concepção da qualificação para o mundo do trabalho do ProJovem tem suas raízes no Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)¹¹, implantado na década de

¹¹ O PLANFOR foi concebido em 1995 e implementado a partir de 1996, como parte do projeto de desenvolvimento social do Governo Fernando Henrique, tendo sido selecionado, desde 1996, como projeto prioritário do Governo Federal, incluído no plano "Brasil em Ação". Inserido no quadro de políticas ativas do

1990 no contexto da crescente abertura da economia de mercado e desenvolvido com recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT.

A convite do Ministério do Trabalho e Emprego, o Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia - COPPE/UFRJ e especificamente o Laboratório Trabalho & Formação – LT&F, ligado mais diretamente ao seu Programa de Engenharia de Produção, que tem como referência a experiência dos metalúrgicos através do Programa Integrar¹², assumiu a tarefa de produzir o material didático e a formação relativos à qualificação para o trabalho, uma das três dimensões fundamentais do ProJovem.

Portanto, fica a cargo da equipe do LT&F a elaboração de um material didático que abordasse criticamente as visões parciais ou ideológicas sobre as questões contemporâneas no mundo do trabalho, sem tampouco cair num pessimismo determinístico quando se trata de um segmento social em situação de risco e vulnerabilidade.

A produção do material didático para a dimensão da qualificação para o mundo do trabalho compreende a qualificação profissional como o saber técnico inserido no mundo do trabalho e não apenas direcionado para um determinado posto de trabalho. Os conhecimentos estão direcionados à realidade da sociedade em mudança e não exclusivos ao mercado. Longe de um determinismo tecnológico, destaca que as grandes mudanças estão ainda em construção. Sendo assim, a proposta formulada propõe a qualificação para o mundo do trabalho, como atributos dos trabalhadores, a capacidade de:

- Contextualizar e compreender as técnicas que executam;
- Compreender os diferentes papéis desempenhados na situação de trabalho e a importância relativa de cada um;
- Compreender sua inserção na organização do trabalho e torná-la qualificante;

Sistema Público de Emprego, financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, que inclui programas de seguro desemprego, de crédito popular e de intermediação de trabalhadores, o PLANFOR foi pensado não como programa de treinamento em massa, mas principalmente como estratégia de articulação, fortalecimento e/ou reestruturação da capacidade de Educação profissional - EP do país.

(<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/gender/doc/noticias/diversi/iii.htm>)

¹² Programa Integrar, iniciativa da Confederação Nacional de Metalúrgicos – CNM/CUT, integrando a luta dos trabalhadores no combate ao desemprego, à precariedade das condições de trabalho e à exclusão social. Objetiva a criação de alternativas de políticas públicas de formação, qualificação e requalificação para o trabalho e geração de emprego e renda. Implementado inicialmente no Estado de São Paulo, em 1996 e é estendido a diversos estados do Brasil, chegando a Pernambuco em 1999 e atualmente está restrito aos estados do Rio Grande do Sul e Bahia. Dentre as suas ações foi criado o Projeto de Pesquisa Participativa para Formação Profissional, em 1997, em negociação coletiva dialogando governo, sindicato de trabalhadores e empresa tratava o tema da qualificação dos trabalhadores, mais especificamente tratou-se da qualificação dos trabalhadores das empresas dos subsetores do ramo metalmeccânico, nascendo uma metodologia de Formação Técnica Geral – FTG, tendo como referência o mundo do trabalho metalúrgico desenvolvido em empresas, buscando subsidiar os trabalhadores a compreenderem as transformações pelas quais passa esse subsetor e o processo produtivo em que estão envolvidos (ZAMBERLAN; LIMA; PASSOS, 2008, p. 11).

- Compreender o processo de produção e sua relação com a sociedade atual;
- Compreender que, além de trabalhar, ele desempenha outros papéis no mundo público e no mundo familiar e privado;
- Refletir, escolher e agir (ZAMBERLAN; LIMA; PASSOS, 2008, p. 06).

Os aspectos da interdisciplinaridade, da proposta original, foram mantidos na proposta do ProJovem, contudo, quando a equipe da LT&F foi convidada a elaborar o Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem, as duas outras dimensões: o Ensino Fundamental (EJA) e a Ação Comunitária já tinham avançado as suas proposições. Porém, buscando garantir a integração entre as três dimensões elegeu-se o trabalho como estratégia para promover a interdisciplinaridade, não restringindo apenas aos conteúdos. Segundo seus autores,

Essas são as capacidades aprendidas na escola e na vida, vale dizer no trabalho, daí deriva a idéia de transversal, pois participam dos dois mundos, o dito escolar e o dito laboral. São recursos do pensar e do fazer humano que, mesmo sem deles termos consciência, estão presentes em nossas atividades cotidianas. Constituem “ferramentas” universais que, uma vez desenvolvidas, incorporam-se ao mundo do saber do indivíduo e tornam-se recursos disponíveis para as necessidades do trabalho e da vida. É como andar de bicicleta, quem aprende nunca esquece. E, ao serem conscientizadas, abrem espaço para novas possibilidades de saber. Deste modo, o trabalho com as capacidades transversais pode garantir ao jovem um controle ou autocontrole progressivo sobre seus próprios recursos, o que lhe dará mais segurança para realizar escolhas e enfrentar novas situações (ZAMBERLAN; LIMA; PASSOS, 2008, p. 08).

A constituição de dois grupos, de apoio e de referência, formados de jovens de comunidades do Rio de Janeiro, subsidiou a produção do material didático da qualificação para o trabalho, como parte da metodologia PAR – Participatory Action Research utilizada pelos autores, que apresentam seu referencial conceitual ilustrado por meio de um triângulo, como apresentamos a seguir:



Diferentemente da proposta dos metalúrgicos¹³, essa voltada para jovens trabalhadores, parte-se do domínio mais geral das suas vivências laborais para revelar os fundamentos científico-tecnológicos inerentes em qualquer prática a partir da FTG e posteriormente se dá continuidade com a noção de arco ocupacional¹⁴, tendo cada arco quatro ocupações que possuem a mesma base técnica (Ver anexo 01).

Outra estratégia de trabalho que constitui a qualificação para o mundo do trabalho é o Projeto de Orientação Profissional – POP, que objetiva traçar um projeto profissional para cada estudante, elaborado por cada um deles, a partir de um resgate da memória familiar, das suas experiências de vida e de trabalho e das suas expectativas e sonhos para o futuro. Existe o caderno do POP, onde vão sendo registradas as informações que servirão de base ao projeto profissional de cada estudante. Essa construção do POP é feita sob orientação dos qualificadores - QT e dos professores orientadores – PO, nos horários das aulas de integração. Contudo, as relações estabelecidas pela equipe do COPPE centram-se nas atividades da formação técnica geral e no desenvolvimento dos arcos ocupacionais, ficando restrita a sua abordagem ao texto do Projeto Pedagógico Integrado – PPI.

Como já nos referimos anteriormente, no item da exposição do PPI, a carga horária total estabelecida para a qualificação profissional no Programa é de 350 horas no ProJovem Original e 390 horas para o ProJovem Urbano, em horas presenciais.

No ProJovem Original, essa carga horária é vivenciada semanalmente por seis horas com os conteúdos e atividades da formação técnica geral durante os seis primeiros meses e

¹³ Programa Integrar, iniciativa da Confederação Nacional de Metalúrgicos – CNM/CUT

¹⁴ Arcos de Ocupações: são conjuntos de ocupações relacionadas, ou seja, que possuem base técnica comum, que podem abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo uma formação mais ampla e aumentando as possibilidades de inserção ocupacional do/a jovem trabalhador/a (assalariamento, auto-emprego e economia solidária). Embora um arco possa apresentar um número maior de ocupações, a presente proposta trabalha com no mínimo 4 (quatro) e no máximo 5 (cinco) ocupações por arco, limitação imposta pela carga horária disponível (BRASÍLIA, Projeto ProJovem, 2005, anexo 3).

por oito horas na vivência dos arcos ocupacionais nos seis últimos meses, no caso do ProJovem Original.

No ProJovem Urbano, a carga horária da qualificação profissional é de cinco horas semanais distribuídas, desde a primeira unidade formativa, para a formação técnica geral e os arcos ocupacionais, a primeira obedecendo a uma ordem decrescente com terminalidade na unidade formativa quatro, enquanto que a carga horária para as atividades dos arcos ocupacionais obedece a uma ordem crescente, partindo de uma hora semanal na primeira unidade e chegando a cinco horas nas quinta e sexta unidades formativas.

O Quadro 4 abaixo nos fornece uma visão geral da organização do tempo por semana durante todo o processo de desenvolvimento das unidades formativas, demarcando a carga horária das três dimensões do Programa: o Ensino Fundamental; a Qualificação Profissional e a Ação Comunitária/Participação Cidadã.

Quadro 4: Carga Horária Semanal por dimensão e componente curricular

Dimensão / Componente Curricular	UF I		UF II		UF III		UF IV		UF V	UF VI
	PO	PU	PO	PU	PO	PU	PO	PU	PU	PU
Ensino Fundamental (disciplinas)	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Trabalho Interdisciplinar/Integração	5	3	5	3	3	3	3	3	3	3
Informática	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1
TOTAL ENSINO FUNDAMENTAL	17	14	17	14	15	14	15	14	14	14
FTG	6	4	6	3	-	3	-	2	-	-
Arcos Ocupacionais	-	1	-	2	8	2	8	3	5	5
TOTAL QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	6	5	6	5	8	5	8	5	5	5
AÇÃO COMUNITÁRIA / PARTICIPAÇÃO CIDADÃ	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	24	20	24	20	24	20	24	20	20	20

UF: Unidade Formativa

PO: ProJovem Original

PU: ProJovem Urbano

Fonte: BRASIL, PPI, 2008.

A carga horária para realização da elaboração do Projeto de Orientação Profissional - POP não é explicitada no quadro de horário semanal estabelecido pela proposta, havendo a indicação para que sua realização esteja incluída na carga horária dos trabalhos denominados de “Trabalho interdisciplinar/integração” tanto na proposta pedagógica do ProJovem Original como no PPI do ProJovem Urbano.

No próximo capítulo abordaremos alguns aspectos das especificidades que o ProJovem vai assumindo ao ser implementado na cidade do Recife.

CAPÍTULO 4 O PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM: O CONTEXTO DA CIDADE DO RECIFE

4.1 Sujeitos e Campo da Pesquisa

Considerando que a partir desse capítulo vamos tratar dos resultados das análises, baseados nos dados coletados através dos questionários e das entrevistas semi-estruturadas, cabe apresentarmos informações sobre os sujeitos pesquisados.

O ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens – é composto por três dimensões que se pretendem articuladas entre si, formando uma espécie de rede: Educação/formação básica, Qualificação Profissional e Ação Comunitária. Os alunos que participam do programa vivenciam, concomitantemente, essas três dimensões formativas que envolvem um conjunto de sujeitos e de instâncias organizativas responsáveis por colocá-las em ação.

Localmente, a principal estrutura administrativa do ProJovem é a *coordenação municipal*, a qual, por sua vez, articula as Estações Juventude e os Núcleos do município. A Estação Juventude é um espaço pedagógico-administrativo que atua de modo descentralizado, por meio da responsabilidade com os seus núcleos, e “núcleo” é a denominação dada aos espaços onde funcionam as turmas. Compõem a coordenação municipal quatro coordenadores: Pedagógico, de Qualificação Profissional, de Ação Comunitária e Coordenador Administrativo.

Os quadros que se vinculam a cada uma das Estações Juventude, formando a sua equipe, compõem-se de um coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) coordenador(a) administrativo(a). Esta dupla tem sob sua responsabilidade quarenta educadores encarregados de ministrar os conteúdos do Ensino Fundamental; oito educadores incumbidos da Qualificação Profissional e quatro assistentes sociais que tratam das atividades da Ação Comunitária. Cada educador da Qualificação para o Trabalho atua em um Núcleo específico e cada assistente social orienta dois Núcleos. Ambos cumprem parte de sua carga horária nos Núcleos — em cujas equipes docentes são integrantes — e parte na Estação Juventude, momento em que organizam contatos dos Núcleos com entidades externas relacionadas à Qualificação Profissional e à Ação Comunitária.

Além dessas equipes, o ProJovem desenvolve a formação continuada dos seus educadores o que é feito por um grupo de professores externo à rede municipal de ensino e especialmente preparados por grupo vinculado à coordenação nacional do Programa.

No período em que organizamos os trabalhos de campo, Recife estava implementando o Programa pela quarta vez (4ª etapa) a um conjunto de alunos e turmas que o iniciaram no mês de julho de 2007 e iriam concluí-lo no mês de julho de 2008. Estes pertenciam a núcleos que estavam vinculados a cinco Estações Juventude (EJ), distribuídas nas seis Regiões Político-Administrativas – RPA da cidade.

Além dos integrantes da coordenação municipal, constituíram o universo da nossa pesquisa os coordenadores e educadores pertencentes a essas cinco Estações. Uma visão de conjunto desse universo é apresentada no quadro 05.

Como mencionamos antes, nosso trabalho de campo, além da análise documental, envolveu a aplicação de questionários junto a uma amostra dos educadores do Programa, bem como a realização de entrevistas junto a uma amostra de coordenadores do município, de Estações Juventude e de educadores da formação profissional e da ação comunitária.

Quadro 5- Universo dos participantes, núcleos, estações de juventude e turma ProJovem em Recife – PE – 4ª Etapa (Julho/07 a Junho/08)

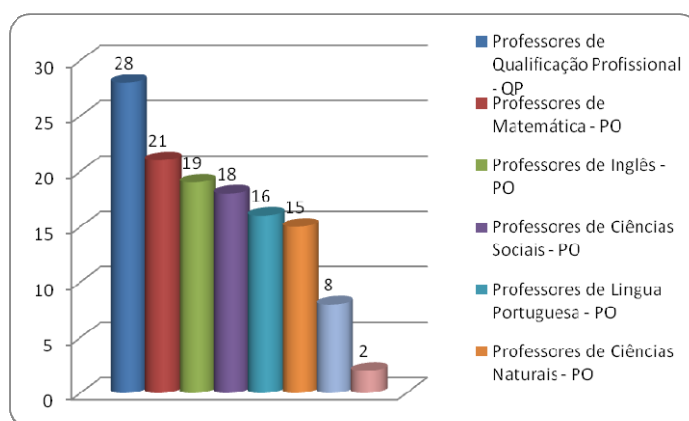
CATEGORIA	QUANTIDADE
Estações de Juventude	05
Núcleos (escolas municipais e órgãos municipais)	40
Turmas	200
Estudantes	6.000
Coordenadores pedagógicos das estações	05
Professores de educação básica	200
Professores de qualificação profissional	80
Assistentes Sociais	20
Formadores	10
Coordenador municipal de qualificação	01
Coordenador municipal de ações comunitárias	01
Coordenador municipal pedagógico	01
Coordenador municipal geral	01

Fonte: Secretaria de Educação, Esporte e Lazer

Para a aplicação dos questionários, aproveitamos um momento em que o conjunto dos educadores estava reunido em processo de formação continuada. Nesse momento,

distribuímos 240 questionários (formulários auto-aplicáveis) e obtivemos um retorno de 127 (52% do total), com representação de educadores das três dimensões do Programa, isto é, Educação Básica, Qualificação para o mundo do Trabalho e Ação Comunitária, e ainda coordenadores, como podemos visualizar no Gráfico 1. Os dados obtidos nos permitiram delinear um perfil aproximado do conjunto de educadores que estavam atuando no ProJovem da cidade do Recife, conforme mostraremos adiante.

Gráfico 1 – Espaço Amostral



No que se refere às entrevistas, que buscaram conferir uma dimensão mais qualitativa à pesquisa, elas foram feitas junto a um total de 23 sujeitos a saber: coordenador pedagógico, coordenador da qualificação profissional e coordenador da formação comunitária da administração municipal do Programa; coordenadores e formadores das Estações Juventude, e educadores da educação básica e da qualificação profissional.

Dessa instância, selecionamos duas Estações Juventude, a partir de um único critério, constituírem-se espaços de desenvolvimento de políticas municipais envolvidas com o desenvolvimento dos arcos ocupacionais, crendo-se em revelar as relações estabelecidas do Programa com essas políticas públicas em benefício da integração da formação geral e da formação profissional. Assim, uma das Estações localiza-se na RPA 3¹⁵ e a outra na RPA 6¹⁶. Os sujeitos da pesquisa selecionados foram os coordenadores pedagógicos e formadores, considerando a importância de intermediação entre as instâncias superiores e a base composta por educadores e estudantes, além das equipes das escolas da rede municipal onde funcionam

¹⁵ **RPA3:** Aflitos; Alto do Mandu; Alto José Bonifácio; Alto José do Pinho; Apipucos; Brejo da Guabiraba; Brejo do Beberibe; Casa Amarela; Casa Forte; Córrego do Jenipapo; Derby; Dois Irmãos; Espinheiro; Graças; Guabiraba; Jaqueira; Macaxeira; Monteiro; Nova Descoberta; Parnamirim; Passarinho; Pau Ferro; Poço; Santana; Sítio dos Pintos; Tamarineira; Mangabeira; Morro da Conceição; Vasco da Gama (<http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/infocrec/bairros.php>.)

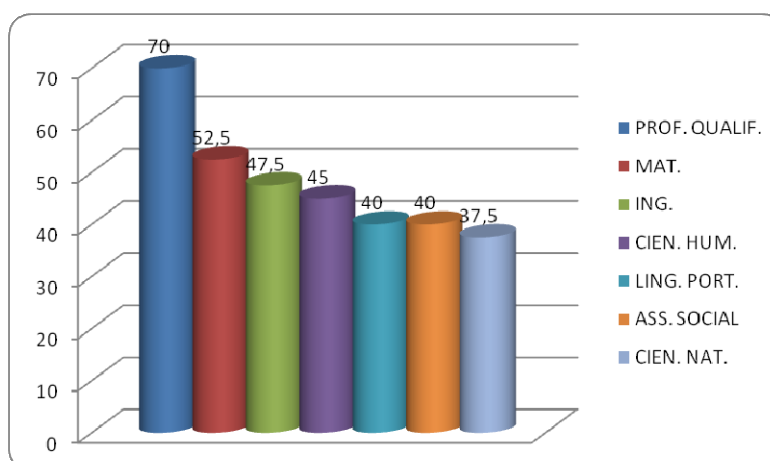
¹⁶ **RPA6:** Boa Viagem; Brasília Teimosa; Imbiribeira; Ipsep; Pina; Ibura; Jordão; Cohab. (<http://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/infocrec/bairros.php>.)

os núcleos do ProJovem, no sentido de estarem incumbidos de disseminar e acompanhar a materialização do Projeto Pedagógico Integrado – PPI.

Cada Núcleo compõe-se de cinco turmas, cada uma com 20 a 30 jovens. A equipe do Núcleo conta com sete profissionais, cinco licenciados em diferentes disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, que são os educadores de Educação Básica e mais dois educadores com formação específica incumbidos respectivamente da Qualificação Profissional e da Ação Comunitária. A seleção dos dois núcleos foi aleatória, contando com a participação de todos os educadores de educação básica e de qualificação para o mundo do trabalho lotados nos mesmos.

A amostra também pode ser vista relacionando cada grupo de educadores segundo a sua especialidade/área de conhecimento em comparação com o universo dos docentes, como mostra o Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Amostra de educadores em relação ao universo por especialidade



As perguntas que compuseram o questionário foram organizadas com a intenção de coletar dados quantitativos correlatos aos seguintes itens: 1) Perfil pessoal e profissional dos educadores; 2) Situação de periodicidade e especialidade dos educadores no ProJovem; 3) Diretrizes gerais do ProJovem e específicas quanto à integração entre a Educação Básica e a Qualificação para o trabalho; e 4) A integração entre a Formação Geral e a Qualificação para o trabalho na organização do trabalho pedagógico e na formação inicial dos educadores do ProJovem.

Os dados coletados com relação ao perfil dos educadores nos permitem visualizar um grupo de educadores relativamente jovem, com um percentual próximo a 60% com idade entre 18 a 37 anos. Ao considerarmos apenas os professores qualificadores – PQ, esse

percentual aumenta para mais de 78%, devendo-se significativamente aos profissionais ligados ao Arco de Telemática. Podemos observar os Gráficos 3 e 4, a seguir:

Gráfico 3 - Faixa etária dos educadores

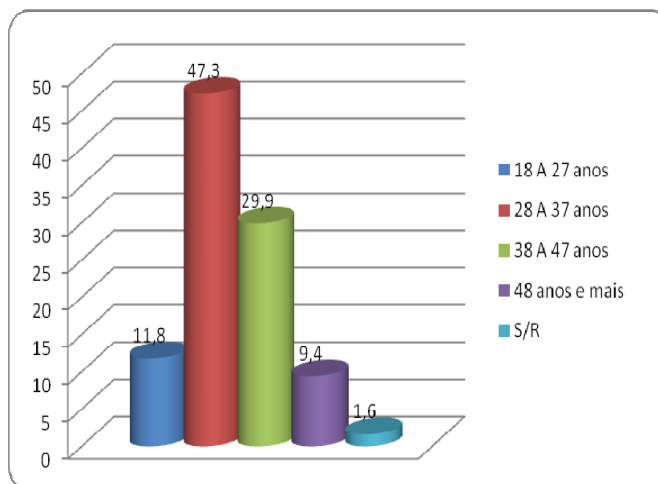
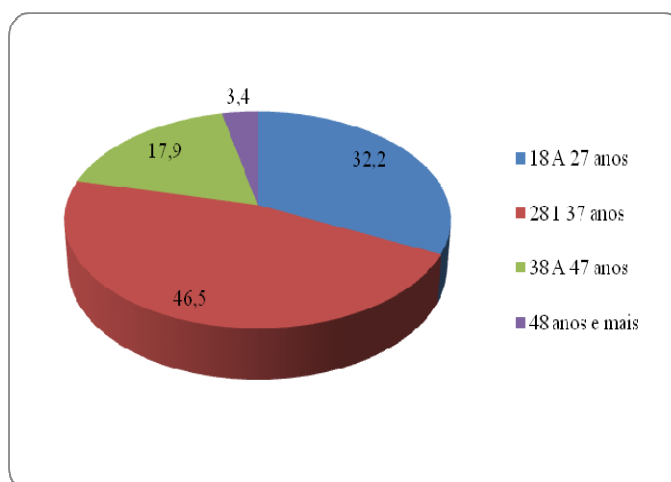


Gráfico 4 – Faixa etária dos Professores Qualificadores (PQ)



A maioria dos educadores do Programa são mulheres (69%), confirmando a primazia do sexo feminino no comando da educação e particularmente na docência, mesmo no caso do ProJovem que tem seu quantitativo mais expressivo de professores especialistas.

Ao analisar a formação dos docentes, através dos Gráficos 5 e 6 abaixo, é relevante destacar que 39% dos educadores já são pós-graduados, com especialização (37%) e mestrado (2%), existindo um percentual de 25% dos professores de qualificação profissional com o nível de formação no ensino médio, isto é, o técnico profissional.

Gráfico 5 – Formação dos educadores

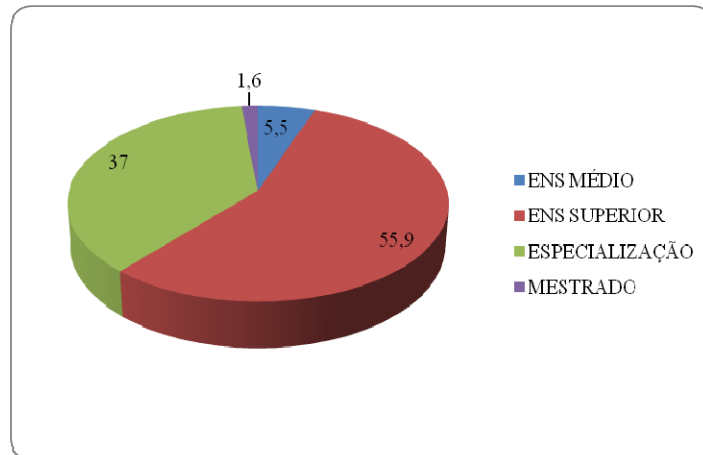
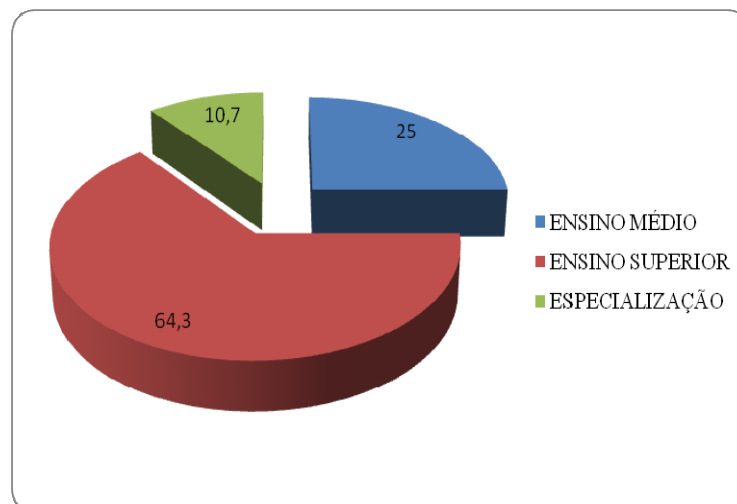
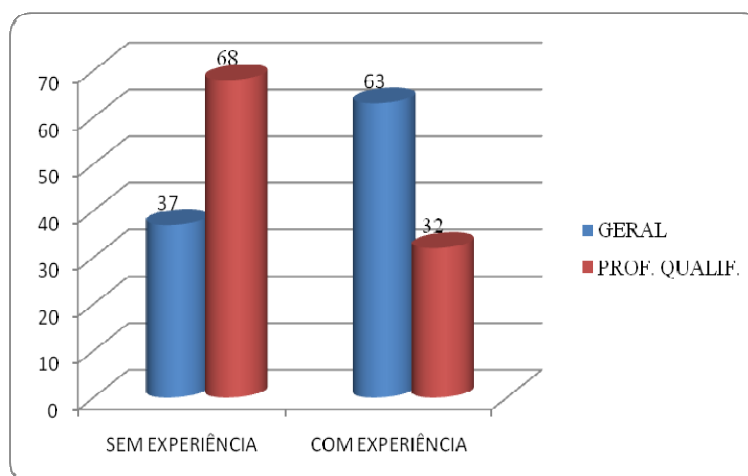


Gráfico 6 – Formação dos Professores Qualificadores (PQ)



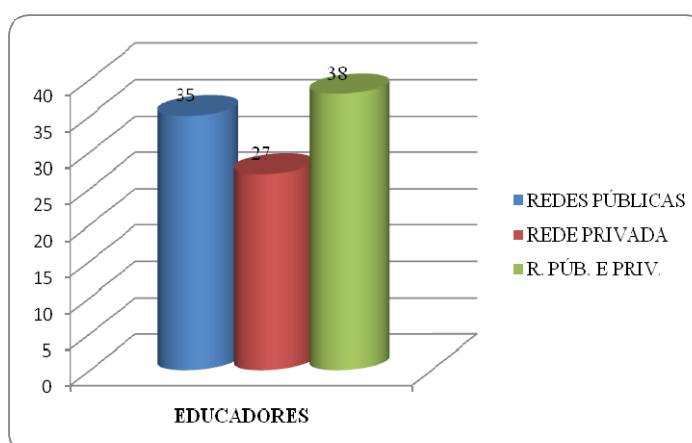
Em relação à experiência dos educadores como docentes, quase 40% não havia experimentado o exercício da docência antes do ProJovem, como podemos observar no Gráfico 7, logo abaixo. Esta situação se deve, sobretudo, ao perfil dos professores qualificadores – PQ, sendo que 68% destes não tinham experiência como docentes, bem como todos os assistentes sociais, o que representa mais de 50% do total dos educadores sem experiência de sala de aula.

Gráfico 7 – Experiência na docência para os educadores em geral e professores qualificados – PQ



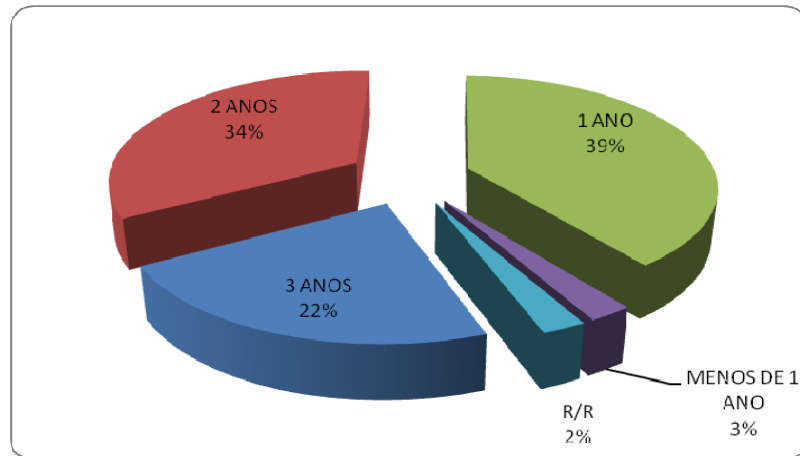
Do grupo de educadores com experiência na docência, o qual representa 63% do total, buscamos detalhar sua inserção nas Redes de Ensino Pública e Privada (ver Gráfico 8, a seguir). Com o índice de 38%, destacam-se os professores que possuem, concomitantemente, experiência nas duas redes: pública e privada. Em seguida, temos um grupo de educadores (35%) com experiências anteriores ao ProJovem apenas na Rede Pública e, por último, um grupo menor (27%) com experiência exclusiva na Rede Privada.

Gráfico 8 – Experiência dos educadores na docência por redes de ensino



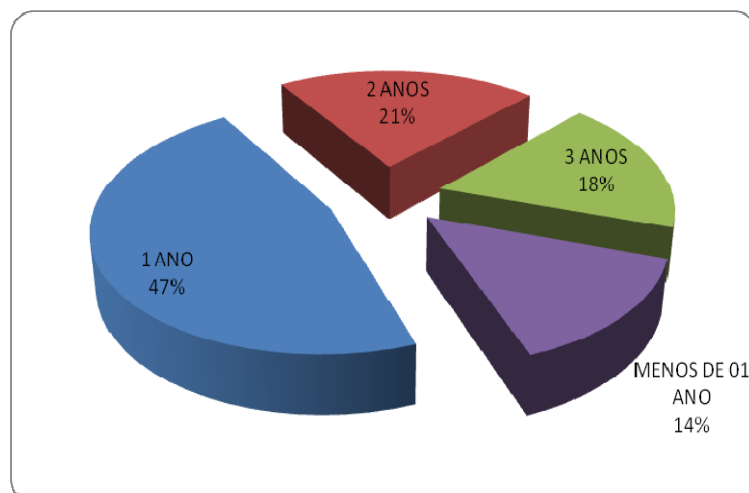
O Gráfico 9 demonstra que 56% dos docentes participaram de pelo menos duas etapas do Programa, isto é, possuem um vínculo desde 2005/2006, significando três e dois anos de experiência. Observamos que 96% dos educadores já vivenciaram a proposta do ProJovem, pelo menos por uma etapa. Ressaltamos o percentual de 22% de docentes que estão participando do programa desde a sua implantação, em 2005.

Gráfico 9 – Experiência de Trabalho no ProJovem



Ainda, com relação, especificamente, aos professores qualificadores, os percentuais apresentados no Gráfico 10 indicam uma maior rotatividade dos profissionais em comparação aos professores especialistas. A maioria dos professores, 47%, possui um ano de experiência no ProJovem, enquanto 21% está há dois anos e, um percentual significativo, 18%, também se mantém desde o projeto piloto.

Gráfico 10 – Período de atuação dos educadores no ProJovem - PQ



A análise feita a partir da próxima seção buscou estabelecer os nexos com os objetivos da nossa pesquisa que objetiva investigar como se materializa e se concebe a integração entre a Formação Geral e a Formação Profissional no âmbito do ProJovem em Recife.

4.2 O cenário de acolhida da “Cidade” ao ProJovem

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de domicílios (Pnad) do ano de 2007, o Brasil possui 50,2 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, representando 26,4% da população total do país. A pesquisa apresenta também que 14 milhões desses jovens, correspondendo a 30,4% são considerados pobres, pois pertencem a famílias com renda per capita até meio salário mínimo e no caso do Nordeste esse percentual aumenta para 53,4%.

Em estudo recente sobre os jovens e o trabalho no Brasil¹⁷ é apresentada uma diminuição de 58% para 44% do contingente de jovens brasileiros no período de 1981 a 2006, correspondente à faixa etária de 14 a 25 anos de idade. Salienta-se que a concentração desse segmento, considerando-se a distribuição por região, encontra-se nas regiões Sudeste (41%) e Nordeste (29%).

Os dados relativos à taxa média brasileira de anos de estudo atingiu 7,3 anos em 2007, apresentando o menor percentual para o Nordeste (6,0) e o maior para a região Sudeste (8,0). E com relação ao trabalho, a maioria dos jovens entre 14 e 29 anos trabalha, significando 57% da população jovem. Desse contingente, apenas 15,4% trabalha e estuda concomitantemente, ou seja, a grande maioria apenas trabalha.

A situação referente à inserção dos jovens recifenses no mundo do trabalho retrata um quadro de dificuldades. Segundo o DIEESE¹⁸, a População em Idade Ativa – PIA – de 18 a 24 anos, em 2003, correspondia a 212 mil jovens, representando 17,2% da população em idade ativa do município do Recife. Deste total de jovens, 140 mil se encontravam no mercado de trabalho, sendo 53 mil como desempregados e 87 mil ocupados, compondo a População Economicamente Ativa – PEA – jovem, o que representava 21,2% da PEA total. A taxa de desemprego para o universo dos jovens recifenses foi de 38%, maior do que para o total da PEA no município do Recife, que se situou em 21,8%, o que demonstra que o segmento juvenil é o que mais sofre para ser inserido no mercado de trabalho.

Tommasi (2006), a partir dos dados reveladores da pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, destaca as desigualdades regionais, citando a região metropolitana do Recife

¹⁷ Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas / Maria Carla Corrochano... [et al.]. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

¹⁸ Trabalho do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos - DIEESE: “O Jovem no Mercado de Trabalho do Recife 1988 – 2003”.

como a que tem a menor proporção de jovens ocupados, não obstante o trabalho aparecer entre as primeiras preocupações dos jovens pesquisados das diversas regiões metropolitanas:

As desigualdades regionais são significativas: enquanto a região mineira registrou a maior proporção de jovens ocupados(as), 54,9%, a região do Recife registrou a menor, 27,4%. Nos grupos de diálogo, o trabalho surgiu entre as principais preocupações juvenis: no Distrito Federal, em São Paulo e Porto Alegre, ocupou o primeiro lugar; em Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Salvador, apareceu em segundo lugar; e, no Recife e em Belém, em terceiro lugar, atrás de violência e educação. Na fala de uma jovem da Região Metropolitana do Recife: “Tudo que queremos é emprego!” (TOMMASI, 2006, p. 36).

A Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã¹⁹, onde se localiza a gerência de juventude em nível do governo municipal do Recife, apresentando dados iniciais do “Mapa da Juventude do Recife”, revela um índice de 69% de homicídios, em 2005, vitimando jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, um dos maiores percentuais do país.

Azevedo (2007), em artigo que trata sobre a questão da exclusão da juventude, apresenta o índice médio de escolaridade: 33,2%, referente à população jovem, na faixa etária de 18 a 29 anos, em 2005, que supera o índice médio nacional, que é de 28,3%.

A autora destaca também as desigualdades intra-urbanas da Cidade, a partir de informações do Atlas de Desenvolvimento Humano do Recife, ao analisar a escolarização dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, no ano 2000. Apresenta inicialmente a média de 40,1% dos jovens que não haviam concluído o ensino fundamental, ou seja, menos de oito anos de estudo, que corresponde exatamente ao grupo de jovens com o perfil focalizado pelo ProJovem.

Grandes diferenças são percebidas se comparados os índices de escolaridade das onze Unidades de Desenvolvimento Humano de Recife – UDH. O anel correspondente aos bairros das Graças, Aflitos, Derby e Espinheiro possui o menor percentual: 6,5%, e o maior índice, 74,9%, fica para o anel que compreende os bairros da Ilha Joana Bezerra, São José e Zeis Coque, como mostra a Tabela 1, revelando a grande desigualdade intra-urbana da Cidade, que parece seguir as desigualdades regionais citada por Tommasi.

¹⁹Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã.
(http://www.recife.pe.gov.br/2009/08/06/diagnostico_da_juventude_no_recife_167929.php)

Tabela 1 - Unidades de Desenvolvimento Humano do Recife onde Foram Encontrados os Cinco Maiores e os Cinco Menores Percentuais de Jovens na Faixa Etária de 18 a 24 anos com Menos de Oito Anos de Estudo - 2000.

N DA UDH	ANEL	BAIRROS COMPLEMENTARES	PERCENTUAL
Menores			
17	Central	Graças, Aflitos, Derby e Espinheiro	6,5
49	Central	Boa Viagem, Shopping	10,0
	Central	Boa Vista, Ilha do Leite, Paissandu	12,2
	Central	Madalena, Ilha do Retiro, Prado	12,6
	Intermediário	Casa Amarela, Tamarineira	11,5
	Central	Boa Viagem / Pina Orla – A. Herculano Bandeira	14,7
Menores			
05	Central	Ilha de Joana Bezerra, São José – Zeis Coque	74,9
01	Central	Santo Amaro, Zeis: Santo Antônio e João de Barros	60,6
31	Intermediário	Iputinga – Zeis Vila União, área pobre do Detran	62,3
22	Periférico	Brejos: da Guabiraba e de Beberibe – Zeis Casa Amarela	62,3
46	Periférico	Barro: Zeis Tejiptó, Pacheco e Vila dos Milagres	65,9
		Recife	40,1

Fonte: Recife.Prefeitura; PENUD. Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife, 2005.

Os dados acima retratam a extrema desigualdade social do Recife, sendo este o contexto de vulnerabilidade do segmento juvenil no qual é implantado o Programa de Inclusão de Jovens – ProJovem na capital pernambucana, constituindo-se uma das quatro capitais que participaram do projeto piloto do Programa, iniciado em julho de 2005, como expressa o depoimento do gestor “G1” a seguir.

*Em 2005 a Professora Maria José Féres telefona para mim perguntando se a gente tinha interesse em implantarmos um projeto piloto relativo à inclusão de jovens. [...] Já daí eu fiz uma reunião com todos os secretários em minha sala: o de ciências e tecnologia, correspondendo ao ministério do trabalho; a de assistência social e a gente da educação. Na hora que ela apresentou as concepções do Projeto, a gente disse que topava. Falei com o prefeito João Paulo e na hora ele concordou. A gente sabia que ia precisar de um investimento muito grande. **Aí a gente escolheu o Ibura²⁰, porque era muito emblemático naquele momento, uma demanda muito grande de jovens que queriam alguma ação lá. E foi assim, os 1.200 alunos (GESTOR G1).***

²⁰ O bairro do Ibura, que se localiza na parte sul do Recife, lidera o ranking da violência na Cidade, é um destes bairros inseridos no cenário acima descrito. Possui problemas de serviços básicos à população do bairro, como ação da defesa civil, manutenção urbana, segurança pública e atendimento à saúde. As Unidades Residenciais (URs), que deram origem ao bairro Cohab e que popularmente também são conhecidas como parte do Ibura, nasceram em 1966, com a fundação da UR-01. As famílias, em sua maioria favelados, foram vítimas da cheia que deixou centenas de desabrigados no Recife. A sua população é de 112.815 habitantes, 1.488,87 hectares e 28.532 domicílios e tem seus problemas agravados com a discussão dos limites territoriais entre a cidade do Recife e a cidade de Jaboatão dos Guararapes. Apesar da atuação dos Conselhos de Paz instalados para ajuda na redução da violência na comunidade, poucos avanços neste sentido foram realizados. Armas, drogas e um alto número de jovens desocupados alimentam a violência no bairro. <http://www.ladjanebandeira.org/v8/blb-ibura.html>, consultado no dia 14 de outubro de 2009.

Implantado, inicialmente, nas capitais dos estados brasileiros, tem a capital pernambucana, Recife, como referência de sucesso na implementação do Programa, seja em relação ao número de jovens atendidos ou à efetivação da proposta pedagógica sugerida por seus autores, estando entre as quatro primeiras capitais - Recife, Fortaleza, Salvador e Porto Velho - a implantar o Programa.

O ProJovem em Recife já matriculou 22.900 (vinte e dois mil e novecentos) e certificou com a conclusão do ensino fundamental e qualificação profissional inicial a 8.681 jovens, no período de 2005 a julho de 2008.

A partir de setembro de 2008, dois pólos estão em funcionamento, na estrutura do ProJovem Urbano, com 32 núcleos/escolas municipais, nos quais estudam cerca de 6.400 jovens de 18 a 29 anos, dos 11.000 jovens inscritos, como mostra o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Etapas, Matrículas e número de Concluintes no ProJovem em Recife

ETAPAS	PERÍODO	ESTAÇÕES JUVENTUDE / POLOS	MATRÍCULAS	CONCLUINTES
1ª	Julho de 2005 a agosto de 2006	01	1.200	967
2ª	Janeiro de 2006 a dezembro de 2006	07	8.400	4.200
3ª	Novembro de 2006 a dezembro de 2007	01	900	700
4ª	Julho de 2007 a julho de 2008	05	6.000	2.814
Sub-total		14	16.500	8.681
5ª	Setembro de 2008 a março de 2010	02 Pólos	6.400	Em desenvolvimento
Total		16	22.900	—

Fonte: Prefeitura do Recife. Coordenadoria de Comunicação Social. Boletim Diário, 2005 a 2008.

A partir de dados do “Relatório de Atividades - 2006” do ProJovem, observa-se que a cidade do Recife também está entre as primeiras capitais com maior número de matrículas, estando em quarto lugar, no período de 2005/2006, com 10.412 alunos matriculados, ficando o primeiro lugar para o Rio de Janeiro (19.156 matrículas), segundo para São Paulo (11.815 matrículas) e o terceiro lugar com Fortaleza (11.560 matrículas). O Distrito Federal com 10.385 e Salvador com 8.343 jovens matriculados ainda se aproximaram dos quatro primeiros, porém, as demais capitais apresentaram um número de matrículas bem abaixo.

Diante desses dados, percebe-se uma tendência em priorizar a implantação do Programa nas capitais que apresentavam maiores índices de violência, confirmando estudos de diversos autores sobre a relação das políticas públicas de juventude e o problema da segurança, predominando a concepção do jovem como um problema (ZALUAR, 1997, SPOSITO; CARRANO, 2003, ABRAMO, 2005).

Portanto, as afirmações de Sposito, Silva e Souza (2006) quando se referem aos fatores que desencadeiam a ação dos governos municipais e federal indicam que as políticas de juventude no Brasil nascem como um aspecto da questão social, o que não deve causar admiração as recorrentes problemáticas da vulnerabilidade, do risco e da violência em contraposição à constituição de um espaço de visibilidade da condição juvenil moderna, que imprime os novos regimes de cidadania, através do reconhecimento de sua diversidade e de uma concepção ampliada de direitos.

Desse modo, os estudos de Abad (2002) esclarecem que a evolução histórica das políticas de juventude na América Latina foi determinada pelos problemas de exclusão dos jovens da sociedade e os desafios de como facilitar-lhes processos de transição e integração ao mundo adulto. Ressalvando a pluralidade de enfoques, as características institucionais e a diversidade regional dos países latino-americanos, esse autor sintetiza contribuições de diversos autores e estabelece periodização em torno de quatro distintos modelos de políticas de juventude: a) a ampliação da educação e o uso do tempo livre (entre 1950 e 1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (entre 1970 e 1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (entre 1985 e 2000); e d) a inserção laboral de jovens excluídos (entre 1990 e 2000).

Nos primeiros momentos da implantação do ProJovem houve uma visibilidade negativa do mesmo a partir da população recifense em geral, sendo bastante visível através da mídia local, principalmente de programas de TV voltados para a circulação de notícias relativas à violência urbana, o que percebemos através do depoimento do gestor “G2” abaixo transcrito, ao mostrar esta articulação entre o Programa e a representação do jovem violento e problemático, particularizando o jovem estudante do ProJovem.

[...] por que o ProJovem ele tinha uma visão que não era muito positiva, era uma escola de marginais, que a gente aparecia sempre nos noticiários sempre com notícias não positivas dos alunos, embora procurássemos a imprensa pra mostrar o que o ProJovem estava fazendo de bom. Agora a partir do momento que nós começamos a apresentar números satisfatórios, número de alunos certificados, número de alunos qualificados. A partir de parcerias com o SENAC, da inserção desses alunos em estágios é que começou a mudar um pouco essa história. E até os próprios jovens

procuraram mudar essa história. Por que eles ficam muito incomodados quando alguém associa o ProJovem ao mundo do crime. E a ampliação da faixa etária pra 29 anos, eu acho que também contribuiu muito pra isso. Por que a gente percebe que os estudantes que estão na sala agora são homens e mulheres que não puderam estudar na época, ou por que tiveram que trabalhar pra sustentar a família ou pra criar os filhos (GESTOR G2).

A fala do gestor “G1” logo abaixo é bem emblemática com relação à situação de violência envolvendo estudantes do ProJovem e a solução, inicialmente buscada, é a segurança pública através da ronda escolar:

No início a gente tinha que chamar a guarda municipal quase todo dia para resolver algum tipo de conflito na escola: era aluno que acendia um cigarro dentro da escola, ou alguém que tava com a blusa muito decotada etc. e às vezes a diretora da escola não tinha muita habilidade para lidar com esse tipo de conflito. A nossa ronda escolar tem uma formação específica para lidar com escola e com adolescente também... Depois de três meses o comandante da guarda me perguntou: aquele programa acabou, foi? Ninguém nos chamou mais. Depois teve outro aspecto, a partir do momento que eles perceberam que depois que os primeiros 1200 alunos receberam certificação e aprenderam uma profissão, os outros passaram a acreditar mais no Programa. Tanto que agora no ProJovem Urbano, a gente não tem mais, praticamente, problema nenhum. Porque a gente formou mais 4.500 daqueles outros no Centro de Convenções. Nessa matrícula o pessoal vem com mais seriedade, porque eles sabem que se eles fizerem a parte deles, a gente faz a da gente (GESTOR G1).

Por outro lado, dois acontecimentos marcam a adesão do governo municipal ao Programa, além de referendar as identidades partidárias e de projetos políticos entre o governo central e o governo municipal.

O primeiro deles diz respeito ao fato da implantação do ProJovem em nível nacional²¹ ter ocorrido em Recife, sendo realizada a aula inaugural dos 1.200 jovens estudantes, da experiência piloto realizada no bairro do Ibura já citada, com a presença do Presidente da República Luiz Inácio da Silva, acompanhado de membros do seu staff ministerial e gestores municipais em evento histórico no auditório do Centro de Convenções da Universidade Federal de Pernambuco, em julho de 2005. E, em segundo momento, contou-se com a

²¹ ProJovem será aberto com aula inaugural em Recife: Com uma aula inaugural para 1.200 jovens, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva abre na próxima quarta-feira (20/7/05), em Recife, o período letivo do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, executado pelo governo federal em parceria com as prefeituras das capitais. A aula será no auditório do Centro de Convenções da Universidade Federal do Pernambuco e terá também a presença do ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, Luiz Dulci. (http://www.planalto.gov.br/SecGeral/juventude/arquivos_projovem/ProJovemrelease12.htm.)

presença do Presidente da República em Recife para participar da entrega de certificados a 4.200 alunos das sete Estações de Juventude em 2007²².

O depoimento do gestor “01” abaixo transcrito enaltece a implantação do Programa ao se referir aos dados de pesquisa de opinião encomendada pelo governo municipal, na época, havendo uma avaliação positiva da população pesquisada:

*[...]na pesquisa do Recife, sabe essas pesquisas internas que o governo faz pra saber quais são os programas que têm maior aceitação, qual é o mais conhecido, até para saber o mais fraco, até para mostrar essa questão da gestão. **No ano seguinte da implantação do ProJovem, ele já estava junto do Samu, porque todos os outros programas eram muito mais abaixo do que eles que eram conhecidos e aprovados pela população. E isso pela população da periferia, porque eles fizeram essa pesquisa em todas as partes. Isso aí me deu uma certeza que a gente tinha acertado na forma como ele foi implantado aqui. Porque ele poderia ter sido implantado de modo que ele não fosse tão reconhecido assim, tão rapidamente pela população, e ele, ele foi muito reconhecido, logo isso significa que o resultado foi muito rápido. O ProJovem pra mim foi uma coisa fantástica. Mesmo que tenha sido uma coisa que dependeu muito também da vontade política local do Recife, mostra que se você tiver vontade política, ele pode ser um ótimo Programa[...]**(GESTOR G1).*

De acordo com dados extraídos dos questionários da nossa pesquisa há também uma ampla aprovação dos educadores vinculados ao ProJovem. Quase 100% dos professores consideram o Projeto Pedagógico do ProJovem inovador e este aspecto é relacionado à proposta pedagógica e curricular integrada do Programa.

Em fragmentos de falas do professor “02” e do gestor “E1” abaixo transcritas, podemos conferir relevância quanto à integração entre a qualificação profissional e a formação geral ao se referirem ao currículo integrado:

*[...] tem toda uma proposta, tem todo um projeto criado, direcionando aquele aluno para que a formação básica exista, a integração entre a formação básica e o arco e a profissão ocupacional exista e o aluno, ele entende, que **ele saindo do PROJOVEM ele já tem um ponto a mais, ele não tem só o ensino fundamental completado** (PROFESSOR 02).*

[...] a proposta curricular do ProJovem, ela é bem peculiar, ela é bem diferenciada e inovadora, por conta dessas duas dimensões que você

²² Ao abrir a solenidade, o prefeito João Paulo ressaltou a alegria de contar novamente com a presença do presidente Lula para um evento do ProJovem, já que foi ele o responsável pela aula inaugural do programa, em 2005. “Com o presidente Lula, estamos vivendo o melhor momento da vida política do Brasil, especialmente nesse 1º ano do 2º mandato, quando ele tem demonstrado toda sua competência na articulação de sua equipe e na capacidade coletiva de atender aos anseios populares. O resultado de tudo isso tem sido a rápida mudança no perfil econômico e social do País”. (<http://www.recife.pe.gov.br/noticias/imprimir.php?codigo=143366>. Sexta-feira, 30 de Março de 2007.)

citou aí, que é a formação básica e a qualificação para o trabalho e ainda tem uma terceira que é a ação comunitária (GESTOR E1).

Segundo Sposito e Carrano (2003), não existe a efetiva inclusão social, cultural e política dos jovens no Brasil através da implementação de políticas nacionais integradas e de um projeto global de desenvolvimento para a juventude. As ações de governo são determinadas, em sua maioria, por pressão social para as respostas diante dos indicadores da segurança pública e/ou de fatos envolvendo violência com jovens, acarretando repercussões na mídia nacional e internacional, fazendo com que as políticas se constituam em respostas pontuais a problemas específicos e a crises conjunturais.

Portanto, percebemos que os projetos e programas são concebidos na esfera federal e os municípios executam em geral sem questionarem suas diretrizes, métodos e metas pré-fabricadas; ansiosos por verbas federais apenas se conformam à execução.

Assim, na próxima seção, passaremos a delinear as articulações e as expressões que marcam a gestão municipal objetivando a materialização da Política Nacional de Inclusão de Jovens em nível local.

4.3 A gestão local do ProJovem

Em cumprimento às orientações da Coordenação Nacional do ProJovem, já expostas, a Gestão do ProJovem no Município de Recife tem sua coordenação geral sob responsabilidade da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, em articulação com a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, a Secretaria de Assistência Social e a Secretaria de Governo.

A Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico é o órgão responsável por desenvolver o Sistema Público de Emprego no âmbito municipal, além da implantação, execução e acompanhamento de políticas, programas e projetos de promoção do trabalho, emprego e renda, incluindo as ações de qualificação e requalificação do trabalhador empregado e/ou desempregado. A Secretaria de Assistência Social, mais tradicional como órgão governamental, fica responsável pelo desenvolvimento da Política Municipal de Assistência Social e a Secretaria de Governo articula e coordena as políticas de governo no âmbito municipal.

Buscando fortalecer e ampliar as articulações intersetoriais e intrasetoriais, foi criada uma instância de gestão com o objetivo de fomentar as atividades a serem realizadas nas

Estações da Juventude. Segundo o depoimento do gestor “G1” a seguir, é instituído um Comitê Intersetorial de Juventude, o qual integra ações dos diversos Programas Municipais, sendo composto pelas seguintes secretarias e órgãos municipais: diretorias, gerências e a autarquia Geraldão, da própria Secretaria de Educação, Esporte e Lazer; a Gerência da Juventude da Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã; Secretaria de Orçamento Participativo e Gestão Cidadã, Secretaria de Saúde, Secretaria de Políticas da Assistência Social, Secretaria de Cultura e da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico.

*No caso do Recife o importante foi que **a gente conseguiu criar uma coordenação com esses secretários: de assistência social, ciências e tecnologia, educação e secretaria do governo.** Mas eu criei um comitê gestor estratégico que foi pegar de todas as secretarias, inclusive da educação, os programas que tinham experiências com jovens, inclusive na secretaria de cultura, saúde etc, e a gente tava louco para construir esse comitê estratégico de gestão do ProJovem. Quem definia efetivamente o que devia ser feito e como se daria a implantação do ProJovem, era esse comitê de gestão estratégica, que foi característico do Recife. Claro que alguns se engajaram mais e outros se envolveram menos, quem não participou efetivamente foi porque não quis, mas, foram convidados a se engajarem. Esse comitê sob a coordenação da Márcia Charret, foi quem fez a busca das escolas, o contato com as diretoras das escolas, a escolha dos arcos ocupacionais, dentro das possibilidades. Então, eu fiz uma perspectiva de analisar o que é que a gente já fazia bem e o que é que a gente pudesse incluir no ProJovem e que o ProJovem pudesse ter mais chance de funcionar (GESTOR G1).*

Este Comitê estruturou-se desde o início do Programa em 2005, com interferência nas questões de âmbito político, operacional e pedagógico, como: espaços e regiões da cidade para funcionamento dos núcleos; a escolha dos arcos ocupacionais; divulgação e organização da efetivação das inscrições e matrículas; espaços, materiais, equipamentos, qualificadores profissionais e contratação de instituições especialistas em educação profissional; os processos de seleção dos docentes, qualificador profissional e assistentes sociais; formação inicial e continuada dos docentes, qualificador profissional e assistentes sociais; articulação e integração de programas municipais com o ProJovem, entre outros.

A gestão local foi composta por uma coordenação geral do ProJovem – Recife, designada para essa função a Secretária de Educação, Esporte e Lazer e de uma equipe de quatro coordenadores gerais, isto é, um pedagógico, um de qualificação para o mundo do trabalho, um de ação comunitária e um administrativo, além de técnicos e estagiários. Esse formato foi alterado a partir do ProJovem Urbano, ficando a nova composição sem as duas

coordenações: de Qualificação Profissional e de Ação Comunitária, substituídas por profissionais de pedagogia.

Dessa maneira, a extinção do cargo do coordenador geral da dimensão da qualificação profissional nos parece um fator significativo para a viabilidade ou não da materialização da integração entre a formação geral e a formação profissional. Como podemos verificar na fala do gestor “G3”, abaixo transcrita, há uma descrição detalhada da problemática que envolve o gerenciamento da execução, sobretudo das aulas dos arcos ocupacionais. Ele pontua questões importantes, como a rotatividade de profissionais ocupando a coordenação da qualificação profissional; as próprias limitações do governo municipal para a execução no seu interior da respectiva atividade, e, por último, o estabelecimento da parceria com o SENAC, implicando em uma difícil negociação devido ao baixo custo per capita por aluno estipulado pelo ProJovem para a realização das aulas do arco de alimentação.

*Quando eu me lembro, chega dá uma dor, porque para mim era um desafio muito grande, na qualificação, sempre fui mais voltada para a questão pedagógica, mas a qualificação, quando assumi, eu estava substituindo uma pessoa que passou pouco tempo, mas tava assumindo. Mas em função do que estava organizado por uma colega que tinha uma cabeça muito legal e que conseguiu ver além dos limites do que a gente tava acompanhando no momento[...]Então, tinha a limitação de você não ter parceiro, **tinha a limitação da própria secretaria, que não tinha conhecimento, as outras secretarias que não tinham conhecimento da dimensão**, mas como ela já tinha arrumado certas coisas, para mim ficou mais fácil. [...] **aí foi quando a gente conseguiu a parceria, no caso da alimentação com o SENAC**, construção e reparos a gente não conseguiu avançar muito, até a demanda dos estudantes era menor, até eu acredito que isso seja um lastro que... [...] A gente fez um convênio com o SENAC, que não foi fácil, até porque o Sistema S, aqui, naquela época, visou o lucro, então a gente teve que negociar espaço, valor por aluno, e sem contar que era completamente diferente da metodologia deles. A gente precisou trazer os nossos professores, então tinha a parceria. Como a gente podia colocar mais um profissional, aí ficou um profissional do SENAC, que não poderia ser diferente, e um profissional nosso, que já vinha acompanhando os alunos. Porque se não colocasse um professor que não entendesse da metodologia ou do trato com os alunos, eles iam invadir, então deu certo. Os casamentos que foram feitos com os professores, os arranjos, foram legais (GESTOR G3).*

Em referência à metodologia adotada pelo SENAC, as conclusões da pesquisa recente de Nunes (2006) nos esclarecem que, embora haja esforços de profissionais da referida instituição no sentido de compreender a educação profissional para além da preparação para o trabalho, “o currículo orientado para o desenvolvimento de competências, limita os saberes disciplinares escolares a um corpo de conhecimentos que deve ser mobilizado para compor as

competências laborais” (p. 214). Dessa forma, vemos que a proposta do SENAC restringe os propósitos do currículo integrado do ProJovem em

[...] aliar teoria e prática, formação e ação, explorando a dimensão educativa do trabalho [...] E para que a Formação Básica, a Qualificação Profissional e a Participação Cidadã possam fortalecer-se, cada uma delas deve desenvolver-se plenamente e em consonância com as demandas para uma inserção plena, criativa e produtiva na sociedade contemporânea (BRASIL, PPI, p. 30).

Contudo, essa parceria com o SENAC é ampliada no ProJovem Urbano, ficando quatro, dos cinco arcos ocupacionais sob a orientação e gestão desta instituição, o que demonstra que a qualificação profissional está sendo realizada separada da formação geral. Sobre tal inferência voltaremos a analisar em seção específica, ainda neste capítulo, sobre a dimensão da qualificação para o mundo do trabalho.

De acordo com as diretrizes gerais da Coordenação Nacional do ProJovem Urbano, que não ocorre diferença em relação às responsabilidades do ProJovem Original, cabe a essas equipes, entre outras ações, articular-se com as administrações locais para tratar de:

- Gerenciamento do ProJovem Urbano no nível estadual/municipal/DF;
- Definição dos estabelecimentos escolares onde serão realizadas as atividades do curso;
- Definição dos locais de aulas práticas para o desenvolvimento dos arcos ocupacionais;
- Apresentação do ProJovem Urbano aos diretores desses estabelecimentos e a outros funcionários cujo trabalho for afetado pelo funcionamento do curso;
- Recrutamento e seleção de educadores de Formação Básica, de Qualificação Profissional e de Participação Cidadã;
- Contratação dos educadores selecionados;
- Organização do recrutamento e da matrícula dos alunos;
- Atendimento às solicitações do Sistema de Monitoramento e Avaliação;
- Organização da formação inicial e continuada dos educadores sob sua jurisdição;
- Definição das instituições certificadoras da conclusão do ensino fundamental e ou da habilitação nos arcos ocupacionais (BRASIL, PPI, 2008, p. 25).

Através da fala do gestor “G1” exposta abaixo, percebemos uma deferência à educação de jovens e adultos a partir da incorporação de profissionais ligados a essa modalidade de ensino. Embora haja essa perspectiva de articulação, fica ainda sob dúvida o reconhecimento do ProJovem como proposta pertencente à EJA.

No caso do Recife, alguns fatores influenciaram. Por exemplo, eu chamei muita gente que trabalhava com a EJA para trabalhar e assumir, junto comigo, o ProJovem. Porque, na verdade, mesmo não sendo EJA, é educação de jovens e adultos, por que você está dando escolaridade e dando profissionalização. Então, essas pessoas que trabalhavam com EJA tinham uma sensibilidade boa para isso. O coordenador pedagógico do ProJovem era gerente da EJA no município (GESTOR G1).

Esta referência do gestor “G1” às pessoas com experiência em EJA nos remete a afirmações de Haddad (2007), quando ele, refletindo sobre a institucionalidade da EJA, ressalta a forma precária como suas políticas são implementadas. Porém, por outro lado, o seu caráter popular, de proximidade com as comunidades, tem sido estratégia importante para o engajamento de educadores em programas e projetos, imprimindo uma qualidade à ação, o que nos faz pensar ser essa a razão da intenção da gestão municipal em cercar-se de profissionais com esse perfil e vivência, isto é, o perfil histórico da militância da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Acrescenta Haddad (2007, p. 208):

Os serviços públicos municipais de atendimento da EJA acabam realizando-se, caso a caso, em função da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos.

Na sua implantação, em 2005 e no ano de 2006, a coordenação pedagógica geral do ProJovem era exercida pela mesma pessoa que estava no cargo de gerente de EJA. Porém, apenas essa acumulação de cargos não garantiu uma vinculação orgânica com as demais diretorias e gerências da SEEL. É o que apreendemos através do depoimento do gestor “G3” a seguir:

*E aí, infelizmente a gente ainda lida com a burocracia, a morosidade do poder público que no caso de algumas pessoas, que também não são todas. Não é? **Que um ofício chega e você não dá prosseguimento àquele ofício, então demora, fica engavetado, passa pela mão de fulano, passa pela mão de cicrano, pra poder sair e isso sendo dentro de um mesmo órgão, então isso é estressante.** Você estar correndo atrás dessas coisas para que o*

negócio saia do papel. Quando tudo chega, quando tudo acontece, quando tudo acontece de forma sincronizada, quando a estrutura que se pensou, consegue ser colocada em prática... (GESTOR G3).

Porém, o gestor “G1” expressa uma visão contrária a do gestor “G3”, afirmando uma concepção articulada de gestão municipal:

*A gente juntou naquela perspectiva que eu já falei o pessoal que trabalhava com saúde, a gente convidou para trabalhar com gravidez na adolescência, doenças... O pessoal de assistência social, o pessoal da cultura... A gente envolveu todo mundo, porque a gente não tava criando um programa novo e quem não trabalhava lá não era do programa. Todo mundo era do programa, **porque o Programa era do município**. Para mim a perspectiva da implantação do programa teve esse aspecto positivo (GESTOR G1).*

Outra instância de gestão eram as Estações de Juventude, as quais funcionaram em sua maioria em Escolas Municipais, com exceção do Centro Público de Casa Amarela²³, localizado no bairro de Casa Amarela na RPA-3, órgão da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e do Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães – Geraldão²⁴, autarquia vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, com sede no bairro da Imbiribeira, RPA-6, os quais constituem as sedes dos dois Pólos atuais do ProJovem Urbano, cada um gerenciando 16 núcleos, nos fazendo perceber a dificuldade de articulação entre as escolas e o ProJovem, ao mesmo tempo em que verificamos uma proximidade com as políticas municipais de esporte e lazer e de promoção do trabalho e renda, já mencionadas anteriormente nesse item.

A idéia da Estação Juventude tem sua gênese na perspectiva do protagonismo juvenil, apostando como lugar de encontro dos jovens, na formação de fóruns de diálogos: “É uma revolução na estação, uma revolução mesmo” (PROFESSOR 06), além de um espaço

²³ CENTRO PÚBLICO DE PROMOÇÃO DO TRABALHO E RENDA. Espaço de resgate da dignidade e auto-estima dos(as) trabalhadores(as), através da educação integral – escolarização, formação profissional, formação cidadã e geração de trabalho e renda. Ação do Governo Municipal do Recife que une a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, Secretaria de Educação e entidades da Sociedade Civil, com o objetivo de integrar políticas de geração de trabalho e renda. Unidades do Centro Público de Promoção de Trabalho e Renda: Centro Público do Totó - RPA 5; Centro Público de Casa Amarela - RPA. Programas Desenvolvidos: Formação Profissional; Formação Cidadã; Formação de Formadores; Apoio ao Associativismo e Cooperativismo; Intermediação da Mão-de-obra; Crédito Popular e Desenvolvimento do Artesanato. (http://www.recife.pe.gov.br/2007/06/28/mat_144747.php)

²⁴ GERALDÃO - GINÁSIO DE ESPORTES GERALDO MAGALHÃES: O Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães é o núcleo que coordena as políticas esportivas da gestão municipal. Além da gestão de ações que promovem a integração de atividades esportivas e de lazer, o Geraldão oferece periodicamente aulas em modalidades esportivas. Projetos e Ações: Círculos Populares de Esporte e Lazer; Círculos de Esporte, Lazer e Juventude e Esporte do Mangue. (http://www.recife.pe.gov.br/2007/07/10/geraldao_ginasio_de_esportes_gerald_magalhaes_144959.php)

referência do estudante para tratar de questões pedagógicas e administrativas que dizem respeito à sua vivência no ProJovem.

*[...] É um programa muito bonito, não é? O ProJovem é um programa, porque não é assim na rede normal, na rede regular de ensino. É **uma revolução na estação, uma revolução mesmo!** O que a gente nota assim, eles percebem, eles dizem assim: - **Aqui no ProJovem tem muita coisa diferente** (PROFESSOR 06).*

Contudo, essa visão tão vibrante do professor não pode ser generalizada, pois a realidade era bem mais dura, quando examinamos que em cada Estação Juventude a equipe operacional era composta por um pedagogo e dois coordenadores, um pedagógico e um administrativo e pessoal de apoio, o que representava uma equipe já bastante limitada para a realização de um trabalho de qualidade, como percebemos no depoimento do gestor “G3” abaixo transcrito. No modelo atual do ProJovem Urbano, esta situação se agiganta com a mesma equipe para cada Pólo, com o atendimento em dobro, isto é, dezesseis núcleos, no mínimo.

*As principais atividades na gestão, tudo era prioridade, só que era meio complicado **por que a quantidade de pessoas numa estação é muito limitada para prestar um trabalho de qualidade, o volume de trabalho que era enorme.** Então o que a gente priorizava? Na questão das atividades pedagógicas a gente ia no foco do problema, então se tinha algum professor que estava com dificuldades e compreensão da metodologia, aí a gente dava uma assistência, se tinha algum problema de relacionamento interpessoal com os alunos, a gente também interferia. Tanto é que foi criado um instrumento em que o aluno redigia de próprio punho o problema que tinha sido ocasionado na sala, porque grupo o que lida com jovens, que são... (GESTOR G3).*

Dessa maneira, percebemos uma gestão municipal cumpridora do formato concebido pela coordenação nacional do ProJovem. O exame das informações nos permitiu observar uma tentativa de articulação das instâncias do governo municipal e, em particular no interior da própria Secretária de Educação, onde ficou instalada a coordenação municipal do ProJovem, constituindo-se como espaço de diálogo e negociação o Comitê Intersetorial, o que permitiu o estabelecimento de parcerias com outras secretarias e órgãos do governo municipal em função da operacionalização do Programa na cidade do Recife.

No entanto, as questões da gestão do Projeto de Inclusão de Jovens ficaram centralizadas no gabinete do gestor da educação municipal. Apesar da criação do Comitê Intersetorial, as decisões, de fato, foram tomadas no âmbito restrito entre o gabinete do

dirigente da educação municipal e as coordenações gerais do ProJovem, provocando desafios constantes para a execução do Programa e em particular para o desenvolvimento das atividades que envolvem a qualificação profissional e em consequência proporcionando dificuldades para a sua integração à formação geral, pois comungamos com Ciavatta (2005) quando ela defende que devemos compreender a formação integral no espaço da democracia participativa, pois pressupõe uma ação coletiva ampla, a qual propicie aos alunos uma apropriação da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, compreendendo desse modo o trabalho como princípio educativo.

4.4 O ProJovem e a Rede Municipal de Ensino do Recife: redes paralelas?

Uma medida tomada pela coordenação local do ProJovem em Recife, desde o seu início, foi a consolidação da organização dos núcleos no interior das Escolas da Rede Municipal de Ensino - RMER. Esta medida exigiu disposição para o diálogo por parte do dirigente da educação municipal, dos coordenadores gerais e de estação juventude e os gestores escolares a fim de estabelecerem alguns acordos necessários para o gerenciamento do Programa no espaço escolar, como afirma a fala do gestor “G1” a seguir:

*Outra lição que a gente teve foi a de que é preciso dialogar e a gente não cansou de dialogar, fomos até a exaustão com os diretores dessas escolas: ouvindo as dificuldades, ouvindo os desafios, e se comprometendo com elas também. Pois se a gente estava dizendo: nós vamos ocupar sua escola à noite, nós vamos ajudar: vai ter vigilante à noite, nós vamos recuperar a iluminação, vai ter merendeira, tem que ter o pessoal da limpeza para deixar tudo limpinho para o pessoal da manhã. **Veja, eu não posso chegar lá e exigir que ela se comprometa, sem me comprometer também. É um conjunto de coisas, é um trabalho de convencimento.** Mas qual é o problema com o fato desses alunos sujarem ou, porventura, quebrarem algo na escola? A obrigação da secretaria de educação é recuperar essa escola. [...] no debate com as diretoras... Então, me deu uma alegria muito grande encontrar diretoras que eram das mais resistentes na primeira etapa do ProJovem, depois de a gente ter pensado em não colocar na segunda etapa o ProJovem lá e elas vinham dizer que queriam; que tinha transformado o bairro, que a relação da escola com o bairro mudou, então foi uma coisa que eu acho que melhorou também a escola onde eles estiveram (GESTOR G1).*

O gestor “E1” relata com detalhes a reação dos dirigentes escolares à implantação dos núcleos nas escolas, servindo de argumento a confirmação daquela visão que compreende o jovem como problema, demonstrando atitudes de discriminação ao aluno: “O aluno... apareceu algo quebrado foi o aluno do ProJovem” (GESTOR E1). Outra questão colocada

pelo gestor “E1” foi o funcionamento da escola no horário noturno para atender ao ProJovem e dificuldades de controle e estabelecimento de regras comuns ao funcionamento das modalidades de ensino ofertadas na Escola (EJA e 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem) e ao mesmo tempo o ProJovem, entrando em confronto principalmente com o funcionamento das turmas de EJA, a qual funciona com maior frequência nas escolas no turno noturno: “A minha escola, o meu EJA, como se o EJA, tivesse mais importância que o ProJovem, como se aqueles jovens do ProJovem também não fizessem parte daquela comunidade ali” (GESTOR E1).

*Exato, a gente tem inúmeras situações, a gente se depara tanto com **aceitação e envolvimento com a escola**, por parte da direção da escola, o que é fundamental quando isso acontece é meio caminho andado para o sucesso naquele núcleo. Mas, a gente também se depara **com resistência, com discriminação, preconceito, má aceitação, má vontade**. O bom é que isso aí é em pequena escala. Na maioria das vezes, há um envolvimento, há uma co-participação, colaboração muito grande por parte da gestão escolar, mas acontece também essa coisa da resistência também, em alguns momentos é muito forte. Aquela coisa, né? O aluno... **apareceu algo quebrado foi o aluno do ProJovem**. Aqui ninguém riscava banca, depois que o ProJovem entrou! E como a gente...quem é da educação sabe que isso não corresponde à realidade. Escola pública tem os problemas que a gente já conhece e eles não surgiram depois do ProJovem. Sempre estiveram aí. O ProJovem é uma parte da comunidade também, muitas pessoas não percebem isso. **A minha escola, o meu EJA**, como se o EJA, tivesse mais importância que o ProJovem, como se aqueles jovens do PROJOVEM também não fizessem parte daquela comunidade ali (GESTOR E1).*

Esta reação de recusa e rejeição por parte da comunidade escolar, personalizada na figura do dirigente escolar, tem implicado no estabelecimento de freqüentes reuniões entre a coordenação geral e a própria secretária municipal de educação, além de mediações cotidianas com as coordenações das estações e dos próprios professores buscando entendimentos e adesão dos dirigentes escolares ao Programa, além de intermediar constantemente as relações dos estudantes com os profissionais em geral da escola, como também entre os seus pares.

*Embora o Programa já esteja acontecendo desde 2005, algumas dirigentes de fato abraçam o programa, vêem os alunos do ProJovem como alunos da escola, alunos da Rede e em alguns espaços você tem essa dificuldade, da gestão, **o próprio estigma do que acontece na escola aconteceu por conta do ProJovem**, o que acontecer de ruim, então a gente tem que fazer esse trabalho bem intenso de aceitação e mostrar que o público que está lá hoje não é tão diferente que teve alguns anos atrás e que por um motivo ou outro teve que sair daquela escola. **Então a gente tem feito esse trabalho, através***

*de reunião com diretores, de acompanhamento pra que essas questões elas fiquem bem claras, não são alunos diferentes, não são alunos de outra comunidade. São alunos daquela comunidade e que merecem todo o nosso respeito e que caso tenha acontecido algo que não deveria ter acontecido naquele espaço nós estamos dispostos a sentar e resolvermos juntos e esse é um projeto de inclusão. [...] recebíamos os alunos por questões de dificuldades pessoais entre alunos e alunos, alunos e professores e tentávamos minimizar, até mesmo... A primeira dificuldade era o impacto, por que o aluno ao retomar a sala de aula, a forma como ele se sentia dentro do espaço escolar, nem sempre eles eram bem recebidos. Então nesse primeiro momento **a gente estava mais presente nos núcleos pra fazer acompanhamento e tentar minimizar essa dificuldade** que o aluno encontrava em manter o horário em sala de aula fazendo as atividades e manter um mínimo de comunicação com eles, procurando atividades que eles se sentissem atraídos a desenvolver (GESTOR E2).*

Tal contexto nos remete ao debate sobre o papel da escola contemporânea. Dayrell (2007), com um olhar mais específico para a formação do jovem brasileiro, afirma que

Ao mesmo tempo, a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social. Parece que a instituição escolar torna-se parte dos problemas que ela se propôs a resolver. Nesse contexto, tanto professores quanto alunos vêm se perguntando pelo papel da escola, pela sua função, levando-nos a interrogar sobre o lugar que esta ocupa na socialização dos jovens: Será que a escola “faz” a juventude? (2007, p. 1118).

Dayrell (2007) continuando a reflexão sobre o papel da escola expressa-a como espaço de construção de subjetividades, porém a realidade tem se configurado na valorização do estudo como uma promessa futura para os jovens pobres brasileiros, ou seja, a escola é um espaço intermediário de credenciamento para a inserção no mercado de trabalho e para a realização de algum sonho ou “vir a ser” na vida adulta. Portanto, a realidade de desigualdade social em que se encontram esses jovens tem impossibilitado o acesso ao trabalho, à cultura e também aos recursos para a sua subjetivação, onde estaria atuando a escola, porém isso não tem acontecido.

Alerta-nos Sposito (2005) que novos desafios são colocados à escola pública ao receber esses jovens das camadas populares, os quais carregam conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, que, na visão de Frigotto (2004), esta situação de poder no interior da escola pode ser entendida como um dos mecanismos sócio-econômicos que, desde o longo processo de escravidão, excluem as camadas sociais mais baixas.

Portanto, embora seja confirmada uma ampliação das oportunidades escolares na década de 1990, esta se voltou, sobretudo, para o ensino fundamental que abrange a faixa

etária de 07 a 14 anos e que contou com o financiamento através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Daí o foco situar-se na educação das crianças. Os jovens das camadas populares não se constituíram prioridade neste contexto, sendo abrigados, em sua maioria, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em reduzidas iniciativas nas Redes municipais e estaduais, através de cursos noturnos realizados em condições precárias e apresentando altos índices de evasão.

Dessa maneira, nota-se a posição secundária a que foi relegada a educação de pessoas jovens e adultas mostrando fatos amplamente conhecidos em nosso meio, como a improvisação no uso de instalações, a alocação de professores cedidos ou sem a fixação no estabelecimento, fato traduzido muitas vezes em um atendimento deficitário, como bem nos esclarece as reflexões de Gomes e Carnielli (2003, p. 50-51).

A educação de adultos tem valores precários por eles serem menos aceitáveis por uma parte da população. Sendo educação de segunda oportunidade, para alunos fora da faixa etária, constitui atividade menos vinculada ao propósito primário da educação. Ela é menos estruturada, até por força da flexibilização necessária ao atendimento das necessidades dos alunos; o ensino não é compulsório, por haver sido ultrapassada a faixa de idade da obrigatoriedade escolar; sua procura é voluntária, com o sustento dependente das oscilações do número de alunos; seus objetivos em parte são menos claros, por incluir não só a educação de segunda oportunidade, mas também a educação continuada. Essa precariedade de valores resulta num grau de legitimidade mais baixo que o do ensino regular, numa posição relativamente marginal no âmbito da organização, na maior dificuldade de obter recursos e na elevada vulnerabilidade a cortes orçamentários.

Por outro lado, ressalta Ciavatta (2005) que o tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: “educar a todos ou a uma minoria, supostamente mais apta ao conhecimento? A uns e a outros, que tipo de educação deve ser dada de modo a atender às necessidades da sociedade?” (p. 85).

Percebemos, então, que a implantação do ProJovem na Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) trouxe consigo desafios políticos e pedagógicos, dentre eles, qual o papel da escola pública nesse contexto de construção de uma proposta de Currículo Integrado considerando as especificidades das condições do segmento juvenil advindo da classe popular, tendo ainda a pretensão de manter uma articulação mais ampla com diferentes políticas sociais, na perspectiva de inclusão social dos jovens.

Observamos que dos 32 núcleos do ProJovem, em funcionamento a partir de setembro de 2008, apenas um deles não funciona em Escolas da RMER, instalando-se na sede do

Centro Público de Casa Amarela. Portanto, no turno noturno, concomitantemente ao desenvolvimento das aulas do ProJovem, cinco Escolas ofertam aulas do Ensino Fundamental²⁵, em vinte escolas funcionam turmas de EJA, e apenas em nove escolas o ProJovem tem primazia em seu turno de funcionamento.

Na Tabela 2, a seguir, podemos verificar a distribuição das escolas correspondente aos Pólos I e II, segundo sua localização e o funcionamento das modalidades de ensino (EJA / 3º e 4º Ciclos) em cada escola:

Tabela 2 – Matrícula da 5ª Etapa (set./08 – março/10) do ProJovem por Núcleo/Escola, e Matrículas de EJA e do 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem no exercício de 2009.

PÓLO I : CENTRO PÚBLICO DE CASA AMARELA								
RPA	BAIRRO	ESCOLA / NÚCLEO	TURM	ALUN	EJA		3º e 4º CICLOS	
					TURM	ALUN	TURM	ALUN
01	Soledade	1.E. M. Pedro Augusto	05	200	-	-	05	167
	Joana Bezerra	2.E. M. José da Costa 3. Porto	05	200	07	242	14	552
	Santo Amaro	3.E. M. Sede da Sabedoria	05	200	03	67	-	-
	Cabanga	4. E. M. Almirante Soares Dutra	05	200	-	-	-	-
02	Alto do Pascoal	5.E. M. Alto do Pascoal	05	200	-	-	-	-
	Linha do Tiro	6.E. M. Pastor Paulo Leivas	05	200	02	39	-	-
	Fundão/Água Fria	7.E. M. Antonio Heráclio do Rêgo	05	200	05	197	16	572
	Campo Grande	8. E. M. Jandira Botelho	05	200	-	-	-	-
	Linha do Tiro	9.E.M. Paulo VI / E. M. Ricardo Gama	05	200	12 05	480 143	32 -	1237 -
03	Passarinho	10.E. M. Nova Descoberta	05	200	05	90	-	-
	Guabiraba	11.E. M. da Guabiraba	05	200	04	89	-	-
	Nova Descoberta	12.E. M. Profº Mauro Mota	05	200	-	-	-	-
	Casa Amarela	13.Centro Público de Casa Amarela	05	200	-	-	-	-
	Vasco da Gama	14.E. M. Vasco da Gama	05	200	07	200	18	783
	Nova Descoberta	15.E. M. Renato Accioly Carneiro Campos	05	200	-	-	-	-
	Mangabeira	16.E. M. da Mangabeira	05	200	-	-	-	-
SUB-TOTAL			75	3.200	50	1.547	85	3.311
PÓLO II : GINÁSIO DE ESPORTES GERALDO MAGALHÃES – GERALDÃO								
04	Ipatinga	17.E. M. Diná de Oliveira	05	200	02	93	-	-
	Cordeiro	18.E. M. Darcy Ribeiro	05	200	04	77	-	-
	Engenho do Meio	19.E. M. Engenho do Meio	05	200	03	53	-	-
	Caxangá	20.E. M. Divino Espírito Santo	05	200	-	-	08	204
	Torrões	21.E. M. Creusa de Freitas	05	200	02	25	-	-
05	Estância	22.E. M. Gov. Miguel Arraes	05	200	03	75	-	-
	San Martin	23.E. M. Prof. Potiguar Matos	05	200	-	-	-	-
	San Martin	24.E. M. General San Martin	05	200	02	40	-	-
	Coqueiral	25.E. M. Casa dos Ferroviários	05	200	03	74	-	-
06	Cohab	26.E. M. Poeta Paulo Bandeira da Cruz	05	200	03	52	-	-
	Pina	27.E. M. Eng. Henoch Coutinho	05	200	-	-	-	-

²⁵ Ensino Fundamental: 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem (5ª a 8ª séries).

	Jordão	28.E. M. Profº Enaldo Manoel de Souza	05	200	01	27	-	-
	Ibura	29.E. M. Simões Barbosa	05	200	03	85	-	-
	UR 6 / Ibura	30.E. M. Guilherme Diniz	05	200	04	97	-	-
	UR 12 / Ibura	31.E. M. José Múcio Monteiro	05	200	03	41	-	-
	Pina	32.E. M. Poeta João Cabral de Melo Neto	05	200	-	-	-	-
SUB-TOTAL			75	3.200	33	1.478	08	204
TOTAL			150	6.400	83	3.025	93	3.515

Pode-se constatar a partir da Tabela 03, que a soma das matrículas da EJA, módulo V, com as matrículas do 2º ano do 4º Ciclo é inferior às matrículas do ProJovem. Enquanto no primeiro caso as matrículas chegam a 6.032, o ProJovem abriga 6.400 estudantes.

Tabela 3 – Comparação entre as matrículas de EJA e 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem no exercício de 2009, considerando toda a RMER, com a matrícula da 5ª Etapa (set./08 – março/10) do ProJovem

RPA	3º E 4º CICLOS / 09			EJA / 09			PROJOVEM - 08/09		
	ESC.	TURM	ALUNOS	ESC.	TURM	ALUNOS	ESC.	TURM	ALUNOS
01	04	43	1.417	09	30	736	04	20	800
02	04	75	2.756	17	70	1.835	06	25	1.000
03	08	132	4.957	29	103	2.683	07	35	1.400
04	05	60	1.826	23	79	1859	05	25	1.000
05	06	78	2.700	27	83	2.117	04	20	800
06	08	127	4.226	45	149	3.899	07	35	1.400
TOTAL	35	515	17.882	150	514	13.129	33	160(40a)	6.400
			2º ano do 4º Ciclo - A 3.588			Módulo V - B 2.444			
Alunos matriculados em 2009 no 2º ano do 4º Ciclo de Aprendizagem e no V Módulo da EJA, concluintes do Ensino Fundamental A + B = 6.032									

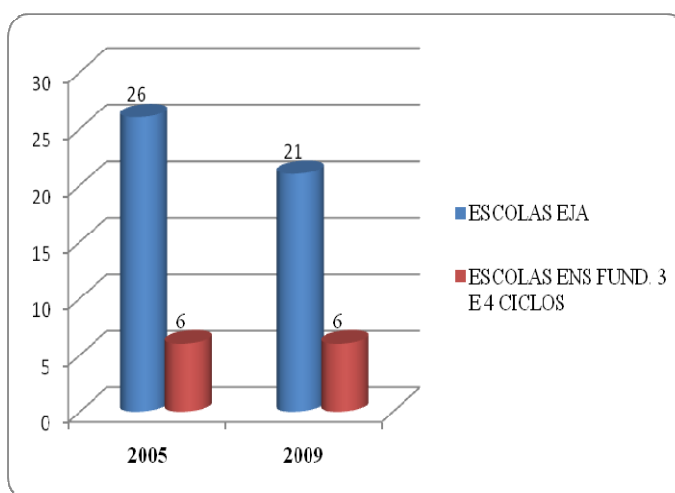
Este somatório revela que o Censo Escolar de 2010 da Rede de Ensino Municipal do Recife vai contabilizar cerca de 100% a mais no número de alunos com terminalidade no Ensino Fundamental, comparado ao ano anterior.

O relatório parcial de avaliação do ProJovem – 2007 demonstra que a matrícula de EJA cresce na fase de grande matrícula do ProJovem, 2005 e 2006, em nível nacional. Porém, quando focalizamos a unidade escolar, considerando as escolas onde funcionam os núcleos do ProJovem em 2008/2009, verificamos que houve uma diminuição de turmas e

conseqüentemente de alunos matriculados em EJA e também no Ensino Fundamental referente aos 3º e 4º Ciclos de aprendizagem.

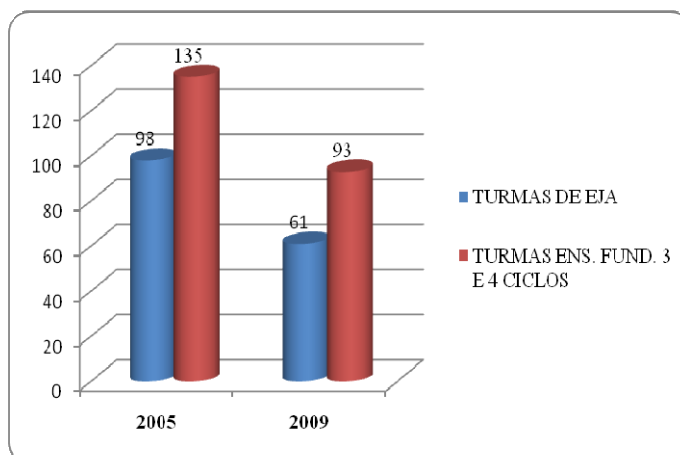
Assim, realizamos um levantamento dos dados de matrícula no período de 2005 a 2009 relativo às 32 escolas onde funcionam as turmas do ProJovem nesta 5ª Etapa. Percebemos que em 2005, em 26 escolas existiam turmas de EJA e em 06 escolas havia turmas dos 3º e 4º Ciclos. Já em 2009, a situação se modifica com relação às escolas de EJA, diminuindo para 21 escolas, isto é, 05 escolas deixaram de atender a educação de jovens e adultos, enquanto o ensino fundamental de 3º e 4º Ciclos não se altera, como mostra o Gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11 – Escolas Municipais onde funcionam os Núcleos do ProJovem: comparando o atendimento em EJA e no Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem nos anos de 2005 e 2009.



Verificando o comportamento do atendimento das modalidades de EJA e Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos, no mesmo período de 2005 a 2009, agora tomando como foco o número de turmas e de alunos, observamos uma diminuição de 37,7% das turmas de EJA e no Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos de 21,4 %, é o que indica o Gráfico 12 a seguir.

Gráfico 12 – Escolas Municipais onde funcionam Núcleos do ProJovem: Turmas de EJA e do Ensino Fundamental de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem nos anos de 2005 e 2009



Como mostram os dados, houve extinção de turmas do ensino regular (EJA e Ensino Fundamental) nas escolas onde funcionam o ProJovem, no horário noturno. Portanto, compreendemos que, em Recife, houve uma prioridade quanto à implantação do ProJovem, com fechamento de turmas nas escolas em favor da instalação das turmas que compõem os Núcleos do ProJovem.

Observamos essa disposição da gestão para a implantação do ProJovem na fala do gestor “G1” abaixo transcrita, inclusive reconhecendo a grande colaboração do governo federal ao município. Dessa forma, o gestor “G1” salienta a decisão política tomada e detalha a disponibilidade, inclusive financeira, da gestão municipal e, em particular, da educação em função da implantação do ProJovem.

O governo federal, na verdade, está oferecendo ajuda para o município fazer aquilo que ela já tem obrigação de fazer, que é a escolaridade de 5ª a 8ª série. O ProJovem é de 18 a 24 anos, eu percebi isso e em municípios o pessoal reclamava que a contrapartida do município era muito alta, que o município tinha que investir muito. E eu falava assim: gente, não! É ao contrário! A gente tem que ficar contente com o que o município está recebendo. Eu acho que a estratégia da gente no ProJovem, para mim, que garantiu capacidade de enfrentar dificuldades, é um desafio muito grande colocar 1.200 jovens que estavam fora da escola, desesperançados e sem acreditar em mais nada, de volta na escola e com alguma perspectiva de dar certo [...]. Outras secretarias se quisessem instalar os laboratórios de informática em outros locais, não poderiam porque não teriam recurso. A secretaria de educação, não. Ela tem recurso para investir na escola e outra secretaria não tem. Então se funciona na escola pública, você pode investir recursos para a escola pública, da educação. Por que de dia as crianças vão poder usufruir, vão usar porque o laboratório é da escola,

sempre foi dito isso no ProJovem. Investimos cerca de um milhão de reais só nas instalações dos laboratórios. Também investimos em contratação de pessoal para a noite, que não tinha, recuperação de iluminação em escola que não tinha. A maioria como falei para você, quando tinha cinco salas disponíveis de noite, era porque não funcionava de noite. Isso significa que ela não tinha iluminação adequada, não tinha pessoal de limpeza. Tudo isso, foi recurso próprio. Então a decisão política de investir recursos próprios no programa é essencial. Um Programa desse, ele não existe sem nada, não é?(GESTOR G1).

Apesar de discordarmos do sentido de “ajuda” do governo federal perante os recursos repassados aos municípios para implementação do ProJovem expresso na fala do gestor “01”, transcrita acima, em face do modelo de Federalismo Cooperativo adotado no Brasil, que “no campo da educação, como um meio de estabelecer como metas principais dos Governos as grandes finalidades da política educacional, articulando entre si as iniciativas e distribuindo o peso financeiro proporcionalmente entre os entes federados (BARBOSA, 2006, p.12-13), consideramos importante a decisão tomada pela gestão municipal em abrigar os núcleos do ProJovem nas Escolas da Rede de Ensino Municipal e, me parece que em função disso, favorece as possibilidades de ampliação dos recursos locais para investir na própria Rede, bem como a abertura de turmas em unidades educacionais que estavam desativadas no turno noturno.

Porém, essas considerações colocam, para a agenda da gestão municipal, a necessidade de uma profunda reforma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva da construção de uma proposta pedagógica que se volte à educação de jovens que necessitam de um aporte mais ampliado de conhecimentos técnico-científicos e ao mesmo tempo se inserirem no mundo do trabalho, a qual pode se apoiar em elementos da própria experiência acumulada no ProJovem. É pertinente lembrar, na construção de uma política de EJA municipal, a inclusão da categoria trabalho como princípio educativo, tomado em sua dimensão ontocriativa, constituindo-se uma dimensão fundamental na formação dos jovens e adultos das camadas populares.

A implementação desta reforma já tem no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) a possibilidade de financiamento, inclusive através de propostas que articulem a formação geral e a formação profissional na modalidade EJA como parte do ensino fundamental, através da formação inicial e continuada de trabalhadores já indicada nas proposições do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

(PROEJA), respaldando-se no Decreto nº 5.154, promulgado no ano de 2004, que regulamenta a educação profissional.

Contudo, essa construção não prescinde de um processo amplo de discussão entre os atores envolvidos, sendo salutar a formulação de uma proposta pedagógica respaldada em um aporte teórico-prático aprofundado e no estabelecimento de uma formação dos educadores objetivando a apropriação dos fundamentos e procedimentos da proposta, sob a garantia de um processo de planejamento que envolva as especificidades correspondentes ao público jovem que está galgando uma segunda chance de inserção à escola, diferentemente dos alunos do ensino regular na faixa etária prescrita dos 7 aos 14 anos.

4.5 A Qualificação para o mundo do Trabalho

A qualificação profissional do ProJovem em Recife foi sendo efetivada a partir da escolha dos quatro Arcos Ocupacionais, conforme os princípios norteadores do Programa. Coube ao Comitê Intersetorial de Juventude a escolha dos Arcos Ocupacionais: Telemática; Esporte e Lazer; Alimentação; Construção e Reparos.

A decisão dos quatro Arcos se respalda a partir da análise, feita pelo Comitê Gestor (GESTOR G1), sobre o cenário econômico e político da cidade, além de considerar as possibilidades de operacionalização dos cursos de qualificação e inserção dos jovens a partir da articulação com as Políticas Públicas e Programas Municipais em desenvolvimento, como por exemplo, a Política de Esporte e Lazer, a Rede de Escolas Profissionalizantes, o Programa de Tecnologia na Educação e ainda os Programas Escola de Restauro, Operação Trabalho e o Restaurante Escola.

*[...] a gente escolheu o **arco Esporte e Lazer**, porque a gente tem um grupo dos ciclos populares e do **Geraldão** que deu um apoio muito grande para a gente. A gente escolheu **Telemática** por causa de todo o programa que a gente tinha coordenado pela profª Sonia Sette, com as **escolas itinerantes de informática**, tinha certeza, que tinha competências de pessoas instaladas que podiam colaborar com o ProJovem. Outra foi o **arco Construção e Reparos**, a gente tinha escolhido em função do que a gente já existia e que efetivamente a gente teve que dar outro destino. Foi por conta do **programa de restauro que a secretaria de ciências e tecnologia e desenvolvimento econômico** tinha, trabalhando com cantarias, com restauro de monumentos, porque era uma vocação para o Recife e Olinda. Mas não funcionou, teve problemas de financiamento, que não veio do ministério do trabalho e a gente teve que reinventar, mas a gente reinventou, a partir do trabalho da secretaria. Por exemplo, na SEEL, a gente teve um apoio importantíssimo da educação profissionalizante [...]. Na **Alimentação**, tivemos todas as cozinhas das **escolas profissionalizantes da SEEL** e*

tivemos parceria com todas as cozinhas dos centros populares da secretaria de desenvolvimento econômico (GESTOR G1).

O Quadro 7 apresenta os cursos/ocupações oferecidas aos jovens dentro de cada um dos arcos ocupacionais:

Quadro 7 – Arcos ocupacionais do ProJovem original, em Recife

ARCO	OCUPAÇÃO
Telemática	-Operador de Microcomputador -Helpdesk -Telemarketing (Vendas) -Assistente de Vendas (Informática e Celulares)
Esporte e Lazer	-Recreador -Agente Comunitário de Esporte e Lazer -Monitor de Esporte e Lazer -Animador de Eventos
Alimentação	-Chapista -Cozinheiro Auxiliar -Repositor de Mercadorias -Vendedor Ambulante (Alimentação)
Construção e Reparos I (Revestimentos)	-Ladrilheiro -Gesseiro -Pintor -Reparador (Revestimento)

Objetivando o funcionamento das atividades dos arcos ocupacionais, diversas articulações interinstitucionais e intersetoriais foram mobilizadas, como já nos indicou a fala do gestor G1 citada anteriormente. Descreveremos aquelas mais significativas:

Política Municipal de Esporte e Lazer, desenvolvida pela autarquia Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães – Geraldão, vinculado à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, assumiu a operacionalização e a orientação pedagógica do arco ocupacional esporte e lazer, envolvendo diversos estudantes egressos do ProJovem em programas desenvolvidos por esse órgão a partir das ocupações pelas quais estes foram qualificados, além de fomentar a formação de um novo perfil de profissional para essa demanda contemporânea das atividades de lazer da cidade urbana, que se trata de uma atividade recente, ainda em construção, para a cultura dos recifenses e que tem na Política Municipal de Esporte e Lazer seu espaço de construção e atuação.

Dentro da prefeitura, o que a gente conseguiu arcar, que foi importante, foi o arco do esporte e lazer, que ficou com o Geraldão, e aí como ele já tem

um histórico, é... círculos de cultura, então eu fiquei despreocupada com esse arco, porque o pessoal deu conta. Apreendi muito com eles, até! E o arco de telemática, que ficou sob a tutela do pessoal de tecnologia. A gente foi levar os meninos pra dentro das Unidades de Tecnologia, Educação e Cidadania - UTECs (GESTOR G3).

Outra grande articulação se dá entre a diretoria de tecnologia da educação e cidadania, também vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEEL, a qual assumiu, inicialmente, toda a estruturação dos laboratórios nas escolas municipais onde o ProJovem instalou seus núcleos, constituindo-se num grande desafio. Ficaram também sob a sua responsabilidade a operacionalização e a orientação pedagógica do arco de telemática (GESTOR G3), em funcionamento nas Unidades de tecnologia da educação e cidadania. Já no ProJovem Urbano, a relação é de parceria relativa à cessão do espaço, como diz o gestor G2:

A maioria, agora dos arcos, como o arco de serviços pessoais, o arco de telemática, devido ao grande número de alunos, que não comportavam na instituição, a gente fez parceria com as escolas profissionalizantes e com os núcleos de tecnologia (GESTOR G2).

A Rede de Escolas Profissionalizantes – REP, compreendendo 19 escolas com ofertas de cursos de qualificação profissional, está vinculada à Secretaria de Educação, Esporte e Lazer – SEEL, também tem dado contribuição significativa na operacionalização e orientação pedagógica do arco de alimentação. E no ProJovem Urbano continua como parceira na cessão do espaço físico, semelhante às UTECs.

O Programa Operação Trabalho, da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, que realiza capacitação profissional a partir da execução de obras de interesse público e social, inicialmente ficou sob sua responsabilidade a execução do Arco de Construção e Reparo. Não havendo condições de execução do referido Arco em articulação com o Programa Operação Trabalho, a própria equipe da coordenação local coordenou as atividades junto aos professores, como podemos observar na fala do gestor G3, envolvendo inclusive parte das creches comunitárias conveniadas com a Prefeitura do Recife através da SEEL, as quais foram reformadas pelos estudantes do ProJovem, como parte das atividades práticas do Arco.

Não ficou! A gente tentou fazer uma parceria com eles, mas não aconteceu, então a gente fez por conta própria. A gente saiu e procurou as creches, e os professores foram, a gente que fez tudo. Então não houve essa contrapartida das outras Secretarias, dessa outra secretaria (GESTOR G3).

O gestor “G3”, através do depoimento logo abaixo, ainda nos revela alguns elementos de entraves para a concretização das ações intersetoriais no decorrer da execução das políticas, além das contradições no âmbito das finalidades e concepções. Trata-se da fragmentação das políticas públicas, da histórica burocracia e tecnocracia de Estado e das parcerias com o setor privado da economia e/ou com o terceiro setor.

[...] E aí eu tentei parceria com a escola técnica do SENAI, eu fui atrás do CEFET, eu corri atrás de inúmeras parcerias, mas essas outras instituições que são grandes, que já têm um certo nome na praça, não se interessaram por causa do valor aluno, que é muito baixo para os padrões deles (GESTOR G3).

Em 2008, com a implantação do ProJovem Urbano, a Prefeitura do Recife firmou contrato com o SENAC – PE para executar os cursos dos arcos ocupacionais: Telemática; Alimentação, Saúde e Serviços Pessoais, exceto o arco de Esporte e Lazer, ficando sob responsabilidade ainda da equipe do Geraldão.

A maioria dos estudantes passou a freqüentar a sede do SENAC em Recife; também estão em funcionamento turmas dos Arcos de Serviços Pessoais e Telemática em Escolas Profissionalizantes e nas UTECs, respectivamente.

As aulas são ministradas por um qualificador profissional contratado pelo ProJovem Urbano e um supervisor vinculado ao SENAC-PE, ocorrendo questionamentos quanto à divergência da proposta político-pedagógica do ProJovem com a do SENAC e as suas consequências para a efetivação da formação profissional integrada à formação geral. Dessa forma, além de separar essa dimensão das demais - formação básica e participação cidadã - ainda fragmenta a própria proposta de qualificação profissional, pois em decorrência desta organização parte dos estudantes não pôde participar das aulas da Formação Técnica Geral – FTG, como podemos verificar na fala do professor 13 a seguir:

Hoje, o que é que acontece, uma sobrecarga, o professor ele tá tendo que fazer as seções da matéria específica dele, aí especialmente por essa burocratização. Eu acho que tá sendo muito a questão dos números que o SENAC... porque teve um convênio agora mais oficial com o SENAC, por que o SENAC sempre esteve presente no ProJovem, mas agora ele tomou conta da qualificação. A metodologia de trabalho do SENAC é muito diferente da metodologia do trabalho do ProJovem e agente vê isso muito claramente no esporte e lazer. [...] O formato agora está prejudicando até a formação geral, por quê? Eu sou qualificadora, mas também estou dando qualificação específica (Arcos Ocupacionais), aqueles que não estão dando qualificação específica, sobraram na qualificação geral (FTG), tem núcleo que está tendo formação geral e tem núcleo, que não está tendo. O Professor Orientador - PO relutou muito, porque teria que ser o PO, mas o

PO já tem tantas atribuições e ainda fazer a FTG! Me parece que agora a coordenação conseguiu resolver, mas na segunda unidade eles não tiveram FTG. Por que foi exatamente quando começou a qualificação específica (PROFESSOR 13).

Tendo em vista que a Formação Técnica Geral – FTG é apresentada na proposta do ProJovem como uma das atividades da qualificação para o mundo do trabalho que objetiva oferecer aos jovens um conjunto de conhecimentos basilares para qualquer tipo de trabalho através da compreensão dos processos de planejamento, programação, avaliação e controle referentes à organização do trabalho e da produção, percebemos que a perspectiva da formação profissional fica restrita à preparação para o trabalho, no caso, a uma preparação específica em ocupações relativas ao arco ocupacional ao qual o estudante está vinculado.

Segundo argumenta Kuenzer (2007), a dualidade estrutural da educação brasileira na acumulação flexível aparentemente se diluiu. A mudança de foco se verifica pela substituição da formação especializada dos cursos profissionalizantes pela formação adquirida por intermédio da elevação da escolaridade, passando para a educação básica o papel de assegurar os conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e desenvolver competências que possibilitem aprender ao longo da vida, proposta de caráter central na pedagogia da acumulação flexível. Porém, é para o pequeno núcleo de trabalhadores estáveis que se oferece a educação de caráter propedêutico, com a formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada, em cursos de especialização e pós-graduação, num modelo de escolaridade ampliada. Por outro lado, a dualidade se expressa pela fragmentação e precarização da formação para os demais trabalhadores que compõem os grupos periféricos de trabalhadores com competências facilmente encontradas no mercado, trabalhadores temporários e sub-contratados, com baixa qualificação e alta rotatividade, incluídos/excluídos em ocupações precárias e intensificadas, oferece-se uma educação de caráter geral, básica, completada posteriormente, e conforme a demanda, com cursos técnicos e treinamentos aligeirados, como identificamos na fala do professor “13” acima transcrito,

Institui-se, então, uma formação precária para aqueles trabalhadores que estão ou podem ser inseridos no mercado de trabalho também precário, como indica Oliveira (2008, p. 07):

No entanto para o momento atual do capitalismo, o trabalhador deve ser visto não só como aquele que deverá inserir-se no mercado de trabalho, particularmente o mercado formal. Objetiva-se que as práticas de formação profissional cheguem até aquele que estará inserido no mercado de trabalho ainda que seja na forma mais precária de inserção.

Já na opinião do gestor “G2”, esta articulação com o SENAC é vista de forma positiva e promotora, diante do reconhecimento institucional da instituição formadora em questão, frisando apenas a dificuldade de organização do horário; diferentemente do professor “13”, não questiona sobre as distorções metodológicas e de diretrizes pedagógicas que essa parceria pode proporcionar diante do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem.

Esse ano exceto o arco de esporte e lazer, todos os outros ficaram sob responsabilidade do SENAC. Eu vejo como muito positivo, por que é uma instituição de nome no mercado profissional e os próprios jovens eles ficam muito eufóricos de estarem naquele ambiente. Já tinha sido manifestado em outros anos, mas não tinha condições por causa do valor, então eles mesmos encantados. A maioria, agora alguns arcos, como o arco de serviços pessoais, o arco de telemática, devido ao grande número de alunos, que não comportavam na instituição, a gente fez parceria com as escolas profissionalizantes e com os núcleos de tecnologia. Mas a maioria dos espaços acontece no próprio SENAC. Aí nós precisamos dividir o grupo em duas entradas, por que ele não tinha condições de atender o quantitativo de uma vez só. A primeira entrada acaba agora em setembro e depois de setembro a março de 2010 a segunda entrada de alunos, e aí na segunda entrada nos vamos dá prioridade a entrada no horário noturno, já que é o horário melhor que eles tem pra frequentar as aulas. Por que no diurno os alunos fazem bico, às vezes trabalham, tem filhos e eles não têm como comparecer e, o motivo da evasão em alguns espaços de qualificação, foi exatamente esse. O horário da aula que não era compatível ao horário noturno. Mas eu acho muito positivo, vai contribuir muito pra vida profissional deles (GESTOR G2).

Apesar do reconhecimento da sociedade a respeito do trabalho desempenhado pelo SENAC na formação profissional dos trabalhadores, como podemos observar essa referência no depoimento do gestor “G2” acima citado, essa mesma instituição tem sido alvo de constantes críticas por parte de educadores que defendem uma posição de formação para além da preparação para o trabalho, propondo uma educação na perspectiva da formação humana.

Nunes (2006), ao analisar a implantação do modelo de competências na educação profissional do SENAC-PE, retrata o compromisso dessa instituição com os empresários do comércio, desde a sua origem, o que supõe a sua subordinação às necessidades do mercado em contraponto a uma formação emancipatória dos trabalhadores. Para a autora, a preparação para o trabalho pode estar integrada a uma formação cidadã, crítica, transformadora, entretanto “[...] o que fica claro é que essa perspectiva, embora se apresente como aspiração, não constitui a essência do currículo real da maioria das instituições de educação profissional, inclusive do SENAC” (NUNES, 2006, p. 104). Ainda para Nunes, a pedagogia das competências é inadequada para alcançar este objetivo a partir da análise dos princípios que a

norteiam, pois restringe suas finalidades às necessidades do setor produtivo e inibe a perspectiva de uma formação integral dos homens e das mulheres, como sujeitos históricos.

O Quadro 6 abaixo apresenta os cinco Arcos Ocupacionais definidos pela coordenação local em conjunto com o Comitê Gestor para ser executado no ProJovem Urbano. Dois novos Arcos foram escolhidos: Saúde e Serviço Pessoais, compreendendo-se que são ocupações voltadas para um mercado em expansão na cidade, e ainda que, com relação ao Arco de Serviços Pessoais, se acenou para uma perspectiva de trabalho autônomo, no setor informal da economia.

QUADRO 8 – Arcos ocupacionais do ProJovem Urbano, em Recife

ARCO	OCUPAÇÃO
Telemática	Idem ProJovem Original
Esporte e Lazer	Idem ProJovem Original
Alimentação	Idem ProJovem Original
Saúde	-Auxiliar de Administração em Hospitais e Clínicas -Recepcionista de consultório médico e dentário -Atendente de laboratórios de análises clínicas -Atendente de Farmácia – Balconista
Serviços Pessoais	-Manicura e pedicura -Depilador -Cabeleireiro -Maquiador

O Arco de Construção e Reparo foi excluído dessa fase em decorrência das dificuldades de operacionalização, sobretudo relativas à compra e à distribuição do material de consumo aliado a questões de articulação com o Programa Operação Trabalho da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Foram mantidos os arcos de alimentação, esporte e lazer e telemática, já desenvolvidos no ProJovem Original.

Segundo informações coletadas através de relatório da coordenação municipal de qualificação profissional do ProJovem Recife, ilustraremos, através da Tabela 4, a preferência dos jovens frente aos quatro Arcos Ocupacionais disponibilizados para a suas escolhas, bem como o movimento de aprovação em cada um deles, correspondendo a segunda e terceira etapas de funcionamento do Programa (jan./2006 a dez./2007), com oito estações.

Tabela 4 – Inscrição e aprovação dos estudantes nos Arcos ocupacionais por Estação na 2ª e 3ª Etapas do ProJovem Original em Recife

ESTAÇÃO DA JUVENTUDE	Alimentação		Esporte e Lazer		Construção e Reparos		Telemática		Total	
	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.	Insc.	Aprov.
EJ II - RPA 1- Escola Municipal Pedro Augusto – Boa Vista	248	190	210	89	129	62	246	119	833	460
EJ III – RPA 2 Escola Profissionalizante Zuleide Gomes Monteiro - Beberibe	225	122	183	91	173	74	236	160	817	447
EJ IV - RPA 3A – Centro Público de Trabalho e Renda – Casa Amarela	213	182	128	93	167	131	234	202	742	608
EJ V - RPA 4 – Escola Municipal Diná de Oliveira - Iputinga	308	169	222	144	241	119	264	145	1.035	577
EJ VI - RPA5 – Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães – Geraldão - Imbiribeira	237	171	208	104	203	89	226	147	874	511
EJ VII –RPA 6 - Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães – Geraldão - Imbiribeira	170	81	172	76	156	91	204	133	702	381
EJ VIII –RPA 3B – Centro Público de Trabalho e Renda – Casa Amarela	213	122	128	59	170	90	234	142	745	415
EJ IX – RPA 1 Escola Municipal Pedro Augusto – Boa Vista	228	*	195	*	140	*	201	*	764	*
TOTAL	1842	1037	1446	656	1379	656	1845	1048	6512	3399

Fonte: Prefeitura do Recife. Coordenação Municipal do ProJovem. Relatório de Execução dos Arcos Ocupacionais, 2007

No decorrer da Unidade Formativa II foram disponibilizadas informações e subsídios sobre os quatro Arcos Ocupacionais, no caso do ProJovem Original, para favorecer as escolhas dos estudantes com relação a um dos arcos. Como pode ser observado na tabela acima, os Arcos de Telemática e Alimentação são os que demandam maior interesse dos

jovens, em torno de 60% da preferência. Embora haja esta preferência, os Arcos de Esporte e Lazer e Construção e Reparos possuem uma demanda significativa.

É oportuno destacar a partir das falas abaixo duas significativas mudanças na forma de escolha dos arcos ocupacionais a partir da implantação do ProJovem Urbano.

Uma primeira questão diz respeito ao fato das escolhas dos arcos ocupacionais pelos jovens passarem a ser feitas no ato da matrícula, sem haver uma informação prévia aos estudantes, como acontecia no ProJovem Original. O estudante faz uma opção sem o conhecimento do que trata as ocupações oferecidas a ele, implicando até em situações arbitrárias na condução das divisões entre os arcos, como percebemos na fala do professor “13”:

Você começa a perceber desde a coordenação municipal não há... desconhecem de fato o que é a proposta, por que a partir do momento que eles fazem essa diferenciação, se for homem vai pra esporte e lazer, se a mulher escolher ela vai, mas ... Foi feito dessa forma. Então a gente está tendo uma dificuldade muito grande. Se a gente tinha que se desdobrar em dez quando o aluno ainda escolhia o arco, mas ele não entendia de imediato a proposta, agora a gente tem que se virar em cem, em mil, por que tem o agravante dele não querer inicialmente, mas a gente está. Terminou a primeira ocupação, entrando na segunda, os professores estão um pouco mais amadurecidos com a proposta, tem as experiências passadas que servem como base. Então a gente está começando a estimular (PROFESSOR 13).

Outra questão diz respeito ao período para cursar as aulas dos arcos, pois existiu como empecilho a capacidade de atendimento do SENAC, logo as turmas de estudantes foram organizadas em dois grupos. O primeiro grupo cursando os arcos no período de abril a setembro de 2009 e o segundo grupo de outubro de 2009 a março de 2010, como já foi dito pelo gestor “G2”, anteriormente.

Esta nova organização provocou consequências negativas concernentes aos horários de funcionamento das turmas, comprometendo, sobretudo, a participação dos jovens nas aulas dos arcos ocupacionais, pois parte destes possui outros compromissos nos horários da manhã e da tarde coincidindo com os turnos de realização das aulas. Outra questão problemática foi a distribuição dos tempos dos professores de qualificação profissional no sentido de realizar as aulas de formação técnica geral nos núcleos e as aulas dos arcos em outros espaços (SENAC ou Escola profissionalizante) e em horários diferenciados, provocando uma situação de afastamento do Projeto Pedagógico Integrado – PPI quando para algumas turmas não foi

possível realizar as aulas de FTG concomitantemente as do arco ocupacional, como concebe a proposta curricular.

O formato agora está prejudicando até a formação geral, Por quê? Eu sou qualificadora, mas também estou dando qualificação específica, aqueles que não estão dando qualificação específica, sobraram na qualificação geral (FTG), tem núcleo que está tendo formação geral e tem núcleo, que não está tendo. O PO relutou muito, por que teria que ser ele, mas o PO já tem tantas atribuições e ainda fazer a FTG! Parece-me que agora a coordenação conseguiu resolver, mas na segunda unidade eles não tiveram FTG. Por que foi exatamente quando começou a qualificação específica (PROFESSOR 13).

Aqui procuramos realçar as especificidades da organização da dimensão do ProJovem denominada Qualificação Profissional para o mundo do Trabalho, ao se constituir a fonte principal para a formação do sujeito em suas diversas possibilidades, com uma visão de mundo do trabalho, para que o mesmo se localize e se reconheça em sua atividade geradora.

Porém, verificamos que os esforços institucionais e as referências feitas pelos entrevistados através de extratos dos seus depoimentos se deveram, sobretudo, a garantir a funcionalidade das aulas dos Arcos Ocupacionais, em detrimento das aulas de Formação Técnica Geral – FTG e da elaboração do Projeto de Orientação Profissional – POP, o que nos faz afirmar que o enfoque da formação profissional está mais direcionado a uma lógica restrita e voltada para a inserção dos jovens no mercado de trabalho precário do que calcada na busca pela totalidade do homem como sujeito ativo.

Esta constatação nos leva a verificar que mesmo havendo uma proposta de formação mais ampliada, objetivando a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos e suas relações com os processos de trabalho, através da Formação Técnica Geral – FTG, a atividade preterida, ou seja, os arcos ocupacionais parecem limitar-se ao aprendizado de uma técnica ou um modo de fazer uma tarefa ou várias tarefas.

Dessa maneira, a formação técnica geral articulada aos conceitos estudados nas diversas disciplinas da educação básica tendo como ponto de partida as vivências laborais dos jovens estudantes poderia possibilitar uma visão mais ampliada dos modos de produção da existência humana, concebendo o trabalho como princípio educativo, o qual vai definindo as feições da existência humana.

Porém, essa visão dos jovens estudantes parece corresponder à análise feita por Kuenzer (2007) em relação ao exercício laboral e à formação dos trabalhadores flexíveis, quando afirma que na prática o discurso de reconstrução da unidade do trabalho não acontece,

e sim, a ampliação de tarefas. O citado “domínio intelectual da técnica” fica cada vez mais limitado para um pequeno grupo de trabalhadores que tem acesso a uma formação de qualidade prolongada e contínua, restando para grande parcela dos trabalhadores um processo correspondente entre o trabalho e a educação, que

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “**exclusão includente**”, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. [...] Da mesma forma as cadeias produtivas se alimentam, na ponta precarizada, do trabalho escravo, do trabalho infantil, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que tem se constituído de estratégias de super exploração do trabalho. [...] A esta lógica, que estamos chamando de **exclusão includente**, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a **inclusão excludente**, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente (KUENZER, 2005, p. 90).

Aliado a este fenômeno, Trein e Ciavatta (2007) nos alertam sobre a incerteza do trabalho e, mais ainda, dos direitos adquiridos no trabalho formal, assalariado, nos tempos atuais da acumulação flexível, do aprofundamento da dependência dos países periféricos no contexto da globalização. Este cenário torna ainda mais difícil a construção de propostas de formação dos trabalhadores que se respalda “na busca de superar tanto a educação meramente acadêmica, quanto a formação pragmática, apenas com finalidades operacionais” (p. 13).

Embora não venhamos a discutir, percebe-se que outra questão posta em discussão a partir dos depoimentos dos sujeitos entrevistados é a parceria entre o setor público e o privado, que tem sido historicamente marcada a formação profissional para os que vivem do trabalho, a qual tem sido realizada através de uma rede privada para o nível técnico e tecnológico, por meio de institutos especializados e do sistema S e, mais recentemente, a partir do PANFLOR e atualmente do PNQ, através de uma rede de instituições do terceiro setor para a realização de cursos de qualificação profissional de nível básico.

CAPÍTULO 5 A INTEGRAÇÃO ENTRE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO FUNDAMENTAL (EJA) NO PROJOVEM RECIFE: A MATERIALIZAÇÃO DA INTEGRAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO GERAL E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL SEGUNDO PROFESSORES, FORMADORES E GESTORES

5.1 Os significados da integração entre a formação geral e a formação profissional

A categoria “integração” no ProJovem tem expressão na forma de conceber, executar, monitorar e avaliar uma política de inclusão de um segmento juvenil brasileiro que vive em condições de risco e vulnerabilidade social, fração da classe trabalhadora do país. Nessa dimensão, a intenção proposta pelo governo central é o rompimento do ciclo de desigualdades e o restabelecimento da esperança da sociedade na perspectiva de futuro para o Brasil, na medida em que se estabelece um amplo Programa denominado de “ProJovem Integrado”, voltado para o desenvolvimento integral do jovem brasileiro, baseado em dois princípios fundamentais, a inclusão de todos e o direito universalmente garantido. Desse modo, no âmbito do ProJovem Urbano, a proposta correspondente trata-se de um currículo que articula a educação (ensino fundamental - EJA); o trabalho (qualificação profissional) e a cidadania (participação/protagonismo), conformando um Projeto Pedagógico Integrado (BRASIL, PPI, 2008).

É oportuno destacar que o nosso estudo tomou como investigação a relação entre trabalho e educação, com foco específico na feição assumida pela integração entre a formação geral e a formação profissional, a partir das prescrições do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem no *chão da escola*, o que estaremos buscando esclarecer nesse capítulo com mais propriedade.

Torna-se relevante afirmar no início deste debate, que em face da nossa opção em realizarmos o estudo proposto à luz do materialismo-histórico, como já frisamos anteriormente, compreendemos que a superação da dualidade entre a formação geral e a formação profissional não será resolvida na escola enquanto não for superada a divisão técnica e social do trabalho, forma inerente ao modo de produção capitalista.

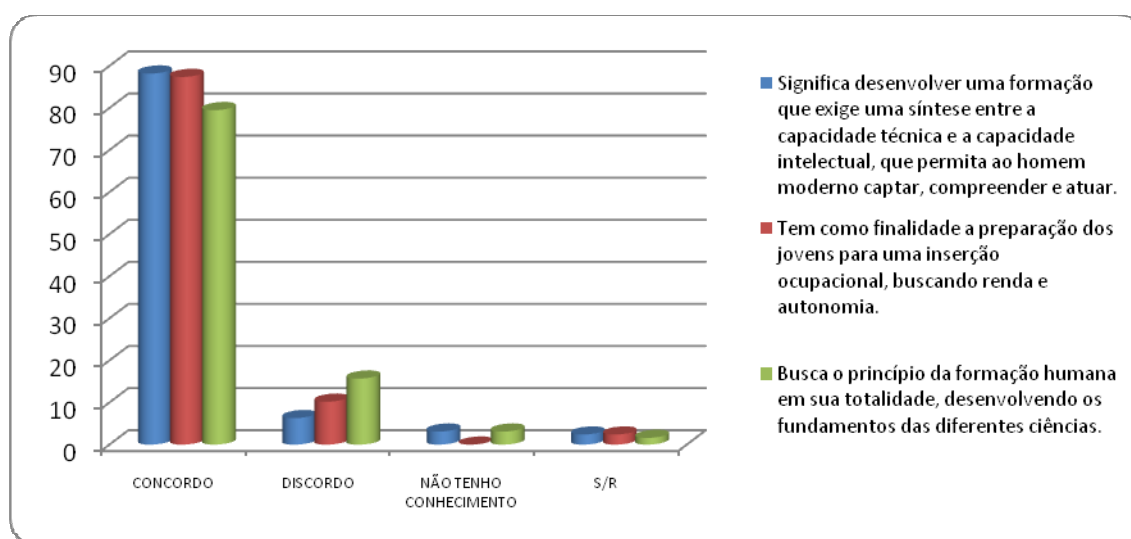
Assim, Kuenzer (2007, p. 1162), ao mesmo tempo em que nos alenta, nos coloca em posição de luta ao afirmar que

A dualidade só será superada se superada for à contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho. Embora, como em todo processo contraditório, haja espaço para processos emancipatórios, é preciso reafirmar que o estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho são vitais.

Portanto, é considerando a existência desse espaço de contradição, onde são possíveis o estabelecimento de relações e processos emancipatórios, que estaremos trazendo as opiniões e concepções dos educadores, formadores e gestores como atores do ProJovem em Recife.

É a partir dessa compreensão que no momento inicial nosso olhar será dirigido aos contornos dos vários significados que assume a integração entre a formação geral e a formação profissional. Dessa forma, as respostas dos professores confirmaram as afirmações sobre o significado da integração entre a qualificação para o mundo do trabalho e a formação geral proposta pelo ProJovem, como nos mostra o Gráfico 13 a seguir:

Gráfico 13: Significados da integração entre a qualificação profissional e a formação geral na proposta do ProJovem



Na nossa compreensão, os três significados expostos no Gráfico acima, com os quais a maioria dos educadores concordou, ao expressarem uma visão de formação abrangente indicando o desenvolvimento intelectual e técnico como promotores de um processo de autonomia para os jovens exercerem a sua cidadania, parecem adotar a concepção da formação flexível que enfatiza o conhecimento sistematizado, propondo uma sólida formação geral para todos os trabalhadores em face da mudança para o trabalho mais abstrato, com menos exigência de capacitação específica a partir da incorporação de ciência e tecnologia ao

processo de produção. Essa mudança faz surgir uma cultura com demandas sociais cada vez mais complexas, “é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação com o conhecimento de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas” (KUENZER, 2007, p. 1159).

O depoimento da professora “14” a seguir traz elementos que reforçam esse mesmo entendimento sobre o significado da integração, acentuando essa aproximação ao conhecimento teórico, como necessidade do próprio mundo do trabalho e afirma que a proposta do ProJovem tem essa concepção:

[...] por que os alunos não gostam de aulas teóricas, eles gostam muito da prática, de colocar a mão na massa, então a aula teórica não é muito bem vista pelos alunos do ProJovem não. Só que eu tenho tentado mostrar para eles por que tem tanto aluno que se forma nesses cursos específicos para fazerem sei lá: marcenaria, enfermagem, informática e não conseguem se empregar? Por que eles têm unicamente aquele conhecimento voltado para o mercado de trabalho, aprender uma coisa e fazer aquilo e hoje em dia o mercado de trabalho não exige só isso, ele quer que o profissional seja completo. Então, a formação do ProJovem pensou nisso, que o aluno saia do ProJovem, do Programa, saia um profissional completo, ou seja, vai ter conhecimentos técnicos, daquela ocupação específica que vai ajudá-lo a conseguir um emprego que ele quer, mas sabendo que o mercado de trabalho vai exigir outros conhecimentos, uma formação pessoal completa e aí a gente trabalha os outros conteúdos. Então ele vai ter uma visão muito maior e até como se inserir no mercado de trabalho, através dos assuntos que a gente trabalha no POP. Então a formação que o ProJovem deseja que o aluno tenha é a formação integral. Então, pretende que ele saiba fazer uma determinada coisa, mas que ele tenha outros conhecimentos que vão ajudá-lo a se tornar uma pessoa completa, um cidadão que tem conhecimentos, que tem consciência da realidade, sabe o que o mercado quer, o que o mercado deseja, que tenha consciência ambiental e social. Então eu acho, tenho certeza que o ProJovem tem essa concepção de formação integral do estudante, que sai do ProJovem sabendo fazer uma determinada coisa e que tem também outros conhecimentos, conhecimentos que vão ajudá-los a entrar no mercado de trabalho, mas que são essenciais para a formação pessoal dele (PROFESSOR 14).

Percebemos que o discurso da pedagogia flexível se encontra na fala do professor, sendo o mesmo bastante contundente em defesa da proposta de formação integral do ProJovem, que, apesar do longo depoimento, não faz referência às condições sócio-históricas do estudante, jovem brasileiro em situação de risco e vulnerabilidade, parecendo que o motivo da não inserção no mercado de trabalho é a falta de uma qualificação completa.

A reflexão que Ciavatta (2005) faz sobre a formação integral nos ajuda a compreender e explicitar nossos olhares e relações quando o debate trata-se da educação integrada. Uma primeira questão é o **significado de integrar** e a autora esclarece dizendo que nesse caso,

“(...) queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Continuando a busca do sentido do termo integração, ela introduz o trabalho como princípio educativo, enfatizando o sentido ontocriativo do trabalho, na perspectiva de formação humana, para então, propor a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, “de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI apud CIAVATTA, 1981, p. 144). Continua a autora:

[...] O tema da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira: educar a todos ou a minoria, supostamente mais apta ao conhecimento? (...) A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. (...) Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Embora na fala do professor “14”, anteriormente citada, percebamos a sua compreensão com relação à importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional também defendida por Ciavatta (2005), os seus argumentos para justificar essa integração são antagônicos. O professor durante todo o percurso do seu depoimento mantém a sua justificativa, em defesa da integração, incorporada às leis do mercado, buscando articular a ampliação dos conhecimentos com os atributos exigidos a partir da nova forma de organização e gestão do modo de acumulação do capital e, portanto, corroborando com a visão neoliberal que fundamenta a pedagogia flexível, sobre a qual vimos pontuando, enquanto a posição de Ciavatta insere a concepção da integração na luta pela superação da divisão social e técnica do trabalho e, desse modo, supõe outro tipo de sociedade para além do capital, que enfatiza o sentido ontocriativo do trabalho e o institui como princípio educativo, garantindo, assim, uma formação emancipatória.

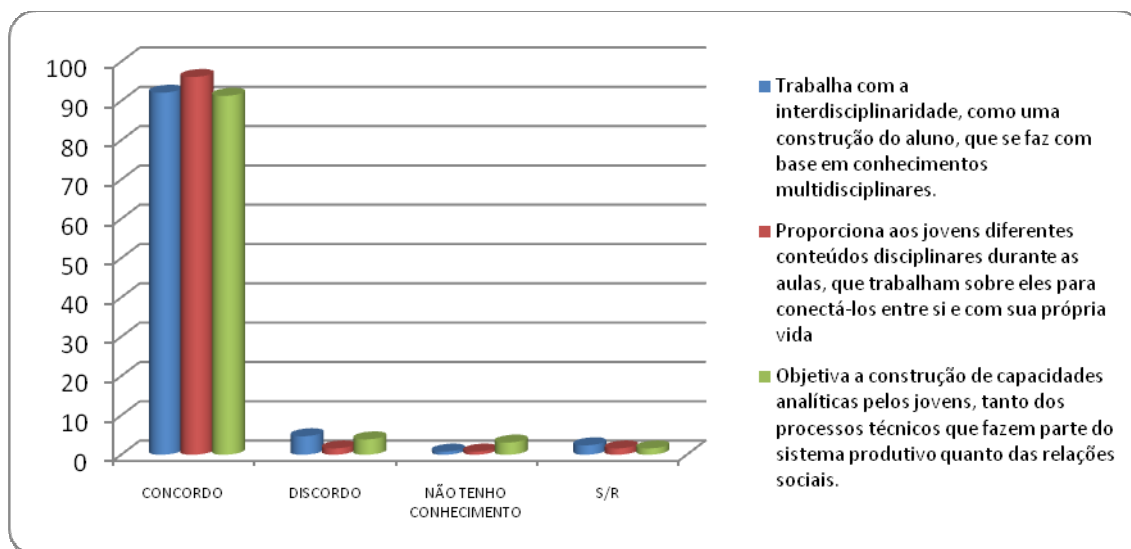
Esta análise inicial nos permite inserir que a concepção do Programa Nacional de Inclusão de Jovens apesar de propor a integração entre a formação geral e a formação profissional e professar uma formação integral, parecendo seguir os princípios de uma pedagogia socialista, se inscreve na visão neoliberal da pedagogia flexível. Portanto, é a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível que nasce o discurso de superação da histórica dualidade entre a formação intelectual e a formação laboral, professando o fim da cisão entre teoria e prática, da fragmentação entre o conhecimento intelectual e o empírico e esses pressupostos é que vão embasar as diretrizes para a execução de políticas e práticas pedagógicas que objetivam a inclusão social, a formação humana, a participação e ainda, colocando-se em favor dos interesses dos que vivem do trabalho (Kuenzer, 2006).

Outra perspectiva para verificar os significados da educação integrada é buscarmos o entendimento da organização dos conteúdos curriculares da proposta pedagógica do ProJovem.

Tomando como referência o Projeto Pedagógico Integrado do Programa, examinamos que há uma consideração importante aos conteúdos. Assim, admite a organização dos mesmos por disciplinas, não dispensando os cientificamente corretos e socialmente relevantes para “aprender a aprender”. A seleção dos conteúdos é feita a partir do universo dos jovens, buscando fomentar o seu protagonismo, constituindo-se em instrumentos da inclusão social, formando cidadãos conscientes e capazes de mudar sua postura diante dos fatos e dos problemas da vida contemporânea (BRASIL, PPI, 2008).

Portanto, ao interrogarmos os educadores sobre os significados da integração entre a qualificação profissional e a formação geral na proposta pedagógica do ProJovem considerando os aspectos da interdisciplinaridade, da seleção dos conteúdos e das capacidades analíticas dos jovens, percebemos que há uma expressiva afirmação de que esses aspectos constituem significados para essa integração, como podemos ver no Gráfico 14.

Gráfico 14: Significados do Currículo Integrado no ProJovem



A fala do formador “01”, então, revela com detalhes como se efetiva a integração na proposta do ProJovem:

As questões das disciplinas, eu acho que cada disciplina ela dá uma contribuição. A gente vê que o próprio programa por ele está... Ele amarra tudo bem direitinho, então em linguagem você... A linguagem vai instrumentalizar essa pessoa a se apropriar de algumas informações que são básicas para o trabalho. Então, a leitura, a escrita são pré-requisitos, de certa forma, para você ingressar em qualquer profissão, para você discutir a qualificação. Então, você enquanto pessoa, você tem que está por dentro, você vai discutir algumas coisas, vamos ver: a CLT, contratação, quais são os passos. Então, eu acho que a leitura, a escrita e o próprio currículo mesmo, como é que deve ser mostrado. Eu acho que tem coisas que ajudam a esse aluno a está discutindo ao mesmo tempo sobre o trabalho e ao mesmo tempo estar se apropriando de um conteúdo de uma disciplina. A matemática, as questões das medidas... Outro dia teve um professor que estava dando um exemplo que... Eu acho que foi do cabelo, um exemplo bem prático, que a gente vê que o quantitativo de um produto que você coloca... Aquilo dali pode fazer a diferença e cair o cabelo. Então, nesse sentido, o aluno ele começa a ver que ele tem que ler, tem que se apropriar desse conhecimento, dos conteúdos específicos da matemática. Por que aquilo dali vai lhe ajudar na compreensão do fazer mesmo. Então você une teoria à prática de forma significativa (FORMADOR 01).

Buscando esclarecimentos sobre a distinção entre o significado atribuído à interdisciplinaridade e à integração, percebemos que esses dois conceitos se sobrepõem em certos momentos na fala do formador “01”, anteriormente citado, bem como entendemos que a interdisciplinaridade é um recurso que pode ser importante para a integração, todavia, os conteúdos não têm fins em si mesmos e o sentido é proporcionar às pessoas teorizar a prática,

de modo a compreender a realidade “para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2005, p. 114).

Kuenzer (2007) ao refletir sobre a produção do conhecimento nos traz a discussão sobre os significados dos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade que têm sido freqüentes no debate sobre a organização do trabalho escolar. A questão central, segundo a autora, é como usar essa unificação da ciência, tecnologia e cultura a favor da superação da exclusão. Desse modo, ela enfatiza a transdisciplinaridade como uma das estratégias metodológicas para a construção de um novo conhecimento, não se restringindo apenas à interdisciplinaridade e, assim se posiciona:

A transdisciplinaridade enquanto estratégia de construção de significados pelo aluno, através dos processos pedagógicos escolares refere-se ao aprendizado do caminho metodológico que permite apreender as relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo, ou seja, precondições para a produção de conhecimentos. [...] O ponto de partida para as práticas disciplinares é a lógica da disciplina; para as práticas transdisciplinares, as relações sociais, o mundo do trabalho (KUENZER, 2007, p. 87- 89).

Desse modo, de acordo com Ramos (2005), a orientação da seleção de conteúdos no currículo integrado se dá a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade, supondo uma prática pedagógica que deverá se realizar estabelecendo um processo histórico dialético que poderá partir do trabalho e das tecnologias, pois são dimensões da evolução das forças materiais de produção. Portanto, revelar os conceitos e as relações que fundamentam e constituem um processo de produção torna-se a razão do estudo. Dessa forma, o currículo integrado articula conceitos dos diversos campos da ciência e saberes da experiência buscando a compreensão de parte do real a partir das relações da totalidade concreta.

Percebemos, então, que o trabalho interdisciplinar que é proposto no Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem pode ser considerado estratégia para relacionar mecanicamente fatos e conceitos, onde as disciplinas são acervos de conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica (RAMOS, 2005), sobrepondo-se a um trabalho pedagógico voltado para a superação das dicotomias entre teoria e prática; conhecimentos gerais e específicos.

Assim, a proposta do ProJovem, ao propor o caráter integrado da relação entre educação básica, formação profissional em nível inicial e ação social e comunitária, parece partir da premissa de que é necessário superar a dualidade estrutural característica da educação brasileira e traz também o mundo do trabalho para um currículo integrado com horizontes que acenam para uma formação integral dos jovens, que, no entanto, se origina a partir do novo modo de acumulação capitalista, atingindo a educação por meio do discurso neoliberal de elevação da escolaridade para a população em geral e através dos princípios da pedagogia flexível agora centrados no conhecimento que demanda o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais.

5.2 O currículo integrado na sala de aula: os limites e as possibilidades para a promoção da articulação entre o conhecimento geral e o conhecimento específico

A nossa investigação, agora problematizando os elementos do Currículo Integrado identificados pelos professores, formadores e gestores, parte da análise da proposta de integração entre qualificação profissional e formação geral e as suas implicações nas práticas pedagógicas desenvolvidas no ProJovem em Recife. Nesse âmbito investigativo, importa compreender como os sujeitos entrevistados concebem e materializam essa integração.

Não obstante a proposta curricular do ProJovem instituir um Projeto Pedagógico Integrado, a sua organização curricular propõe as disciplinas distintas e tempos e espaços próprios para as dimensões da Educação Básica e da Qualificação para o mundo do trabalho, o que no depoimento abaixo do professor “03”, ao identificar elementos que na sua visão integram essas duas dimensões, a partir da disciplina que leciona, percebemos uma abordagem de aprendizagem por conteúdo, dispersa e fragmentada.

Dentro de ciências humanas, como a gente trabalha em etapas: o jovem e o trabalho; o jovem e a cidadania resgatam muito esta questão do trabalho, do mundo do trabalho, a questão de postura mesmo, de transição, termos que eles desconheciam de trabalho. Até sistemas: sistemas civil e capitalista e; a gente explicava o que é o capitalismo, relação de trabalho, foco no trabalho por que eles não tinham idéia disso. Dentro de ciências humanas foram resgatadas essas questões. Vimos filmes... O interessante foi no sentido de ser um operário, mas ter seus direitos enquanto trabalhador e a questão do sindicato, foi muito interessante. No começo não, mas quando eles começaram a focar esta questão da qualificação, eles começaram a fazer a correlação: “E no meu trabalho?”, eles perguntavam em sala de aula. [...] Com a qualificação... Por que assim: dentro da qualificação eles são centrados por arcos, não é isso? Então, dentro da sala de aula enquanto professora de ciências humanas eu não separava essa questão do arco, inicialmente, eu falava

do mundo do trabalho: o que é o mundo do trabalho para o jovem. [...] Então, aos poucos eles começaram a questionar a relação de trabalho, que eles desconheciam; oportunidades e até chegar ao arco; se realmente esse arco que eles estavam eles iam continuar; se interessavam ou se apenas se inscreveram nesse arco só por curiosidade e a partir daí começavam os ganchos, assim: *a gente trazia textos referentes a cada arco e também a disciplina, por que dentro de história eu puxava* (PROFESSOR 03).

Já nos trechos dos discursos abaixo apresentados, verificamos que a integração é considerada a partir da identificação das disciplinas, no caso as ciências da natureza e a matemática, com os arcos ocupacionais:

***Bom, a questão aqui é que é bem dividido o grupo. A parte de reparos, eles têm muito a ver com ciências naturais e de esporte e lazer também. Já telemática nem tanto, eles já são mais qualificados, eles têm um nível melhor. Em relação a ciências naturais é interessante por que a gente vê os ritmos, a gente puxa pela experiência, uns trabalhavam na construção civil, aí o ritmo biológico, ritmo físico... É tudo mostrado por eles (alunos), a gente quando puxava mesmo na sala de aula pelas experiências trazia muitas coisas interessantes. Um passa pro outro, aquele disse me disse, a gente esclarece e eles então, ficam atentos mesmo, por que faz parte desse trabalho da qualificação e de um modo geral da vida deles* (PROFESSOR 06).**

***Eu achei interessante assim, os conteúdos que foram selecionados pra gente trabalhar de 5ª a 8ª estavam muito voltados para os arcos. Nós tivemos os arcos de construção e reparo, esporte e lazer, alimentação e telemática. Então, eu observei que os conteúdos de uma forma ou de outra estavam relacionados, inclusive as questões de matemática para serem desenvolvidas em sala de aula elas também foram selecionadas e direcionadas para os arcos, sendo o que chamava mais a atenção deles, que tornava mais interessante, principalmente na questão de construção e reparos, que trabalham muito a questão de áreas e proporcionalidade também. Aí a gente fazia esse tipo de pergunta, por que eles já estavam na prática precisando desse conhecimento. Então, eu achei muito interessante por que as questões selecionadas estavam realmente relacionadas com os arcos. É uma coisa positiva nessa interação entre qualificação e matemática* (PROFESSOR 07).**

Tratar a contextualização como princípio pedagógico, segundo Kuenzer (2007), pode ser um importante princípio a orientar a relação e o tratamento metodológico dos conteúdos, contudo, é fundamental definir o que é relevante. A pedagogia proposta pela autora aponta para a necessidade de propiciar relações entre o aluno e o conhecimento. Mediado pela vinculação da prática social e produtiva

trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos, na perspectiva da

omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo (KUENZER, 2007, p. 58-59).

Assim, essa visão dos professores centrada na seleção de conteúdos a partir do contexto dos arcos ocupacionais foi bastante reiterada nos depoimentos dos demais professores entrevistados, o que demonstra que os elementos indicadores do currículo integrado se resumem a fragmentos de conhecimentos descontextualizados, não conseguindo estabelecer uma relação histórica deste contexto articulando os saberes científicos e os saberes da prática social concreta, num movimento de construção do modo de produzir e de organizar a vida individual e coletiva (KUENZER, 2007), parecendo querer responder a uma necessidade imediata da realidade dos jovens na busca de qualificação para sua inserção no mundo do trabalho, por isso a relação centrada nos arcos ocupacionais.

Tomando como referência as falas a seguir, podemos aferir que essa articulação entre os conteúdos disciplinares e as atividades de qualificação profissional está intencionalmente organizada no material didático elaborado pelo Programa:

Tem o guia de estudo que tem a disciplina. Então os próprios conteúdos do ProJovem, eles puxam coisas que estão relacionados com as atividades de qualificação profissional, está bem claro (PROFESSOR 04).

Converso com os meninos a respeito, no caso da nossa especialidade e da qualificação e a partir daí a gente trabalha na sala de aula, nós recebemos o livro com os conteúdos, e a gente vê o que vai estar naquela unidade (unidades 1, 2, 3 até a 10), juntamente com as outras matérias e no caso a qualificação (PROFESSOR 10).

Tomando as prescrições da LDB, que propõe indicações gerais em termos de suas diretrizes curriculares específicas para o ensino fundamental, a proposta curricular do ProJovem Urbano declara o contexto (identificação de aspectos importantes) dos jovens urbanos, excluídos socialmente (BRASIL, 2008), como norteador para a seleção dos conteúdos das disciplinas, o que se expressa nos guias de estudo, livro didático que materializa essa escolha. Embora consideramos que o material didático disponibilizado pela coordenação nacional do ProJovem por meio dos guias de estudo não se constitui na única alternativa de orientação para o desenvolvimento das situações de ensino e aprendizagem nas salas de aula do programa em Recife, como nos apresenta os estudos recentes de Araújo (2008),

Consideramos desta forma, pois entendemos que a proposta verticalizada mesmo subsidiada pelas necessidades das juventudes e suas características não contemplou a sua participação e muito menos a dos/as educadores/as que desenvolveram na prática uma proposta pré-moldada. No entanto, ressaltamos que percebemos que houve a superação desse fato, uma vez que os/as jovens e os/as educadores/as passaram a interagir com essa proposta dando a ela uma “cara própria” (p. 120).

Nessa perspectiva, a abordagem feita pelo professor “13”, abaixo transcrita, permite entender que a integração entre a formação geral e a formação profissional se apresenta mais orgânica nas aulas do arco ocupacional de esporte e lazer do que em outros arcos, confrontando as metodologias utilizadas, avalia que a proposta do arco de esporte e lazer possui uma abordagem crítico-reflexiva, enquanto, particularmente o arco de alimentação, inscreve-se na tradicional, “mecanizada” (PROFESSORA 13).

*O arco de esporte e lazer ele tem uma particularidade nesse processo de qualificação. Eu vejo a qualificação geral, ela busca muito uma reflexão muitas vezes voltada para a produção capitalista. A gente trabalha muito na qualificação geral: a industrialização, o mercado de trabalho e quando você vai para os exemplos citados nos próprios livros você vê, ele coloca muito... Fica fácil visualizar o arco de alimentação como exemplo. **Por que o arco de alimentação, você pode visualizar a produção de bens e a prestação de serviços. Quando você vai para o arco de esporte e lazer, eu acho que ele tem uma particularidade aí... Por que a proposta que ele traz puxa mais para o âmbito social. Então, o aluno, ele tem uma formação básica no ProJovem, a proposta é que ele faça uma reflexão dele enquanto ser humano, enquanto cidadão de direito, dele enquanto ser que transforma. E se essa formação aí... Se ela consegue se efetivar facilita o arco de esporte e lazer, por que é o arco que busca muito uma reflexão do direito social, não apenas você ser um recreador, recrear por recrear, sempre há uma reflexão por trás disso. A proposta do ProJovem é justamente fazer a integração entre essas três áreas: ele (o aluno) vai ter a formação geral (matemática, português, as matérias convencionais); a ação comunitária e a qualificação. Então, no meu entendimento é que esses três eixos vão causar um impacto de protagonismo no jovem. Ele vai pensar na comunidade e na questão profissional. Mas a proposta da formação geral pode ser convencional, por que na proposta a ênfase maior é na educação básica; é a interdisciplinaridade. A partir da formação básica ele amplia a sua visão de mundo, a partir da matemática, ciências exatas, ciências humanas, das línguas, na formação do indivíduo e isso ele leva pra qualificação. Que ele busque um projeto de vida profissional embasado nessas questões, dependendo da sua situação** (PROFESSOR 13, grifo nosso). Eu dei uma olhada nos outros livros do ProJovem e eu não vi assim uma proposta reflexiva. Eu vejo muito, por exemplo... Eu já vi uma aula de alimentação, quando o aluno tá na cozinha, o professor executando e ele está observando, o prato de hoje é esse... Então uma coisa assim muito mecanizada, que o auxiliar de cozinha tem que fazer isso, fazer isso, depois isso e pronto* (PROFESSOR 13).

O depoimento da professora “14”, conforme transcrição abaixo, reforça a visão da professora “13”, acima citada, com relação ao distanciamento da formação geral e da qualificação profissional nas aulas do arco ocupacional de alimentação. Por outro lado, a mesma introduz no debate a Formação Técnica Geral - FTG e o Projeto de Orientação Profissional – POP, ao considerar bastante legítima a integração das duas dimensões em pauta durante o desenvolvimento da sua prática pedagógica na FTG, particularmente, mas também no trabalho de orientação do POP. Podemos supor que tal prática parece querer imprimir à proposta pré-moldada do ProJovem uma dinâmica peculiar de inter-relações entre os saberes, como diz Araújo (2008), uma “cara própria”.

A qualificação é muito complexa, tem vários momentos e cada um deles tem uma forma de integração diferente com a educação básica. Quando a gente está na FTG a integração é uma, quando está no arco é outra, o POP também tem um outro tipo de integração. Então... Na FTG, eu acho que é onde há uma melhor integração entre a qualificação e formação básica, até por que muito dos assuntos que a gente está trabalhando em FTG são também trabalhados nos conteúdos das outras disciplinas: português, matemática, então é muito mais fácil haver uma integração quando a gente está trabalhando a FTG com a formação básica do que quando a gente está trabalhando, por exemplo, os arcos, por que ele já pega um conteúdo específico do arco, um pouco fechado, eu acho, aí não dá muito para trabalhar com os conteúdos da formação básica também. Por que assim... No meu arco, que é alimentação, a gente está trabalhando preparação de alimentos, então a gente dá aula de preparação de alimentos e teoria de preparação de alimentos, então não tem muito como fazer uma integração com a formação básica, mas a gente precisa muito dos conhecimentos que ele adquiriu na educação básica. Então, eu vou trabalhar a preparação de alimentos, ele tem que saber: medidas de volume, de massa, fazer cálculo de proporção pra aqueles alimentos... Eles precisam muito... E português é indiscutível, mas não dá pra gente professor tentar fazer a ligação do arco com a formação básica, eu acho difícil. Já na FTG é extremamente fácil e o livro já ajuda muito, por que muito do que a gente vê no nosso conteúdo de qualificação na FTG, a gente percebe que é trabalhado com português, matemática e o aluno até percebe isso, a gente vai começar um assunto e eles dizem “há vimos isto em português, a professora estava falando sobre isso também”. A gente precisa de muitos conhecimentos deles, mas eles não conseguem perceber essas ligações do que a gente dá no arco com a educação básica, eu também não consigo perceber, uma ligação de conteúdo, de assuntos. No POP, também a gente consegue ter uma referência com o que são dados nas outras disciplinas, com o eixo estruturante, mas a mais efetiva é na FTG. Acho que é a parte mais rica da qualificação profissional, é a FTG. Dá pra você trabalhar realmente muito bem com o aluno, não tem aquela cobrança: olha, tem que dar esse conteúdo naquele dia, então a sua preocupação vai ser trabalhar aquilo naquele dia, por que você só vai estar com esse aluno uma semana depois. Então, eu acho a FTG a parte mais importante, mas bem trabalhada de toda a disciplina de qualificação profissional (PROFESSOR 14).

Ao mesmo tempo em que o professor “14” expressa uma organização do arco ocupacional de alimentação indicando prerrogativas metodológicas lineares e de adestramento, numa perspectiva “estreita” de educação profissional voltada para a aprendizagem de uma habilidade, ao se referir à sua prática pedagógica nos tempos e espaços de desenvolvimento da Formação Técnica Geral – FTG e de elaboração do Projeto de Orientação Profissional - POP demonstra possibilidades educativas mais ampliadas, afirmando que ocorre a integração entre a formação geral e a formação profissional com mais espontaneidade sem uma rigidez de conteúdos, como no caso dos arcos ocupacionais, já citados. Segundo o professor “14”, os próprios alunos, com uma maior frequência, fazem relações significativas entre as abordagens de conteúdos realizadas nas disciplinas de educação básica com as temáticas da FTG e também na elaboração do POP, possibilitando estabelecer com mais propriedade uma relação criativa entre o aluno e o conhecimento.

No depoimento completo do professor “14”, chama-nos a atenção a sua ênfase nos estudos propostos pela FTG e a sua visão relativa à organização metodológica dos arcos, quando diz: “eles precisam muito de português, é indiscutível, mas não dá para a gente professor tentar fazer a ligação do arco com a formação básica, eu acho difícil”. Essa reflexão nos reporta a Ramos (2005), quando nos esclarece sobre a apropriação de um conceito, demonstrando que ele é geral pelo seu enraizamento nas ciências e, assim, permite explicar fenômenos e pode ser considerado específico a partir de seu uso para finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Portanto, ela conclui que no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, nem apenas específico, exigindo que a relação entre eles seja construída permanentemente, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, o que nos permite inferir que a visão de integração entre a formação geral e a formação profissional do professor “14” se aproxima do entendimento de Ramos (2005), diferentemente das relações mecanizadas entre conteúdos e das formas rígidas de organização do trabalho proposto para os arcos ocupacionais, fruto da pedagogia taylorista-fordista que tem orientado a organização do currículo e da gestão escolar, em particular, a oferta de cursos de qualificação profissional de nível básico, aligeirados e fragmentados, que tem marcado a formação da maioria dos trabalhadores que ocupam as funções mais precarizadas no mundo do trabalho, aprofundando-se esta situação nos arranjos flexíveis de produção.

A análise das implicações da proposta de integração entre a qualificação profissional e a formação geral na concepção e na prática pedagógica de professores nos revela, inicialmente, uma limitação na articulação entre os conhecimentos gerais e específicos ao se restringir em inter-relacionar conteúdos disciplinares com as atividades propostas para os arcos ocupacionais, restringindo a concepção do mundo do trabalho à aprendizagem de procedimentos práticos ligados a uma ocupação. Contudo, reconhecemos que a proposta busca avançar na construção de metodologias que considerem como ponto de partida as efetivas relações sociais e o mundo do trabalho (KUENZER, 2007), como podemos observar a partir da prática pedagógica peculiar de alguns professores, a presença de elementos que indicam a pretensão de estar relacionando o mundo do trabalho de forma mais ampliada, os conhecimentos científicos e a realidade dos jovens estudantes.

Outro enfoque nos é trazido através da fala do gestor “E2”, mencionada abaixo, a qual nos revela a visão de que a integração entre a qualificação profissional e a formação geral se efetiva “de maneira mais tranqüila” quando ocorre um acompanhamento ativo do professor orientador, o qual corresponde ao docente de educação básica. Argumentando o vínculo estabelecido por esse com os alunos, devido ao seu convívio diário com os jovens da turma que se encontra sob sua orientação, enquanto para o professor de qualificação essa convivência reduz-se a apenas “duas ou três vezes por semana”.

A integração, de fato, foi de maneira mais tranqüila quando o professor orientador acompanhou de fato o aluno durante o momento do projeto profissional; dentro da formação técnica geral - FTG pode estar mais tempo com o aluno, então ele tem um elo, um vínculo maior com esse aluno, conseguindo perceber uma dificuldade do aluno na construção do POP e podendo intermediar de forma positiva pra que esse aluno consiga, de fato, essa integração, tanto no POP quanto na participação cidadã. Por que esses outros profissionais como não estão acompanhando a turma por todo o período, apenas duas ou três vezes na semana ficam em contato com essa turma, então; o professor orientador quando ele, de fato, se doa mesmo, ele (o aluno) participa mais efetivamente (GESTOR E2).

Essa responsabilidade atribuída ao professor de educação básica, como professor orientador, em realizar a integração entre as dimensões em estudo, instituindo-se como um elemento fundamental para que a ação ocorra, foi recorrente nos depoimentos dos sujeitos

entrevistados, contudo, percebemos um discurso bastante contundente em frações de falas dos gestores a seguir:

*[...] além das disciplinas específicas: português, matemática, ciências naturais e etc; tem **a parte do professor orientador** que é onde ocorrem as aulas de interdisciplinaridade e tem no início do programa a **parte da qualificação para o trabalho**. [...] Durante as aulas, o professor especialista, na condição de professor orientador, está acompanhando o qualificador para o trabalho, o qual nunca está sozinho na sala de aula. Naquele momento em que ele está ministrando a aula, o professor orientador daquela turma está acompanhando a aula do QT. Então, a aula do QT sempre ocorre dentro do horário do professor orientador que acompanha todo o processo (GESTOR E1).*

Existe um percentual (de alunos) relativamente alto que é atraído pela bolsa e quando eles chegam à escola, a partir da convivência do professor orientador (PO), que eu acho que é a peça chave de todo esse processo [...] (GESTOR E2).

[..] e aí o PO é peça fundamental já que ele está com os estudantes diariamente e o qualificador não está, ele passa na turma uma vez por semana, então ele é a ponte, a peça fundamental pra que haja essa integração para que ele possa cotidianamente estar fazendo essas discussões do POP em sala de aula, nas aulas de integração, nas questões da formação para o trabalho (GESTOR G2).

Já em fragmentos dos depoimentos dos professores de educação básica, também professores orientadores, percebemos um discurso menos eufórico restringindo-se a relatar o ocorrido nas suas ações pedagógicas voltadas para a integração entre a formação geral e a qualificação profissional.

Então, a gente como professor orientador procurou ter uma visão desses arcos mostrando a eles o que é que cada um ia apresentar, pra que procurassem o que era – digamos assim – melhor pra eles, tanto no que eles queriam aprender, ou então de repente eles já tinham alguma carga em determinada ocupação que pudesse aproveitar. Nesse momento, isso foi muito bom [...] (PROFESSOR 02).

Eu participo de todas as aulas... Eu participo até porque acontece de eles me perguntarem alguma coisa depois e o professor não estar. Então como tem uma relação muito... Não é íntima, mas muito próxima de seus alunos, eles às vezes tem vergonha de perguntar ao qualificador e nos perguntam em seguida, quando eles saem ou outro dia ou quando estão fazendo o trabalho – “Professora, como é que eu faço isso aqui?” – tipo assim, como eu participo da aula e naquele momento eu não entendo alguma coisa eu busco os meus amigos (professores qualificadores) e eles, sem problema algum, me explicam tudo (PROFESSOR 10).

Por outro lado, também encontramos depoimentos de professores da educação básica que afirmam que a função de professor orientador é exercida como uma obrigação enquanto contrato de trabalho. Portanto, percebemos que há pouca clareza dos professores em relação a suas atribuições pedagógicas como professor orientador.

Olhe, porque assim, essa questão da observação ela é pedida na formação, cada professor orientador, ele tem a obrigação de ficar, dar a parte dele com o professor de qualificação. Isso é pedido realmente para a gente. Então, dentro daquilo ali a gente se envolve. Como eu lhe disse, o quem a gente se envolveu mais aqui foi com o professor de telemática porque tivemos mais contato com ele [...] (PROFESSOR 03).

Freqüentei, porque o PO tinha que freqüentar as aulas práticas de um arco e como alimentação era durante o dia, de manhã, os outros colegas que trabalham são professores do estado no centro aí eram impossibilitados de freqüentar. Então, eu acho que o professor ali que mais freqüentou o arco de alimentação fui eu (PROFESSOR 06).

A partir do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem, a função do professor orientador é definida como o profissional responsável pela promoção do trabalho interdisciplinar e da integração de todas as ações curriculares, tendo como foco o jovem aluno, o que deve ser desenvolvido através de um trabalho em equipe contínuo e permanente “planejando e executando coordenadamente as atividades de ensino e aprendizagem, de modo a favorecer, [...] a formação das identidades dos jovens, o desenvolvimento de seus valores éticos e de cidadania” (BRASIL, PPI, 2008, p. 53), estipulando-se três horas diárias para o exercício dessa função de professor orientador junto a uma das cinco turmas do Núcleo, podendo implicar ou não a participação desse educador nas aulas de qualificação profissional.

Para refletir mais diretamente sobre a produção dos educadores, Corrêa (2005), compreendendo que a escola se constitui no principal espaço institucional para a formação humana dos trabalhadores, alerta para a relevância do cuidado com as relações sociais no contexto da práxis pedagógica materializada na escola. A autora, ao se basear nos estudos de Gramsci (1986), trata dos “conformismos” significando “o modo de como se constituíram e se estruturaram a consciência, a visão de mundo de cada um de nós” (CORRÊA, 2005, p. 142). Entendendo que os conformismos são gestados na produção cotidiana da existência humana, que podem direcionar nossas ações. Ela argumenta sobre a importância desta visão para todas as atividades educativas da escola e, em especial para a reflexão dos professores sobre as suas práticas, na busca de uma maior consciência de como foram se conformando a partir das suas vivências sociais e que lhes atribuem uma espécie de marca, que vai interferir nas suas opções

pedagógicas, na sua maneira de analisar a realidade social e também na sua prática pedagógica. E, recorrendo a Kosik (1976), a autora conclui que

Podemos compreender que a “práxis utilitária” e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de agir objetiva e praticamente, mas não possibilita uma compreensão mais elaborada da realidade, por ser uma “práxis fragmentária dos indivíduos baseada na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue” (CORRÊA, 2005, p. 144).

Diferentemente da concepção dos professores citados anteriormente, na visão do professor “11”, percebemos que a sua posição é enfática, em defesa da presença do professor orientador em sala, justificada pela contingência de uma parte dos professores qualificadores não terem formação pedagógica, apenas técnica, o que lhes proporciona certa segurança e aprendizado da didática em pleno exercício da docência.

A questão da interação em sala de aula, você ter a presença do professor orientador da turma que é o profissional de formação básica é imprescindível porque aí você aprende até mesmo por osmose, adquirindo a questão pedagógica que a gente não tem. O que faz com que o processo de aprendizado seja bastante positivo para nós (professores qualificadores) que estamos passando a informação e para os alunos que estão recebendo (PROFESSOR 11).

Dessa maneira, com base nos elementos levantados, podemos supor que há um consenso quanto à importância da função do professor orientador, assumida pelo professor especialista da educação básica, com vistas à materialização da integração entre a formação geral e a qualificação profissional, muito embora constatamos equívocos e desafios para o seu desempenho, desvirtuando o proposto e constituindo-se em uma situação merecedora de supervisões constantes dos gestores para checagem do seu exercício.

É algo que a gente tem que acompanhar, porque os professores são tentados a achar que ali é o momento do intervalo deles e não é. É fundamental que o professor acompanhe porque eles fazem o projeto de orientação profissional para o aluno, chamado POP (GESTOR E1).

Agora em alguns espaços o que é que a gente percebe? Quando chega ao núcleo, nem sempre o professor orientador está na sala acompanhando o qualificador, aí fica um pouco difícil pra ele acompanhar o que o qualificador está fazendo e fazer essa ponte com os demais componentes, que é a proposta principal do nosso programa. [...] Eu acho que são a própria resistência e acomodação de alguns professores. A partir do momento que tem alguém na minha sala de aula e estão conduzindo minha turma, então alguns se ausentam, às vezes por motivos banais. Lógico que a gente não pode generalizar, mesmo havendo a participação intensa de

alguns, mas outros se acomodam. Inclusive e, alguns até relatam, a gente fica bastante triste quando ouvimos: hoje é meu dia de folga! Tem alguém na minha sala de aula (GESTOR G2).

Um dos choques com o curso de educação básica, uma das críticas é: o professor de biologia, quando ele está como professor da cadeira de biologia, ele vai passar por todas as turmas. Mas, quando ele está como professor-orientador, ele vai ter que dar suporte em todas as áreas (GESTOR G3, grifo nosso).

O depoimento do professor “13”, abaixo transcrito, admite que haja um afastamento do professor orientador das aulas de qualificação profissional. Contudo, relata que havia uma “dedicação” do professor, mas o novo formato da qualificação sob coordenação do SENAC, na nova edição do ProJovem Urbano, tem sobrecarregado os educadores e impossibilitado seu acompanhamento às aulas dos arcos ocupacionais, em particular, e em consequência, a separação entre a formação geral e a qualificação profissional.

Eu como qualificadora vejo isso, por que também estou dentro do Núcleo. Antes os POs iam pra qualificação, então, na dedicação mesmo do professor ele podia fazer essa ligação, ao mesmo tempo em que ele acompanhava um grupo de alimentação, ele também acompanhava outro momento de esporte e lazer, telemática e sabia o que estava se passando, de alguma forma, na qualificação profissional podendo fazer essa relação. Hoje, o que é que acontece? Uma sobrecarga, o professor está tendo que fazer as seções da matéria específica dele especialmente por essa burocratização. Por que teve um convênio agora mais oficial com o SENAC... Porque o SENAC sempre esteve presente no ProJovem, mas agora ele tomou conta da qualificação (PROFESSOR 13).

A partir dos depoimentos analisados, podemos supor que não há uma compreensão aprofundada dos fundamentos da proposta de currículo integrado do ProJovem por parte dos sujeitos entrevistados, inclusive dos seus significados, como analisamos na seção anterior e, também, acerca das estratégias de organização do ensino e da aprendizagem. No caso estamos nos referindo à função do professor orientador como principal articulador da integração entre a formação geral e a formação profissional. Portanto, a perspectiva de uma ação educativa mais coletiva, articulando as três dimensões do programa, com um currículo em processo a partir da relação criadora entre os jovens estudantes e os educadores, ainda não está sendo possível viabilizá-la, pois o que se vê na prática é a continuidade de um processo de aprendizagem fragmentado, indícios da velha formação proposta pelo modo de produção taylorista-fordista, impossibilitando o nascimento da nova proposta inovadora.

Percebemos que uma das estratégias pedagógicas relevantes para a efetivação do currículo integrado do ProJovem é o exercício da dupla função do educador: ser especialista e orientador. Não obstante termos verificado que existe a compreensão com relação à concepção dessa estratégia, os professores, em geral, demonstram diversas dificuldades em exercê-la. Efetivamente a função de professor orientador é direcionada para os educadores da educação básica, havendo referências residuais em relação à função de orientador para os professores da qualificação profissional, prevalecendo a perspectiva do especialista e, em decorrência, uma ruptura das ações pedagógicas como um todo e em particular da formação geral e da formação profissional.

Nas falas dos professores a seguir percebemos indicações de alguns aspectos que têm dificultado a integração das duas dimensões: a qualificação profissional e a educação básica. O primeiro professor explicita a sua dificuldade em articular os conteúdos das duas dimensões e recorre à experiência do aluno; já o segundo argumenta que os próprios formadores tinham dificuldades em trabalhar a integração e, conseqüentemente apesar da sua experiência, ainda considera um desafio, parecendo expressar aquela condição de “práxis utilitária” apresentada por Corrêa (2005), sobre a qual nos referimos anteriormente. O terceiro depoimento refere-se também à deficiência da formação inicial e critica o formato atual da organização dos arcos, a restrição da carga horária disponível para cada disciplina, corroborando para uma extensão das aulas disciplinares nos horários programados para o trabalho de integração das ações curriculares propostas pelo ProJovem.

Olha fica meio difícil assim, na prática a gente associar o conteúdo que a gente dá em sala de aula com a qualificação, mas a gente tenta, de acordo com a execução, trazendo dos alunos, as experiências deles, o que eles sabem sobre tal assunto (PROFESSOR 4).

*Interdisciplinar às vezes conseguia, menos com inglês e o outro tinha que colocar ação comunitária e a qualificação, junto com a formação básica... Não é fácil fazer um planejamento nessa linha de trabalho. Com a experiência de quase dois anos facilita um pouco mas, a gente via que até os formadores tinham a dificuldade de passar essas informações pra gente. Imagina se até o formador tem dificuldade, imagina a gente, não é fácil. Às vezes a gente não conseguia a integração, **fazia, mas, colocar na prática também ficava até inviável.** Os próprios temas integradores eram interessantes, mas às vezes a gente não conseguia integrar com os arcos (PROFESSOR 07).*

*Eu acho que isso também vai um pouco da formação, por que quem entrou em 2006, a gente teve uma formação aqui na federal de quase um mês, mas a gente percebia que até os formadores ainda estavam se situando e sem muito entender a proposta, o que era o programa e tal. Quando a gente virou, terminou esse período de um ano, aí a gente já conseguiu efetivar um pouco mais, por que a visão do professor começou a ampliar nesse sentido [...]. [...] a gente via essa dificuldade, **acabava caindo na situação, cada um dando conta da sua matéria**, então isso ficava difícil de transferir para questão da integração das três áreas. Houve uma ampliação, mas, não houve espaço para a demanda e a qualificação... **hoje eu estou achando que ela está totalmente afastada da proposta do que é a proposta do ProJovem da integração com a formação. [...] o formato que a qualificação está hoje não contempla**, por que todos os dias saem grupos de alunos para fazerem o arco ocupacional e fica uma defasagem na carga horária, principalmente na interdisciplinaridade, por que quando vai para prova da unidade, o que cai na prova é matemática, português, inglês. **Então, para o professor, instintivamente, é o momento que ele tem para trabalhar as questões da disciplina [...]** (PROFESSOR 13).*

Dessa maneira, revela-se que as ações pedagógicas anunciadas a partir dos depoimentos dos educadores ferem um dos aspectos fundamentais da proposta da educação integrada, segundo Kuenzer (2007), que é o de favorecer o desenvolvimento humano em sua integralidade, articulando as suas diversas dimensões e não apenas o mundo da produção, como parece ser o propósito das aulas dos arcos ocupacionais, se inscrevendo no “âmbito da formação precarizada para tarefas simplificadas” (KUENZER, 2008, p. 505).

A fala do gestor “G3” revela problemas no desenvolvimento da proposta da qualificação profissional, mostrando um descompasso dessa dimensão com a proposta da Educação Básica, partindo desde a formação dos formadores no âmbito das instituições e órgãos em nível do governo central e, conseqüentemente, interferindo na materialização da proposta de integração através das práticas pedagógicas dos educadores:

Porque a gente entrava em contato com o pessoal, o Ministério do trabalho, que era o responsável na época por confeccionar o material, depois esse material ficou a cargo da equipe pedagógica do projeto, que era algo à parte, era feito pela COPPE, Rio de Janeiro, depois eu não sei bem explicar qual foi o trâmite que aconteceu aí não. Sei que era Ministério do Trabalho, só que ele não se entendia muito com a parte pedagógica, era algo a parte. E depois, aqui, a gente foi fazendo do jeito que a gente achava que era (GESTOR G3).

É importante mencionarmos que essa referência do gestor “G3” acima diz respeito à fase inicial de implantação do ProJovem, contudo, não deixa de revelar as situações reais em que são formuladas e executadas as políticas educacionais e, no caso específico, da Política Nacional de Inclusão de Jovens, apresentando-se que a dualidade entre a formação geral e a

formação profissional também se expressam na forma de organização das instâncias gestoras de políticas públicas.

Fazendo uma crítica ao caráter inovador e à gestão verticalizada do Programa, a fala do professor “05”, registrada a seguir, defende a ampliação da carga horária das aulas de educação básica por semana, argumentando que há uma cobrança dos próprios alunos. O professor “08”, através do depoimento abaixo, também defende essa ampliação da carga horária das aulas disciplinares, trazendo como argumento que a maioria dos seus alunos apresenta uma defasagem significativa em relação aos conteúdos disciplinares e o que de fato se concretiza é a continuidade da atividade disciplinar no horário disponibilizado para a interdisciplinaridade/integração, ficando sem ser realizada a articulação entre a formação geral e a qualificação profissional.

*É um projeto inovador, pra começo não é a gente sabe. [...] A meu ver, está bom, mas nós professores queremos nos sentir melhor, **porque os alunos cobram da gente que eles tenham mais aulas durante a semana** [...] Pronto, ele passa um dia na turma A, um dia na turma B, um dia na turma C. querendo mais tempo, então, pode melhorar, **agora é uma coisa que já vem lá de cima**, lógico a coordenação pedagógica tenta o máximo ver o que é que pode fazer, mas não pode mexer tanto (PROFESSOR 05).*

***Eu gostaria de focar a falta de base, é impressionante como os alunos do ProJovem...** Eu já fiz esse levantamento, pelo menos do meu núcleo, das turmas que eu trabalho cerca de 60% a 70% dos alunos têm uma falta de conhecimento básico impressionante: leitura, escrita, preguiça de ler, não sabem tabuada, coisas básicas de multiplicação. Eu prefiro me limitar e dizer o seguinte: enquanto a gente não mudar, eu falo no ProJovem, **enquanto não mudar essa história de botar só duas aulas de matemática por semana, é muito pouco, a gente tem que trabalhar mais, tem outras disciplinas, não que não seja importante, integração, interdisciplinaridade, juntando na semana são 08 aulas**, enquanto na minha específica só tem duas, então é uma disparidade muito grande. Pra gente diminuir esse déficit no conhecimento básico, acho que deveria dá mais uma oportunidade, mais tempo de aula de matemática e português também. A prática de leitura é muito pouca, vamos dizer assim, eles falam do ProJovem na sala de aula mesmo. [...] **por que não adianta a gente querer integrar o aluno, com o conhecimento que ele não tem. Você quer integrar o aluno com o conhecimento da matemática, e aí ele precisa daquele conhecimento de português, que ele vai ter que aprender, ou na aula de matemática ou fora daquele horário, e vai ser aonde? Na aula da integração, aí de todo jeito vai dá aula de matemática** (PROFESSOR 08).*

Queremos enfatizar nas falas dos professores “05” e “08” a questão do tempo necessário para que se consolide a aprendizagem dos estudantes, quando questionam o pouco tempo determinado para as aulas disciplinares em face das deficiências dos alunos em relação aos conhecimentos gerais. O curto tempo tem provocado a distorção da proposta indicada

para as aulas de integração ao serem introduzidos, nestes momentos, conteúdos referentes às áreas de conhecimentos em detrimento ao trabalho pedagógico voltado para a integração entre a formação geral e a formação profissional.

Esta questão do tempo necessário à aprendizagem é abordada nos estudos de Nunes (2006) ao analisar esse aspecto no contexto da pedagogia das competências à luz das reflexões de Perrenoud (1999) e Kuenzer (2002) que comungam acerca do desafio que a escola passa a enfrentar a partir da exigência da aprendizagem de conhecimentos mais profundos pelos alunos diante das demandas de um mundo cada vez mais complexo em face do uso da ciência e tecnologia nos processos de produção da existência social e produtiva. Afirmam, portanto, que para que esses conhecimentos mais abstratos, teóricos sejam distribuídos precisa-se de tempo. Contudo, Kuenzer adiciona ao debate o dilema do tempo preciso para que se efetive também a articulação entre os saberes teóricos e empíricos e, ainda, questiona se o espaço da escola permite essa integração.

Verificamos que, para os sujeitos entrevistados, as dificuldades surgidas no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas relacionam-se a um déficit dos fundamentos científico-tecnológicos na sua própria formação acadêmica como também na formação inicial e continuada que vem sendo realizada para os educadores no âmbito do ProJovem, mostrando-se insuficiente para garantir os conhecimentos fundamentais para a materialização da integração entre a formação geral e a formação profissional. Além da questão da formação dos educadores, a carga horária do curso, mesmo com a duração aumentada para dezoito meses, revela-se ineficaz diante da formação escolar em que se encontram os jovens das camadas populares, público alvo do ProJovem, sobretudo, com relação aos conhecimentos científicos, fruto da própria forma de organização do modo de acumulação capitalista excludente e classista, da qual decorre um sistema dual de ensino, um para a elite e outro para os pobres.

Tomando como referência a solicitação dos alunos em relação à ampliação da carga horária das aulas da educação básica, citada acima pelos professores “05” e “08”, verificamos uma posição contrária na fala do professor “11”, quando coloca a preferência de alunos pelas aulas dos arcos ocupacionais e a não frequência às aulas disciplinares. Essa separação das duas dimensões feita pelos alunos foi identificada também no depoimento do gestor “E2”, porém, revelando as duas possibilidades de afastamento: casos de alunos que participam

apenas das aulas dos arcos ocupacionais e, por outro lado, jovens que só freqüentam as aulas da educação básica.

Às vezes acontece de um aluno passar praticamente toda a semana sem assistir aula, mas quando tem dia de qualificação ele aparece (PROFESSOR 11).

Encantam-se pelo arco e deixam a educação básica de lado. E outros fazem o inverso. Infelizmente, quando a gente percebeu, tentou fazer um trabalho de resgate desses alunos... Mas pelo que tava sendo oferecido, tinha alguns professores qualificadores que conseguem interagir bem com os alunos, eles conquistam, eles conseguem levar os alunos a participarem de todas as atividades (GESTOR E2).

Esta prioridade dos alunos em relação às aulas dos arcos ocupacionais foi recorrente nas falas dos sujeitos entrevistados, demonstrando a necessidade dos jovens em realizar uma formação profissional buscando sua inserção no mundo do trabalho e a garantia de uma renda para prover sua sobrevivência e, para uma grande parte dos jovens, de sua família. Contudo, segundo Kuenzer (2007), no cenário contemporâneo a qualificação profissional se reveste de uma profunda ideologização, no que aparecem inúmeras noções e conceitos, como *competência, empregabilidade, empreendedorismo* e daí as derivações atitudinais e comportamentais a eles atribuídos. É perversa a dimensão ideológica com que se reveste a qualificação profissional ou preparação para o mercado de trabalho. Face à inexistência de postos de trabalho, é no nível do discurso que mais se “vende” o ideário presente nas mudanças paradigmáticas do sistema produtivo.

Portanto, o sentido da prioridade dos jovens estudantes às aulas dos arcos ocupacionais, mesmo que se constitua em uma oportunidade nos moldes da formação restrita ao saber fazer, ao treinamento de uma tarefa voltada para determinada ocupação, é a promessa de um lugar no mundo do trabalho. Então, o ProJovem passa a representar a esperança de realização de uma qualificação profissional diante das poucas ou nenhuma oportunidade de profissionalização para esses jovens em face do histórico sistema dual da educação brasileiro, ficando a educação profissional sob o comando da iniciativa privada.

Desse modo, esta preferência dos jovens pela qualificação profissional e um distanciamento da formação geral demonstra, por outro lado, que mesmo considerando a diversidade existente de situações e posturas por parte dos jovens em relação ao trabalho, este aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil (SPOSITO, 2005). Na opinião dos jovens entrevistados na pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, no âmbito do Projeto Juventude, segundo Abramo e Branco (2005), o trabalho é

também indicado em primeiro lugar entre os direitos mais importantes de cidadania, assim como entre os direitos que os jovens deveriam ter.

Fica evidente a constatação feita por Oliveira (2009) quando coloca a escola como espaço social e não apenas o reflexo de suas relações, mas no seu interior também se reproduzem e se articulam as identidades culturais produzidas pelo atual estágio da luta de classes. Esta constatação nos faz identificar na predileção dos jovens estudantes uma qualificação profissional direcionada para o mercado de trabalho, a partir de uma necessidade imediata, revelando-se uma postura competitiva e individualista como cultura dominante, hegemônica, o que o faz vislumbrar uma escola que atenda a seus anseios.

Desse modo, Oliveira (2009) conclui que

A formação ampla do educando, tão defendida nos debates na área de trabalho e educação, não encontra acolhida entre os sujeitos que procuram a escola. Nada, por si só, tem um valor *a priori* se o seu conteúdo não tenha uma efetividade imediata em relação à sobrevivência econômica do indivíduo. O valor das coisas não se define por um devir em um tempo não sabido. O valor está naquilo que responde de imediato a um anseio, cada vez mais de cunho individual e cada vez mais de caráter econômico (p. 13-14).

Por outro lado, Dayrell (2007) argumenta que, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. O autor reforça seu argumento com uma afirmação de Paes (2003), que faz uma reflexão sobre essa relação juventude e trabalho, com o olhar nos jovens das classes populares, que pode ser articulado ao caráter de ideologização dado à qualificação profissional por Kuenzer (2007), citado anteriormente e, assim se expressa:

Se essa é uma realidade comum à juventude, no caso dos jovens pobres os desafios são ainda maiores, uma vez que contam com menos recursos e margens de escolhas, imersos que estão em constrangimentos estruturais. Para a grande maioria desses jovens, a transição aparece como um labirinto, obrigando-os a uma busca constante de articular os princípios de realidade (que posso fazer?), do dever (que devo fazer?) e do querer (o que quero fazer?), colocando-os diante de encruzilhadas onde jogam a vida e o futuro (DAYRELL, 2007 apud PAIS, 2003, p. 1114).

Esta prioridade pela qualificação profissional por parte dos jovens estudantes, como representação do ideário neoliberal de inclusão no mercado de trabalho, representa mais uma limitação para a materialização da proposta de integração entre a qualificação profissional e a formação geral, constituindo-se em um grande desafio a ser enfrentado no cotidiano da prática pedagógica dos educadores, além de indagar os próprios rumos da escola, diante de uma perspectiva de formação humana integral.

Em meio a críticas, distorções e empecilhos para a materialização da integração entre a qualificação profissional e a formação geral, expressão da maioria dos sujeitos entrevistados, os depoimentos a seguir, mesmo representando uma minoria, manifestam entendimentos que merecem a nossa atenção. Para o professor “07” a proposta de integração parece que lhe traz uma nova visão ao comparar com suas experiências anteriores, além de ter provocado o mesmo a visualizar amplas possibilidades de relações entre a matemática e situações que podemos supor com o mundo do trabalho. Da mesma forma, os depoimentos dos professores “09” e “12” referem-se às diversas possibilidades de integração entre a língua portuguesa, a língua inglesa e a vida dos jovens, incluindo o contexto do trabalho.

*Sou da Rede Estadual, trabalho de 5ª a 8ª e Ensino Médio também. **E acho bem interessante essa parte do ProJovem, essa parte da integração... Apaixonei-me pelo Projeto por causa disso.** Porque a gente trabalha com matemática em “n” situações, não apenas voltada para o dia a dia. Esse é o segundo ano que eu trabalho e acho bem interessante (PROFESSOR 07).*

***Acho que eles perceberam que é fundamental pro dia a dia, porque o ProJovem mostra a língua em uso,** é muito assim: o que é que a gente está utilizando no dia a dia, **não dá tanta gramática como na escola tradicional,** eles focalizam mais a produção do texto, a fala mesmo, o diálogo, a maneira de se expressar e também de produzir. Eu acho que foi interessante, pois **puderam exercitar isso e perceber que a língua portuguesa vai perpassar por qualquer caminho que eles façam, seja dentro da escola, seja no trabalho.** Às vezes eles chegavam: professora eu estou precisando de tal coisa para o meu trabalho então, a gente produzia, vinha com o vocabulário que eles estavam precisando. Assim, dependendo do trabalho que eles faziam e traziam pra cá, pra gente ver como ficou, isso era com cada PO, não precisava ser de língua portuguesa. Eles perceberam que o português não é só pra escola, eles precisam saber pra vida (PROFESSOR 09).*

*Estou no ProJovem desde o projeto piloto [...] **A língua inglesa para os alunos de início é uma coisa muito difícil,** mas quando eles começam a entender alguma coisa já se apaixonam. Eu sempre falo pra eles que hoje em dia o mercado de trabalho... Toda empresa está informatizada. **Pra trabalhar com o computador, a maioria das teclas, das palavras que eles irão trabalhar vão estar em inglês.** Até a palavra janela, é Windows e ele*

*vai ter essa palavra na área de trabalho. Trabalhando com informática, ele vai dizer Windows, não é janela? Mais uma vez o inglês ali iria ajudar. **Vai ser a janela pra você entender melhor a área, até pra você pesquisar mais sobre alguma coisa, sobre o processo de como encontrar, pesquisar mais sobre a língua inglesa.** Passar um e-mail, criar um Orkut, você vai ter que saber o significado dessas palavras que tanto se usa pra se comunicar com pessoas que estão distantes, mas que se fazem presentes através do computador e eles se empolgam (PROFESSOR 12).*

De modo geral, os sujeitos entrevistados concebem e materializam a integração entre a qualificação profissional e a formação geral com implicações na sua prática pedagógica que mais se aproximam de uma visão hierárquica e dogmática do conhecimento do que da perspectiva relacional proposta pelo currículo integrado “que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética” e por isso “os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social do homem” (RAMOS, 2005, p. 116). Todavia, consideramos importante realçar que percebemos um movimento dos educadores, se bem que residual e peculiar, na busca da materialização da integração, experimentando articular o mundo do trabalho com os conhecimentos científicos e os saberes dos jovens partindo das referências do projeto pedagógico do ProJovem, mas não se restringindo ao mesmo.

Assim, em decorrência da supremacia da visão que coloca a qualificação profissional separada das disciplinas, na perspectiva dos educadores, percebemos uma centralidade na relação entre os conteúdos disciplinares e as aulas dos arcos ocupacionais, ficando a formação técnica geral e a elaboração do projeto de orientação profissional em segundo plano, demonstrando a dicotomia entre os conhecimentos teóricos e práticos já que essas duas últimas atividades são consideradas pelos docentes e estudantes como aulas teóricas, pois como nos referimos no capítulo 2 as mesmas propõem uma reflexão ampliada sobre as transformações do mundo do trabalho buscando explicitar a historicidade dos processos que envolvem a produção da existência humana, não se restringindo ao mercado e, ao mesmo tempo, tenta estabelecer um diálogo com as perspectivas e projetos profissionais dos jovens a partir das suas experiências de trabalho e/ou de desemprego.

No exercício da prática pedagógica dos educadores fica em destaque a função de professor orientador – PO, na qual é personalizado o sentido da integração, porém, essa função recai diretamente aos docentes responsáveis pela formação geral, que, por sua vez, têm uma formação profissional e uma prática pedagógica tradicionais que se assentam no positivismo mecanicista da ciência, que sempre se fundamentou no rompimento entre

pensamento e ação. Dessa forma, há uma predileção da postura de especialista, ficando a integração comprometida.

Por outro lado, a formação inicial e continuada dos educadores desenvolvida no âmbito do ProJovem não tem dado conta da tarefa de trabalhar de forma profunda a proposta de integração, parecendo haver ainda um certo desencontro entre as dimensões da educação básica e da qualificação profissional, desde a sua concepção em nível nacional, repercutindo na sua materialização em nível local.

Também nos deparamos com a questão do tempo necessário para a compreensão e aprendizagem da articulação entre a formação geral e a formação profissional em relação aos próprios professores e, sobretudo, relativo aos jovens estudantes, os quais enfrentam a defasagem de conhecimentos decorrentes da sua condição juvenil pertencente à classe trabalhadora, culturalmente expropriada e vivenciando um falso discurso de que precisam adquirir uma qualificação imediata como garantia de ingresso no mercado de trabalho.

Dito isso, os achados nos revelam que a exigência de elevação da escolaridade com vistas a uma formação intelectual para os que vivem do trabalho que se daria “através da ampliação da educação básica de qualidade, fundada no domínio técnico-intelectual enquanto relação entre conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que vem sendo oferecido se resume à reprodução dos conhecimentos tácitos” (RAMOS, 2008, p. 552).

Cabe, então, recorrer a Kuenzer (2007) que sobre a dissociação relembra Gramsci apontando que

é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas não pelos conteúdos que ensinam – acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” –, mas por sua *função*, a de *preparar diferentemente* os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, e portanto segundo sua origem de classe, como dirigentes ou como trabalhadores (p. 38).

Considerando a significativa atribuição do professor orientador na própria proposta oficial do Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem e através das diversas indicações observadas nas falas dos professores, formadores e gestores analisadas até o momento, versaremos na próxima seção sobre as suas especificidades e em que medida as relações estabelecidas entre os educadores da educação básica (professores orientadores) e os educadores da qualificação profissional possibilitam a integração entre a formação geral e a qualificação profissional.

5.3 A organização do trabalho pedagógico articulado: os desafios das práticas educativas e das relações sociais escolares

Compreendemos que o currículo é materializado na escola a partir das mais diferentes experiências dos sujeitos envolvidos, constituindo-se em um desafio a construção de uma organização do trabalho docente com vistas à integração de conhecimentos gerais e específicos. Entendemos também que é imperativa a participação ativa e criativa, particularmente, dos educadores na materialização de um processo de formação humana emancipatória, dada a marca histórica de um dualismo da educação brasileira que sempre separou a formação geral da formação profissional, esta última voltada para uma formação estreita vinculada ao mercado de trabalho.

No projeto pedagógico integrado do ProJovem, a organização do trabalho pedagógico propõe uma dupla função para os educadores – especialista e orientador– considerando que a integração das três dimensões: educação básica, qualificação profissional e participação cidadã, terá uma maior possibilidade de ser desenvolvida nos espaços/tempos do exercício das funções de professor orientador. Ainda se constitui em importante instrumento de promoção da integração o planejamento integrado, realizado semanalmente, com a participação de todos os educadores de cada Núcleo (BRASIL, PPI, 2008).

A abordagem do formador “01”, abaixo transcrita, permite-nos entender que em uma proposta que quer promover a integração entre a formação geral e a qualificação profissional é imprescindível que ocorra um permanente diálogo entre os educadores de ambas as dimensões em um movimento de construção das articulações entre os conteúdos do currículo, não obstante os desafios de superação da experiência docente pautada na organização formal dos conteúdos em disciplinas.

Então assim, em primeiro momento, a integração entre os professores é fundamental. Essa articulação entre o qualificador e o professor orientador, no caso aí, o professor especialista está no primeiro momento na condição de acostumado naquele esquema de que dá aula de matemática “Eu sou formado em matemática e só vou dar aula de quê? De matemática”. E aí o primeiro desafio: ultrapassar a barreira de ser um especialista e assumir outras funções. E nessa função, como é que eu vou articular a matemática em questões referentes à qualificação profissional? Como é que se vai dar essa ligação? E aí a gente vai vendo pelos conteúdos voltados à qualificação profissional, à matemática, se há ligações dentro do eixo estrutural, dentro da problemática que vai está ligada a cada unidade formativa. Então, a gente vê que isso se articula! Agora assim... (FORMADOR 01).

Essa visão centrada no professor como especialista também é retratada nas falas dos professores “07” e “13”, porém o primeiro professor expressa que a proposta do currículo integrado é “nova”, que parte dos docentes não tinha experiências com essa forma de organização do trabalho pedagógico e, por isso, houve uma resistência, inicialmente. Contudo, ocorreram superações a partir do diálogo e das atividades propostas no planejamento integrado, havendo tentativas de planejamento coletivo, de troca de saberes. Já o outro professor enfatiza a postura do especialista também com relação aos educadores de qualificação profissional, além dos docentes da educação básica, para os quais estava sendo enfatizada até o momento.

*A troca de idéias foi interessante, a gente teve um grupo de professores que não tinham trabalhado dessa maneira, a gente sempre topa com uns professores que resistem e que acham que são professores de matemática e têm que ensinar só matemática. **Para eles é uma coisa nova, até ficaram no começo resistentes**, mas depois eles vêem que é importante o planejamento voltado para esse lado, **que exatamente as várias integrações, a interdisciplinaridade, a gente tentava fazer o planejamento envolvendo a qualificação, a ação comunitária e a formação básica e a gente via que tinha professores que ainda não sabiam e os professores mais antigos passam as suas experiências para os mais novos (PROFESSOR 07).***

Assim, pelo menos os professores que estão no arco de esporte e lazer todos são formados na universidade. A relação que a gente tem com o PO é muito de professor para professor. Existe ainda muito forte a figura do especialista, por que eu sou de esporte e lazer, mas eu sou QP, sou qualificadora profissional. Existe o professor de matemática, mas ele é PO e é especialista em matemática (PROFESSOR 13).

Aqui consideramos importante realçar, nas falas dos professores citadas acima, dois aspectos que são fundamentais para serem realçados na organização do trabalho pedagógico, sobretudo, em se tratando do currículo integrado.

O primeiro deles diz respeito à relação do professor com o “novo”, que representa a nova proposta de integração da formação profissional com a formação geral, implicando em novas práticas e no estabelecimento de outros tipos de relações com o conhecimento; entre os próprios professores, eles e os alunos, e entre os próprios estudantes. O segundo aspecto, que tem articulação intrínseca com o fenômeno do “novo” é a necessidade de superação do professor “especialista” para um professor “orientador”, que supõe a relação com a diversidade, perceber e articular várias dimensões, conhecimentos, emoções. Pois, segundo Libâneo (2001), o ensino, mais do que promover a acumulação de conhecimentos, cria modos e condições de ajudar os alunos a se colocarem ante a realidade para pensá-la e atuar nela.

Compreendemos que o “novo” ao qual os professores se referiram envolve questões operacionais, como a organização do espaço físico, de carga horária, questões metodológicas diante do currículo integrado e até questões epistemológicas, como a produção de novos significados para o conteúdo a ser ensinado. Portanto, são mudanças que criam certa instabilidade que se reflete na prática pedagógica do professor.

Segundo Tardif (2002), os saberes práticos ou experienciais são originados na prática cotidiana da profissão e são por ela validados. A partir deles, os professores fazem julgamentos quanto à sua formação, a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos e concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão, criando, desse modo, resistências ou incorporação diante do “novo”.

Portanto, a própria proposta de integração entre a formação profissional e a formação geral, enquanto um “novo” elemento na organização dos trabalhos pedagógicos, aliado à “velha” experiência do especialista se constitui nos primeiros desafios que verificamos interferir na materialização da prática pedagógica e nas relações entre os docentes na perspectiva da integração.

Ao confirmar a recorrente postura do professor especialista, o depoimento do professor “02” exposto a seguir afirma que os professores de qualificação profissional têm reagido à proposta de integração, prevalecendo uma abordagem técnica, indicando uma preocupação com relação à falta de experiência pedagógica visualizada em uma prática docente autoritária. Semelhante à visão do professor “02”, a fala da professora 04, abaixo transcrita, confirma o perfil técnico do educador de qualificação profissional e anuncia uma postura passiva do professor de educação básica em sala de aula, no exercício da sua função como orientador, ao acompanhar as aulas dos arcos ocupacionais, demonstrando que existem dificuldades para serem estabelecidas relações pedagógicas cooperativas entre os educadores nos espaços estratégicos para a materialização entre a formação profissional e a formação geral.

Não foi o programa, não foi a proposta. A gente vê essa dificuldade maior realmente nos profissionais. Não sei se segue o fato de nem todos terem uma formação do curso superior, e até mesmo digamos, uma formação pedagógica. Eles sentem essa dificuldade ou se é pela própria ocupação das outras profissões, porque, quer queira, quer não, eles quando entram, entram pensando que só vão ensinar aquilo àqueles alunos que eles já

sabem e de toda forma não é assim, tem toda uma proposta, tem todo um projeto criado, direcionando aquele aluno para que a formação básica exista, a integração entre a formação básica e o arco e a profissão ocupacional exista e o aluno entenda que saindo do PROJOVEM já tem um ponto a mais, ele não tem só o ensino fundamental completado. Não sei se por eles (professores qualificadores) não terem uma... Muitos não terem passado pela formação, ou se por não terem uma carga pedagógica dentro dos seus cursos. Eu acho que isso é o que está pesando, por que muitas vezes eles chegam e não... É porque vai ter que ser assim ou assado. Mas o problema está sendo mais assim, como eu já falei, o pedagógico dos profissionais em relação ao qualificador, acho que nem todos estão vendo isso. É meu jeito, vai ser dessa forma, independente do projeto, independente de dar certo ou não (PROFESSOR 02).

*Olha a gente não conseguia acompanhar todos os arcos, mesmo porque alguns arcos eram em outros locais, e a gente tava em sala de aula, **quando possível acompanhávamos as aulas, ficávamos mais a estreitar, mais a observar.** Quando era necessário a gente também ajudava, **mas, os professores não são muito assim, querem que o aluno faça do jeito deles, que tem que dizer se está correto ou não.** Às vezes não nos sentíamos muito à vontade para interferir nas atividades, mas na explanação das aulas eram eles mesmos que acompanhavam (PROFESSOR 04).*

Ainda em relação à fixação dos docentes à sua função de especialista, apreendemos, a partir dos depoimentos analisados, que os educadores prisioneiros de uma formação sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências organizam os conhecimentos gerais nas caixinhas das ciências e os conhecimentos específicos são separados para compor as aulas dos arcos ocupacionais, consideradas de caráter profissionalizante, merecendo retornarmos ao sentido de totalidade curricular, materializada na integração entre conhecimentos gerais e específicos, como nos esclarece Ramos (2008):

Entretanto, o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada. [...] os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a idéia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações (RAMOS, 2008, p. 16).

Por outro lado, ao se referir à falta de participação dos educadores da educação básica nas aulas de qualificação profissional e, portanto, não materializando a proposta de integração entre a formação geral e a formação profissional, o professor “13” indaga se a questão é de cunho profissional ou é conseqüente da volumosa demanda de trabalho, especificamente do preenchimento de inúmeras fichas, formulários, enfim, instrumentos de controle da frequência

e da aprendizagem dos alunos. Porém, é enfático ao afirmar que parte dos professores tem realizado a integração de maneira ativa e coletiva.

Eu não sei se isso cabe a questão do perfil profissional ou se é da proposta, eu não sei, eu sei assim, que ainda é muito forte no ProJovem, o momento de qualificação e do assistente social ser entre aspas, ser uma folga do professor, na verdade não é, ele devia está ali acompanhando para fazer a integração, por que o elo de integração é ele, mas ainda é muito forte isso. Porém, eu também não coloco isso como um descompromisso do professor não, são as atribuições mesmo, um exemplo claro disso são as listas de frequências, são os cadernos de avaliação dos alunos, que tudo é pra ontem, a questão da ênfase dos números, da ênfase aos números, quantitativo. Mas alguns professores fizeram de fato a integração, está lá presente na aula, intervindo, por que também não é está lá na sala corrigindo prova, aí é o mesmo que não estar, mas a gente vê que por conta dessas questões do programa eles não participam de forma efetiva mesmo, no que a proposta pede (PROFESSOR 13).

Contudo, não podemos nos furtar a apresentar os esforços e experiências bastante significativas dos educadores com relação à construção da integração entre a formação geral e a qualificação profissional, como podemos perceber no depoimento vibrante do professor “11” e na fala do professor “14”, que relata uma situação de importante integração das ações curriculares, que lhe acumulou o crédito e a experiência de articulação dos conhecimentos gerais e específicos, apesar de considerar que é difícil conquistar essa integração entre os educadores.

Para essa estação a qual me encontro hoje, eu não fiz a formação, eu fiz a formação para outra estação e quando terminou a formação eu vim para essa. Então eu passei a ter o contato com os professores já em sala de aula. Mas, assim, não sei se seria sorte, certo mas, costumo dizer que fui agraciado com um grupo de professores extraordinário na escola pra onde eu fui. Um pessoal que me deu uma abertura grande quando eu era recém chegado, não desconhecendo a formação (inicial do ProJovem) mas eu tenho consciência de que o processo de formação antes de você entrar em sala de aula é imprescindível para fazer a interação entre os educadores. E mesmo que você não saiba com quem você vai ficar ainda no processo de formação. Essa relação é o que caracteriza – pelo menos a meu ver – a idéia de uma absorção de conteúdo para os alunos de forma mais objetiva. Porque o aluno é muito observador, então ele se preocupa também com essa idéia de querer saber como é que anda a relação entre os professores. E quando você está num grupo em que todo mundo se entende e acima de tudo tem que haver diálogo, a gente sabe que às vezes nem sempre é possível em determinados grupos. Por isso que eu digo, acho que eu tive sorte. A gente conversava muito, discussões gerais da própria construção do planejamento, por que eles percebiam que havia uma coesão mesmo com os professores com orientações diferentes de ensino, eles (os alunos) percebiam que havia uma coesão de idéias (PROFESSOR 11).

Eu acho que essa relação de envolvimento de professor das outras áreas com a qualificação um pouco difícil, não acho que seja fácil não, por que cada um tem a sua preocupação própria. Então, se é professor de educação básica a preocupação dele é desempenhar as funções que está no contrato dele. Se eu sou contratada para português eu vou dar aula de português, eu não vou me preocupar com o que a professora está fazendo, por que eu vou ajudar a ela, se ela não me ajuda, às vezes tem esse tipo de pensamento. Mas, quando a gente consegue encontrar um grupo que queira trabalhar junto, se apoiar, se ajudar, graças a Deus eu já encontrei grupos assim, grupos de trabalho, que a gente diz: eu quero fazer isso, me ajudem a fazer. Quando existe essa interação dos professores das outras áreas com a área que você vai trabalhar, que no meu caso é a qualificação, é excelente, por que a gente consegue falar numa única língua. Por que eu quero desenvolver um trabalho com o aluno e o tempo do qualificador é um tempo muito menor do que o tempo do PO e este consegue depois que eu sair da sala continuar o que eu estava trabalhando, você consegue um desenvolvimento muito bom em relação aos alunos. Eu tive isso, tive essa oportunidade de perceber essa integração boa entre os professores e o qualificador e o assistente social quando eu trabalhei em Santo Amaro, era uma equipe muito boa, a gente era muito unido e se ajudava muito. Então, eu dava um conteúdo, eu trabalhava uma coisa com os alunos e eu percebia que depois que eu saia eles continuavam a falar do assunto que eu estava trabalhando na aula anterior, então o aluno consegue entender muito bem quando você volta, no outro dia, no outro momento, você percebe que eles não esqueceram, que aquilo ali ficou fundamentado neles (PROFESSOR 14).

Buscando refletir sobre o trabalho pedagógico conjunto entre os educadores da educação básica e os da qualificação profissional, recorremos ao estudo de Fiorentini (1998) que, partindo do eixo da relação teoria e prática, procurou identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados e produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Segundo ele, a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença, “relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica” (p. 311).

Lembra-nos Ciavatta (2005) que, entre os pressupostos por ela defendidos para a realização da educação profissional como formação integrada e humanizadora, está o fortalecimento da formação integral através da adesão dos gestores e professores por meio da expressão dessa integração nos processos de ensino-aprendizagem e na elaboração curricular, supondo um esforço dos educadores no sentido de potencializar os laços de cooperação entre si buscando superar a dualidade entre os conhecimentos gerais e específicos numa ação pedagógica baseada na reflexão teórico-prática das estratégias acadêmico-científicas de

integração, bem como das atividades de interação com o mundo do trabalho que também favorece essa articulação.

Na fala do professor “11”, anteriormente citada, ainda percebemos a indicação da importância do processo de formação inicial e continuada para a mobilização e articulação dos educadores no sentido da compreensão e do trabalho pedagógico integrado.

Desse modo, apreendemos que os aspectos que se constituem empecilhos para o estabelecimento de relações entre os educadores numa perspectiva de integração entre os conhecimentos gerais e específicos dizem respeito aos saberes apropriados ao longo da trajetória profissional e aos saberes da experiência do professor em seu cotidiano profissional e não como verificamos em alguns depoimentos de professores, os quais atribuem um caráter pessoal a essa relação entre os docentes em suas práticas pedagógicas, sobrepondo-se ao projeto pedagógico integrado.

O projeto pedagógico do ProJovem propõe o planejamento integrado objetivando detalhar as ações pedagógicas para a semana “[...] articulando-se as aulas das áreas específicas (especialistas) com as atividades integradoras [...] É importante que todos os educadores do ProJovem Urbano planejem coletivamente, de modo a viabilizar a participação de todos e criar sinergia no funcionamento do núcleo” (BRASIL, 2008, PPI, p. 53). Assim, a realização do planejamento integrado no ProJovem em Recife ocorre semanalmente aos sábados, com a participação de todos os educadores.

Na fala do gestor “E1” verificamos que o planejamento integrado é realizado a partir do material instrucional do ProJovem, ou seja, utilizando-se o livro didático dos arcos ocupacionais, que inclusive já inclui propostas de atividades. Já através da fala do professor “01”, o planejamento parece ser mais dinâmico a partir da articulação dos docentes voltada para a programação das atividades da semana seguinte, havendo uma troca de informações sobre as questões focadas nos programas pré-determinados para as disciplinas e também para a qualificação profissional, ocorrendo inclusive pesquisas sobre as temáticas sugeridas, de forma bastante integrada.

Tem uma proposta de aula da qualificação que já é pré-definida, inclusive cada arco tem um material didático, tem um livro específico para aquele arco, mas isso não anula os planejamentos que eles fazem nas reuniões de sábado, enquanto os professores dos núcleos estão reunidos planejando a parte de interdisciplinaridade até a parte específica, os qualificadores profissionais também a partir do material que eles já têm, eles já têm um

programa, eles também fazem o seu planejamento. Então existe já um material específico (GESTOR E1).

*De início, aos sábados nós já fazíamos o planejamento, que é o que a gente vai dar durante toda aquela semana, então a gente já sabe o que é que a gente vai dar na integração. **Então justamente, o assunto que a gente está trabalhando na qualificação, o professor já nos passa até por que acompanhamos também os qualificadores.** Dá para saber mais ou menos o que é que ele vai trabalhar, onde é que ele quer chegar. **Então ele passa como é que poderíamos na integração desenvolver melhor.** Então, a gente faz todos aqueles trabalhos: em grupo, individual, de pesquisa em jornais e em internet também, sob a orientação do professor qualificador. **Ele passa toda a atividade, construímos juntos o planejamento e o desenvolvemos na sala.** É! nós podemos juntar os dois tipos de planejamento: um é com os professores especialistas e depois desse com todos os professores integrados, mais integração (PROFESSOR 01).*

Semelhante à visão observada com relação ao professor “01”, no depoimento do professor “05” ainda fica mais enfática a preocupação, exclusivamente, com os modelos instrumentais de ensino, que têm como finalidade o exercício do fazer, proposto para todos os educadores, inclusive com a participação da coordenação que representa o projeto pré-fabricado com as diretrizes à mostra.

O relacionamento, mesmo porque a gente tem aula todos os sábados e isso faz um laço entre nós professores, elaboramos as aulas, o que vai fazer, o que não vai fazer, o que deve fazer, é essa a linha. Bom, dia de sábado, tem uns professores que não gostam porque é dia de sábado, tem compromisso, mas para estar em sala de aula tem que ter planejamento, se não tiver esse planejamento tanto de ação comunitária como de repente também devia ter o básico que é o PO, tem que ter, senão não anda, na minha visão assim de integrar, é isso que eu penso, é isso que eu vejo. Os outros professores, acredito, que vejam as mesmas coisas, mas é bom, e aí a coordenação pedagógica vem dando as diretrizes, o que pode mudar, vamos fazer desse jeito e ela está apta a sugestões (PROFESSOR 05).

Este processo dialético de ação-reflexão-ação, no qual se desenvolvem os encontros de planejamento integrado, apresenta contornos complexos traduzindo-se na tentativa de fazer, refazer, pensar, repensar, partindo da proposta pedagógica pré-determinada do Programa e das experiências e do aporte da formação profissional dos educadores. Verificamos a existência de um esforço relativo dos professores em estabelecer relações de cooperação e de articulação considerando os diversos perfis de profissionais na unidade de cada núcleo, revelando-se um cenário bastante problemático diante de uma proposta que supõe um trabalho pedagógico integrado e construído coletivamente.

O depoimento do professor “05”, transcrito acima, ao expressar: “Bom... dia de sábado, tem uns professores que não gostam porque é dia de sábado, tem compromisso [...]”, nos traz uma crítica com relação à realização do planejamento integrado aos sábados a qual nos reportamos à proposta original de orientação para a efetivação do planejamento, pois, na concepção inicial, a idéia era reservar uma hora por dia para a realização do processo de formação continuada e/ou para a reunião de planejamento, além da opção aos sábados, referendando que a decisão a ser tomada se desse em conformidade com a preferência dos professores:

A formação continuada e a reunião de planejamento poderão ocorrer depois das aulas (como sugerido), antes delas ou em outro turno ou dia (sábado), conforme preferência dos professores. Dependendo do horário escolhido, ambas podem ser feitas em outro local como, por exemplo, a Estação Juventude. De qualquer modo, é preciso prever um ambiente de reunião e de trabalho para os professores (BRASIL, 2005, p. 42).

Portanto, para que esse processo se efetive é fundamental que sejam asseguradas as condições necessárias aos educadores para o pleno funcionamento de um planejamento integrado, que deverá ser realizado de forma articulada pelos diferentes profissionais, através da criação de espaços semanais para trocas, avaliações e definição de propostas de trabalho. O mais importante é que todos discutam e conheçam o trabalho de seus pares, para que o diálogo torne possível práticas e aprendizagens que abram perspectivas para compreensão, superação ou preservação, se for o caso, de aspectos do cotidiano dos alunos e da realidade local, objetivando o estudo e o desenvolvimento de práticas reflexivas que possibilitem o aprofundamento de sua visão sobre o trabalho desenvolvido e amparo para o enfrentamento dos desafios que se apresentem.

O desafio está presente, também, na necessidade de aprender a trabalhar com profissionais com outras formações e experiências, que estarão trabalhando com os alunos em ações com repercussões educativas que os professores precisam aprender a articular, no caso, o mundo do trabalho e as intervenções sociais. Desse modo, esse espaço de encontro entre os educadores é imprescindível para que eles conheçam a proposta, se engajem politicamente na ação educativa ali realizada e, principalmente, ampliem o seu olhar sobre o mundo e façam a leitura crítica da realidade sociocultural, não apenas da realidade local, mas de um mundo globalizado, uma leitura aberta para o diálogo com a produção contemporânea difundida na mídia, na literatura, no cinema, na internet (LIBÂNEO, 2001).

Por tudo isso, afirmam Libâneo e Pimenta (1999, p. 260-261):

Uma visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica (em que os professores são considerados mero executores de decisões alheias) e assume a perspectiva de considerá-los em sua capacidade de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, pelo confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, pela pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Considera, assim, que as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Dessa forma, os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.

Compreendemos que o processo de formulação teórico-prática no sistemático planejamento integrado semanal, objeto da nossa discussão, prescinde também de um processo de formação inicial e continuada que subsidie, no caso do ProJovem, inicialmente, o entendimento das suas proposições políticas, operacionais e pedagógicas já pré-determinadas, constituindo-se em peça fundamental para possibilitar o entendimento e a materialização da integração entre a formação geral e a formação profissional, o qual realiza-se também aos sábados *pare passo* às reuniões de planejamento. Através dos depoimentos dos professores “14” e “11”, logo a seguir, podemos perceber a presença do enfoque da proposta de integração durante as suas realizações, podendo favorecer o intercâmbio e a articulação entre os professores, como já nos referimos anteriormente.

É uma formação que tenta despertar no professor o interesse sobre as integrações que são necessárias para o programa. Então, muitos professores que estão acostumados com a Rede particular e pública, que a gente percebe que a formação é só pra aquela área, se o professor é de português, ele não está nem aí pro que o aluno está estudando em matemática, em ciências. É para o professor despertar pelo menos isso, essa formação inicial e continuada tenta despertar isso no professor: lembrá-lo de que ele precisa também trabalhar outros conteúdos, pra fazer essa integração com as outras disciplinas. A formação, ela consegue fazer isso, fazer com que o professor perceba, não esqueça, aí não é só o professor de matemática, ciência, enfim, criar um professor, um educador, que ele tem que dá conta de outras tarefas, seria a interdisciplinaridade, a integração, as aulas de formação básica deles também, ele vai ter que ser um educador e não somente um professor (PROFESSOR 14).

[...] eu já sou reingresso do ProJovem, então já não é minha primeira experiência dentro do projeto. Então assim, a formação continuada é onde procura ao máximo trazer a realidade do ProJovem para a cabeça dos professores, tudo. Para os que já são do ProJovem, nem tanto, mas principalmente para quem está chegando, existe essa troca de experiência dos que já estão, para os que estão pretendendo entrar, é interessante (PROFESSOR 11).

A fala do professor “14” ressalta o papel do educador no contexto da integração, em oposição à postura de professor especialista, destacando, no nosso entendimento, a necessidade de uma consciência mais ampliada dos processos educativos em relação à realidade social, que envolve também o mundo do trabalho. Essa prerrogativa é evocada a partir do chamamento do professor especialista a dialogar com outras questões, além do seu objeto da área de conhecimento na qual atua especificamente, no decorrer da sua formação inicial e continuada, como nos esclarece Libâneo (2001) que precisamos buscar na formação dos docentes as respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino.

Ao observarmos a fala do professor “11”, percebemos outro aspecto importante com relação aos educadores do ProJovem, que é o fato de grande parte deles estarem acumulando experiências em mais de uma etapa do Programa e isso tem gerado consequências importantes para o processo de formação inicial e continuada e também para o planejamento integrado, propiciando maiores possibilidades de aprofundamento e de críticas a suas práticas pedagógicas, o que poderia corroborar com uma socialização de experiências baseada na cooperação e solidariedade entre os educadores.

Dessa forma, visualizamos experiências que indicam a materialidade do planejamento integrado baseado em uma maior articulação entre os docentes e os conhecimentos gerais e específicos. Verificamos também referências quanto à contribuição da formação inicial e continuada dos educadores para o desenvolvimento e a construção de uma prática pedagógica mais integradora, embora seja feita uma crítica à realização dos encontros de planejamento e da própria formação aos sábados.

O depoimento do professor “06”, que vem seguido de outros, se reporta mais especificamente sobre a forma de organização pedagógica baseada no diálogo e na ação coletiva dos docentes, para além dos momentos específicos do planejamento integrado aos sábados, referindo-se a interações que ocorrem no cotidiano dos próprios Núcleos/Escolas:

Fora isso a gente fazia planejamento nos sábados, nas reuniões e fazia aqui sempre, antes quando a gente chega, senta ali na sala de reuniões todo dia e toma um café e nesse café a gente se organiza para o que vai ser feito sempre. A gente percebia que se fosse daquela outra forma, facilitava o entendimento, aí também a gente passava a dica. Era assim no dia a dia mesmo a gente era amigo, já ia se articulando, me identificava muito, o grupo é muito unido [...] (PROFESSOR 06).

E o planejamento não acontecia só nas reuniões aos sábados, que a gente sempre tem. Então, tinha coisas que a gente revia. Como a gente tinha que estar no colégio mais cedo que os alunos às vezes acontecia que: “Olhe, não tem como mudar esse planejamento?” então, sempre havia essa discussão, troca de idéias e isso era refletido para os alunos (PROFESSOR 11).

É interessante aí você tem um momento das reuniões pedagógicas dos sábados pra fazer isso e um momento na escola antes de começar a aula, que é o momento, acho que é o melhor, por que no sábado você fica com tantas preocupações, pra entregar frequência, elaborar aula, que fica difícil também discutir esses assuntos. Cada sala tem um perfil diferente, muitas vezes o que eu quero trabalhar numa sala, em outra eu não consigo. Então no núcleo, no horário anterior ao que a gente dá aula a gente conseguia discutir isso: “olha estou indo pra tua sala, eu vou trabalhar esse conteúdo, os alunos não gostam de debate, como é que eu vou trabalhar esse conteúdo com eles?” Ai o professor orientador consegue dizer: “olha eles não gostam disso, mas gostam de outro jeito, de trabalhar de outra forma”. Você acaba trabalhando o mesmo conteúdo de formas diferentes, para cada tipo de turma, cada turma tem um perfil diferente. O professor orientador é que tem mais possibilidade de informar isso, de perceber isso do que a gente que está com um tempo menor com os alunos. A gente faz nos sábados para elaborar as aulas, os qualificadores, os assistentes e os POs, só que aí, geralmente a gente planeja uma coisa, mas esse planejamento acaba sendo adaptado. Então, não é exatamente aquele planejamento que é feito no sábado, que é aplicado na sala de aula. A gente chega ao núcleo discute esse planejamento e acaba fazendo algumas alterações pra adaptar aquele planejamento a realidade de cada sala, de cada turma (PROFESSOR 14).

Dessa maneira, percebemos uma ressignificação da proposta de planejamento integrado, onde a formulação da idéia de uma atividade pode ser confrontada com a realidade específica de determinado grupo de alunos, havendo dessa forma uma articulação orgânica entre os docentes na busca de elementos que potencializem a sua ação de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de integração entre os conhecimentos gerais e específicos (RAMOS, 2005).

Revestida de um caráter mais democrático, além de buscar refletir possibilidades mais orgânicas de articulação entre os docentes, volto a realçar o currículo “real” reelaborado a partir das exigências das experiências vivenciadas pelos docentes e alunos, tendo em vista a articulação das atividades integradas, demonstradas nas falas dos docentes acima citados, os

quais apresentam outra forma de realizar o planejamento, além do oficial, que ocorre aos sábados com todos os profissionais do ProJovem “indo além de suas responsabilidades de sala de aula, como membro de uma equipe que trabalha conjuntamente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências, tendo como elemento norteador o projeto pedagógico” (LIBÂNEO, 2001, p. 42).

Observamos que há um movimento de autonomia dos educadores em relação ao estabelecimento de uma maior articulação entre eles, nos próprios espaços dos núcleos, buscando a construção do “currículo real” que possibilita imprimir ao trabalho pedagógico os conteúdos e práticas sociais mais próximas da realidade dos alunos, o que demonstra um significativo envolvimento dos educadores, aliado ao fato de a maioria já estar no Programa há mais de dois anos.

Portanto, a análise da materialização da organização do trabalho pedagógico integrado no ProJovem em Recife nos demonstra que existe, de uma maneira geral, um desconforto dos educadores frente ao “novo”, contudo, encontramos elementos que indicam o exercício de novas práticas e reflexões teóricas sob olhares, ainda, talvez desconexos ou ingênuos, mas que têm gerado experiências importantes a partir de práticas educativas de educadores na sua híbrida função como especialistas e orientadores e nas atividades de planejamento, revelando esforços para o estabelecimento de relações cooperativas entre os docentes respaldadas em uma postura crítica e ativa.

Contudo, essa situação de enfrentamento do “novo” que se expressa na tentativa da experimentação da proposta de integração entre a formação profissional e a formação geral pelos educadores, diante das exigências de ampliação do nível educacional da população, em um contexto que supõe uma maior articulação entre os saberes científicos e os saberes empíricos a partir das mudanças ocorridas no modo de acumulação capitalista, requer um maior aporte institucional no sentido da garantia das condições de trabalho dos professores, bem como da sua formação e das diversas questões referentes à organização do trabalho pedagógico, como nos respalda Libâneo (2001, p. 36):

[...] O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a

diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Ainda inspirada em Libâneo (2001), compreendo que devemos reconhecer o peso que essas mudanças provocam na instituição escolar e, sobretudo, para as práticas dos professores, isso, se estivermos preocupados com uma educação, de fato, emancipatória, que esteja comprometida com uma formação para além da preparação para o mundo do trabalho (KUENZER, 2007). Dessa maneira, uma formação de qualidade para os jovens estudantes depende também de uma formação e de condições de trabalho de qualidade para os educadores.

Na seção seguinte, o nosso propósito é analisar os elementos identificadores da materialização da integração entre a formação geral e a formação profissional, a partir da prática docente agora focando a dimensão da qualificação para o mundo do trabalho, por ter sido apontada como de maior interesse pelos estudantes, por ser considerado um novo aspecto aliado à educação básica e, ainda, por terem sido apresentados tantos obstáculos para a sua efetivação, embora haja uma aparente receptividade, de uma maneira geral, para os professores, formadores e gestores.

5.4 Os elementos constitutivos da Qualificação para o mundo do Trabalho

Os Programas de Inclusão de Jovens, como já nos referimos no capítulo 2 ao fazermos sua caracterização, propõem um currículo inovador e flexível, assumindo como desafio a superação de “duas clássicas dicotomias: educação geral X formação profissional e educação X ação cidadã” (BRASIL, 2005, p. 14-15). E para tal desafio, considera imprescindível o entendimento da educação como formação continuada, que toma forma a partir dos conhecimentos construídos pela humanidade e pelos saberes tácitos, em sua produção histórica e cultural. O trabalho, como outra dimensão da proposta, é compreendido como “prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência. Nessa perspectiva, é constituinte do sujeito na sua totalidade [...]” (BRASIL, 2005, p. 16), embora seja também atribuição da qualificação profissional o desenvolvimento de atributos necessários à preparação dos jovens para uma inserção no mundo do trabalho. Constitui-se importante a ressalva de que o ProJovem Urbano, implantado no ano de 2008, não apresenta este desafio do rompimento das dicotomias acima apresentadas em seu Projeto Pedagógico Integrado - PPI, constando apenas nos anexos os “conceitos básicos” (BRASIL, PPI, 2008, p.77) que fundamentam a proposta,

fortalecendo o discurso com ênfase nos direitos sociais e, em particular, educação, trabalho e cidadania, buscando desenvolver o protagonismo juvenil, implicando em um currículo integrado onde

Integrar significa inter-relacionar dimensões ou idéias de modo a construir um todo que faça sentido. No ProJovem Urbano, trabalha-se com o princípio de que o sujeito aprende realmente quando organiza os conhecimentos de forma própria, relacionando as novidades com aquilo que já sabia. Em outras palavras, é preciso que a educação seja contextualizada e considere o aluno como sujeito, protagonista de sua formação como ser humano e cidadão (BRASIL, 2008, PPI, p 31, grifo do autor).

Embora o projeto original do ProJovem traga em seu discurso esse desafio da integração entre a formação geral e a formação profissional, as análises que estamos tecendo com vista a desvelar a sua materialização vêm mostrando uma constante desarticulação/fragmentação nos significados a ela atribuídos, na vivência do currículo integrado em sala de aula e na organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, essa seção objetiva examinar como os professores, formadores e gestores concebem, mais especificamente, a qualificação profissional através das três atividades propostas: a Formação Técnica Geral – FTG; o Projeto de Orientação Profissional – POP, e os Arcos Ocupacionais.

Em face dessas proposições, procuramos investigar até que ponto a integração entre a formação geral e a formação específica pode adquirir materialidade na prática pedagógica, a partir do desenvolvimento dessas três atividades pré-determinadas para a dimensão da qualificação profissional no ProJovem, não perdendo de vista a sua flexibilização e a sua adequação aos perfis profissionais em permanente mudança.

Nessa perspectiva, a compreensão do gestor E1 é de que a formação específica corresponda aos arcos ocupacionais e seja associada “às chamadas aulas práticas”, marca histórica da educação profissional, a restrição ao saber fazer, onde o domínio intelectual mais amplo não é contemplado para os jovens da classe trabalhadora.

Na primeira e na segunda unidade eles trabalham a qualificação para o trabalho, mas dentro de uma etapa chamada de Formação Técnica Geral-FTG é como se fosse um ponto comum, todo mundo vai ver aqueles conteúdos, referentes ao mundo do trabalho, criam uma formação inicial. E na terceira unidade eles já definiram que arco e cada um vai acompanhar o seu arco: Alimentação, construção, esporte e lazer ou telemática. Durante esse período, as chamadas aulas práticas, quando cada um está nos seus arcos e acontecem as visitas técnicas. Eles realizam visitas técnicas a empresas e indústria relacionadas ao arco que ele está cursando. [...] Então a avaliação é positiva, tem essa questão do tempo, que eles reclamam. Fica resumido a praticamente duas unidades. A

*primeira e a segunda de formação técnica geral, então **quando eles pegam a parte específica já é na terceira unidade** (GESTOR E1).*

O professor “14” apresenta a sua percepção com relação ao desenvolvimento das aulas da FTG e dos arcos ocupacionais, expressando a predileção pela primeira atividade na perspectiva de propiciar maiores possibilidades de articulação dos conceitos e da prática social. Com relação aos arcos ocupacionais, percebemos semelhante compreensão na fala do gestor “E1”, acima citado, porém amplia a discussão quando indica a relação direta do processo formativo com o mercado de trabalho, inclusive se reporta à visão determinista dos jovens estudantes.

*A FTG: o aluno começa meio que sem saber o que é a qualificação profissional, a FTG vem primeiro. Então o que é a qualificação profissional professora, é a primeira dúvida dos alunos. E aí essa parte de **FTG eu acho interessante, por que vai abordar assuntos que algumas vezes eles ouviram falar, mas não tem nem uma noção do que seja**. Vai falar de globalização, eles já ouviram falar de globalização desde que se começou a ter um entendimento da escola, por exemplo, então eles sabem que existe uma tal de globalização, mas não sabem, exatamente o que é, qual a influência que ela tem na vida deles, no mundo do trabalho. É uma descoberta para o aluno do que é o mercado de trabalho, o que é o mundo em si. Então, tem muita coisa que a gente trabalha na parte de FTG, **mas assim, o entusiasmo deles não é tão grande quanto você vê nos arcos de ocupação**. Quando a gente começa o arco é percebida uma mudança muito brusca de comportamento nos alunos: passam a valorizar mais a escola, passam a valorizar mais a si mesmos, por que vêem uma alternativa, uma melhoria de vida naquilo ali. **Enquanto na FTG a gente vai discutir coisas, que para eles não são aplicáveis, é um conhecimento que eles vão guardar, vai enriquecê-los, porém; para eles não tem uma aplicabilidade daquilo “eu vou aprender, mas eu vou usar isso em quê?; Eu vou ficar uma pessoa mais culta, mas isso vai me ajudar em quê?”**. Enquanto no arco não, eles sabem que vão aprender um conhecimento que vai ajudá-los a conseguir um emprego, pelo menos isso é um dos maiores incentivos do ProJovem: **é que vai sair do ProJovem e conseguir um emprego, melhorar de vida** (PROFESSOR 14).*

Ao analisarmos a visão sobre os arcos ocupacionais, a partir dos depoimentos tanto do gestor “E1” quanto do professor “14”, transcritos acima, apreendemos que essa atividade é considerada uma formação que tem um caráter prático em função do mercado de trabalho, objetivando inserção e renda, na perspectiva de uma mudança de vida melhor para os jovens estudantes.

Esta perspectiva de empregabilidade a partir da qualificação profissional revela uma face perversa da relação entre capital e trabalho, que estabelecida no plano da desigualdade e

da lógica da acumulação mostra-se atualmente no modo de acumulação flexível e, desse modo,

Segundo Frigotto (2001), a incerteza do futuro e a insegurança do presente levam os trabalhadores, jovens ou adultos, a buscarem nas práticas de formação profissional a possibilidade de desenvolverem a sua empregabilidade. Esse argumento reforça a nossa convicção de que as práticas de formação profissional, no momento presente, funcionam como espaços de conformação de trabalhadores à lógica do capital, não só pelo seu caráter adaptativo à lógica capitalista, mas também pela educação profissional estruturar-se a partir do entendimento de que não há mecanismos de enfrentamento à lógica do capital. Daí as práticas individualizantes de buscar o ingresso no cursinho profissionalizante, o pagamento de plano de saúde, o ingresso na previdência privada, etc. Trata-se de estabelecer a estratégia individual que cada vez menos dependa da presença do Estado como provedor de algum direito social (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

Para os jovens estudantes do ProJovem, parece que a educação se reafirma como o único instrumento, em resposta à pobreza, propiciador para o desenvolvimento econômico e produtivo. Nesse véu de esperanças que se propõe “integrador”, restaria apenas à escola redimensionar sua função integradora, na medida em que o “[...] desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILLI, 2002, p. 89). Assim, o que se assenta e se germina nesse cenário é o sujeito flexível, necessário e produtivo ao capital (HARVEY, 1994), mas gerador de distintas consequências quando o foco passa a ser, em especial, o jovem pobre. Baixa remuneração, excessivas jornadas de trabalho, dificuldade para conciliar trabalho e escola, altas taxas de desemprego, aliadas às exigências do mercado, e, evocando a exclusão, uma relação de desencontros entre o que o mercado solicita e o que a educação básica oferece.

Assim, contextualiza Frigotto (2003) que o processo de enxugamento do Estado no campo social e na retração dos direitos de trabalho reflete uma política econômica em prol do ajustamento à globalização e ao capital internacional e não comprometida com uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora, já que as “[...] novas tecnologias ao mesmo tempo em que aumentam a necessidade qualitativa do trabalho vivo, diminuem a necessidade quantitativa do mesmo” (FRIGOTTO, 2003, p. 153).

Agora buscamos realçar as especificidades dos extratos das falas da maioria dos entrevistados ao relacionar a qualificação profissional, com centralidade nos arcos

ocupacionais, a ênfase na aprendizagem prática e a capacidade dos alunos na sua inserção no mercado de trabalho.

*No início quando eles (os alunos) chegam, eles acham que vão ter qualificação e vão arranjar emprego. [...] Eles querem trabalho. Os professores passam que a questão é que eles têm que ter a parte teórica, para depois ter a prática. **Eles são um pouco resistentes quanto a isso. Eles querem imediato.** - Não, eu quero trabalhar, eu quero conhecer, eu pensei que eu ia fazer um ProJovem e estaria já no trabalho (PROFESSOR 01, grifo nosso).*

*[...] Em vista que ele (aluno) vê uma área específica, ele começa a ter conhecimento, daí começa a ter gosto e interesse de querer discutir outras pontes, **outros caminhos para poder se preparar para o mercado de trabalho** (PROFESSOR 15).*

*[...] quando da referência anteriormente ao fórum, eles (os alunos) não vêem a formação técnica geral como uma coisa importante fundamental dentro do processo. **Eles entendem: ah, eu comecei o curso de alimentação agora, na terceira unidade.** Mas, aí a gente mostra que é necessário você passar por toda aquela parte de FTG inicial e aquilo ali já é parte do curso, **mas eles ficam naquela ansiedade de começar logo telemática, alimentação, a prática** (GESTOR E1).*

*No meu caso, é especial, **chama um pouco mais a atenção porque é telemática** sempre tende a trazer muito mais alunos e a ansiedade deles é absurda, você tem que segurar e controlar a ansiedade deles, porque **são seis primeiros meses de conteúdo.** [...] Principalmente telemática porque tem a questão do **analfabetismo digital**, que se fala muito. Por mais que eles não entendam, **eles percebem que a pessoa que não tem conhecimento de informática hoje está fadada a ficar fora do mercado**, então eles têm essa preocupação (PROFESSOR 11).*

Os depoimentos acima permitem chamarmos a atenção para a crença dos jovens e também dos professores de que a qualificação profissional irá garantir inserção no mercado de trabalho e que a aquisição de habilidades voltadas à determinada ocupação determina a sua empregabilidade, parecendo assumir a responsabilidade individual da sua desqualificação e do seu desemprego.

Oliveira (2009) ao refletir sobre a regulação da educação profissional compreende que a lógica neoliberal de competitividade econômica gera uma mesma interpretação no contexto das relações pessoais, portanto

A lógica individualizante define que a condição de pobreza não tem relação direta com o modelo econômico e as políticas de desenvolvimento adotadas em cada uma das nações. Segundo a perspectiva neoliberal, os indivíduos são expressões dos movimentos e práticas que colocaram em ação com intuito de alcançar seus objetivos. Ao fazer essa interpretação, as ações de

formação profissional, apologistas do desenvolvimento de competências laborais e do aumento da empregabilidade dos trabalhadores, estabelecem uma relação de autonomia entre a oferta educativa e o acesso ao mercado de trabalho em relação ao contexto histórico no qual os indivíduos estão inseridos. Assim, terminam por ocultar o fato de que elas são, cada vez mais, formadoras de mão de obra para os empregos precários (p. 03).

O cenário parece ainda mais desolador para os jovens das camadas populares quando passamos a considerar a análise de Ciavatta e Trein (2007) sobre a transformação do trabalho e a formação profissional na “sociedade da incerteza”, a qual indica a preocupação com um contexto que apresenta não apenas o “trabalho incerto”, mas também a incerteza de o trabalho hoje propiciar um projeto de vida como, por exemplo, a constituição de uma família, casa própria, um meio de transporte, tão presente nos discursos da juventude

Portanto, na “sociedade da incerteza” a informalidade é caracterizada por uma diversidade em relação ao tipo de trabalho, além de ser marcada pela ilegalidade, pela exploração e pela opressão; enfim, pela falta de amparo aos trabalhadores e trabalhadoras.

Diante desse contexto há que reforçar o sentido de uma escola diferente, a qual, segundo Oliveira (2005), deverá ser

Cada vez mais pública, democrática e pluralista e sensível às transformações que ocorrem no mundo do trabalho, no campo das ciências e da tecnologia, mas, antes de tudo, estruturada a partir do objetivo de formar sujeitos comprometidos politicamente com a realidade social e política da maioria da população (p. 13).

Com o fim da promessa do pleno emprego, que seria cumprida mediante um processo educacional correspondente, a perspectiva integradora da educação consolida-se, agora, na promessa da empregabilidade. Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens estudantes das classes populares passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho.

Através dos dois depoimentos a seguir, observamos a precariedade em que são desenvolvidas as atividades dos arcos ocupacionais, identificadas pelos educadores e também pelos jovens estudantes, como o espaço de qualificação profissional, onde se adquirem os conhecimentos para a sua inserção no mercado de trabalho, gerando uma perspectiva de uma vida melhor e de futuro:

Com relação ao arco de alimentação nós também encontramos muita dificuldade, com a questão dos materiais perecíveis [...]. Então houve certa dificuldade de manter o planejamento de fato. O professor da própria escola, às vezes o professor vem com uma proposta, no caso o professor de

*informática, de telemática e o laboratório nem sempre tem o quantitativo que seria em média dez computadores por laboratório, nem sempre estão funcionando todos, nem sempre tem acesso a internet [...] Tanto que em alguns espaços as aulas se arrastaram por um período maior e infelizmente dos alunos que participavam, nem todos que estavam inseridos naquele arco ocupacional (**construção e reparos**) puderam concluir e o material, de fato, quando veio chegar, já foi muito depois. [...] **esporte e lazer** foi um dos arcos onde as dificuldades foram relativas por que não dependiam do material. Acontece essa prática, mas podia acontecer com um nível melhor, que houvesse essa integração de fato, esse município pudesse de fato obedecer ao que é proposto (GESTOR E2).*

*[...] o grande problema mesmo, aqui na minha turma é que a maioria dos alunos optaram pelo arco de construção e reparos e o **grande problema foi à questão agora final, do material que quando prepararam tinha faltado à cerâmica**, que eu acho que eles queriam ver o resultado do trabalho deles. **Aí matou, aí mofou a imagem um pouquinho** (PROFESSOR 06).*

De acordo com a fala do gestor “E2”, dos quatro arcos ocupacionais trabalhados, em três deles foram enfrentados problemas com a estrutura material inviabilizando parcialmente ou totalmente a sua realização, o que é reforçado pelo professor “06” ao focar especificamente o arco de construção e reparos revelando a frustração dos jovens estudantes em ver a sua tão esperada qualificação não ser realizada.

Diante de tal situação assumimos, portanto, juntamente com Kuenzer (2008, p. 593) que

[...] por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas se precarizam os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência.

Portanto, a precarização dos processos educativos que Kuenzer (2005) explicita encontramos apontada nas falas dos professores, abaixo transcritas, não obstante a falta dos materiais necessários para a realização das aulas práticas dos arcos ocupacionais, anteriormente mencionada, outras questões de ordem estrutural para que se consolide uma formação de qualidade não é garantida.

***Mas também tem a dificuldade do aluno em se deslocar em tempo para aquele espaço**, mas inicialmente eles têm essa dificuldade, é como um gráfico: no início eles têm aquela dificuldadezinha de chegarem, depois no momento que se efetiva, eles vão, acompanham bem tranquilamente, **dependendo do que você vai oferecendo eles permanecem, uma boa parte ou não. [...] tinham alguns professores qualificadores que eles conseguem interagir bem com os alunos**, eles conquistam, eles conseguem levar os alunos a participarem de todas as atividades. (GESTOR E2).*

*E aí eu tentei parceria com a escola técnica do SENAI, eu fui atrás do CEFET, eu corri atrás de inúmeras parcerias, mas essas outras instituições que são grandes, que já têm certo nome na praça, **não se interessaram por causa do valor aluno, que é muito baixo** para os padrões deles. Então, por isso que o arco de construção e reparos foi um dos mais penalizados, ele ficou por conta da gente [...] A gente teve dois espaços, o espaço do SENAC Recife e o espaço do SENAC Paulista, então algo assim, **muitas vezes o aluno deixava de ir porque não tinha passagem pra ir, o projeto não oferecia [...] mas dependia muito do esforço do estudante** (GESTOR G3).*

A primeira questão apresentada pelo gestor “E2” expõe a dificuldade de mobilidade dos jovens estudantes aos espaços de realização das aulas dos arcos ocupacionais, as quais, em sua maioria, se efetivam em sedes de instituições parceiras e/ou em escolas municipais, em bairros mais distantes da residência dos alunos, provocando uma instabilidade na sua participação o que é relativizada a partir do desempenho do professor qualificador profissional.

Já o gestor “G3” compreende que a dificuldade de deslocamento dos jovens para os locais das aulas dos arcos ocupacionais se dá a partir da falta de dinheiro para a passagem, alegando que o programa não garante esse deslocamento, ficando a solução dessa dificuldade a depender dos próprios alunos. Outro aspecto levantado pelo gestor “G3” diz respeito aos acordos de parceria entre a Prefeitura do Recife e instituições especializadas em formação profissional, mostrando a falta de experiência do Estado, em nível municipal, de prover a educação profissional, particularmente a de nível básico, correspondendo à maioria dos trabalhadores em situação de desemprego e que tradicionalmente vem sendo comandada pelas instituições privadas de ensino, sem a intervenção direta do Estado, mas com o seu financiamento. E ainda mostra que o custo aluno disponibilizado para as aulas dos arcos ocupacionais está abaixo das exigências das instituições de renome, inviabilizando a rede de parceiros sugerida na proposta do ProJovem, ao tratar da sua gestão inter-setorial.

Esse quadro de repasse das responsabilidades do Estado em gerir a educação profissional, expresso nas falas dos gestores acima transcritos, nos reporta a Azevedo (2001) quando ao citar Charlot (1998) expõe dentro do contexto de contradições das políticas neoliberais o reconhecimento da importância da educação pelo poder central e ao mesmo tempo “no contexto das políticas educativas, nunca também se mostrou tão necessário deixar para o poder local, para as escolas ou para os próprios professores, o tratamento dos complexos problemas que afetam hoje os processos de escolarização” (AZEVEDO, 2001, p. 05), demonstrando que o processo democratizante do sistema escolar brasileiro não conseguiu

ainda superar a histórica dualidade, pois o que verificamos é uma formação precarizada para os jovens das camadas populares.

A precarização da formação nos remete à questão do financiamento da educação brasileira, mais especificamente às modalidades da educação de jovens e adultos e a educação profissional, pois são aquelas que estão sendo articuladas na proposta do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem.

O financiamento da educação de jovens e adultos, segundo Di Pierro (2002), foi sempre marginal em relação ao conjunto da educação, havendo uma prioridade para a educação das crianças e adolescentes, sendo vetada pelo governo FHC de participar do FUNDEF, enquanto modalidade do Ensino Fundamental, o que proporcionou uma retração do atendimento pelos municípios e estados da federação no período de 1997/2000. Sob críticas e pressão dos movimentos organizados em fóruns estaduais em luta pela valorização da EJA foram implantados dois Programas: o Recomeço e o Alfabetização Solidária no biênio 2000/2001, voltados para as regiões Norte e Nordeste do país, onde se concentram os maiores índices de analfabetismo e a escolaridade média mais reduzida. Com a aprovação do FUNDEB, a educação de jovens e adultos será financiada, contudo, apenas em 2012 é que estará totalmente atendida por ser um fundo de cunho progressivo.

Por outro lado, o financiamento da educação profissional no Brasil caracteriza-se por uma menor intervenção do Estado, em acordo com a lógica do Banco Mundial, aumentando a privatização para essa modalidade educacional desde que essa posição compreende que “os ganhos provenientes da qualificação dos trabalhadores são no imediato absorvidos pelo próprio trabalhador e pelo setor patronal; desta forma o correto é que os mesmos sejam responsáveis pelo financiamento destas atividades” (OLIVEIRA, 2001, p. 32).

A precária condição em que se materializam as aulas dos arcos ocupacionais, atividade prioritária para os jovens estudantes adquirirem a sua qualificação profissional, revela a dualidade da educação brasileira em garantir historicamente uma educação para a elite dirigente e outra para a classe trabalhadora, aprofundando-se essa desigualdade na acumulação flexível que se expressa na precarização dos processos educativos.

Portanto, percebemos que houve uma centralidade no desenvolvimento dos arcos ocupacionais, embora a realização desta atividade tenha se dado de forma parcial, frustrando muitas vezes os estudantes diante dos seus anseios na busca do acesso ao mercado de

trabalho, a partir da qualificação profissional oferecida na proposta do ProJovem. Por outro lado, a formação técnica geral e a elaboração do projeto de orientação profissional parecem ficar em segundo plano já que propõem possibilidades de propiciar um maior aporte de conhecimentos intelectuais e de uma integração entre a formação geral e a formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação brasileira é marcada por uma dualidade estrutural, fruto da divisão social e técnica do trabalho constitutiva de uma sociedade capitalista. Essa dualidade se expressa na realidade através de um sistema educacional para a elite, classe dominante, que necessita de uma formação ampla para desenvolver as competências como dirigente, e um sistema paralelo de ensino voltado para os trabalhadores, oferecendo uma formação restrita e fragmentada, revelando-se, desse modo, a histórica dicotomia entre a formação propedêutica e a formação profissional.

Todavia, como já discutimos no referencial teórico, essa dualidade tem provocado uma verdadeira luta política e ideológica de educadores socialistas, de várias regiões do território nacional, que têm se dedicado a estudos e pesquisas sobre as relações entre trabalho e educação, intervindo na proposição, formulação e crítica das políticas públicas para o ensino médio. A dualidade assume uma nova face a partir das mudanças no modo de produção flexível, a ciência cada vez mais a serviço do capital, ampliando a sua força de trabalho, aumentando a desigualdade e a exploração dos trabalhadores, propiciando uma exclusão/incluyente nas cadeias produtivas e uma inclusão/excludente no ponto de vista da educação. Daí o aprofundamento da precarização econômica e cultural dos que vivem do trabalho.

Dessa forma, com base nesse marco teórico, investigamos professores, formadores e gestores no ProJovem da cidade do Recife, procurando analisar a integração entre a formação geral e a formação profissional como objetivo central desta pesquisa.

Percebemos que existiu uma ampla mobilização diante da implantação do ProJovem na cidade, sendo palco, inclusive, do lançamento do Programa em nível nacional, com a presença do presidente Lula.

Observa-se que ocorreu uma articulação entre as diversas secretarias e órgãos da Prefeitura do Recife no sentido da garantia da implementação do ProJovem na capital pernambucana. Também observamos as precárias condições sociais dos jovens recifenses da classe popular através dos indicadores da educação e do trabalho, bem como da situação de violência que envolve esse segmento da população, ocorrendo situação semelhante nas três capitais de implantação do projeto piloto do ProJovem em 2005 - Fortaleza, Porto Velho e Salvador - o que nos permite perceber que a intervenção do Estado “ainda se inscreve na lógica de um consenso dominante: as iniciativas públicas devem prevenir ou conter a

violência e as condutas de risco de jovens de camadas populares” (SPOSITO; SILVA; SOUZA, 2006, p. 243).

Houve uma positiva receptividade da proposta do governo central a ser implantada sob coordenação da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, a qual buscou esforços junto aos diversos órgãos do governo municipal, mas a gestão do Programa ficou centralizada no gabinete da respectiva secretaria, apesar da criação de um comitê intersetorial, com representação de várias instâncias do governo local, não conseguindo subverter seu caráter temporário e homogêneo para se constituir em uma ação integrada à política municipal de educação, imprimindo uma identidade própria.

Verificamos que, embora o espaço de funcionamento dos Núcleos do ProJovem se efetivar em Escolas da Rede Municipal de Ensino, não ocorre uma vinculação orgânica entre os processos de gestão e pedagógico em ação no Programa e nas Escolas, estabelecendo uma forma de relação que mais parece constituir-se em duas redes paralelas. Dessa maneira, não observamos uma efetiva articulação com as modalidades EJA e o Ensino Fundamental (3º e 4º Ciclos de Aprendizagem), as quais são referências para a concepção do Projeto Pedagógico Integrado através do texto da própria LDB e do Decreto nº 5.154/04 que trata da Educação Profissional, além dos indicativos prescritos nos parâmetros curriculares nacionais. Ao contrário, detectamos uma diminuição no atendimento das modalidades de ensino citadas em favor da implantação das turmas do ProJovem.

Também observamos o movimento de constituição de uma rede institucional para dar suporte ao desenvolvimento das aulas dos Arcos Ocupacionais, uma das atividades da dimensão de qualificação para o mundo do trabalho, porém verificamos diversas dificuldades internas de articulação entre as ações e as políticas municipais envolvidas na gestão e execução, o que acarretou a opção de conveniamento com o SENAC para assumir a responsabilidade de operacionalizar essa demanda do Programa. Essa opção, inclusive recomendada pela coordenação nacional, tem prejudicado a articulação entre os educadores da educação básica e da qualificação para o mundo do trabalho no sentido da promoção da integração entre a formação geral e a qualificação profissional tanto nos aspectos relativos às condições operacionais como as de caráter pedagógico.

Diante dessas aproximações, inicialmente, relativas ao contexto de implantação do ProJovem na cidade do Recife, concebemos que há uma “pulverização de ações e a duplicação de recursos que respondem a uma proposta populista, em substituição a uma proposta orgânica e consistente, de política de Estado” (KUENZER, 2006, p. 906).

Através da análise das entrevistas dos professores, formadores e gestores, apreendemos que a dicotomia entre a formação geral e a qualificação para o mundo do trabalho norteia a visão dos sujeitos entrevistados, bem como a dos jovens estudantes. Existe a compreensão, por parte dos educadores, da proposta de integração das três dimensões do Programa: educação básica, qualificação para o mundo do trabalho e ação comunitária/participação cidadã. Contudo, apesar desta dualidade não poder ser resolvida no âmbito da escola, constitui-se um desafio a desconstrução do discurso hegemônico no imaginário das classes populares do reconhecimento do seu direito a uma escola de qualidade para o seu desenvolvimento intelectual. “Permitir entender isso é a tarefa de um processo educativo emancipatório. A luta pelo direito ao trabalho dá-se no campo mais amplo da sociedade” (FRIGOTTO, 2005, p. 15).

Ao investigarmos sobre os significados da integração entre a formação geral e a formação específica, os depoimentos nos revelam uma confirmação da compreensão acerca da proposta de integração no ProJovem, que enfatiza a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos tendo como parâmetro as questões consideradas mais importantes para os jovens. “Ou seja, há uma “juntada” de partes sem que signifique uma nova totalidade, [...] uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes” (KUENZER, 2007, p. 86), o que nos faz supor que há uma tendência à priorização da formação geral em atendimento ao discurso da formação de um novo perfil de trabalhador, porém, em se tratando da formação de jovens das camadas populares continuam a serem oferecidos os conhecimentos fragmentados e a formação profissional ainda através dos conhecimentos empíricos, consolidando-se através dos arcos ocupacionais.

No que se refere à materialização do currículo integrado na sala de aula, percebemos que a concepção dos educadores, formadores e gestores estão marcadas pela visão conteudista da organização por disciplina, inclusive isolando a própria qualificação profissional como disciplina ao invés de uma das dimensões de uma totalidade, embora haja exemplos de práticas que tenham buscado realizar a integração entre a formação geral e a formação profissional, sendo identificadas, principalmente, com as aulas de Formação Técnica Geral – FTG e com o arco de esporte e lazer, observamos que ambos parecem conseguir manter uma maior articulação com os conteúdos e atividades organizados nas disciplinas da Educação Básica, acenando indicadores que revelam possibilidades de uma maior relação entre o aluno e o conhecimento, “que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o

complexo, entre o que está dado e o que se anuncia” (KUENZER, 2007, p. 76) e tem como categoria que fundamenta esse processo o trabalho como práxis humana e como práxis produtiva.

Outro elemento significativo a ser mencionado é a pouca referência aos eixos estruturantes do currículo integrado do ProJovem como articulador das questões significativas para os jovens, estes sendo na maioria das vezes relacionados ao desenvolvimento dos arcos ocupacionais, visão bastante reforçada a partir da implantação na nova versão o “ProJovem Urbano”. Desse modo, no geral, existe um movimento muito mais de afastamento do que de aproximação da intenção de que “a formação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005, p. 98).

É relevante mencionarmos que existe uma deferência importante com relação à presença da qualificação profissional no Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem, principalmente em se tratando dos jovens estudantes, mas também nota-se a mesma visão entre os educadores, formadores e gestores, considerando que a qualificação profissional faz a diferença em relação às propostas vivenciadas no ensino regular, o que tem proporcionado certo distanciamento em relação à formação geral, deixando-a de lado. Dessa maneira, trata-se de uma cultura imediatista de inserção no mercado de trabalho, o que parece ser uma especificidade da formação para o trabalho, enquanto apelo também do próprio indivíduo e como uma questão de sobrevivência, além dos atrativos lançados pelo mercado. Portanto, “o fato de sempre termos defendido e ainda continuarmos a defender uma formação para o trabalho, não desvinculada da formação geral, coloca-nos, na atualidade, em uma posição de nadar contra a corrente” (OLIVEIRA, 2005, p. 12).

Analisando a organização do trabalho pedagógico articulado, percebemos que há problemas quanto ao estabelecimento de uma relação cotidiana de parceria e criação coletiva entre os educadores de qualificação profissional e os de educação básica, este último agregando a nova função de professor orientador, ao mesmo tempo em que tem sido uma experiência inovadora e mobilizadora para alguns educadores, para a grande parte do grupo, particularmente os POs, tem sido conflitante e estafante.

Aliada à problemática trazida a partir do exercício desta nova função de professor orientador, uma significativa parcela dos professores qualificadores não possui experiência na docência, constituindo-se em outro aspecto que contribui para dificultar ainda mais o desempenho e a relação dos educadores no processo de formação dos jovens estudantes.

Não deixamos, contudo, de reconhecer o entusiasmo de grande parte dos educadores diante dos desafios a serem enfrentados na implementação da proposta de integração entre a formação geral e a formação profissional voltada para uma parcela do segmento juvenil do Brasil, em situação de vulnerabilidade e risco social. Como argumenta Kuenzer (2007, p. 1175),

Ao reconhecer que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, reconhece a importância de ampliação da escolaridade para os que vivem do trabalho, reposicionando o papel da escola. Mesmo com todos os limites impostos pela sua condição burguesa, são os processos educativos os responsáveis pela elevação da prática ao nível do pensamento, ou, dito de outro modo, são os processos educativos que fazem a mediação entre a teoria e a prática.

Portanto, observamos que há uma preocupação dos educadores, expressa em experiências pontuais, mas que se esforçam em promover um aporte mais amplo de conhecimentos e habilidades cognitivas superiores, uma vez que entendem “que para (estes jovens a escola se constitui na única opção que lhes favorece a possibilidade de construir essa relação com o conhecimento intelectual, isto é, o domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico” (KUENZER, 2007, p. 33).

Todavia, o processo de realização do planejamento integrado, que tem sido orientado pelas coordenações pedagógicas das Estações de Juventude e, atualmente no ProJovem Urbano corresponde às dos Pólos, tem apresentado uma distorção nas suas finalidades pedagógicas, sendo cada vez mais invadido por questões e atividades do âmbito técnico-burocrático do Programa, como por exemplo, a organização das listas de frequência dos alunos, sacrificando, assim, a possibilidade de uma maior reflexão sobre as práticas dos educadores, constituindo-se no momento reservado ao encontro e ao diálogo entre os docentes objetivando subsidiar o planejamento das intervenções pedagógicas de forma sistemática e intencional, em consonância com os princípios da educação escolar.

Outra questão observada ao analisar o espaço do planejamento integrado como promotor das relações entre os docentes da formação geral com os professores da qualificação profissional foi o desencontro dos mesmos devido à necessidade de dispensar maiores esforços para a efetivação das aulas dos arcos ocupacionais e/ou pelo desinteresse, de alguns educadores, causado pela inexperiência na docência e marcado pela metodologia restrita ao saber fazer, historicamente presente nos cursos de educação profissional, particularmente os cursos iniciais/livres disponibilizados para a população das camadas populares.

Ao analisarmos a qualificação profissional através das três atividades: a Formação Técnica Geral – FTG; o Projeto de Orientação Profissional – POP e os Arcos Ocupacionais percebemos que ocorreu uma centralização no desenvolvimento dos arcos ocupacionais voltada, sobretudo para os aspectos operacionais, como: o estabelecimento de convênios com instituições especializadas em cursos profissionalizantes; a compra, armazenamento e distribuição dos materiais de consumo e didáticos específicos para os diversos cursos a partir das ocupações; a distribuição dos alunos, segundo suas escolhas, em cada arco ocupacional; a organização/articulação dos locais para a realização das aulas e; a mobilização dos alunos para que haja os seus deslocamentos para os espaços das aulas, pois a maioria fica em bairros distantes das residências dos jovens, dificultando o acesso. Dessa maneira, verificamos que esta atividade é realizada de forma parcial não atendendo aos anseios dos jovens na busca de qualificação profissional que lhes proporcione o acesso ao mercado de trabalho.

Com relação às duas outras atividades, ou seja, a Formação Técnica Geral - FTG e a elaboração do Projeto de Orientação Profissional – POP, são consideradas, por alguns educadores entrevistados, espaços de ensino e aprendizagem que favorecem a reflexão da prática social possibilitando a construção de identidades a partir de conhecimentos significativos da formação geral e da qualificação para o mundo do trabalho. Porém, percebemos que a FTG ao significar a parte teórica da qualificação profissional não tem provocado motivação para se obter a dedicação dos alunos, o que tem provocado uma perda de foco na integração entre os conhecimentos gerais e específicos, a qual “exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular” (CIAVATTA, 2005, p. 94).

Já a elaboração do POP é considerada difícil e até inviável, ficando até em dúvida para qual profissional cabe a responsabilidade de sua orientação, parecendo mais se aproximar de práticas operacionais e mecanicistas ao ser apresentado como “[...] eles têm como se fosse um livrinho que preenchem” (PROFESSOR 11). Dessa maneira, podemos afirmar que a forma fragmentada na qual vem sendo materializada a integração entre a formação geral e a formação profissional exposta pelos educadores entrevistados se distancia do ideário da politecnia que “resgata o princípio da formação humana em sua totalidade, constituindo-se numa possibilidade para os jovens construírem seus projetos de vida” (FRIGOTTO, 2005, p. 48).

Dessa forma, podemos concluir que a integração entre a formação geral e a formação profissional no âmbito do ProJovem em Recife ainda se apresenta fragmentada. Percebemos

que a sua materialidade se respalda na competência, dedicação e compromisso dos profissionais envolvidos, o que implica uma prática educativa peculiar, correspondendo, de maneira geral, a propostas precárias de inclusão escolar que “irá legitimar a inclusão desses jovens em trabalhos precarizados, que desmascara a dualidade negada na acumulação flexível” (KUENZER, 2005, p. 88).

Contudo, é importante enfatizar o mérito da proposta de integração do ProJovem em articular os conhecimentos científicos e tácitos, quando propõe a articulação entre a educação básica e a qualificação para o mundo do trabalho, além da participação cidadã. Esta proposta constitui-se numa possibilidade significativa de experimentação da construção orgânica de projetos político-pedagógicos e práxis pelos educadores e jovens estudantes, os quais assumem esse desafio da formação integrada, a qual supõe o conhecimento e uma compreensão dos processos sociais ao longo da história. Portanto, espera-se que haja antes de tudo compromissos com a superação da dualidade de classes, negando-se a atuar e em apoiar propostas que reduzam a formação humana à simples preparação para o mercado de trabalho.

Assim, concluo essas considerações, que representam nossa tentativa de síntese a partir de reflexões sobre as práticas educativas dos educadores no ProJovem em Recife, contando com estudos e pesquisas de diversos autores. Desse modo, queremos finalizar citando um poema expresso no livro “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho”, organizado por Acácia Zeneide Kuenzer:

“Àqueles que gostam de amarelo, porque nunca lhes foi dada
a possibilidade de conhecer a miríade de cores do arco-íris...
...na esperança de que, em dias não muito distantes, seus filhos,
de posse do conhecimento, tenham o direito a fazer suas escolhas”.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). **Políticas públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez; Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Fundação Friedrich Ebert, 2003a.
- ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 5/6, p. 25 a 36, mai. – dez. de 1997.
- ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: ANPOCS/Scritta, 1994.
- ABRAMO, Helena; Maria Virgínia de; SPOSITO, Marília (org.). **Juventude em Debate** - São Paulo: Cortez, 2000.
- ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABROMAVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo: Editora Boitempo, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Thompson, 2002.
- ANTUNES, R. **O Caracol e sua Concha: Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho**, São Paulo: Editora Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus Ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARAÚJO, Dayse Alves Pessoa de. **A Relação dos/das Jovens com o Saber a Partir da Experiência no Programa de Inclusão de jovens - ProJovem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. **Trabalho Docente Precarizado versus Discurso Qualificante no ProJovem de Belém – PA**, UFPA, trabalho apresentado no VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3, 4 e 5 de julho de 2008.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. **Juventude, Exclusão Educacional e Políticas Locais**: o caso da cidade do Recife. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Anais do XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Niterói - Porto Alegre: ANPAE - Editora da UFRG, v. 1. p. 1-12, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. Novas Configurações Institucionais e as Políticas Educativas: problematizando uma agenda de pesquisa. Caxambu, Minas Gerais: **24ª R. A. - ANPED**, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, Lenira Silveira. **As relações intergovernamentais entre o Estado e os municípios**: um estudo sobre o regime de colaboração entre os sistemas de ensino em Pernambuco. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL / **ProJovem**. Web site oficial do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem. Disponível em www.ProJovem.gov.br.

BRASIL, **Relatório de Atividades - 2006**. Secretaria Nacional de Juventude, 2007.

BRASIL, **Relatório Parcial de Avaliação do ProJovem 2007**. Sistema de Monitoramento e avaliação do ProJovem, subsistema de avaliação do Programa, 2009.

BRASIL. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Guia de estudo, unidade formativa I**: Presidência da República, Secretaria Geral, Brasília, 2005.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Projeto: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária** – ProJovem. Brasília: 2005.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DAYRELL, Juarez. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 1105-1128, out. 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. Trabalho apresentado à Sessão Especial “Financiamento da educação: análises e perspectivas” na 25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG: 30 de setembro 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: SILVA, Aída Maria Monteiro; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.). **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: CNTE – Confederação Nacional de Trabalhos em Educação, 2004.

ENGELS, Friedrich. **Política**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1981.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FEIXA, Carlos. **De jóvenes, bandas e tribus**. Barcelona: Ariel, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: resignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 295 a 316.

FIORENTINI, D.; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.(org). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho enquanto princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 68. p. 29-37, 1989.

FRIGOTTO, G. A contradição aparente entre a falta e a sobra de jovens trabalhadores qualificados no Brasil. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Novas e Antigas Faces do Trabalho e da Educação**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v. 1, p. 145-162, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de Educação Profissional no Governo Lula: Um Percorso Histórico Controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado – Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**. Perspectivas de Final de Século. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

GOMES, Cândido Alberto; CARNIELLI, Beatrice Laura. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. Brasília: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p.47-69, jul. 2003.

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

GUIMARÃES, Nadya A. **As transformações do (não) trabalho e a ação coletiva**. Comunicação apresentada ao Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Campinas, 1-5 de setembro de 2003.

GUIMARÃES, Nadya A. **Caminhos Cruzados: Estratégias de empresas e trajetórias de trabalhadores**. São Paulo: Editora 34, 2004.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197 – 211 maio/agosto de 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n.96, p. 877-910, 2006.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 17-27, 2003.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-11, maio/ago. 2002.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. 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, SP: Autores Associados, p. 77-96, 2005.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 68, p. 21-28, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

KUENZER, Acácia. **A educação e trabalho no Brasil**: o estado da questão. Brasília: INEP/MEC, 1987.

LECCARDI, Carmem. **Orizzonte del tempo**; esperienza del tempo e mutamento sociale. Milano: Franco Angeli, 1991.

LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.68, p. 239-277, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EDU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANACORDA, Mário. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARKET, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politecnia**. Campinas, SP: Papirus: 1996. Coleção Educação e transformação.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MATOS, E. C. V. A Atuação do Conselho Escolar na Gestão da Educação: um estudo de caso no município de Olinda - PE. In: CAVALCANTE, Janayna; OLIVEIRA, Antônio Marcos (Org.). **Educação: territórios em contato**. Recife: Edições Bagaço, v. 1, p. 81-102, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. Caxambu, Minas Gerais: **30ª R. A. - ANPED**, 2007.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. especial, p. 5-14, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, p. 239-262, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORCELLINI, Mario. **Passaggio al futuro**; formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media. Milão: Franco Angeli, 1997.

NOSELLA, Paulo. A modernização da produção e da escola no Brasil. O estigma da relação escravocrata. **Cadernos ANPEd** nº 5, Porto Alegre, 1993.

NUNES, Terezinha de S. Ferraz. O Modelo de Competências na Educação Profissional: uma reinterpretação docente. In: CAVALCANTE, Janayna; OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de (Org.). **Educação: Territórios em contato**. Recife: Editora Bagaço, v. 1; p. 7-352, 2007.

OLIVEIRA, A. M. A. As relações entre os pares no Projeto EMEP (Ensino Médio e Educação Profissional). In: CAVALCANTE, Janayna; OLIVEIRA, Antonio Marcos Alves de (Org.). **Educação: Territórios em contato**. Recife: Editora Bagaço, v. 1; p. 17-38, 2007.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. A divisão de tarefas na educação profissional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 112, março/ 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. A Educação Profissional em Programas de Cooperação. Internacional: Um Estudo Do Programa IBERFOP. Caxambu, Minas Gerais: In: **31ª R. A. - ANPED**, 2008.

OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, nº 1, p. 27-37, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. As novas singularidades do capitalismo e a possibilidade da escola unitária – Caxambu, Minas Gerais: **28ª R. A. - ANPED**, 2005.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino Médio e Educação Profissional: reformas excludentes – Caxambu, Minas Gerais: In: **24ª R. A - ANPED**, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIVA, Vanilda (Org). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. especial, p. 15-24, 1997.

PEREIRA, Luciléia. **Juventude, Participação e Direitos**: Um olhar para as percepções de jovens do Rio de Janeiro sobre sua participação no PROJOVEM Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PETITAT, André. **Produção da Escola. Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIERRO, Maria Clara Di. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: Trajetória Recente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

POCHMANN, M. **A década dos mitos**. São Paulo: Contexto, 2001.

POCHMANN, M. **Políticas do trabalho e de garantia de renda no capitalismo em mudanças**. São Paulo: LTr, 1995.

POCHMANN, M. **Relações de trabalho e padrões de organização sindical no Brasil**. São Paulo: LTr, 2003.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Reforma da Educação Profissional: Contradições na Disputa por Hegemonia no Regime de Acumulação Flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 545-558, nov.2007/fev.2008.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

SALEM, Tânia. Filhos do Milagre. **Ciência Hoje**, SBPC, v.5, nº 25, p.30-36, jul.-ago. 1986.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. O Choque Teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003a.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003b. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003c. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: vol.12, n. 34, p. 152-165, jan.-abril 2007.

SPOSITO, Marília Pontes (coordenação). **Espaços públicos e tempos juvenis**: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global Editora, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 24, pág 16-39, set/dez. 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 5; Set/Out/Nov/Dez, 1997 Nº 6, Mai/Jun/Jul/Ago 1997.

SPOSITO, Marília Pontes; SILVA, Hamilton Harley de Carvalho; SOUZA, Nilson Alves de. Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 238 a 371, maio/ago, 2006.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal? **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, V. 20, nº. 67, p. 48 a 69, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMMASI, Livia de. Preocupações e polêmicas marcam o direito ao trabalho. **Democracia Viva**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 34 a 38, 2006.

TORRES, R. M. **Educação para todos – A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A transformação do trabalho e formação profissional na sociedade da incerteza. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anped, v. 1. p. 1-15, 2007.

WARDE, Mirian. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez, 1979.

ZALUAR, Alba. Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência. In: VIANNA, Hermano (org.). **Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

ZAMBERLAN, F. L.; MELLO, Ricardo Ferreira de; LIMA, P. C. G. C.; LIMA, Paulo G. C. et al. **Textos Complementares para Formação de Gestores**. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude - ProJovem Urbano, v. 1. p. 96, 2008.

Legislação Consultada:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 2/2005**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 16/1999**.

Brasília, **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Presidência da República.

BRASIL. **Lei nº 11.692/08, de 10 de junho de 2008**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nos 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129,

de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Presidência da República.

Material Didático do ProJovem

BRASIL: **Programa Nacional de Inclusão de Jovens** - ProJovem Urbano. Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano, 2008.

BRASIL: Ministério do Trabalho e Emprego, 2008. — Coleção ProJovem – Arco Ocupacional.

BRASIL: **Textos Complementares para Formação de Gestores** / [Maria José Vieira Féres...et al.] – A Qualificação Profissional no ProJovem Urbano. P. 75 a 86. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008.

BRASIL: **Manual do educador**: orientações gerais do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem. Brasília: 2007. 156 p.

BRASIL: **Manual do Educador**: Unidade Formativa IV / organização: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Ana Lúcia Amaral; Revisão: Leandro Bertoletti Jardim. – Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2008. 208p.– Coleção ProJovem Urbano.

ANEXOS

ANEXO 01

**A INTEGRAÇÃO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO FUNDAMENTAL
(EJA): O PROJOVEM EM RECIFE-PE.**

Projeto de pesquisa apresentado ao curso de Mestrado em Educação da UFPE, elaborado pela mestrandia **Maria Ângela Alves de Oliveira** sob orientação do Prof. Dr. Ramon de Oliveira.

Tendo como objetivo central **analisar a integração da Qualificação Profissional e Ensino Fundamental no ProJovem**, implementado na cidade do Recife-PE, é de fundamental importância compreender como os professor@s concebem esta integração.

Desse modo, agradeço a tod@s pela gentileza do preenchimento deste questionário e me empenharia na socialização das análises da referida pesquisa, além de manter o anonimato dos participantes da pesquisa. Grata, Ângela Oliveira.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES (AS)

1. Qual sua área de atuação no ProJovem:

- ☐ Qualificação profissional ☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática
- ☐ Ciências da Natureza ☐ Ciências Sociais ☐ Inglês
- ☐ Assistente Social

2. Dados Pessoais:

Faixa Etária: ☐ 18 a 27 anos ☐ 28 a 37 anos ☐ 38 a 47 anos ☐ 48 e mais

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

3. Formação:

☐ Ensino Médio. Qual o curso?

☐ Ensino Superior. Qual o curso?

☐ Pós-Graduação ☐ Especialização _____

☐ Mestrado. _____ ☐ Doutorado _____

4. Período de trabalho no ProJovem:

Mês: _____ Ano: _____

5. Experiência Profissional

Docência. Modalidade de Ensino: _____ Disciplina: _____

Instituição: **Privada** _____

Período: Mês _____ Ano _____

Pública _____

Período: Mês _____ Ano _____

6. O ProJovem:

- | | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>NÃO SEI</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - É um Programa que tem um Projeto Pedagógico inovador. | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Propõe uma metodologia que favorece a integração entre formação geral e qualificação Profissional. | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Promove uma qualificação profissional voltada para a formação integral dos jovens. | ☐ | ☐ | ☐ |

7. Na sua opinião, a qualificação profissional implementada no ProJovem:

- | | <i>SIM</i> | <i>NÃO</i> | <i>NÃO SEI</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Está integrado às outras disciplinas do currículo. | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Prepara os jovens para o mercado de trabalho. | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Favorece a formação integral dos jovens. | ☐ | ☐ | ☐ |
| - Oferece conhecimentos técnico-científicos aos jovens. | ☐ | ☐ | ☐ |

8. A integração entre a qualificação profissional e a formação geral na proposta do ProJovem:

- Significa desenvolver uma formação que exige uma síntese entre a capacidade técnica e a capacidade intelectual, que permita ao homem moderno captar, compreender e atuar.

☐ concordo ☐ discordo ☐ não tenho conhecimento

- Trabalha com a interdisciplinaridade, como uma construção do aluno, que se faz com base em conhecimentos multidisciplinares.

☐ concordo ☐ discordo ☐ não tenho conhecimento

- Proporciona aos jovens diferentes conteúdos disciplinares durante as aulas, que trabalham sobre eles para conectá-los entre si e com sua própria vida.

☐ concordo ☐ discordo ☐ não tenho conhecimento

- Busca o princípio da formação humana em sua totalidade, desenvolvendo os fundamentos das diferentes ciências.

☐ concordo ☐ discordo ☐ não tenho conhecimento

- Objetiva a construção de capacidades analíticas pelos jovens, tanto dos processos técnicos que fazem parte do sistema produtivo quanto das relações sociais.

☐ concordo ☐ discordo ☐ não tenho conhecimento

- Tem como finalidade a preparação dos jovens para uma inserção ocupacional, buscando renda e autonomia.

☐ concordo ☐ discordo ☐ não tenho conhecimento

9. Na prática, a integração entre a qualificação profissional e a formação geral é trabalhada no ProJovem:

	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>NÃO SEI</i>		<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>NÃO SEI</i>
- Na formação inicial dos professores.	☐	☐	☐	.			
- Na formação continuada dos professores.	☐	☐	☐				
- Nas atividades de formação específica do arco ocupacional.	☐	☐	☐				
- Na construção do PLA	☐	☐	☐				
- No trabalho de formulação das Sínteses Interdisciplinares	☐	☐	☐				
-No planejamento semanal	☐	☐	☐				
-No exercício da função de professor orientador.	☐	☐	☐				
-No cotidiano da sala de aula.	☐	☐	☐				
- Na construção do POP	☐	☐	☐				

10. Quanto à integração entre a qualificação profissional e a formação geral nos Guias de Estudo:

	<i>SEMPRE</i>	<i>NUNCA</i>	<i>ÀS VEZES</i>
-Indicam conteúdos que estimulam a integração	☐	☐	☐
-Estabelece atividades visando à integração	☐	☐	☐
-Os conteúdos são voltados apenas para cada área do conhecimento(LP;MAT;CH;CN,ING;QP;AC)	☐	☐	☐

ANEXO 02

Roteiro de Entrevista com o professor (a) especialista e o (a) formador (a):

Como se dá a integração da qualificação profissional com a formação geral (ensino fundamental)?
Em quais aspectos os conteúdos das disciplinas de formação geral têm relação com os conteúdos da qualificação profissional e vice versa?
Como se dá a articulação do professor especialista com o qualificador profissional?
O professor especialista, desempenhando sua função de professor orientador, orienta a elaboração do POP junto aos estudantes. Como é feita esta orientação.
Quais as maiores dificuldades para a realização do planejamento integrado?
Como é abordada a integração do ensino fundamental com a qualificação profissional nos processos de formação inicial e continuada?
Considerações adicionais:

Roteiro de entrevista com o qualificador (a) profissional:

Como se dá a integração da qualificação profissional com a formação geral (ensino fundamental)?
Como se realiza a formação técnica geral; a construção do Projeto de Orientação Profissional - POP e a formação específica na implementação do arco ocupacional?
-Como se dá a participação do qualificador profissional?
-O interesse e motivação dos estudantes;
-A articulação com os profissionais dos órgãos/instituições parceiras?
-A escolha dos arcos ocupacionais pelos estudantes;
-entre outros
Quais os maiores empecilhos para a realização da qualificação profissional (formação técnica geral; a construção do Projeto de Orientação Profissional - POP e a formação específica na implementação do arco ocupacional)?
Quais as maiores dificuldades para a realização do planejamento integrado?
Como é abordada a integração do ensino fundamental com a qualificação profissional nos processos de formação inicial e continuada?
Como se dá a articulação do professor especialista com o qualificador profissional?
Na sua opinião: a qualificação profissional implementada no ProJovem é voltada para a formação integral do estudante ou para a sua inserção no mercado de trabalho?
Considerações adicionais:

Roteiro de entrevista com os (as) coordenadores (as) de estação e os coordenadores (as) municipais (pedagógico e de qualificação):

Quais as suas principais atividades na gestão do ProJovem?
Como se dá o seu envolvimento na realização da qualificação profissional (formação técnica geral; a construção do Projeto de Orientação Profissional - POP e a formação específica na implementação do arco ocupacional)?
Como você avalia, na prática, a integração da qualificação profissional com a formação geral (ensino fundamental)? Quais os empecilhos; os aspectos positivos; a relação entre os professores especialistas e o qualificador profissional, a motivação dos estudantes, etc.?
Quais as maiores dificuldades para a realização do planejamento integrado?
Considerações adicionais:

Roteiro de entrevista com o coordenador (a) geral do município:

Quais as suas principais atividades como coordenador(a) geral do ProJovem?
A gestão municipal do ProJovem é de responsabilidade conjunta dos órgãos municipais de gestão da educação, do desenvolvimento social e do trabalho e emprego. Como você avalia a integração desses órgãos para a efetivação do ProJovem, em Recife? Como se dá a participação de cada órgão? Suas responsabilidades?
Como se concebeu e se estruturou a integração da qualificação profissional com a formação geral (ensino fundamental) no ProJovem em Recife? - escolha dos arcos ocupacionais - espaços de realização - órgãos e instituições parceiras - dificuldades - impactos - integração das políticas municipais de educação e de qualificação profissional
A promoção da integração entre qualificação profissional e formação geral no ProJovem tem gerado novos paradigmas para a educação municipal?
Considerações adicionais:

ANEXO 03

ARCO	OCUPAÇÕES
1. Telemática	• Operador de Microcomputador • Telemarketing • Helpdesk - apoio ao usuário de informática • Assistente de vendas (informática e celulares)
2. Construção e Reparos I (Revestimentos)	• Ladrilheiro • Pintor • Vidraceiro (Edificações) • Trabalhador da manutenção de edificações (reparos prediais)
3. Construção e Reparos II (Instalações)	• Eletricista Predial • Instalador-reparador de linhas e equipamentos de telecomunicações • Instalador de sistemas eletrônicos de segurança • Trabalhador da manutenção de edificações (instalações)
4. Turismo e Hospitalidade	• Cumim • Recepcionista • Guia • Agente de viagem
5. Vestuário	• Costureiro • Reformadora de roupas • Montador de artefatos de couro • Vendedor de comércio varejista (vestuário)
6. Administração	• Arquivista/arquivador • Almoxarife • Auxiliar de escritório/administrativo • Contínuo/Office-boy/Office-girl
7. Serviços Pessoais	• Cabeleireiro/Barbeiro • Manicure/pedicure • Maquiador • Esteticista
8. Serviços Domésticos I	• Jardineiro • Porteiro • Empregado doméstico nos serviços gerais -Caseiro • Cozinheiro no serviço doméstico
9. Serviços Domésticos II	• Motorista • Faxineiro • Babá • Lavadeiro
10. Esporte e Lazer	• Auxiliar técnico - nos esportes • Monitor de esportes e lazer • Animador de eventos • Apresentador de festas populares

11. Metalmecânica	• Serralheiro • Funileiro industrial • Assistente de vendas (automóveis e autopeças) • Auxiliar de promoção de vendas – administrativo (lojas de automóveis e autopeças)
12. Madeira e Móveis	• Marceneiro • Reformador de móveis • Vendedor lojista (móveis) • Desenhista de móveis
13. Arte e Cultura I	• Ator de teatro • Artistas da dança (dançarino, figurino e coreografia) • Dançarinos tradicionais e populares • Produtor de espetáculos
14. Arte e Cultura II	• DJ/MC • Fotógrafo social • Operador de câmara de vídeo (cameraman) • Grafiteiro (artes visuais)
15. Saúde	• Auxiliar de laboratório de análises clínicas • Recepcionista de consultório médico ou dentário • Corretores de seguros (venda de planos de saúde) • Auxiliar de administração (hospitais e clínicas)
16. Gestão Pública e 3º Setor	• Assistente administrativo (no serviço público) • Coletor de dados em pesquisas • Elaboração/gestão de projetos sociais • Trabalho social
17. Educação	• Crecheiro • Merendeiro • Contador de histórias • Assistente administrativo (escolas/bibliotecas) Reforço escolar
18. Transporte	• Cobrador • Motorista de ônibus urbano • Assistente administrativo (transporte) • d) Despachante
19. Alimentação	• Chapista • Repositor de mercadorias (em supermercados) • Cozinheiro geral • Vendedor ambulante (alimentação)
20. Gráfica	• Editor de texto e imagem • Encadernador • Impressor (serigrafia) • Operador de acabamento (indústria gráfica)

21. Joalheria	• Joalheiro na confecção de bijuterias e jóias de fantasia • Joalheiro (reparações) • Gravador (joalheria e ourivesaria) • Vendedor de comércio varejista (jóias, bijuterias e adereços)
22. Agro-Extrativista	• Trabalhador na criação de pequenos animais (apicultura, avicultura de corte, avicultura de postura) • Trabalhador em Cultivo regional (fruticultura, olericultura) • Trabalhador Extrativista florestal de produtos regionais (madeira; alimentos silvestres; fibras, ceras e óleos; gomas e resinas) • Trabalhador no Artesanato regional (cerâmica, bordados, madeira, palha e materiais orgânicos)
23. Pesca/Piscicultura	• Trabalhador da Pesca artesanal (lagostas, pescados de água doce, camarões e peixes) • Trabalhador em Piscicultura • Trabalhador no beneficiamento do pescado (salgador de pescado, limpeza de pescado, defumador de pescados) • Vendedor de pescado - Peixeiro (comércio varejista)

ANEXO 04

MATÉRIAS MÍDIA LOCAL

Boletim Diário - Sec. Comunicação

Recife, Segunda-feira, 04 de Julho de 2005

Sorteio público define quem participará do ProJovem

O sorteio público para a escolha dos 1.200 jovens que participarão do **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)**, na Estação da Juventude do Ibura, será nesta terça-feira (05), às 15h, em Brasília. Organizado pela coordenação nacional do Programa, o evento contará com a presença da secretária de Educação do Recife e coordenadora municipal, Maria Luíza Aléssio. A Prefeitura do Recife inscreveu 1.389 pessoas e as 1.200 que forem sorteadas farão matrícula entre os dias 11 e 14 de julho, na Estação da Juventude, no Ibura. As aulas começam no dia 18 de julho.

O Programa do Governo Federal é destinado a jovens com idade entre 18 e 24 anos que terminaram a 4ª, mas não concluíram a 8ª série, que estão fora da escola e que não têm vínculos formais de trabalho. No Ibura, serão atendidos moradores das URs 1, 2 e 3, Jordão Baixo, Vila dos Milagres e Jordão Alto. Além de concluir o ensino fundamental, os alunos terão oportunidade de se profissionalizar em áreas como construção civil, alimentação, esporte e lazer e telemática.

Segundo a secretária de Educação do Recife, Maria Luíza Aléssio, a expectativa é de que 9.600 alunos sejam atendidos até o final do ano, nas oito estações (incluindo a do Ibura), que serão implantadas uma por Região Político-Administrativa (RPA). As RPAs 3 e 6 terão duas estações.

Estação da Juventude do Ibura

Associação dos Moradores da UR1
Rua Cordilheira, UR1, Ibura

noticias.recife.pe.gov.br

Comunicação

Recife, Sexta-feira, 15 de Julho de 2005

Governo Federal libera mais de R\$ 4 milhões para o ProJovem**Jovens do Ibura inscritos no ProJovem**

Inaldo Lins

O prefeito do Recife, João Paulo, e o secretário Geral da Presidência da República, Luiz Soares Dulci, assinaram, nesta sexta-feira (15), convênio para liberação de recursos a serem investidos no **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)**. O valor total do convênio é de R\$ 10,6 milhões. Para este ano, foram liberados R\$ 4,6 milhões que serão investidos em oito estações da Juventude. Uma delas já está funcionando no bairro do Ibura, para atender 1.200 jovens. Os locais das outras sete estações serão definidos no mês de agosto.

O ProJovem é destinado a jovens com idade entre 18 e 24 anos que terminaram a 4ª, mas não concluíram a 8ª série, que estão fora da escola e que não têm vínculos formais de trabalho. O objetivo do Programa é oferecer ao participante oportunidade de concluir o ensino fundamental, de qualificação profissional, e de realizar ações comunitárias de interesse público. O aluno obterá conhecimentos profissionais nas áreas de alimentação, construção e reparos, telemática, esporte e lazer, e receberá uma bolsa mensal de R\$ 100,00.

A Estação do Ibura, atenderá moradores das URs 1, 2 e 3 no bairro do Ibura, Jordão Baixo, Vila dos Milagres e Jordão Alto. Entretanto, segundo a secretária de Educação do Recife, Maria Luíza Aléssio, a expectativa é de que 9.600 alunos sejam atendidos até o final do ano, nos oito estações (incluindo a do Ibura) que serão implantadas uma por Região Político-Administrativa (RPA), sendo que as RPAs 3 e 6 terão duas estações. A coordenação nacional do programa realizou sorteio público em Brasília e escolheu os 1.200 que realizaram matrícula e começam as aulas na próxima semana.

Estação da Juventude do Ibura

Associação dos Moradores da UR1
Rua Cordilheira, UR1, Ibura.

noticias.recife.pe.gov.br

Presidente Lula e prefeito João Paulo buscam inclusão social

Paulo Lopes

Em um discurso improvisado, o presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, falou dos obstáculos que venceu para estudar e trabalhar, tentando assim, estimular a participação dos 1.200 jovens no **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)**. O contato com os alunos aconteceu durante a aula inaugural do programa, na manhã desta quarta-feira (20), no Teatro da Universidade Federal de Pernambuco (Cidade Universitária), que foi aberta com a apresentação da cantora mirim Graziane Correia Cunha.

Recepcionado pelo prefeito do Recife, João Paulo, e ao lado do governador de Pernambuco, Jarbas Vasconcelos, o presidente disse que cuidar da educação é um desafio para todo o governante. *“Não existe nenhum exemplo de País que tenha saído de pobre para rico sem um forte investimento na educação”*, afirmou. Em seguida, contou sobre a trajetória da família humilde que saiu de Pernambuco para São Paulo sem condições financeiras. O presidente Lula disse que a sua vida só melhorou quando a mãe o matriculou em um curso profissionalizante de torneiro mecânico. *“Mesmo que enfrentem dificuldades não desistam. Aproveitem a oportunidade de participar deste programa”*, declarou.

O prefeito João Paulo, por sua vez, disse que é uma grande satisfação para a Prefeitura desencadear na capital de Pernambuco o Programa ProJovem, voltado para a inclusão social da juventude através da educação, da qualificação e da ação comunitária. *“Neste momento, damos o pontapé inicial com 1.200 jovens do Ibura e comunidades vizinhas, distribuídos em oito núcleos na zona Sul da capital. A meta é atender a 9.600 jovens das seis Regiões Político-Administrativas do Recife, que receberão uma bolsa mensal de R\$ 100,00”*, afirmou.

Representando os alunos que estavam na platéia, Roberta Maria da Silva agradeceu a oportunidade de voltar a sala de aula. Assim como a maioria das jovens participantes, ela parou de estudar após ter engravidado. Com os dois filhos e outros jovens que participam do Programa, Roberta entregou ao presidente uma camisa do ProJovem. A aula foi transmitida através de videoconferência pela Radiobrás para as cidades de Salvador, Boa Vista, Fortaleza e Porto Velho.

Também estavam presentes ao evento, os ministros da Educação, Tarso Genro; do Trabalho, Luiz Marinho; a interina do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Marta Lopes; o ministro da Secretaria Geral da presidência da República, Luiz Dulci; além da coordenadora nacional do ProJovem, Maria José Feres; da secretária de Educação, Maria Luíza Aléssio; do reitor da UFPE, Amaro Lins; e de secretários municipais.

noticias.recife.pe.gov.br

Boletim Diário - Sec. Comunicação

Recife, Segunda-feira, 19 de Setembro de 2005

Recife é campeã no número de inscritos para o ProJovem

Recife foi a capital brasileira que mais inscreveu pessoas para participar do **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)**. Nos dois primeiros dias de cadastramento (14 e 15 de setembro), através do telefone: 0800.642.7777, das 6h às 24h, 1.235 jovens da capital pernambucana se inscreveram e, no segundo dia, 612. Em seguida, vem a cidade do Rio de Janeiro: 1.018 no primeiro dia e 406 no segundo. O cadastramento está acontecendo nas 27 capitais brasileiras, até o dia 26 de setembro.

O ProJovem atende a jovens com idade entre 18 e 24 anos que terminaram o Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série), mas não concluíram o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série), que estão fora da escola e que não têm vínculos formais de trabalho. A coordenadora Administrativa do Programa, Márcia Charret, explicou que a inscrição pelo telefone não significa que a pessoa vai participar do Programa. No dia 29 de setembro, haverá um sorteio público, em Brasília, quando serão selecionados os 8.400 participantes do Recife. E entre os dias 28 de setembro e 4 de outubro, será enviada correspondência para a casa do jovem, indicando a data e o local em que ele deve se matricular, apresentando a documentação especificada na própria carta.

Através da Prefeitura do Recife, o programa já atende 1.200 jovens na Estação da Juventude do Ibura. E com a abertura de mais sete estações atingirá mais 8.400 pessoas. A proposta é oferecer ao participante a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental, receber orientação profissional e realizar ações comunitárias de interesse público. O aluno obterá conhecimentos profissionais nas áreas de alimentação, construção e reparos, telemática, esporte e lazer, e receberá uma bolsa mensal de R\$ 100.

noticias.recife.pe.gov.br

Boletim Diário - Sec. Comunicação

Recife, Terça-feira, 20 de Setembro de 2005

Prefeitura seleciona profissionais para o ProJovem

Paulo Lopes

Começam, nesta terça-feira (20), as inscrições para seleção de 371 profissionais que irão atuar no **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)**. As inscrições são gratuitas e prosseguirão até o dia 23 deste mês, via internet (www.covest.com.br). No dia 29, haverá confirmação do processo, com a divulgação do local da prova de cada candidato (através do mesmo site).

As vagas são divididas em: 280 para professor (Ciências Naturais, Ciências Sociais, Inglês, Matemática, e Português), 28 para assistente social, 07 para pedagogo, e 56 para orientador profissional nas áreas de Alimentação, Telemática, Construção e Reparos, e Esporte e Lazer. Os salários variam entre R\$ 510,00 (orientador profissional nível médio) e R\$ 892,00 (assistente social).

Segundo a coordenadora administrativa municipal do programa, Márcia Charret, a aplicação da prova será no dia 02 de outubro. *“Até o dia 7 de outubro, o resultado das provas (primeira convocação para treinamento) também será divulgado através do site da Covest, e na sede da própria Covest, no Derby”*, afirmou Márcia Charret. A coordenadora administrativa acrescentou que nos dias 10 e 11 haverá a entrega de documentos e confirmação no treinamento na sede da Covest (segunda etapa). Neste momento, haverá a divulgação das datas, dos horários e dos locais do treinamento.

O ProJovem é uma iniciativa do Governo Federal que pretende atingir as 27 capitais brasileiras e o Distrito Federal. No Recife, já atende 1.200 jovens na Estação da Juventude do Ibura. E com a abertura de mais sete estações atingirá mais 8.400 pessoas. Estes alunos estarão em sala de aula ainda este ano, daí a necessidade do processo seletivo para contratação destes profissionais.

Boletim Diário - Sec. Comunicação

Recife, Quinta-feira, 05 de Outubro de 2006

Prefeito inaugura laboratórios de informática do ProJovem

O prefeito João Paulo vai aproveitar a inauguração das novas instalações da Escola Municipal José Soares da Silva, em Nova Descoberta, para entregar, simbolicamente, os 71 laboratórios de informática (alguns já instalados e outros em processo de instalação) nos 71 núcleos das nove Estações da Juventude do **Programa ProJovem**. Os laboratórios são financiados pelo Governo Federal e estão equipados com dez microcomputadores e uma impressora. Na Escola José Soares da Silva vai funcionar um dos oito núcleos da 9ª Estação, cuja aulas começam em novembro.

O **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem)** é desenvolvido em parceria com as prefeituras das capitais brasileiras. Seu objetivo principal é possibilitar aos jovens, entre 18 e 24 anos, que estão fora da escola e não possuem vínculo formal de trabalho, a conclusão do ensino fundamental II (5ª à 8ª série). Para freqüentar as aulas, eles têm direito a uma bolsa mensal de R\$ 100 e participam de ações comunitárias de interesse público. Os alunos também recebem orientação profissional nas áreas de construção e reparos, alimentação, telemática, esporte e lazer.

A 1ª Estação da Juventude do Recife foi implantada há pouco mais de um ano, no bairro do Ibura. São cerca de 950 jovens que se preparam para receber seus certificados de conclusão até o final de outubro.

noticias.recife.pe.gov.br

Recife comemora a primeira formatura**05/12/2006**

Muita emoção e alegria na primeira formatura do ProJovem, realizada na última quinta-feira (30/11), no Recife. Depois de muito estudo e esforço, os alunos de Ibura estão cheios de planos e esperança.

Cerca de 600 alunos receberam os certificados de conclusão do curso do ProJovem, na última quinta-feira (dia 30), na presença do ministro-chefe da Secretaria Geral da Presidência da República, Luiz Dulci e do prefeito de Recife, João Paulo. Os jovens integram a 1ª Estação Juventude do ProJovem no Brasil, localizada em Ibura, Recife (PE), marco inicial do Programa em todo o país. Além do Ministro e do Prefeito, compareceram à solenidade: o Secretário Nacional da Juventude, Beto Cury; a subcoordenadora Nacional do ProJovem, Renata Maria Braga Santos; a secretária de Educação, Esporte e Lazer do Recife, Maria Luiza Aléssio; o secretário de Assistência Social, Paulo Dantas; o deputado federal Maurício Rands, além do representante da UFPE, Ivan Vieira de Melo, entre outros convidados.

A solenidade de certificação foi repleta de emoção. Os alunos, que durante um ano se dedicaram a terminar o Ensino Fundamental, a obter uma qualificação profissional e desenvolver ações comunitárias, estampavam no rosto a alegria e a sensação de dever cumprido. Entre eles a opinião unânime: como o ProJovem transformou e deu uma reviravolta na vida de cada um deles.

Muitos jovens estavam há mais de cinco anos sem estudar e se esforçavam no trabalho para ajudar em casa ou sustentar a família. Agora, o futuro representa esperança e vontade de mudar de vida. Eles aproveitaram as oportunidades de Qualificação Profissional e sonham em abrir negócios, ou se engajam em atividades esportivas e culturais que passaram a conhecer e se envolver.

"A formatura traz uma energia positiva para os jovens continuarem com os estudos", comenta Márcia de Jesus Charret, coordenadora administrativa do ProJovem Recife. Segundo ela, todos os alunos corresponderam às oportunidades oferecidas.

Para Renata Braga Santos, Subcoordenadora Nacional do ProJovem, essa turma que está se formando carrega consigo uma força simbólica importante: a da esperança que se realiza. "A esperança compartilhada por suas famílias e seus amigos, e que transborda para também ser uma esperança no Brasil que estamos juntos, construindo", enfatizou a professora Renata.

A secretária de Educação do Recife, Maria Luiza Aléssio, afirmou que ficou assustada quando o Programa foi oferecido para começar na cidade, mas que com o apoio da Prefeitura e das escolas o "ProJovem de Recife se tornou um exemplo para o Brasil".

O ministro Luiz Dulci falou do apoio que o Programa recebeu no Recife e enfatizou que o sucesso foi resultado dessa parceria. "Se o apoio recebido aqui fosse estendido a todas as capitais, o programa seria um sucesso maior ainda", disse ele.

Pioneira

Recife foi a capital escolhida para ser a primeira cidade do país a ter o ProJovem implantado. Além dos quase 600 formandos da Estação do Ibura, ainda estão em sala de aula quase 6.000 alunos. Em 2007, em Pernambuco, estão previstas turmas do Programa em Paulista, Jaboatão dos Guararapes e Olinda.

O prefeito de Recife, João Paulo, falou que Recife foi pioneira ao possibilitar que esses alunos assimilassem conhecimento e qualificação profissional. "O primordial desse projeto é levar o conhecimento aos jovens, para que eles voltem para a sala de aula. Sem conhecimento, o jovem não tem um futuro assegurado", afirmou.

Fonte

<http://www.projovem.gov.br/html/noticias/noticia60.html>

Seis mil matriculados iniciam aulas do ProJovem na quarta

Arquivo

Quarenta escolas da rede municipal do Recife recebem, nesta quarta-feira (4), a partir das 17h, mais seis mil estudantes matriculados no programa **ProJovem**, parceria do Governo Federal com as prefeituras das capitais e cidades metropolitanas que tem o objetivo de incentivar o retorno às salas de aulas de rapazes e moças, entre 18 e 24 anos, que não concluíram o ensino fundamental II (5ª a 8ª série) e não possuem vínculo formal de trabalho. As aulas serão ministradas de segunda à sexta-feira, por professores treinados e vinculados ao programa, em diversos bairros da cidade, 40 núcleos vinculados a quatro Estações da Juventude (10ª a 13ª).

Além de concluir até a 8ª série (Fundamental II), o aluno inscrito no programa vai participar de cursos profissionalizantes e desenvolver ações comunitárias nas imediações da comunidade onde mora. Ele também terá direito a uma bolsa mensal (ajuda de custo) no valor de R\$ 100.

Saiba mais - No Recife, o programa já formou 700 alunos da 1ª Estação, que funcionou no bairro do Ibura. Além dos 4,2 mil que receberam seus certificados na presença do presidente Lula, no dia 30 de março. Para atender os estudantes, a Prefeitura disponibiliza salas de aula nas escolas municipais e em alguns espaços comunitários. Nesses locais, foram instalados, o ano passado, com financiamento do Ministério da Educação, 64 laboratórios de informática, cada um equipado com dez computadores e uma impressora.

No dia a dia, o trabalho com os alunos envolve professores, assistentes sociais, pedagogos e orientadores dos Arcos Profissionalizantes – iniciativa que busca promover a inclusão social através do conhecimento e do trabalho. A formação em sala de aula, com carga horária total de 800 horas/ano, incluiu as disciplinas de matemática, ciências sociais, língua portuguesa, ciências da natureza, língua estrangeira e ciências humanas.

Prefeitura da Cidade do Recife
Educação, Esporte e Lazer

Sexta-feira, 10 de Outubro de 2008

Alunos do ProJovem concluem reforma de creche no Coque

Inaldo Lins



Inauguração aconteceu hoje à tarde

Inaldo Lins

Obras beneficiarão mais de 100 crianças

Balões coloridos, corte de bolo, descerramento de placa e muita alegria. Foi nesse clima que os estudantes, pais e professores da escola conveniada Grupo Comunitário do Coque (Grupão) comemoraram, na tarde desta sexta-feira (10), a entrega das obras de reforma realizadas no prédio pelos alunos da Estação 10 do Programa ProJovem Recife. A instalação de cerâmica no piso, colocação de azulejos nas paredes e pintura geral do prédio foram financiadas pelo programa federal, em parceria com a Prefeitura, e fizeram parte das aulas práticas de encerramento do curso de Construção e Reparos, um dos arcos profissionalizantes do ProJovem.

Representando a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da cidade, a titular da Gerência de Serviços de Articulação e Educação Comunitária, Lúcia Batista de Lima, explicou que a realização dos serviços no local era uma antiga reivindicação dos moradores do bairro. *“As 115 escolas e creches comunitárias conveniadas à PCR recebem apoio da gestão em forma de ajuda de custo mensal, fardamento para os alunos, material escolar e didático, apoio pedagógico e merenda escolar. Legalmente, a parte física dos prédios e os vencimentos dos profissionais ficam por conta de cada comunidade atendida”*, explicou Lúcia, lembrando que a ação do ProJovem é uma forma de atender esta demanda.

A coordenadora pedagógica da unidade, Edneuzza Otília comemorou os resultados. *“É a concretização de um sonho, pois está tudo muito bonito”*, ressaltou. Para o diretor de comunicação da escola, José Carlos de Lima, quem conhece a ação da PCR no Coque não ficou surpreso com essa parceria. *“A atual gestão municipal nunca entrou no Coque para prometer nada e sim para fazer. Um exemplo disso, foram as 36 ruas calçadas na comunidade”*, lembrou. A dona de casa Ana Paula Barbosa, mãe de Jéssica, de 5 anos, um dos 100 alunos, dos 3 aos 6 anos, atendidos pelo Grupo Comunitário, era só alegria. *“Nossa, isso aqui é a realização de um sonho”*, disse, lembrando que desde que foi inaugurado, em 1973, o local nunca tinha passado por uma grande reforma. O Grupão do Coque é a 8ª escola comunitária recuperada pelos alunos do ProJovem Recife. Em novembro, serão entregues mais duas unidades.

http://www.recife.pe.gov.br/10/10/2008mat_164202.php

ProJovem oferece 5.600 vagas

Novas oportunidades de qualificação profissional para jovens de 18 a 29 anos serão oferecidas pela Prefeitura do Recife, em parceria com o governo federal, dentro do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o ProJovem Urbano. Um total de 5.600 vagas estará disponível para candidatos que saibam ler, escrever e que não terminaram o ensino fundamental, ou seja, não concluíram a 8ª série. As matrículas começam no dia 20 deste mês (próxima sexta-feira) e seguem até o dia 31 de julho. O início das aulas está previsto para a segunda quinzena de agosto. Os selecionados receberão uma bolsa de auxílio no valor de R\$ 100, ao longo de 20 meses, mas o curso terá duração de 18 meses. Para fazer a matrícula, o candidato precisa apresentar a carteira de identidade e um comprovante de residência (cópia e original).

As vagas serão preenchidas por meio de sorteio, que será realizado em Brasília. Os interessados em participar do programa, que não possuem documentos que comprovem escolaridade anterior, serão submetidos a uma entrevista para que sejam confirmadas as aptidões em ler e escrever. O ProJovem Urbano tem como referência o ProJovem lançado no Recife em 2005, com a presença do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O programa tem o objetivo de unificar as políticas direcionadas à juventude em todo o país, oferecendo oportunidades para esse público-alvo concluir o ensino fundamental, além de dar noções básicas profissionalizantes e desenvolver atividades comunitárias nos bairros onde os estudantes residem.

Segundo a secretária de Educação, Esporte e Lazer do Recife, Maria Luiza Aléssio, a faixa etária dos jovens que poderão participar do programa, assim como o período de duração das aulas e de pagamento da bolsa-auxílio aumentaram. "No curso anterior, a faixa etária dos jovens era de 18 a 24 anos, agora passamos para os 29 anos. Além disso, o curso terá 18 meses e não mais apenas 12 e os alunos receberão a bolsa por 20 meses. Essas mudanças são importantes, pois incluem uma faixa etária que muitas vezes já constituiu família e sente dificuldade em voltar a estudar", explicou Maria Luiza.

Inclusão - Outra novidade do ProJovem Urbano é a inclusão daquelas pessoas que já trabalham e têm carteira assinada. "Não poderíamos deixar de fora as empregadas domésticas, por exemplo, que mesmo no caso de carteira assinada, também precisam de uma oportunidade de continuar os estudos", ponderou a secretária.

Ainda falando das mudanças do programa, o número dos arcos profissionalizantes aumentou de quatro para cinco. Além das áreas de alimentação, telemática, esporte e lazer, foram incluídas as áreas de saúde (atendente de consultórios) e serviços pessoais (cabeleireiro). Essa última em substituição à área de construção e reparos. De acordo com a coordenadora administrativa do ProJovem Recife, Márcia Charret, serão criados 32 núcleos que irão funcionar em escolas municipais. "Em cada núcleo, teremos um total de cinco salas de aula e cada sala terá no máximo 35 alunos. As aulas serão ministradas sempre no horário da noite (a partir das 18h) e de segunda a sexta-feira", explicou Márcia, destacando que as aulas só serão iniciadas quando o núcleo estiver com a quantidade de alunos prevista, ou seja, pelo menos 165 jovens. Desde 2005, no Recife, o ProJovem já formou 5.700 alunos.

Fonte: Diário de Pernambuco
Publicado em 17.06.2008

Prefeitura da Cidade do Recife
Educação, Esporte e Lazer

Segunda-feira, 12 de Janeiro de 2009

Recife inicia parcerias do ProJovem Urbano

A Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife inicia, nesta terça-feira (13), as primeiras ações de parceria visando a qualificação profissional dos 6.500 alunos do **ProJovem Urbano** matriculados, desde setembro do ano passado, em 32 escolas/núcleos da rede municipal de ensino. A primeira atividade, que vai prosseguir até a sexta-feira (16), será a visita de 3.475 estudantes aos laboratórios e instalações do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em Santo Amaro, e de algumas escolas da própria PCR, onde serão ministrados, a partir de segunda-feira (19), 16 cursos ligados aos Arcos Profissionalizantes de Saúde, Telemática, Serviços Pessoais e Alimentação.

As visitas acontecerão nos três turnos, nos mesmos horários programados para os 16 cursos – 8h às 12h, 13h às 17h e 18h às 22h. Os estudantes serão acompanhados pelos professores e coordenadores do **ProJovem Urbano**. Durante a parceria com o Senac, cada arco profissionalizante terá 130 horas, dividido em módulos de 33 horas para cada curso.

De acordo com a coordenadora executiva do ProJovem na Secretaria de Educação, Esporte e Lazer, Márcia Charret, integrarão esta 1ª fase da parceria com o Senac um total de 3.475 estudantes, sendo 1.738 do Pólo 1 (escolas/núcleos das RPAs 1, 2 e 3) e 1.737 do Pólo 2 – escolas/núcleos das RPAs 4, 5 e 6. Pelos termos da parceria até 2010, serão atendidos 4.800 dos 6.500 alunos dos 32 núcleos do programa no Recife.

O Arco de Alimentação será destinado às ocupações de chapista, cozinheiro auxiliar, repositor de mercadorias e vendedor ambulante; o de Telemática para operador de microcomputador, helpdesk, telemarketing e assistente de vendas; e o de Saúde para as áreas de auxiliar de administração em hospitais, recepcionista de consultório médico e dentário, atendente de laboratório de análises clínicas e atendente de farmácia. Já, o quarto e último arco o de Serviços Pessoais, vai oferecer cursos de manicure/pedicure, depilador, cabeleireiro e maquiador. A aula inaugural da parceria do **ProJovem** com o Senac/Pernambuco está programada para o dia 19 de janeiro, no auditório da instituição profissionalizante, em Santo Amaro, situado na avenida Visconde de Suassuna, em horário ainda não definido.

Saiba mais - Financiado pelo Governo Federal, com infra-estrutura de apoio dos municípios brasileiros, o programa ProJovem Urbano oferece a jovens entre 18 e 29 anos a oportunidade de conclusão do ensino fundamental I e II (1ª a 8ª séries) no prazo de um ano e seis meses. Nesse período, além das matérias curriculares, os alunos desenvolvem atividades de promoção cidadã nas comunidades onde residem e participam de arcos profissionalizantes. Os alunos que freqüentam pelo menos 75% das atividades do programa, ainda têm direito a uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00.

Mais informações pelos telefones do ProJovem Urbano na Prefeitura do Recife: 3232. 8519.

http://www.recife.pe.gov.br/12/01/2009mat_165423.php

Bloco do ProJovem faz prévia para o Carnaval Multicultural



Evento encerrou no Pátio de São Pedro

Inaldo Lins

Centenas de alunos inscritos pela Prefeitura nos núcleos recifenses do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (**ProJovem**) participaram, na tarde desta quarta-feira (14), no centro da cidade, do desfile carnavalesco do **Bloco Profolia**, promovido pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Puxados pela Orquestra Raízes Pernambucanas, de Casa Amarela, e acompanhados por 100 passistas da rede municipal de ensino, os estudantes se concentraram na Praça Joaquim Nabuco, por volta das 15h30, e seguiram para o Pátio de São Pedro, onde aconteceu um grande baile em homenagem aos 100 anos do frevo.

O show de alegria e participação proporcionado pelos alunos e alunas do ProJovem, na faixa etária dos 18 aos 24 anos, acabou contagiando dezenas de pessoas que circulavam pelo centro. *“Está muito bonito, principalmente o boneco gigante e os passistas das escolas do Recife”*, observou a professora Ilka Santana, aproveitando para elogiar o trabalho social desenvolvido pelo ProJovem. O desfile também foi acompanhado pela secretária de Educação, Maria Luiza Aléssio, pela diretora de Ensino, Ester Rosa, e por dirigentes e professores ligados ao programa.

No Pátio de São Pedro, durante o baile de encerramento do bloco Profolia, coube a diretora de Ensino, Ester Rosa, saudar os alunos participantes. Em poucas palavras, ela destacou a importância daquela tipo de evento para a socialização entre os núcleos do ProJovem, professores e dirigentes municipais. *“A escola deve ser um espaço de continuidade de tudo que acontece na cidade, e o Carnaval é um ótimo momento para cultivar essa identidade cultural tão pernambucana”*, ressaltou Ester.

Para o aluno, Celestino do Nascimento Aguiar, de 19 anos, inscrito na Estação da Juventude, no Vasco da Gama, vai concluir a 8ª série e sua participação no ProJovem, em abril. No momento ele está cursando o arco profissionalizante de Esporte e Lazer, onde está aprendendo a ser monitor de esportes e percussão. *“Estou gostando muito, pois parei na 5ª série para trabalhar, aos 15 anos. Agora estou tendo uma nova motivação para continuar estudando”*, ressaltou Celestino. Raquel Sandra da Silva, de 22 anos, aluna da Estação 09 (Fundão), destaca os benefícios do ProJovem. *“Além de proporcionar momento como este, o programa oferece uma ótima oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental, tem ótimos professores e ainda combate o preconceito, pois nas salas de aula todo mundo se sente e tratado com igualdade”*, frisou.