

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRE DULLIUS

**A POBREZA E AS DESIGUALDADES NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO PROEJA-FIC ELETRICISTA
INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO - IFPR CAMPUS
PARANAGUÁ**

CURITIBA

2016

ALEXANDRE DULLIUS

**A POBREZA E AS DESIGUALDADES NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE:
UM ESTUDO DE CASO NO CURSO PROEJA-FIC ELETRICISTA
INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO - IFPR CAMPUS
PARANAGUÁ**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Ângela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2016

A POBREZA E AS DESIGUALDADES NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO PROEJA-FIC ELETRICISTA INSTALADOR PREDIAL DE BAIXA TENSÃO - IFPR CAMPUS PARANAGUÁ

Alexandre Dullius

RESUMO

Os currículos escolares podem ser instrumentos utilizados para atuar sobre as relações desiguais historicamente estabelecidas na educação. Na educação profissional do Brasil, as relações capitalistas instrumentalizaram e racionalizaram as relações de pobreza e desigualdade por meio do trabalho, excluindo o acesso à educação, racionalizado na luta pela sobrevivência de uma sociedade excluída de direitos. Neste sentido, como potencial rompimento desta exclusão na atual sociedade, têm-se os currículos escolares que podem dar voz e ser instrumentos de meio comunicativo para reestabelecer um horizonte que considere variáveis socioeconômicas e culturais em seus contextos, incluindo a pobreza como elemento difusor na elaboração de projetos de curso. Para isto, é necessário repensar o currículo, conhecer as realidades e diferentes contextos nos quais a escola está inserida. Neste estudo, se analisou um currículo pensado para a educação profissional. Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica sobre pobreza e educação profissional, em tom reflexivo e crítico, sintetizado na frase: “a pobreza do trabalho educacional” e de análise documental, por meio do estudo do projeto político pedagógico de um curso de educação profissional. Por fim, com base na teoria Habermaziana da razão comunicativa, o estudo traz reflexões de como um currículo pode ser um instrumento potencializador para romper com a ação instrumental e transformar a realidade social local.

Palavras-chave: Educação Profissional. Pobreza e Desigualdade. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A pobreza do trabalho educacional¹ na escola é um recorte intencional para um ensaio crítico que irá permear discussões entre educação, pobreza e

¹ Crítica do autor do estudo às relações de desigualdades historicamente estabelecidas e reproduzidas na educação.

desigualdades social historicamente construído e estabelecido de forma racional por meio das relações de trabalho na humanidade.

Inicialmente este estudo problematiza as múltiplas facetas da pobreza e, posteriormente trata das desigualdades presentes nos processos de educação. Assim, compreendendo as relações de trabalho e educação acentuadas na história da humanidade a crítica volta-se ao olhar do quão pobre o trabalho educacional é, sendo racionalizado por meio da ação instrumentativa, sendo reprodutor das relações desiguais.

Na primeira etapa o estudo traz reflexões e contextos quantitativos das relações de pobreza na educação profissional e busca uma dimensão de educação que se transcenda a posição de pobreza de trabalho educacional a uma nova concepção de sociedade, pautada na interação da teoria Habermaziana com olhares a valores da razão comunicativa como elemento de uma nova construção de social mais igual.

Posteriormente o estudo trata do currículo, sua importância no contexto do diálogo com instrumento para dar voz e ser um importante instrumento para romper as relações de desigualdades existentes na educação profissional.

Ao final, apresenta-se o projeto pedagógico de um curso profissionalizante no IFPR Campus Paranaguá, como instrumento potencializador deste diálogo.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A pobreza do trabalho educacional na escola

A pobreza é multifacetada, é um processo historicamente construído e enraizado, fragmentado no insucesso e na falta de oportunidade, na desigualdade, na exclusão política, social e cultural (ARROYO, 2010).

Historicamente o processo de educação tem sido um dos maiores responsáveis pela reprodução da pobreza. Durante séculos a falta de acesso aos serviços básicos previstos em lei como educação, saúde, moradia e segurança estigmatizam e sustentam as desigualdades que são permeadas e favorecidas para o controle político viciado em oligarquias imersas na cultura da violência, do arbítrio e do privilégio.

Nesta perspectiva o conceito de pobreza é dado geralmente a indivíduos sem educação formal e sem formação profissional, que acabam assim, quando em oportunidade de trabalho a realizarem as atividades mais pesadas, mais mal remuneradas e, quase sempre menos qualificadas, sendo frequente nestes espaços a presença de minorias historicamente mais favorecidas a condições desiguais por sua etnia ou cor de pele como, por exemplo, índios e negros (REGO E PINZANI, 2014).

Por este mesmo viés, o conceito de pobreza está presente em outra grande amplitude, na ideia de que se são pobres, estão nesta condição por não trabalharem. Ou ainda, de que se não encontram o trabalho é porque não são suficientes à qualificação e a competência exigida pelo mercado de trabalho que, acabam por resultar, no desemprego e na manutenção da miséria social.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo fazer um resgate do processo histórico sobre a pobreza do trabalho educacional na escola e o papel da ação docente na re/construção de sonhos e oportunidades por meio da educação profissional.

As primeiras considerações sobre a pobreza do trabalho educacional cabem muito bem quando se pensa a pobreza e suas relações na escola como as denunciadas por Mariano Fernández Enguita (1989) em seu texto: a face oculta da escola, onde o autor trata a temática desde os primórdios da educação, desvelando-a na sua contextualização desigual, voltada a poderes e interesses políticos do não proletariado.

Segundo o autor, na idade média, a educação ou aprendizagem ocorria no seio da família, ou no seio de outra família, onde meninos e meninas a partir dos sete anos de idade estavam expostos ao duro serviço doméstico. Chamados de aprendizes, este processo ao qual prefiro tratar de pobreza do trabalho educacional fora da escola, tinha como período de contrato um tempo previsto em 7 anos, onde a criança aprendia então as relações sociais de produção.

Nestas relações, a pobreza do trabalho sintetiza-se nas ações das crianças ao qual eram destinadas obrigatoriedade a servirem fielmente o seu mestre, não apenas nas tarefas do ofício, mas, no conjunto da vida doméstica e, também no processo educacional, tão pobre e desigual, onde o mestre ensinava as técnicas do

ofício, sendo este responsável ainda por alimentá-lo, vesti-lo e dar-lhe formação religiosa e moral, preparando-o para se converter-se um “cidadão”. (ENGUITA, 1989).

Sendo assim, é possível perceber que na idade média, a pobreza do trabalho educacional esteve direcionada na transmissão da bagagem de conhecimentos dos mestres que o faziam por meio das suas próprias experiências práticas de vida e de valor humano.

No processo de pobreza educacional da idade média então surgem os marginalizados, aqueles que foram excluídos das relações de produção. Enquanto que o ideal de educação da nobreza estava à margem do literário e muito presente a montagem de cavalo, uso de armas e, a tocar instrumentos musicais; para adultos marginalizados construíam-se internamentos e, para crianças os orfanatos, sendo considerados importantes instrumentos políticos como mão de obra barata e necessitada de disciplina, que acabaram então mais tarde por converterem-se em escolas para indústria, uma educação vista como, educação operária.

Com a mentalidade política de que quanto menos educação para o povo melhor, com um doutrinamento ideológico tensionado a disciplina material, a aplicação do trabalho e, para a prática dos deveres sociais e religiosos, pobreza do trabalho educacional na idade média reflete as marcas da desigualdade presente nas sociedades atuais.

Segundo Habermas (1987) o trabalho pode ser entendido como o agir instrumental, a escolha racional, ou as duas coisas. O agir instrumental é regido por regras técnicas baseadas no saber prático, enquanto que, a escolha racional é baseada no saber analítico. E, em ambos os casos, o trabalho pode ser entendido pela interação: o agir comunicativo simbolicamente mediado e que, obrigatoriamente, depende de pelo menos dois sujeitos.

Sua análise é fundamentada no entendimento e reconhecimento das intenções e obrigações das normas sociais, sendo que, em caso de violação de regras, pode ter dois tipos de consequências: um comportamento incompetente, que será punido pelo seu próprio fracasso perante a realidade e, um comportamento anômalo, que só se liga às regras através de ajustes. Percebe-se aqui que na primeira consequência as representações de pobreza se fortalecem e, na segunda as representações desiguais.

No Brasil, estes reflexos são mais acentuados na revolução industrial, por isso, neste momento as discussões da sobre a pobreza do trabalho educacional estarão centradas na educação voltada ao modo de produção capitalista que esta diretamente aliado a relações de poder e acesso, predominante nas relações sociais.

Sendo assim, todo sistema educacional se estruturou a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em consonância com a maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (TUMOLO, 2003).

Gaudêncio (2009), em seu estudo que trata da polissemia da categoria trabalho, trata o trabalho como um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza.

Marx (1983, p. 149) afirma que, na relação com o trabalho, o homem,

[...] mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...].

O trabalho, como mostra Kosik (1969), é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso ele não se reduz à atividade laborativa ou emprego.

É com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas que o trabalho assume o sentido de emprego remunerado e o trabalhador designa a classe trabalhadora. O termo emprego tem origem obscura e é somente no século XVII que assume o sentido de quantidade limitada de trabalho. Ao longo do tempo passou a ter uso mais universal e comum para designar ocupação regular e paga (KOSIK, 1969).

Owen, em 1818, foi quem empregou por primeiro a denominação de classes trabalhadoras “no contexto específico e inconfundível das relações entre ‘trabalhadores’ e seus ‘empregadores’”.

Marx e Engels desenvolveram suas análises no contexto em que eles se consolidam dentro da definição do modo de produção capitalista como forma dominante de relações sociais.

O trabalho é um agir humano que se move na esfera da necessidade. O homem trabalha enquanto seu agir é suscitado e determinado pela pressão da necessidade exterior, cuja consecução se chama necessidade natural ou social. Uma atividade é ou não trabalho, dependendo de ser ou não exercida como uma necessidade natural, isto é, como um pressuposto necessário à existência (NETTO, 2006).

O trabalho é intrinsecamente social. Neste sentido, a sociedade pode ser vista como um grande trabalhador coletivo que pode, na profundidade em que cabe pensar na produção da sociedade, ser formulado em duas determinações sociais. Um trabalhador coletivo pela perspectiva da acumulação e, neste sentido, nós pensaríamos um trabalhador coletivo em que haja uma universalização do trabalho abstrato, tal qual a conhecemos hoje. Mas nós precisamos pensar também no trabalhador coletivo numa outra determinação social, que é a perspectiva do trabalho que produz a sociedade (MAAR, 2006).

Contudo, não restam dúvidas que na sociedade o trabalho é o que determina as relações sociais. No entanto, sabe-se da necessidade de condições mais iguais ao trabalho depende do acesso ao estudo, pois cabe a escola que, inicialmente, foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, torna-se essencial a sociabilidade humana.

Moura (et al, 2013) seu estudo: *Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira*, veem no ensino médio integrado a caracterização do germe da formação humana integral, onilateral ou politécnica. Os autores destacam que a necessidade do trabalho infantil e jovem ocorre por meio de complementar a renda das famílias, o que acabam por afastar das escolas valorizando o trabalho capital e, apontam que as relações de

desigualdades no Brasil podem ser reduzidas por meio da educação pública e, que neste sentido, há a necessidade de reclamar por escolas públicas técnicas.

A pobreza do trabalho educacional se evidencia aqui nas relações de abandono de estudos, nas necessidades, na fome, no cansaço, na má alimentação, na complementariedade de renda necessária para a sobrevivência das famílias, no contexto pedagógico precário, onde pobres muitas vezes acabam por desistir de seus estudos em detrimento das necessidades vitais de sobrevivência.

Moura (et all, 2013) afirmam que no Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho e questionam se diante da realidade socioeconômica da maioria da população pobre no Brasil é possível pensar na educação escolar dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora negando qualquer possibilidade de que eles tenham que trabalhar antes dos 18 anos de idade.

Diante desse quadro cabe ressaltar que no Brasil temos desde o ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente² (ECA). Neste sentido o Brasil foi um dos primeiros países a organizar uma legislação que seguisse os princípios da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. O ECA vêm se consolidando como o principal instrumento de construção de políticas públicas para a promoção e garantia de direitos de crianças e adolescentes e tem especial importância na salvaguarda do direito à proteção das crianças e adolescentes no que diz respeito a sua exploração no trabalho.

Dito isso, Moura (et all, 2013) apresentam indicadores muito pertinentes pois, estes quantificam diretamente a suposição deste estudo: a pobreza do trabalho educacional e, instrumentalizam as relações desiguais historicamente construídas.

Moura (et all, 2013) apresentam indicadores sociais da população de até 17 anos de idade constantes da PNAD 2008, em que o estudo mostra que 41,9% dos jovens da faixa etária dos 16 aos 17 anos de idade residentes no Brasil trabalham; a quantidade de crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos de idade que trabalham, são 2.517.412 (11,8%); dentre os jovens que trabalham entre os 10 e os 17 anos de idade, 19,1% deles começaram a trabalhar até nove anos de idade.

Então os autores buscam evidenciar por que estes jovens trabalham?

² LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 que trata sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente Fonte: BRASIL, 2016.

O estudo, informa que a maioria das pessoas entre 10 e 17 anos estão inseridas em famílias muito pobres, pois dos 58,5 milhões dessa faixa etária que moram em domicílios particulares, 77,1% residem em moradias cuja renda *per capita* mensal é de, no máximo, um salário mínimo e 91,7% vivem em residências cuja renda mensal de cada indivíduo não ultrapassa dois salários mínimos.

O estudo ainda mostra que 58,6% das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade contribuem com mais de 10% do rendimento familiar, sendo que 15,4% são responsáveis por mais de 30% do orçamento dos residentes no domicílio.

Então, os autores questionam que frente a estes índices a quem interessa pensar um sistema educacional voltado exclusivamente para pessoas de até 17 anos de idade que só estudam? Ressaltam que na educação brasileira atual temos apenas a teorização ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, sendo que, na prática, isto não ocorre.

Moura (et all, 2013) apontam que o ensino médio concebido em ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional, são justos desde que seja acessível a jovens das classes populares para concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e, então, posterior pensarem em uma profissionalização. Os autores apontam que esta educação somente será possível a partir de um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico.

O estudo evidenciou ainda, o fato de que predominantemente ainda, existe a população adulta brasileira, com baixa escolarização. Machado (2010) nos diz que destes números, 35 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade, dos quais cerca de 101 milhões, 75% da faixa etária, não concluíram a educação básica.

Considerando que na fase adulta todo o ser é um sujeito do trabalho, esta mão de obra parece aos olhos do capital possuir 80 milhões de pessoas com mais de 18 anos atuando em condições ou de forma precarizada favorecendo os meios capitalistas.

Essa estrutura evidencia e intensifica ao que se denuncia de a pobreza do trabalho educacional na escola, condições precárias de pouco acesso a ensino. No Brasil, alguns avanços na educação profissional podem ser ressaltados, principalmente no governo do Partido dos Trabalhadores que reconfigurou a oferta e ampliação de vagas por meio da rede federal, criando os Institutos Federais (IF),

dinamizou a ampliação e oferta de vagas educação profissional técnica de nível médio, criou a Lei do PRONATEC, que prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do sistema “S”, possibilitando-os a fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações.

A pobreza do trabalho educacional pode-se refletir agora no contexto pedagógico, nos atores das instituições, compostas da equipe pedagógica e dos gestores e professores da instituição que necessitam também de uma certa qualificação a fim de compreender a pobreza e seu processo, reconhecendo-a em toda a sua dimensão.

Uma forma de compreensão pode ser concebida por meio do processo educacional que considere a cultura. Para Gatti (2005) a educação é imersa na cultura e não apenas na ciência, colocando-se em um meio social, contendo caracteres apropriados que conectam o homem e a cultura e a partilha dos saberes em um determinado contexto.

Para a autora, o pesquisador deve ter a oportunidade de surpreender-se, compreender as tessituras das relações no ensinar e aprender, na heterogeneidade contextual que é onde elas ocorrem. A educação como propósito social e o estatuto institucional requerem a transcendência de teorias ou filosofias que narram cada vez menos o real (GATTI, 2005).

Sob esta perspectiva, o currículo escolar pode ser um instrumento para que a pobreza do trabalho educacional supere essa condição historicamente construída. Isto porque ele pode conceber um novo olhar para que se reestabeleça de forma democrática o acesso educacional, diminuindo as desigualdades e, oportunizando o que de direito fora roubado historicamente das minorias.

Para tanto, há a necessidade de uma ampla articulação entre o currículo e a pobreza tendo como grandes vertentes inicialmente o rompimento com a concepção moralizante da pobreza e, o rompimento da concepção hegemônica do conhecimento para que a ação docente não seja a reprodutora da concepção excludente de que os pobres não produzem conhecimentos válidos.

Um currículo hegemônico pode ser entendido como aquele que desconsidera as diferenças regionais, culturais econômicas e políticas existente entre os estudantes. Avalia os estudantes de forma discriminante com base em saberes dominantes, apenas receptores do conhecimento e, sempre pensado de forma a suprir a demanda do mercado de trabalho.

Já um currículo que se articula com a pobreza considera as diferenças regionais, econômicas e políticas resistentes e reconhecem os coletivos empobrecidos como portadores de vivências e questionamentos que refletem a própria realidade.

Para a avaliação dos estudantes, sugere-se transcender os seus outros saberes, que dão centralidade aos corpos reconhecendo-os como o eixo das vivências e saberes dos estudantes, estimulam o questionamento crítico a respeito da realidade social, ou seja, abrem espaços para a reflexão sobre os problemas sociais.

É importante entender que a escola é um espaço de socialização de valores e identidades que precisa romper com a pobreza do trabalho escolar. Este trabalho que historicamente ocorreu em condições desiguais e excludentes precisa ser repensado. Faz-se necessário incorporar o diálogo para que os processos de vivências socializadoras incorporem novos valores, articular as políticas vigentes no âmbito educacional a oferta de vagas na educação profissional aos currículos escolares.

Arroyo (2010) nos diz que para que ocorra essa articulação, é necessário dar centralidade aos processos de socialização e de construção de identidades, saberes e valores dos sujeitos que vivenciam a pobreza e a pobreza extrema. Isso implica repensar as formas como tais processos de socialização ocorrem dentro do próprio ambiente escolar e a que valores e ética da organização dos espaços esses indivíduos estão submetidos no próprio ambiente escolar e a que valores e ética da organização dos espaços esses indivíduos estão submetidos.

Por fim, cabe destacar da necessidade agora de uma compreensão de desmistifique a pobreza nos espaços escolares ressaltando a importância de novos olhares para a sociedade na busca de uma mediação entre conhecimento econômico, compreendido pelas dimensões políticas, histórico social, psicológicas, psicanalistas e, uma metodologia qualitativa.

Contribuições nesta área pode ser buscada nos estudos de J. Habermas, que fundou importantes contribuições para o fortalecimento e Autonomia do Sujeito e Oposição a interpretações normativas.

Por meio de uma maneira reflexiva de observar o processo social, sua teoria nos aponta os males e os hábitos funcionalistas em todos os subsistemas (a coação dos sistemas instrumentais afetando as estruturas sociais) (BASTOS, 2015).

Habermas (1989) recusa à teleologia imanente a história, pois, não se pode impulsionar nenhuma finalidade por antecipação. A orientação das ações sociais se processa não por imposição coercitiva, mas por disposição de dialogar e alcançar consenso em função da racionalidade das ações.

Segundo Bastos (2015), Habermas propõe uma mudança de paradigma: de uma filosofia da consciência para uma filosofia de linguagem. A razão é a relação entre falantes e ouvintes: no momento em que se comunicam, acontecem o entendimento e o acordo racional, mais aptos a revelar a estrutura da racionalidade do que o próprio pensamento concebido isoladamente.

Trata-se de uma razão intersubjetiva e não instrumental, pois envolve pelo menos dois participantes que gerar o entendimento. A racionalidade é assim construída, é menos uma posse de conhecimento do que uma maneira como os sujeitos adquirem o conhecimento, ela se corporifica. É a linguagem que concretiza a ação comunicativa, onde os sujeitos são atores capazes de se relacionar com o mundo objetivo e subjetivo.

Conforme nos aponta a teoria Habermaziana há dois tipos de ação social e podem ser distintos: o agir instrumental e o agir comunicativo. O agir instrumental é denominado pelo sucesso e resultado imediato e, o agir comunicativo pelo entendimento. Surgem então dois interesses: dominar a natureza por fins instrumentais ou organizar relações entre os homens que se conversam e se entendem.

A razão instrumental em oposição a razão comunicativa apropria-se dos objetos do conhecimento visando dominá-los para fins instrumentais; já a razão comunicativa liberta-se da lógica da subjetivação, isolada na consciência, sem relação com os outros.

O trabalho como linguagem é antes de tudo uma interação e não o único critério de produção para desenvolver a sociedade. Pois, a ação instrumental depende da ação comunicativa. A sua teoria da racionalidade comunicativa é vista como grande importância, devida as suas contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento e, principalmente, para a educação.

Assim, acredita-se que a interação, uma nova racionalidade comunicativa possa romper com a pobreza do trabalho educacional e dar voz conjuntamente a novas relações sociais mais iguais e justas, restituindo a função formadora e educativa da escola a todos as classes sociais.

3 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso qualitativo, bibliográfico e com análise documental. Para André (2013) o conceito de um estudo de caso na educação surgiu em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 1960 e 1970. Inicialmente sendo tratado como um estudo descritivo de uma unidade. Já em 1980 o conceito ressurgiu com a ideia de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões.

No que se refere aos fundamentos de um estudo de caso, seus imperativos são importantes para direcionar os aspectos fundamentais que irão subsidiar os rumos da pesquisa, tanto que para André (2013) o núcleo central deve considerar que:

[...] numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas,

enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados'[...] (ANDRÉ, 2013, p. 97)

O estudo aqui apresentado, foi realizado no litoral do Paraná, no município de Paranaguá, no Instituto Federal do Paraná. A análise documental foi realizada tomando como objeto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Proeja-Fic eletricista instalador predial de baixa tensão.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO PROEJA-FIC INSTALADOR ELETRICISTA PREDIAL DE BAIXA TENSÃO

Para Moreira (2001) Um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação é no currículo escolar. Nele é que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. O currículo então pode ser considerado um instrumento onde poder e identidades sociais atuam mutuamente.

Sob esta perspectiva Adriana Regina de Jesus (2008) em seu estudo: Currículo e Educação: Conceito e Questões no Contexto Educacional, aponta que estudos realizados sobre currículo tiveram seu início no princípio das décadas 1960 a 1970 e, podem ser divididos nos seguintes níveis: currículo formal, real e oculto. O currículo formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais (JESUS, 2008).

O currículo real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e estudantes a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O currículo oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos estudantes e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os estudantes aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram

no meio social e escolar. É oculto porque não está no planejamento do professor (JESUS, 2008).

Jesus (2008) traz importantes reflexões ao currículo ressaltando que sua elaboração aborda tanto aspectos do campo ideológico e cultural, quanto de poder e, que para além disso, o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos estudantes; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Sob esta perspectiva, apresenta-se um currículo pensado a minimizar as desigualdades presentes na educação profissional, corporificado nas relações sociais, considerando o espaço escolar e a pobreza.

Isto porque, o plano do curso que aqui será relatado surgiu por meio da demanda de escolarização de moradores em áreas de ocupação irregular na periferia da cidade de Paranaguá, localizadas no entrono da escola, pelos seguintes bairros: Porto Seguro, Vila Garcia, Conjunto Cominese, Jardim Ouro Fino, Jardim Esperança, Vila dos Comerciantes, Parque Agari, Jacarandá 2, Jardim Paraná, Jardim Social e Jardim Vale do Sol.

Neste local, conforme consta no levantamento apresentado pelo PPC, estima-se que habitam cerca de 30.000 moradores, grande parte desses oriundos de áreas de remoção compulsória motivada tanto por reassentamentos de famílias em virtude da expansão do terminal portuário de Paranaguá quanto por realocação compulsória de outras regiões da cidade e da região.

Para Sacristán (1999) o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos estudantes; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

Nesta perspectiva, a construção do PPC, priorizou-se analisar o perfil socioeconômico dos moradores. Nesta análise, foram evidenciados os baixos índices de escolaridade dos moradores e preocupações relativas à rápida expansão não acompanhada de condições de urbanização e cidadania (saneamento, equipamentos de saúde, lazer, arruamentos) e acesso à energia elétrica.

Observou-se que neste contexto social, marcado pela precariedade, que moradores vivem vários anos no aguardo do atendimento de seu direito básico à energia elétrica. Em razão disso recorrem obrigatoriamente a técnicas caseiras

conhecidas como “gatos” de luz para solucionar suas necessidades básicas o que acaba por gerar outro problema social: ligações clandestinas de energia elétrica, que ocasionam inúmeros acidentes pela falta de conhecimentos no manuseio dos cabos de energia, bem como danos aos equipamentos eletrônicos e elétricos residenciais.

Desta forma, tendo em vista as carências escolares da população residente nessa região da cidade, optou-se em ofertar um curso PROEJA-FIC Instalador Eletricista Predial de Baixa Tensão com carga horária mínima de 200 horas concomitante ao ensino na modalidade EJA, sendo necessário possuir o ensino fundamental I completo.

Importante destacar que ao visar a construção pedagógica entre formação profissional e educação básica o PPC foi construído pela integração entre instituições de ensino, uma vez que, conforme consta no PPC, a experiência acumulada na realização da primeira edição do PROEJA – FIC em 2014 e 2015, facultou os envolvidos a conhecer o público e sua realidade social – periferia, bem como os pressupostos de formação da EJA. Soma-se a essa proposta de integração entre os temas da parte profissionalizante do FIC e os componentes curriculares da educação básica, a organização conjunta de curso de formação de professores em EJA com a participação dos Professores das escolas onde estão matriculados os estudantes do PROEJA.

Por fim, faz-se necessário destacar que no PPC, no que se refere a seleção dos temas nas áreas de formação: Inclusão digital e comunicação, Instalações Elétricas Residenciais e Direito à energia e alternativas energéticas houve um esforço em reconhecer as realidades sociais das comunidades próximas ao IFPR Campus Paranaguá e dialogar com as lideranças locais sobre as demandas relacionadas à energia elétrica que o curso poderia contribuir. Nesse sentido, a experiência da turma 2014 e 2015 do Proeja-FIC foi fundamental para ajustarmos as áreas de formação aos conhecimentos locais do público atendido.

Desta forma, o documento contempla os seguintes objetivos: fomentar e fortalecer conhecimentos e saberes locais de jovens e adultos para atuarem como transformadores das condições sociais e técnicas na Periferia de Paranaguá através de ações e projetos referentes a instalações elétricas em locais carentes ou excluídos desse serviço público, concomitante ao aumento da sua escolaridade.

4.2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Após a análise da organização curricular do PPC observou-se que esta fora elaboradora com base no documento do PROEJA-FIC Fundamental (BRASIL, 2007). Conforme consta no PPC, o PROEJA-FIC está orientado a promover a formação para atuação no mundo do trabalho (não somente para o mercado de trabalho), a conduzir o processo de ensino considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e a buscar uma formação para o exercício da cidadania.

Então, como o documento fora planejado por meio da integração entre o ensino fundamental e a formação inicial para o trabalho através de um currículo integrado do PROEJA, a proposta educacional do documento abordou os seguintes pressupostos:

- a) O jovem e adulto como trabalhador e cidadão: O ponto de partida é o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões, das quais se destacam a sua identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão, que se afirma a partir dos referenciais de espaço, tempo e a sua diversidade sociocultural.
- b) O trabalho como princípio educativo: O trabalho como princípio educativo é, essencialmente, uma concepção que se fundamenta no papel do trabalho como atividade vital que torna possível a existência e a reprodução da vida humana e, conseqüentemente da sociedade. Assim, é fundamental para a sua compreensão, a superação das falsas dicotomias entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum e entre teoria e prática.
- c) As novas demandas de formação do trabalhador: A introdução de novas tecnologias e técnicas apontam para uma formação integral dos trabalhadores, que para permitir a sua inserção e permanência no mundo do trabalho, devem obter: maior conhecimento científico e tecnológico; raciocínio lógico e capacidade de abstração; capacidade de redigir e compreender textos; maior iniciativa, sociabilidade e liderança; maior capacidade de lidar com problemas novos, criatividade e inovação; solidariedade, capacidade de organização e de atuação em grupo, consciência dos próprios direitos; e capacidade de tomar decisões.

d) Relação entre currículo, trabalho e sociedade: O currículo foi construído a partir do conjunto das relações sociais estabelecidas pelos trabalhadores, suas demandas fundamentais e a sociedade. Nessa construção, levou-se em consideração os conhecimentos, as experiências dos sujeitos bem como suas diversidades. Dessa forma, o currículo não é apenas uma série ordenada de conteúdos, ele fora conduzido com base em princípios como: a) Aprendizagem significativa; b) Princípio de respeito ao ser e aos saberes dos estudantes; c) Princípio de construção coletiva do conhecimento; d) Princípio da vinculação entre educação e trabalho; e) Princípio da interdisciplinaridade; f) Princípio da avaliação como processo.

Sendo assim, é possível identificar os seguintes princípios pedagógicos como: a) O diálogo entre professor e aluno; b) A história de vida do aluno; c) O espaço e tempo de formação; d) A produção de conhecimento; e) A abordagem articulada das informações; f) A preparação para o trabalho em suas várias dimensões.

É relevante destacar que a elaboração do PPC que priorizou minimizar as desigualdades existentes por meio da oferta de um curso profissionalizante buscou superar a fragmentação do conhecimento e aprimorar as práticas educativas através das iniciativas de integração na organização curricular e da atenção especial as especificidades do público jovem e adulto.

O documento analisado em sua dimensão educacional permite identificar que o currículo apresentado preconiza conduzir o processo de ensino considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos em buscar a uma formação para o exercício da cidadania.

O currículo eletricitista industrial, conduz ao exercício de cidadania e a novos olhares da escola para os estudantes e suas realidades, presentes no entorno da escola e, por vezes, muito esquecida pelos atores das instituições de ensino.

Têm sua contribuição fundamental no papel de garantia dos direitos da criança e do adolescente, de luta contra fome e miséria e, também, da qualificação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arroyo (2013) traz importantes reflexões sobre as relações entre educação, pobreza e os currículos escolares, que a escola tem sido uma reprodutora da pobreza e que em espaços coletivos como estes reproduzem práticas pedagógicas e as estruturas curriculares existentes, ou seja, acabam sendo reprodutoras da pobreza do trabalho educacional.

Defende-se o rompimento da ação instrumental por meio da ação comunicativa a ser idealizado por meio de um currículo, que dê voz e que reconheça a pobreza e a relação de desigualdades social e, as insira em seus contextos dinâmicos: sociais, culturais, econômicos, avaliando e identificando demandas técnicas e jurídicas e arranjos produtivos, conciliando os saberes e as potencialidades dos docentes como sujeitos transformadores de um processo educacional que supere a pobreza do trabalho educacional.

Para isto, é necessário pensar o currículo na contemporaneidade e ir além da abordagem e discussão das questões apresentadas em um currículo oficial. O currículo tradicional, não tem mais espaço na atual conjuntura, assim, necessitamos de um currículo reconstrucionista que tenha como parâmetro o multiculturalismo, ou seja, um currículo inclusivo, incorporando as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios etc.).

Este “novo currículo” pode dar voz, romper o instrumentalismo racionalizado da educação profissional, ser elemento integrador da razão comunicativa, detentor da pluralidade cultural e da multiplicidade em novas concepções educacionais.

Considera-se imprescindível garantir a representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional. Para isso, é necessário também pensar essa inclusão nos currículos educacionais.

O projeto pedagógico do curso de eletricitista industrial do IFPR Campus Paranaguá, por meio da oferta de um curso de educação profissional é uma importante proposta que aborda as dimensões citadas. O curso está fase de formação de sua primeira turma e, como docente colaborador da proposta de curso é possível perceber que o potencial transformador resultará em ganhos tanto para os estudantes que estão envolvidos na formação, quanto para as comunidades que residem, assim como a instituição formadora, que tem que considerar as demandas contemporâneas de formação de forma dialética e crítica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 26 junho. 2016.

BRASIL, 2010. **Políticas sociais para o desenvolvimento: superar a pobreza e promover a inclusão**; Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Social. Organizadoras: Maria Francisca Pinheiro Coelho, Luziele Maria de Souza Tapajós e Monica Rodrigues. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, UNESCO, 2010. 360p.

BRASIL, 2016. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. 2007.

BASTOS, João Augusto de Souza Leão. **Conversando com a tecnologia: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica**. SILVA, Maclovia Corrêa da (Org.). Curitiba: UTFPR Editora, 2015. 355 p.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980

FRIGOTTO, G. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. *Revista Brasileira de Educação* [online]. v. 14, n. 40, p.168-194, 2009.

GARCIA, Nilson e LIMA FILHO, Domingos. Leite. **Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. In: 27ª. Reunião Anual da Anped, Caxambu: ANPEd, 2004.

GATTI, Bernardete A. **Pesquisa, Educação E Pós-Modernidade: Confrontos E Dilemas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.

HABERMAS, J., **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa Edições 70, 1987.

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em: 01 Nov. 2016

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MAAR, W. L. **A teoria crítica da sociedade brasileira de Francisco de Oliveira**. In: RIZEK, C. S.; ROMÃO, W. de M. (Org.). Francisco de Oliveira: a tarefa da crítica. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2006. p. 37-46.

MARX, Karl. **O capital**, São Paulo: Abril Cultural, v. 1, 1983.

MINAYO, M. C de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In MINAYO, M. C. d. (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 61-78.

MOURA, Dante Henrique et al. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez. 2015 .

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a07>>. Acesso em: 10 Nov. 2016.

TUMOLO, P. S. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica**. Trabalho Necessário. Revista eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.