

Está dando essa oportunidade aos trabalhadores.(...) e isso é um direito dele e foi esquecido. (...)se você for ver, hoje tem poucas vagas [na rede pública estadual] e também, não é uma proposta que condiz com a realidade dos trabalhadores.

Há no caso do núcleo de Ribeirão Pires evidências de certa flexibilidade quanto à organização e às dinâmicas propostas pela coordenação do Programa. Pelos dados apresentados até o momento, bem como no conjunto deste estudo, pode ser compreendido que o núcleo levou em conta:

- as múltiplas identidades dos alunos-trabalhadores e equipe docente;
- as complexas relações estabelecidas entre o núcleo, a administração pública e a sociedade;
- a necessidade de atender públicos diversificados, com distintas necessidades de aprendizagem e de expectativas/perspectivas;
- a compreensão, por parte dos professores, da importância de incorporar os conhecimentos prévios dos alunos.

3.3 As áreas de estudo e as dinâmicas da sala de aula

Cotejando as informações dos depoimentos da equipe pedagógica do núcleo com aquelas obtidas através da pesquisa em alguns planos de aula, nos registros de diários de classe e na produção dos textos, trabalhos e avaliações elaborados pelos alunos, é possível notar que o Planejamento do núcleo em seus diferentes módulos encontrava-se subsidiado, em linhas gerais pelos respectivos Cadernos Curriculares e pelas orientações

advindas do Programa Integrar São Paulo, sem no entanto restringirem-se a eles.

A estrutura curricular, segundo a CNM/CUT, tem como eixo central a reestruturação produtiva cuja abordagem intentou articular os conteúdos das chamadas áreas técnicas com os de conhecimentos gerais, de maneira a não se restringirem às informações reduzidas a um mero treinamento no manuseio de equipamentos.

A Reestruturação Produtiva (120h.), a Matemática (180h.), a Leitura e Interpretação do Desenho (160h.) e Controle de Medidas (120) compunham em 1996 e 1997, o conhecimento técnico do currículo, que ficava sob a responsabilidade do instrutor do núcleo. As áreas de formação geral e que correspondem às disciplinas do núcleo comum previsto pela LBD/96 - Língua Portuguesa, Inglês, Geografia, História, Física, Química, Biologia e Matemática - cabiam à professora. No entanto, é possível se encontrar nos planos de aula, nos diários de classe e nas produções dos alunos uma articulação entre os conteúdos dispostos pelas denominadas áreas técnicas e as matérias da área de formação geral, como o exemplificado mais adiante.

Pode-se dizer que, nesse sentido, a equipe pedagógica do núcleo buscou seguir entre outros, um dos princípios do Programa destacados pelo Integrar São Paulo, no que diz respeito a uma metodologia que propiciasse a formação desenvolvida de maneira interdisciplinar (CNM/CUT, 1998a). Dessa forma, o conhecimento, que didaticamente estava dividido em módulos, deveria realizar-se mediante um forte diálogo não apenas entre os saberes de referência - técnicas ou gerais - mas com as crenças e experiências dos alunos trabalhadores, de forma que suscitasse a conformação de um currículo articulado e coerente com todas as áreas do conhecimento.

Com o intuito de articular a parte de formação geral e a parte técnica ao currículo,

(...) adotou-se o procedimento de manter, em cada sala de aula dois professores, cada um encarregado de uma das partes. As áreas técnicas ficariam sob a responsabilidade de instrutores, geralmente metalúrgicos desempregados. (CNM/Rede Unitrabalho, 1999, página 353).

Embora o que foi dito acima possa servir, de forma geral, para a maioria dos núcleos, é possível notar via os diários de classe, planejamentos e confirmados pelos depoimentos, que em Ribeirão os professores colocaram em prática outras experiências nesse âmbito.

Eu trabalhei junto com a Lourdes. A gente preparava as aulas juntos. Nós fizemos várias experiências diferentes. Numa primeira experiência a coisa ficou meio deslocada, porque quando eu cheguei [no núcleo], a Lourdes já tinha feito sua programação. Mas no 2º ano nós já trabalhamos juntos. Nós sentávamos e preparávamos as aulas e íamos juntos para a sala com a mesma proposta (...). No 3º ano também foi muito bom. Acho que foi assim: a proposta era a mesma, mas eu fiquei um módulo inteiro numa sala e ela na outra. Vendo tudo, porque nesses três anos a gente foi misturando esses conhecimentos. Havia um entrosamento muito bom entre eu e a Lourdes (...) a ponto de eu interferir na atividade que ela estava desenvolvendo em sala de e ela interferia na minha. Em vários momentos a gente estava junto com as duas salas desenvolvendo a mesma atividade. Isso aconteceu várias vezes. Isso aconteceu também aqui em Santo André, mas em Ribeirão, com muito mais frequência. (Instrutor do núcleo)

Mas, ao ser perguntado se havia pontos negativos pelo fato de se manter em sala de aula dois professores, cada um responsável por dar conta de parte do currículo, assim se expressou o Instrutor:

Eu não diria pontos negativos, mas dificuldades. Quando você tem duas pessoas com trajetórias diferentes, o entrosamento é um processo demorado. Então, no começo foi difícil. Para preparar atividades em conjunto, demorou um certo tempo. Eu diria que essa foi a principal dificuldade por eu ter vindo da indústria, com um conhecimento e formação mais técnica, embora eu tenha feito Ciências Sociais e ela também.

Quando o Instrutor explica as experiências positivas da dupla e mesmo as dificuldades iniciais, implicitamente deduz-se, de um lado, que ocorreu a ampliação da formação dos envolvidos continuamente, e de outro, a positividade da experiência na atividade docente da professora.

Tomada isoladamente, a fala da professora poderia ser entendida como um discurso ambíguo ao afirmar que:

O Instrutor ficava mais com a área de exatas como cálculo, Matemática, as medidas das peças e eu, mais com a Reestruturação Produtiva, Geografia, História, Biologia, mas um tinha relação com a outra.

Na verdade, o fato de a professora e de o instrutor citarem em certo momento as mesmas matérias do outro, como de sua responsabilidade, pode indicar e faz crer que o grupo buscou trabalhar em conjunto com uma abordagem não fragmentada do conhecimento e de forma a integrar os diferentes componentes curriculares com trânsito livre entre as áreas.

A partir de 1998, a Reestruturação Produtiva passou [a] se chamar Trabalho e Tecnologias e daí, se trabalhava toda a trajetória das transformações do mundo do trabalho. (...) Então, a gente trabalhava a Segunda Revolução Industrial, as mudanças para o trabalhador e o que acontece com a introdução da microeletrônica como Terceira Revolução Industrial na esfera da produção. Era uma trajetória bem profunda sobre as mudanças no mundo do trabalho. Isso era feito em dois módulos que equivalia a quarenta dias úteis de aula, praticamente dois meses de trabalho. Isso se dava, interagia com História, Geografia, porque a gente procurava trabalhar numa perspectiva interdisciplinar. Eu trabalhava junto com a Lourdes. (Instrutor do núcleo).

Mais adiante, esclarece:

(...) a diferença ficava no seguinte: eu me preocupava mais com o aspecto técnico do mundo do trabalho e ela com o processo histórico.

Um exemplo disso é o que se refere ao desenvolvimento do tema "A cidade como expressão das desigualdades", em que o instrutor e a

professora, em conjunto, mas respeitando as suas especificidades de abordagem, procuraram articular os conteúdos das respectivas atividades:

Atividades realizadas de 4/10 a 13/10

Professora	Instrutor
Como a sociedade constrói a cidade: especulação imobiliária - Transformação da paisagem.	Figuras geométricas: triângulo, Retângulo, Paralelograma, Losango, quadrado -Introdução ao desenho técnico.
Discussão da 1ª Conferência Notícias sobre a cidade - Substantivo próprio e comum.	Municipal da Saúde. (Ambos) Construindo figuras complexas a partir de figuras geométricas básicas.
Peça teatral, poesia e repente sobre a cidade: "A cidade como expressão das desigualdades.	Construção de maquetes a partir do desenho; cartazes.

Os cadernos e alguns textos produzidos pelos alunos revelam que no módulo de Trabalho e Tecnologia, foram abordados inúmeros aspectos, como as novas tecnologias, a divisão sexual do trabalho e os diversos papéis sociais dos homens e das mulheres, os preconceitos de raça e de gênero, a reprodução de desigualdades de maneira a integrar os diferentes componentes curriculares.

Uma das atividades nesse âmbito, foi localizada nas pastas dos alunos. A sala foi dividida em cinco grupos. Cada um recebeu uma folha com quatro afirmativas que deveriam ser discutidas, sintetizadas e transcritas no papel pardo. Dentre as afirmações, duas eram praticamente idênticas para todos os grupos. Eram elas:

- 1- *O desemprego existe porque os trabalhadores querem ganhar muito e fazem greve.*
- 2- *O desemprego existe por causa das novas tecnologias e os novos equipamentos.*

Todas as afirmações apresentadas, apesar de redigidas de maneira diferente, tratavam do desemprego e de suas supostas origens.

O desemprego teria sido causado:

- *(...) pelas excessivas reivindicações dos trabalhadores;*
- *(...) pela falta de colaboração do empregado para com a empresa;*
- *(...) como fruto das políticas econômicas implantadas no país;*
- *(...) pela falta de atualização e escolarização dos trabalhadores para ocupar novas funções que estão surgindo;*
- *(...) porque o desemprego existe, faz parte da vida e Deus quis assim."*

Para deixar isso mais claro pode-se recorrer a um outro exemplo: quando a professora abordou o mercado de trabalho no Brasil, foram estabelecidas relações com os conteúdos de História e com as demais disciplinas e temas como a discriminação da mulher, do jovem, das diferentes maneiras de escravidão adotadas no tempo, suas diferenças locais, os conceitos de permanência e mudança, as diferenças culturais, a incidência de desempregados nas diferentes cidades, destacando as implicações sociais da política neoliberal e da globalização.

Quando eu ia trabalhar a Revolução Industrial, por exemplo, eu trabalhava Geografia para o aluno se localizar. Onde se deu a Revolução Industrial? Por que na Inglaterra? Então, eu trabalhava História, Geografia e a Reestruturação Produtiva.

Em relação ao conteúdo programático de Português, houve uma centralidade nas atividades de leitura, escrita, interpretação e análise de texto, distanciando-se de uma operacionalização mecânica das regras ortográficas, gramaticais, ou de conjugação de verbos guiados pela memorização.

As atividades desenvolvidas pelos alunos e encontradas nas pastas das avaliações, nos cadernos individuais analisados, demonstram que as atividades foram planejadas pela equipe com o objetivo de favorecer ao aluno a compreensão das diversificadas utilizações da língua e suas utilizações sociais a partir de textos com temas significativos do ponto de vista da equipe que os selecionou. Foram utilizados desde boletins sindicais até literatura de cordel, sem deixar passar em branco alguns pequenos contos ou poesias da literatura brasileira, nem mesmo letras da música popular brasileira - MPB, algumas sugeridas pelo Programa Integrar/SP, e outras escolhidas no núcleo.

Dentre os textos utilizados, a dupla docente escolheu uma narrativa na Revista "Atenção", para realizar uma avaliação identificada como de Língua Portuguesa:

David Soares de Souza, a mulher Maria e o filho Fernando, de 12 anos, trabalham 12 horas por dia. Quando a produção vai bem, Fernando consegue ir à escola, a uma hora a pé do barraco, que fica a 50 quilômetros de Bocaiúva, no norte de Minas Gerais.

Ele cursa a segunda série e mal sabe ler. Já a irmã Juliana, de 11 anos, adora escrever cartas, mas teve de abandonar a escola para cuidar do caçula e cozinhar, para que a mãe pudesse ajudar no carvoejamento. A família toda contratada verbalmente por um empreiteiro a serviço da Siderúrgica Lucape, recebe por produção e mal tira 190 reais mensais. Ao meio dia, sob um calor infernal, Fernando volta da escola para os fornos de tijolos [d]e barro, onde troncos de eucalipto cozinham até virar carvão vegetal. Ele participa de todas as etapas: encher os fornos, fechar a porta com tijolos e vedar com barro os respiradouros que regulam a combustão.

A seguir, são propostas duas grandes questões. A primeira, subdividida em cinco, e a segunda, com uma única pergunta.

Os exercícios solicitavam o reconhecimento do tempo verbal das palavras grifadas, a identificação dos substantivos próprios, a identificação do sujeito e do predicado do primeiro parágrafo e sua respectiva classificação, o reconhecimento do pronome no terceiro parágrafo e a

conjugação dos verbos voltar e fechar, no pretérito imperfeito e futuro do presente para o primeiro, e pretérito perfeito e pretérito mais que perfeito para o segundo.

A segunda questão era a seguinte:

Você já presenciou, viveu ou soube de exploração de trabalho infantil?

Há também no caderno dos alunos e nas pastas de avaliações atividades direcionadas à aquisição de conhecimentos específicos, como a categoria gramatical responsável pelo nome dos seres, dos objetos e dos sentimentos.

1- Coloque o nome de quem trabalha com:

- a) O _____ faz móveis.
- b) O _____ tira fotos.
- c) **A** _____ faz comida³⁶.
- d) **A** _____ faz doces³⁷.
- e) O _____ conserta sapatos.
- f) O _____ instala a luz.

Se, por um lado, os exemplos expostos demonstram ações planejadas a partir de temas significativos e problematizadores para a população alvo, por outro, revelam também, a difícil tarefa de escapar o tempo todo das contradições, fruto da sua existência na realidade, mesmo quando se está disposto e alerta para fazê-lo. No exemplo acima, aparentemente simples, quando se emprega o artigo **a** nos itens **c)** e **d)**, antes das respectivas profissões, traz uma visão de mundo na qual a divisão social do trabalho é determinada pelos papéis sexuais aceitos e esperados na sociedade. Quem faz comida e doces? Não é o cozinheiro nem o doceiro, mas a mulher.

A produção de textos - cartas, dissertações, bilhetes, redações - serviu de fonte de reflexão, problematização, elaboração e ressignificação

³⁶ Grifos meus.

³⁷ Idem.

das subjetividades, respeitados os diferentes repertórios e maneiras de pensar e agir em situações variadas do seu autor, desde a construção de um bilhete a um amigo, até a defesa argumentativa de seu ponto de vista acerca de algum tema polêmico ou não.

No núcleo, os alunos trocaram bilhetes entre si, escreveram cartas enviadas com o preenchimento correto do endereçador e do remetente. Trechos de músicas da MPB serviram de base para o reconhecimento de:

1- Adjetivos:

"Enquanto os homens exercerem seus podres poderes" (Caetano Veloso)

a) *"Deus me fez um cara fraco, desdentado e feio" (Chico Buarque de Holanda)*

b) *"Amanhã*

Será um lindo dia

Da mais louca alegria

Que se possa imaginar" (Guilherme Arantes)

2- Artigos:

"Tirei um sono

Deixa a porta encostada

Só me leva até você..." (Gonzaguinha)

Ou ainda, num pequeno texto sobre a região sudeste do Brasil, solicitar que o aluno:

- a) grife os substantivos próprios do texto;
- b) grife os artigos do segundo parágrafo;
- c) escreva por extenso os números mencionados no texto;
- d) escreva as ordens e classes da menor população do estado da região sudeste;
- e) reconheça as principais atividades econômicas da região;
- f) mencione as capitais de dois estados da região sudeste. (sic)

Outras atividades, ainda, estimulavam a criatividade, sendo sugerido pela professora apenas o tipo de produção a ser elaborada com o tema livre.

A gente fazia muita redação. Uma vez ela [a professora] pediu pra que a gente escrevesse qualquer tipo de história. Ela até brincou e disse que podia ser até de fantasma...Depois, cada um ia lá na frente, lia a história, essas coisas.

Como chama a atenção Saviani (2000), não é possível compreender a noção de currículo, se não se examinar a organização das matérias de ensino e o que consta em seus respectivos programas. Fazê-lo, a partir de seus professores e alunos, pode permitir reconhecer em seus discursos de experiências vividas, práticas que levantam elementos para a compreensão das situações sociais, as histórias e interesses subjetivos, os mundos particulares que entram em ação em qualquer prática pedagógica de sala de aula.

Se os educadores radicais tratarem as histórias, experiências e linguagens de diferentes grupos culturais como formas particularizadas de produção, terão menos dificuldade de entender as diferentes leituras, respostas e comportamentos que os alunos exibem, por exemplo, ao analisar determinado texto em classe. (...) É somente começando por essas formas subjetivas que os educadores críticos poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem, acolham e desafiem formas contraditórias de capital cultural (Giroux & McLaren, 1994, p. 146).

Os autores acima apontam ser essa *substância*³⁸ cultural a mediação segundo a qual tanto os professores, quanto os alunos, apresentam uns aos outros, e a si próprios, suas diferentes leituras do mundo.

Nota-se pelo conjunto de atividades, registros elaborados pelos professores, nas avaliações coletivas e individuais realizadas e pelas entrevistas, que a dupla docente buscou não dar ênfase à memorização, nem a ações centradas na figura do instrutor ou do professor, como se pode observar nos exemplos das páginas anteriores.

Está retratado nas atividades desenvolvidas pelos alunos que os conteúdos de Matemática e os exercícios resolvidos escaparam do mero

³⁸ Grifo no original.

adestramento intelectual e da descontextualização fria e distante de sua realidade, tendo sido abordados de maneira integrada aos demais conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, por meio de dinâmica que tentava não ser instrumentalizadora e significativa para o aluno.

É recorrente nas avaliações e atividades realizadas em Matemática, a partir de um enunciado aparentemente simples - como o exemplificado abaixo, retirado do caderno da aluna Maria Inês no ano de 1998 - suscitar uma série de outras questões em diferentes áreas do conhecimento.

Observe o número de cestas básicas distribuídas aos estados brasileiros e responda:

- a) Qual o total de cestas básicas distribuídas nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul?*
- b) Apenas metade das cestas distribuídas no Estado de Pernambuco chegaram na primeira semana ao mês. Quantas cestas básicas chegaram?*
- c) Qual a região brasileira que mais recebe mensalmente cestas básicas? Escreva por extenso o número de cestas distribuídas nesta região.*
- d) Escreva por extenso o total de cestas básicas distribuídas em cada região brasileira. (Caderno Curricular de Matemática, 1998, n.º 3, p.03. CNM/CUT)*

O exercício acima, por analogia às atividades descritas logo abaixo, faz inferir que essa atividade não se restringiu à resolução das operações matemáticas. Seu enunciado possivelmente serviu também como porta de entrada para outras abordagens e reflexões propiciadas pela natureza de temas que acarreta, como as disparidades regionais, sua localização geográfica, a concentração de renda, a utilização capitalista da terra e da força de trabalho que, na sua subsunção pelo capital, entrega ao trabalhador o que, na verdade, já lhe pertence, a dívida considerada como benevolência burguesa.

O exemplo dado acima foi um exercício sugerido no Caderno Curricular de Matemática enviado ao aluno pelo Integrar São Paulo. Mas outras, do mesmo teor, foram elaboradas pela equipe pedagógica do núcleo. Veja-se o exemplo abaixo:

Na cidade de São Bernardo do Campo, um loteamento irregular chamado Jardim Falcão, apresenta dados que são, no mínimo curiosos.(...)Além de desmascarar o problema da falta de moradia, revela ainda uma especulação financeira. Usaremos então, alguns desses dados para continuarmos nossos estudos matemáticos. Assim sendo, tentaremos responder às seguintes perguntas (...).

As propostas que se seguem a esse enunciado envolvem as quatro operações fundamentais ao mesmo tempo em que, a cada resultado encontrado pelo aluno, vai se desenhando a discussão acerca da especulação imobiliária, da reprodução das desigualdades sociais, da degradação ambiental, da concentração de terra e renda, do papel desempenhado pela administração pública no conflito e na vida cotidiana das pessoas, ressaltando-se a necessidade de participação e intervenção dos cidadãos nos seus destinos e nos da cidade.

A participação dos alunos e professores no orçamento participativo na cidade foi outra atividade conjunta que contribuiu não só para a participação dos alunos nas discussões dos rumos da cidade, mas também para a articulação das atividades da dupla docente. Nesse caso, em Matemática, foram utilizados os conhecimentos das quatro operações fundamentais e as regras de porcentagem, para, na prática, após diversas discussões, ser produzido um orçamento. Outros temas foram gerados a partir desse polo. Como exemplo, pode ser citado o Laboratório Pedagógico que abordou o tema "Área de Manancial", em 04/08/98. Para tratar do assunto, foi convidada a gerente do meio ambiente do município. O trabalho foi iniciado com um mapa da região metropolitana de São Paulo e seus trinta e nove municípios. Após os esclarecimentos iniciais, houve a projeção do vídeo "Descubra Ribeirão", produzido pela Secretaria de Desenvolvimento Sustentado, destacando os pontos turísticos da cidade e o depoimento de moradores, empresários e o poder público. Após a apresentação das ações desencadeadas pela prefeitura sobre as áreas de mananciais, os alunos fizeram observações em sala de aula sobre o que viram:

(...) 1- O vídeo produzido pela prefeitura deveria ter mostrado os problemas da cidade;

(...) 2- Alguns alunos discordaram da informação dada pela Srta. Yeda, [de] que a maioria dos trabalhadores (as) empregados (as) em Ribeirão, são moradores da cidade. (Transcrito de Relatório elaborado pela equipe pedagógica do núcleo)

No entanto, como já chamei a atenção, anteriormente, alguns alunos, em especial os da turma de 1997, mas não exclusivamente, pediram que:

O Jerônimo⁴¹ [entrasse] mais em Matemática, porque o que veio de Matemática [nos cadernos enviados pelo Programa Integrar São Paulo] foi muito fraco, muito fraco demais! Todo mundo achou que ficou devendo muito... Então, ele [o instrutor] colocava alguma coisa a mais para explicar pra gente (...) aí ele explicava potenciação, raiz quadrada, o que ele pôde explicar na aula dele, ele explicou. E, falta muita coisa (...). Eu acho que tinha que ter sido um pouco mais exigido (...) e se a pessoa quisesse fazer o 2º grau, eu vi que faltava muita coisa e eu só percebi quando fui prestar concurso (...) no legislativo. Tinha coisas ali que eu não vi, nem sabia o que era. (...) Nós chegamos a pedir para mudar o conteúdo (...). A gente queria que melhorasse para os outros que iam vir porque a gente achou a proposta do curso muito boa. Nossa crítica não era destrutiva, era construtiva (...). Aí veio a Marta ou a Márcia [uma das orientadoras pedagógicas que passaram pelo núcleo] saber o que a gente achava, tal e propôs assim: vamos fazer mais dois meses de aula pra ver se dá pra repor alguma coisa. [Os alunos] concordaram mas só que teve aqueles que queriam sair (...), ter o Certificado, e aí vieram tudo pra cima de mim (...) e eu fiquei com a minha cabeça deste tamanho... que eu era mal agradecida. Aí, quando ela voltou pra saber o que a gente tinha decidido, eu falei: Olha, não precisa não de mais dois meses. Aqui todo mundo sabe, não tem dúvida, tá todo mundo preparado pra sair daqui e pegar seu Certificado. Eu não via assim...(...). Então, o Jerônimo e a Lourdes propuseram montar um grupo no PT de Ribeirão pra quem quisesse tirar dúvidas. Eles tavam dando aulas de exatas três vezes por semana, fora do horário, coitados! (E.aluna da turma de 1997).

Uma das sugestões dos alunos é que houvesse mais atividade de Gramática e Matemática, por que eles tinham uma visão da escola tradicional. Em todas as

⁴¹ Nome do instrutor do núcleo.

avaliações [que a equipe fazia quanto ao andamento do trabalho no núcleo] era isso. Eles queriam mais Gramática e Equação. (...) (Professora do núcleo)

Para a professora, porém, essa solicitação por parte dos alunos era referenciada em um modelo fragmentado do conhecimento originado na prática tradicional desenvolvida no Ensino Fundamental na maioria das escolas.

Enquanto no Programa Integrar, tinha-se a visão mais global e a gramática ia junto. (Professora do núcleo)

Apesar de não discordar da Professora, o instrutor entende que:

(...) Numa das turmas houve um reclamo geral dos alunos (...) Se você comparar os primeiros cadernos de Matemática com os últimos, você vai ver que há um desnível muito grande em relação aos últimos. Os conteúdos trabalhados com a primeira turma do núcleo deixaram muito a desejar. Houve alteração. O próprio Programa entendeu isso e alterou.

Mas, ao expressar sua opinião em relação à solicitação de inclusão de outros conhecimentos pelos alunos nos componentes de Português e Matemática, o instrutor acabou reforçando os indícios de que as expectativas e as características dos alunos foram levadas em conta pela equipe:

Mas, acontece também, que na primeira turma, tínhamos alunos que queriam prestar um concurso público e tinha lá [no Edital] conteúdos de matemática que nós não tínhamos trabalhado com os alunos. Então, nós conversamos com o Almiro Nunes, que era na época o presidente do Partido [PT] e cederam uma sala lá na sede do Diretório para quem quisesse. Eles gostaram. Era um conteúdo [do núcleo comum] do Ensino Fundamental não previsto pelo Integrar. Era uma deficiência do Programa que a gente procurou suprir.

Como pode ser percebido também em outros trechos dos depoimentos da equipe, o grupo de educadores foi incluindo ou aprofundando os conhecimentos que no seu entendimento favoreciam a compreensão do assunto estudado, mesmo quando não previsto pelas linhas gerais repassadas pelo Programa Integrar São Paulo.

A primeira turma do núcleo solicitou a inclusão dos conteúdos de Português e de Matemática porque almejava ser aprovada no concurso público a que se submeteria, o que representava uma possibilidade menos remota de voltar ao mercado de trabalho e abandonar as fileiras dos desempregados. Para muitos alunos, a esperança era a de que fossem, após, ou mesmo durante o curso, trabalhar com algumas garantias, como o registro em carteira profissional e benefícios de seguridade social.

Afinal, a grande maioria tinha vindo à procura do Certificado porque era uma exigência do mercado de trabalho. (Instrutor do núcleo)

Quando eles entraram lá [no núcleo], eles queriam era o Certificado. E, quando eles saíram, eles saíram com muito mais que o Certificado. (Professora do núcleo)

No depoimento da responsável local do núcleo, há uma concordância com o Instrutor e a Professora quanto às expectativas dos alunos ao buscarem o Programa, mas acrescenta certa diferenciação, dependendo da turma:

Era aquela coisa, sabe, por estar desempregado era a questão do emprego mesmo, porque a grande maioria mesmo, precisava do Certificado. Mesmo muita gente que nos procurava, que estava empregado, mas que a firma exigia, que agora estão exigindo a questão do diploma da escolarização (...). A última turma tinha muita dona de casa, aí já mudou muito o perfil. As primeiras turmas eram mais de trabalhadores metalúrgicos ou homens. Essas últimas turmas [1999/2000], tinha inclusive muita mulher, aí eu acho que ela saía de casa por conta da situação dela (...), por conta da depressão, muitos problemas, elas não tinham escolaridade, iam para o núcleo para aprender a ler, escrever melhor, a se

libertar um pouco dessa submissão, pra elas era um prazer. Não que elas não procurassem emprego. Tinha também quem vinha pelo emprego, mas também tinha a questão da mulher que nunca tinha trabalhado ainda, que só tinha ficado em casa e agora precisava trabalhar fora (...).

Nesses relatos, merece destaque a iniciativa de alguns alunos no sentido de reivindicarem junto aos professores do núcleo e à Coordenação do Programa mudanças nos conteúdos que, sob seu ponto de vista, receberam tratamento e aprofundamento insuficiente, levando-se em conta o que poderia ser também exigido deles para alcançarem um posto de trabalho. Os relatos demonstram, ainda, a disposição dos professores e da própria Coordenação do Programa Integrar São Paulo em considerar válida a reivindicação dos alunos quanto ao conteúdo de Matemática em particular, ao proporem a ampliação do módulo em mais dois meses. No entanto, se para muitos, era importante aprofundar seus conhecimentos em relação aos componentes correspondentes ao Ensino Fundamental, para outros, a urgência do Certificado é o que falava mais alto.

Ferretti (1987, p., 297-298), discorrendo a respeito da importância do domínio de um saber mais articulado por parte do trabalhador, chama a atenção para o fato de que:

A escola é aspirada [pelos trabalhadores] como agência propiciadora de conhecimentos 'teóricos', sim, mas que (...) [esses conhecimentos] serviriam mais fundamentalmente e a nível individual, ao objetivo da conquista de melhores condições de vida, entendidas estas como possibilidades de fruição dos benefícios sociais prometidos pelo capitalismo. (...) O trabalhador busca a escola para 'encaixar-se' melhor na sociedade em que ocupa condições de exploração, guiado pelas expectativas de deixar de sê-lo.

Nota-se que o Programa Integrar para Desempregados acaba se deparando com questões muito complexas. Como lembra Sacristán (1992, p. 146),

Quanto mais ambiciosas as pretensões que se tangem para a instituição escolar, mais ambíguo é o currículo nos conteúdos para que dê conta de seus objetivos.

O Programa Integrar pretende articular a formação geral e as denominadas áreas técnicas do currículo tomando por base, por um lado, os saberes escolares eleitos como essenciais para o Ensino Fundamental, e, por outro, o saber constituído pelos alunos em suas vidas e trajetórias profissionais, além das questões postas pela realidade.

A articulação entre a área técnica e a formação geral, de acordo com a proposta metodológica do Programa, se daria pelo conteúdo e seus conceitos articuladores, como a reestruturação produtiva, a globalização, os impactos no mundo do trabalho, a cidade, entre outros, e pelas suas aproximações metodológicas (CNM/CUT-UNITRABALHO, 1999). Nesse sentido, o Integrar pretendia alcançar a elevação de escolaridade dos trabalhadores desempregados, apostando em sua formação integral, como já abordado em páginas anteriores.

Considerando as necessidades apontadas pelos trabalhadores desempregados, o Programa procurou criar condições para que os alunos obtivessem o certificado do Ensino Fundamental, levando em consideração também as peculiaridades dessa demanda. Evidenciam-se no entanto, tensões de diferentes dimensões e intensidade em alguns momentos na trajetória do núcleo, possivelmente, pela própria natureza complexa do projeto, de seus demandados e dos condicionantes históricos vividos, como por exemplo, o discurso disseminado na sociedade sobre a vinculação direta entre educação, trabalho e emprego.

É sempre bom lembrar ser este projeto uma iniciativa de uma Confederação sindical metalúrgica vinculada a uma importante Central sindical que tem identidade e objetivos políticos definidos. Nesse sentido, a formação profissional pretendida pelo projeto passa também, pela discussão política que, problematizando a construção do conhecimento e a realidade, incentiva a reflexão e a ação. É de se supor que diante de suas características e das peculiaridades de seus demandados, o Programa

Integrar acaba lidando com grandes desafios. Se, por um lado, sua duração de doze meses poderia ser considerada reduzida para dar conta dos conteúdos esperados pelos seus alunos, como decorrência de algumas exigências apresentadas pela realidade - sociedade meritocrática, discurso consensuado na ligação direta entre escolaridade-emprego - e que chegam a revelar uma determinada concepção e fins atribuídos à educação, por outro lado, diferentemente do ensino fundamental ou médio do curso regular que se propõe a oferecer uma formação tendo em vista as perspectivas futuras em relação ao trabalho e ao mercado, a maior parte da população atendida pelo Programa, por conta de suas necessidades de sobrevivência, poderia ensejar um curso de menor duração, o que apontaria ao Programa rever-se a partir do ponto de vista desses trabalhadores.

De uma maneira ou de outra, instaura-se o desafio de o Programa ter de dar conta dos conteúdos considerados relevantes, articulando os saberes geral e técnico, a discussão política que lhe é própria, garantindo um conhecimento não fraturado e para homens inteiros, em dado espaço de tempo, sem secundarizar as expectativas de seus alunos e nem se distanciar de seus fundamentos e objetivos.

O fato é que, apesar de originado para atender a uma determinada população, o Programa teve de ser dimensionado para uma população diversa, o que o obrigou a produzir alterações e adaptações para adequar parte de seus conteúdos e materiais didáticos. Por outro lado, desenvolver o ensino de seus conteúdos selecionados e a aquisição de habilidades da maneira como foi prevista pelo seu enfoque metodológico, poderia ser um processo demorado e de difícil solução.

No entanto, essa tensão enfrentada pelo programa é mediada pelos paradoxos existentes na própria realidade. Estruturá-lo no formato de maior duração, para dar conta de mais conteúdos e habilidades, permitiria supostamente, formar em melhores condições esses alunos, com mais chances de retornar ao mercado de trabalho. Por outro lado, oferecer-lhes cursos mais rápidos para sua inserção imediata no mercado, atendendo

assim a suas expectativas mais urgentes, seria cair nas mesmas armadilhas, mesmo que revisitadas, da lógica mercantil e falseadora de que se reveste a maioria dos discursos acerca dos objetivos e fins da educação no país hoje, e, ao mesmo tempo, negar, de imediato, um dos pontos de partida em que se assenta o Programa: a formação profissional sem a elevação de escolaridade dos trabalhadores desempregados é mero adestramento e incompatível com uma formação integral do trabalhador no nível a que se destina. De duvidosa utilidade à nova acumulação flexível, e incapaz de qualificar a ação política.

Se o Integrar traz uma outra concepção de Educação e de formação profissional, carrega consigo, possivelmente, a proposta de um novo tipo de sociedade, a qual ainda que não claramente anunciada, é no mínimo diferente da que se encontra aqui hoje.

Portanto, segundo a CNM/CUT-UNITRABALHO (1999, p. 355), para atenuar essa tensão e não frustrar os demandados do Programa,

[há] (...) necessidade do desenvolvimento de uma ação político-pedagógica anterior ao ingresso dos candidatos ao Programa, visando o pleno esclarecimento de seus objetivos de modo a dimensionar expectativas e evitar outro problema decorrente do primeiro, que se refere ao fato dos cursos passarem a ser demandados por desempregados pertinentes a outras categorias profissionais que não são os metalúrgicos.

Foi possível localizar uma pauta de reunião a ser seguida pela equipe pedagógica quando do ingresso dos novos alunos no núcleo de Ribeirão Pires:

Reunião com os alunos novos

- 1) *O curso e seus critérios - convênio Prefeitura, CNM/CUT, PUC, ETFSP*
- 2) *O Curso não garante emprego*
- 3) *Os Materiais*
- 4) *Passes*
- 5) *Papel da Rita [responsável local]*
- 6) *Entrevistas*

- 7) *O problema das faltas*
- 8) *Cópia dos documentos*
- 9) *Cumprimento do Horário*
- 10) *Atividades onde os alunos participam juntos*
- 11) *Se alguém desistir deve primeiramente comunicar a Rita para assinar a ficha de mobilidade*
- 12) *Apresentação dos formandos*
- 13) *Apresentação dos que ficaram*
- 14) *Apresentação dos [alunos] novos*
- 15) *Apresentação dos professores.*

Por orientação ou não da coordenação pedagógica do Programa, nota-se a preocupação da equipe em adiantar aos ingressantes do núcleo as características do curso, alguns procedimentos, e o esclarecimento dos seus limites, minimizando a possível expectativa da vinculação direta entre a certificação do ensino fundamental e a volta ao mercado de trabalho.

No entanto, é sempre bom lembrar, como já foi tratado em páginas anteriores deste estudo, que o conjunto dos alunos atendidos pelo núcleo não representava um todo homogêneo quanto a sua escolaridade, necessidades e expectativas. Os alunos entrevistados haviam permanecido afastados da escola, em média, por aproximadamente vinte anos, e a sua permanência nela, era de apenas quatro anos.

Fui pra escola a primeira vez com 9 anos e parei de estudar na 2ª série. Voltei aos 14 anos e parei de novo. Saí da escola porque precisava trabalhar na roça e era muito difícil chegar até a escola. Quando fui pro Integrar tinha mais de vinte anos que estava parado. Mas, em agosto que vem, [agosto de 2002], vou fazer o 2º grau supletivo no Colégio São José. (E.aluno - turma de 1997)

Eu parei com 14 anos (...) na 6ª série. Foi quando comecei a trabalhar (...) eu precisava trabalhar e o local que eu arrumei emprego foi em São Bernardo, não dava certo o horário e só conseguia pegar a segunda aula e aí a Diretora me chamou [e disse] que se fosse para mim entrar na segunda aula que eu não podia ir, aí eu parei por necessidade, não foi por opção. Nossa, fiquei muito tempo longe da sala de aula, acho que bem uns treze anos... (E.aluna - turma - 1997)

Eu fui pra escola na primeira vez na idade certa, com sete anos e saí dessa escola quando passei para a 3ª série...Eu já trabalhava numa fábrica de pólvora. Eu vim de Ourinhos para Santo André, aí meu pai me colocou na escola, e aí eu completei o 4º ano e aí parei totalmente...Eu queria [estudar] mas meus pais não podiam pagar, tinha que pagar naquela época (...) tinha um curso chamado admissão que a gente tinha que passar para entrar no ginásio como eles falavam ...aí tive que parar e ele me colocou num curso de corte e costura. (E.aluna - turma de 1999)

Nota-se que o trabalho está desde cedo presente na vida dos entrevistados.

Além das dificuldades de acesso à escola e de sua permanência nela, motivada pela necessidade de trabalhar, a entrevistada aponta a falta de empenho da diretora em ajudá-la a resolver seu problema com relação ao seu horário de chegada.

Eu acho que falhou mesmo foi a direção da escola, porque se na época, se ela tivesse sido mais compreensiva e tivesse entrado num acordo comigo, eu não teria parado, porque eu também não tive alternativa (...) e falou assim: ou você pega a primeira aula ou você não estuda mais (...) não teve tolerância... não fui só eu... teve muita gente [que] parou também [de estudar] por causa disso.

Esse depoimento confirma o que vem sendo demonstrado em diferentes estudos: que a própria instituição escolar desempenha um papel de exclusão da população mais pobre através de diferentes mecanismos.

Observa-se, no entanto, um esforço por parte da equipe em acatar as sugestões e expectativas dos alunos no que tange aos componentes curriculares.

(...) muitas coisas que ela [a professora] achou falta, que ela achou que era importante a gente saber, ela mesma já trazia as coisas dela e passava pra gente e tal e discutia sobre o texto. Ela ensinava muito a gente (...) eu acho que o que veio era uma coisa muito resumida que fazia falta pra quem fosse pro 2º grau. Então, a gente pedia mais coisas. [Todavia], a gente falava com ela e na próxima aula ela já trazia, dava explicação, então já falava: eu tenho que seguir o meu

programa... mas sempre que sobrava um tempinho ela passava alguma coisa pra mostrar pra gente como é que era (E-Aluna -Turma de 1997).

E referindo-se ao Instrutor, a aluna completa:

Ele colocava algumas coisas, [de Matemática] a mais pra gente. Quando ele tinha tempo, porque o mesmo horário de aula, então não dava pra tanta coisa porque a gente entrava às seis e meia e saía às nove e meia e eram dois professores pra dar aula, aí ele explicava pra gente sobre potenciação, raiz quadrada...

Aí eu falei: pra mim não dá pra ter aula de informática assim. Esse senhor traz o filho dele pra aproveitar as nossas aulas e não havia nem computador nem cadeira pra ele e justo caiu eu pra sentar com ele (...)aí o Eduardo [educador de informática] teve uma conversa particular com ele e aí não levou mais o filho...Eu sou compreensiva mas não pisa no meu calo... (E.aluna - Turma de 1999)

Infere-se que o horário e o período dos módulos acabavam sendo reduzidos para dar conta das necessidades apontadas pelos alunos, embora a esse respeito, ninguém mais tenha se manifestado, pelo menos entre os alunos entrevistados.

A responsável local reafirma a inclusão de temas, desde que manifestado o interesse por parte dos alunos ou a juízo da equipe pedagógica do núcleo:

Ele poderia tá colocando algumas coisas dentro... não era que não poderia mexer (...). Por exemplo, nós colocamos coisas que achamos interessante para trabalhar a auto-estima, a sociabilidade, tudo dentro do núcleo.

Porém, se esses depoimentos podem revelar que os conteúdos prescritos pelo Programa Integrar São Paulo para os componentes de Matemática e Língua Portuguesa estavam aquém das expectativas dos alunos, podem também ter outro significado como assevera a responsável local:

Bom, eu acho que a gente tem que entender que esses alunos, são alunos que pararam de estudar há muito tempo e que têm uma concepção de ensino tradicional. Então, tinha coisas que só depois eles começaram a entender que a proposta [do Programa] era essa mesmo... Eles estavam acostumados com um questionário e que você faz a prova e responde aquelas mesmas questões (...) decoravam Geografia, História, Verbo, Tabuada, tudo separado... Com o tempo iam entendendo que a proposta era esse paralelo mesmo, (...) que hoje como as coisas caminham, não dá pra fugir do político e eles não entendiam porque vinham de um [tipo] de escola tradicional.

Nesse sentido, tendo a concordar com a responsável local, ao encontrar no depoimento de uma das alunas entrevistadas o referencial de que se serviu para expressar-se, positivamente em relação aos conteúdos de História e Geografia tratados no núcleo:

Eu só posso dizer que Geografia e História foi muito bom, porque eu comecei a olhar pelos livros da minha filha, porque minha filha estuda no [Colégio] Objetivo, e o que nós aprendemos lá, tinha nos livros dela, tinha nas apostilas dela, então o que nós vimos em História e Geografia, essas coisas, foram (...) uma coisa bem elaborada (...).

Os materiais analisados no núcleo tanto quanto os depoimentos de nossos entrevistados revelam que foram utilizadas aulas expositivas, muitos trabalhos de pesquisa dentro e fora da escola e discussão em grupo, apresentação de seminários, montagem de peças de teatro com dramatização, debates, atividades com projeção de filmes para posterior discussão, visitas a museus, ida ao Teatro, visita e recebimento no núcleo de funcionários de outros departamentos da administração pública; a participação em fóruns locais e regionais, em palestras agendadas na cidade e algumas vezes no Sindicato do Metalúrgicos do ABC; além da vinda de vários interlocutores para, junto aos alunos do núcleo, debaterem ou aprofundarem alguns dos temas mais candentes que estavam em pauta em diferentes momentos na sociedade, como a municipalização do ensino, o aumento da demanda para a educação infantil e para o ensino médio, a

Emenda 14/96, eleição de 1998, o plano de obras municipal, a questão do desemprego e a evasão de importantes indústrias locais, a atuação do sindicato dos metalúrgicos do ABC e a reforma da Previdência, o crescimento da violência em geral e contra a mulher e as chamadas minorias raciais, o trabalho infantil, a importância do resgate das festas tradicionais da cidade, a agenda do fórum de desenvolvimento sustentado e a constituição de cooperativas, os problemas com a unidade de pronto socorro da cidade, entre outros discutidos no Orçamento Participativo, a falta de opção para o lazer do trabalhador, e questões relativas à Saúde, como a Aids e doenças sexualmente transmissíveis.

A título de exemplo, um dos temas trazidos para a sala de aula foi o da Reforma da Previdência Social. Após a participação em um debate a respeito do assunto, os alunos do núcleo foram solicitados a produzir um texto a partir da seguinte questão:

Baseado na leitura do boletim "Informa CUT" e no debate realizado em 20/03, qual sua opinião sobre a Reforma da Previdência?

José em seu texto, após uma breve análise das condições dos aposentados no país, concluiu da seguinte maneira:

(...) quem sofre com tudo isso são os nossos filhos. Temos que lutar e não cruzar os braços para que no futuro não nos cobrem por não termos feito nada!

Em outros temas também é recorrente a discussão, a síntese coletiva e a socialização das conclusões do grupo. Quase sempre remetem a caminhos nem sempre plausíveis ou fáceis, mas também apontam para ações necessárias no sentido de equacionar os problemas discutidos:

A gente também fazia reunião com os professores do Integrar do ABC, sempre conversava sobre a metodologia, os filmes que poderíamos utilizar, os filmes da TVT, [os sugeridos] pelo Integrar, os que os alunos sugeriam. Passamos os "Tempos Modernos", o Amistad, a Missão...Havia uma diversidade muito grande de atividades. Ia desde atividades em grupo onde os alunos tinham um texto para

estudar, fazer um debate, tínhamos uns trabalhos manuais onde os alunos elaboraram maquetes, cartazes (...). Discutiam em grupo, elaboravam textos, respondiam questões, faziam a exposição [do trabalhador], faziam seminários, pesquisavam o assunto. Tinham várias atividades, muita coisa ficou em Ribeirão (...). No módulo de Leitura e Interpretação do Desenho nós fizemos um trabalho com fotografias. Os alunos fotografaram casas em bairros como o Jardim Caçula, o Parque Aliança, e também no bairro em torno da fescola] Carlos Rohn onde estava instalado o Integrar. Na mesma rua de alguns bairros em Ribeirão nós encontrávamos uma disparidade gritante. Você tinha uma casa com oito cômodos, com telhado colonial, uma garagem para três carros e, ao lado, uma casinha de 50m² apertadinha entre casas enormes! Então, essa discussão era específica de Ribeirão Pires. Então, nós discutíamos a espacialidade da cidade, como se deu o processo de ocupação. (Instrutor do núcleo)

O instrutor continua seu depoimento de forma candente:

E, entre outros trabalhos, (...) teve um ano que nós fizemos um trabalho fantástico! É aquele trabalho que você considera dez! Os alunos foram divididos em grupo. Primeiro, cada aluno construía uma casinha ou um prédio ou algum espaço reduzido. Depois, a gente juntava as casinhas do grupo e formávamos o bairro. Depois, juntamos os vários trabalhos dos grupos das salas e montamos a cidade. O resultado disso foi curioso, apareceu uma cidade com duas partes diferentes. Foi marcante pelo seguinte, o grupo que (...) se preocupou com planejamento alcançou um trabalho onde as ruas eram mais simétricas, os quarteirões bem divididos. E o outro grupo que não planejou, apresentava uma cidade características da maioria das cidades que tem por aqui. Foi crescendo, assim, desordenadamente. Havia casinhas com 30cm e casas com 10cm. Casas inclinadas a 20° por exemplo, perto de outras com inclinação de 90°, como a cidade realmente é. Foi legal isso, porque caracteriza a cidade onde vivem.

A professora Ritinha, a responsável local pelo núcleo, considerou em seu depoimento, que o fato de o núcleo trabalhar muito com a questão do Orçamento Participativo, de ressaltar a importância da intervenção do cidadão nos destinos da cidade, foi muito proveitoso para os alunos. Para essa atividade, o Planejamento elaborado pela equipe do núcleo foi prescrita na seguinte conformidade:

Programa Integrar
Núcleo de Ribeirão Pires
Planejamento

- Objetivo: Aprender a pesquisar, a levantar dados, organizar dados, além de ampliar o espaço público e participar das decisões que afetam sua vida cotidiana*
- Conteúdos: Língua Portuguesa - classes gramaticais*
Matemática - divisão e porcentagem
- Metodologia: Leitura e discussão de texto*
Questões para análise gramatical
Interpretação de texto
- Pesquisa: Sobre o Orçamento Participativo na cidade de Ribeirão Pires.*
Questão problema para estudo da divisão e Porcentagem
Resolução de Problemas do caderno curricular de Matemática IV.
Resolução de Problemas propostos pela dupla docente.
- Avaliação: Ao final da unidade de estudo, os alunos farão um exercício de elaboração de um orçamento.*
Será realizada também uma avaliação de Matemática e outra de Língua Portuguesa, abordando os assuntos estudados.
- Sujeito a alterações.*

Anexo a este Plano há um detalhamento das atividades que foram desenvolvidas durante a semana. Em dois dias, nesse período, a equipe docente elegeu o texto "A importância do Orçamento", para leitura, discussão e análise gramatical. Ao instrutor coube tornar compreensível para os alunos o orçamento de uma obra anti-enchente, associando exercícios de divisão e de porcentagem para auxiliar no entendimento dos problemas cotidianos.

A responsável local acrescentou à discussão metodológica outras atividades realizadas pelo núcleo:

Por conta do período eleitoral, então [para] eles conhecerem como foi criada cada uma delas [Constituições Brasileiras], como e a quem serviam, o que

importava e para quem importava. Nós fazíamos também muitas festas, (...) era a questão da sociabilidade e da auto-estima, então nós fazíamos quadrilhas, o aniversariante do mês, fizemos atividades com os alunos no anfiteatro, sobre a semana da Consciência Negra, debates sobre o 8 de março. (...) Nós tínhamos muitas mulheres no núcleo e fizemos a Caminhada das Mulheres, nós trabalhávamos com questões da cultura popular e estava a questão do folclore, festa junina, eu levei a Catarina para falar o que é, o que era o folclore... Então, isso era coisa do núcleo de Ribeirão, não era uma coisa que vinha [do Integrar São Paulo], era inovado, criado aqui.

Inúmeros outros relatos da equipe docente, do responsável local e dos alunos informantes se seguiram, acerca das atividades desenvolvidas nos três anos de funcionamento do Integrar na cidade. Entre eles, cabe destacar a estreita relação estabelecida pela responsável local e pela dupla docente com as diferentes Secretarias Municipais e suas respectivas gerências.

Por exemplo, eu tinha muito contato com a SDS - Secretaria de Desenvolvimento Sustentado - com a gerente Iara, com a Gerência da Cultura, com a Secretaria e a gerente de Educação, com o Ênio da Comunicação, com as SABs [Sociedades Amigos de Bairros]. Por exemplo: na SDS, nós buscávamos a questão das cooperativas. Como discutir cooperativa, levava a Iara para falar [com os alunos] sobre as encubadoras, como poderia funcionar, como habilitar... porque eles estavam quase montando uma cooperativa, então, fazer toda essa negociação legal, jurídica, com quem a gente podia contar, se podia contar ou não. Nas formaturas e na divulgação [das atividades desenvolvidas pelo núcleo], se conseguia todo material. Os panfletos, os convites, as faixas, então nós conseguimos tudo através de parcerias.

Entre os trabalhos elaborados pelos alunos do núcleo, vários referiam-se a algumas discussões e reflexões iniciais e à proposta de implementação de Cooperativa na cidade.

No dia 8 de outubro de 1999, os alunos, os professores e egressos do Programa participaram do 2º Seminário sobre geração de emprego e renda. Além da política pública desenvolvida pela administração municipal

em relação às cooperativas, Queynes Gonzaga, assessor dos grupos na discussão, formação e acompanhamento dessas ações, tratou da capacitação profissional e da importância do papel da incubadora de cooperativas. Durante a exposição, os alunos levantaram uma série de questões, entre elas, como a incubadora pode assessorar um grupo de alunos na formação de uma cooperativa e o que seria necessário fazer para participar do projeto "Usinas de reciclagem de resíduos sólidos", pois já existia um grupo de alunos do Programa discutindo esse tipo de atividade. A partir desse encontro, foi marcada nova reunião com a Secretaria de Desenvolvimento Sustentado e o assessor das cooperativas para aprofundar as informações com os alunos interessados.

Foi realmente a turma de 1999 que teve maior interesse em fazer vingar o projeto de cooperativas, apesar de a descrença em relação ao seu sucesso estar presente em todas elas. Esses alunos realizaram um trabalho de pesquisa,

(...) visitando os pontos turísticos da cidade e, além de admirarem as paisagens, puseram-se a pensar como se poderia gerar emprego e renda nesses lugares. Agora vamos apresentar aos representantes da administração municipal e a todos vocês o resultado desse trabalho. (Relatório da equipe pedagógica do núcleo, lido na abertura do Seminário "Geração de renda numa cidade turística", 1999).

Há sete relatos sobre o trabalho e as propostas de ação defendidas no seminário. Um dos grupos, apresentou sugestões tais como: realizar uma feira permanente de artesanato, feira cultural mensal, shows musicais e exposição de flores. Outros grupos, na maioria das vezes, tratavam das melhorias na infra-estrutura da cidade para, em seguida, distribuir pelos pontos turísticos o espaço para as diversas barracas e lanchonetes.

Alguns alunos, no entanto, agruparam-se, uns, na construção de uma cooperativa para prestar serviços gerais (jardinagem, limpeza, etc.) e outros, na possibilidade de desenvolver o cultivo de verduras e legumes. Até onde se tem notícia, nenhuma dessas idéias vingou.

Apesar de ser uma discussão recorrente do núcleo, visto que essas atividades planejadas com os alunos eram previstas e denominadas pelo Programa de Laboratório Pedagógico para o Desenvolvimento Sustentável, com o objetivo de gerar ações visando a geração de trabalho, emprego e renda, numa ótica solidária, havia um certo ceticismo dos alunos em relação à sua viabilização.

(...) mas eu não acreditava, eu achava assim, que na minha maneira de ver (...) apesar de colocar as pessoas pra pensar... apesar [de] que em Matão deu certo esse projeto de [Cooperativa] porque a prefeitura entrou com o terreno, então eles tiveram o apoio de muita gente, lá conseguiram (...). Nós fizemos um projeto, e que seria viável fazer (...) eu lembro bem porque eu que fui lá apresentar. A gente sabe que Ribeirão Pires é área de manancial, essas coisas, nós estávamos propondo fazer um... como a gente pode dizer... uma horta, uma chácara onde poderia desenvolver fruta, verdura, legume e abastecer a região da cidade... esse tipo de coisa. Nós fizemos tudo, colocamos no papel e discutimos e levamos, embora já soubesse que ia ser difícil, porque as pessoas tão desempregadas e infelizmente não podem ficar esperando uma cooperativa dar lucro... tem que se virar (...) na verdade eu achei que nunca ia dar certo... (E.aluna - Turma de 1997).

(...) eu quase nunca tinha tempo de ir discutir coisas fora do horário ou porque calhava de chegar atrasada...trabalhava em Santo André e aí não dava pra chegar a tempo. (E.aluna - Turma de 1999)

(...) sei que foi um trabalho que nós apresentamos pra Prefeita e eu vou ser bem sincera em dizer, eu não gostei da atitude dela e que ela não gostou muito do que nós fizemos... eu fui entrevistar a lara [Gerente da Secretaria de Desenvolvimento Sustentado e responsável pela discussão das Cooperativas] e depois de nós falarmos o trabalho concluído eu achei que ela não ficou muito interessada naquilo... pode ser até que eu estou falando o que não era (...). Tinha cartaz, nós fizemos, eu até levei... inclusive, eu fiz pesquisa no camping, no museu, na estação ferroviária e expus... eu tirei foto que eu tinha na feira de artesanato (...). Acho que a Prefeita não gostou do que ouviu, acho até que pode ter prestado atenção mas não demonstrou... acho que devia ter demonstrado... (E.aluna - Turma de 1999).

Embora o que foi dito acima possa servir para apresentar algumas impressões acerca dessas atividades relacionadas às cooperativas, ajuda relativamente pouco no entendimento das razões pelas quais as propostas apresentadas não foram passíveis de realização.

Quando uma das alunas expressa sua opinião sobre a viabilidade do projeto por ela apresentado, no entanto, transparecem não só as dificuldades reais de organização e financiamento, mas também a situação limite do trabalhador desempregado, tendo que prover o seu sustento e o de sua família, e por esse motivo, não podendo esperar para colher os frutos dessa atividade a médio ou a mais longo prazo. Apesar disso, as atividades desenvolvidas pelo alunado, até a fase final desse projeto, possivelmente possibilitaram a aquisição de experiências no nível dos conhecimentos de Gestão e Planejamento, fora as questões que acabaram sendo estimuladas e vividas, como o incentivo à organização comunitária, o trabalho em equipe, maior compreensão das relações sociais e econômicas numa perspectiva solidária, facilidade de síntese, exposição e defesa do assunto em pauta.

Algumas entrevistas e documentos evidenciam, de um lado, a maneira como a equipe docente se relacionava com os saberes escolares e com alunos, e, de outro, a dinâmica encontrada para o educador desenvolver determinado conteúdo, bem como seu empenho para que todos aprendessem o que era ensinado.

3.4 A relação educador-aluno-aluno-educador

Aparentemente, como as expectativas de parte dos alunos diziam respeito principalmente ao certificado de conclusão do ensino fundamental, e a outra parte, colocava centralidade no aprendizado ou ainda nos laços afetivos estabelecidos e na melhoria da auto-estima, a falta de sucesso do projeto de cooperativa frustrou algumas expectativas desses alunos, mas não reduziu o alto conceito que as turmas tinham em relação ao trabalho desenvolvido no núcleo.

(...) só sei que se fosse passada a verba [do FAT para reativar o núcleo], eu voltaria com certeza, correndo [para o Programa Integrar - Ensino Médio], porque eu gostei muito, e se fosse com o professor Jerônimo eu voltaria correndo mais ainda...(E.aluna -Turma de 1999)

(...) eu acho assim...no geral, eu falo e sempre vou falar...a gente foi bem feliz com as pessoas que vieram como nosso instrutor e nossa professora. Quando eles chegaram ali, eles já chegaram consciente ali na sala, sabendo que ia lidar com pessoas que estavam com o medo à flor da pele...muitos, é claro que eu não vou citar os nomes...que não tinha o que comer dentro de casa...Nós convivemos com aluno que pensou em suicídio por falta de emprego...eles [a equipe pedagógica do núcleo] já vieram sabendo e fizeram de tudo para ajudar a todos, para recuperar a dignidade...um direito que tinha sido negado...(E.aluna - Turma de 1997)

(...)Os professores eram muito bons e foi muito proveitoso para mim. Pena que tive de me afastar quase sessenta dias por motivo de doença. (E.aluno - Turma de 1997)

Algumas entrevistas evidenciam, de um lado, a maneira como a equipe docente se relacionava com os alunos do núcleo, e de outro, a dinâmica encontrada para o educador desenvolver determinado conteúdo, e ainda, seu empenho para que todos aprendessem o que era ensinado.

Ela era muito ...assim... extrovertida. Não é bem a palavra... eu quero dizer assim... ela chegava, ela cumprimentava, vamos fazer e acontecer, agilizava tudo... ela era muito aberta, ela gostava de debater até a gente entender, procurava a gente, usava a lousa, a apostila, os cadernos, fazia círculo na sala ali (...). Ela era boa professora mesmo! Ela explicava, ela queria que todos saíssem dali com o mesmo conhecimento, você tem que lutar pelos seus direitos, você sabe, você então tem que arregaçar as mangas e ir à luta, então, ela era assim, então, eu falo que ela era extrovertida mesmo. (E-aluna - Turma de 2000)

Em relação ao instrutor, acrescentou:

Posso dizer que era até divertido [ir às aulas]. Ele ensinava... assim... brincando. Eu achei difícil a raiz quadrada, eu me embananava toda e não saía nada... (...) Aí, a gente ia pra lousa e tentava resolver e ia aprendendo até mostrar capacidade mesmo e aí saía uma boa prova. Eles ensinavam brincando mas ao mesmo tempo sendo positivo, sendo severo, porque ele brincava, mas quando tinha de dar bronca pra prestar atenção, ele dava. Eu, particularmente, gostei muito.

A Lourdes tinha um ar sério mas na verdade ela era uma pessoa compreensiva, muito calma, a gente brincava muito só nas horas certas... (...) ela se dava com todo mundo, então as pessoas com mais dificuldade ela era muito atenciosa (...) ela era uma paciência assim, fora do normal! Ela foi uma excelente professora mesmo! (E.aluna - Turma 1997).

A mesma aluna descreve o relacionamento do instrutor com a sua turma:

Jerônimo era sério, bem sério, assim, de pouca brincadeira, mas uma pessoa... assim, também que estava sempre disposto a te ajudar quando você precisava, então, não é que nós tínhamos receio dele, mas, tínhamos... assim, um certo controle nas brincadeiras porque ele deixou bem claro quando chegou ali, que ele tava ali pra ensinar, pra ajudar a gente a prosseguir (...). No final, todo mundo adorava ele, ele é uma pessoa muito legal, mas esse era o estilo dele mesmo.

(...) Eles ensinavam tudo com muita paciência e amizade. Eles eram ótimos. (E.aluno - Turma de 1997)

Alunos entrevistados consideraram muito significativas as características pessoais da equipe docente. Enfaticamente, manifestam muito apreço pela cordialidade, cooperação, empenho e aproximação dos professores em relação aos alunos trabalhadores. Sentimentos como confiança, respeito às características individuais, perseverança, amizade, são citados por todos os entrevistados, antes mesmo de se referirem ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Demonstram também, que a dupla docente trabalhando em sintonia, facilitava o aprendizado e instigava situações de reflexão, síntese e proposta de ação mesmo em situações que poderiam parecer delicadas,

como a relatada durante a entrevista pela aluna Aparecida (1999), quando, durante a exposição de seu trabalho em grupo, dirigiu-se à Prefeita e perguntou:

Dona Maria Inês, a senhora tá olhando o nosso trabalho? (...) E quando perguntei em particular para o professor Jerônimo, se eu tinha sido muito atrevida, ele me disse assim: - não, você usou de um direito seu. Afinal, ela ia anotando, mas eu não sei o quê... vai ver que eu estou falando uma coisa que não era...

Cabe destacar que a "Prefeita sempre esteve presente no Integrar" (professora, instrutor e responsável local), aceitando o convite que lhe era feito pelo núcleo sem deixar de apresentar seu ponto de vista, mesmo que divergente da maioria.

3.5 A Avaliação dos alunos no núcleo de Ribeirão Pires

Entendida como indicadora das ações pedagógicas seguintes, e não como punição dos alunos trabalhadores, pretendia-se, no Integrar, a adoção de uma proposta de avaliação que fosse sistemática, progressiva e cumulativa, desenvolvendo uma postura de *auto avaliação e hetero-avaliação grupal*, devendo guiar-se pelos seguintes princípios:

- *guardar coerência entre a prática da avaliação, os princípios, os objetivos e o currículo ao Programa Integrar;*
- *a avaliação, como um processo contínuo e permanente, é realizada com a utilização de diversos instrumentos e considera a situação e participação do aluno, da turma e dos educadores;*
- *o processo de avaliação deve ser transparente, discutido e acordado com os alunos/trabalhadores (Mascellani, 1999, p. 227).*

Como a avaliação se propunha a ser qualitativa, as menções deveriam substituir o sistema de notas. Antes porém, foram definidas as situações consideradas fundamentais para se proceder à avaliação:

- *a entrevista inicial, cujo conteúdo deve ser entendido como ponto de partida;*

- *entrevistas periódicas, para balizar o processo de aprendizagem e os conteúdos que lhe correspondem;*
- *observação em todas as situações educativas em sala de aula e fora dela, na comunidade (Mascellani, 2000, op. cit., p. 227).*

Os instrumentos utilizados para registro de avaliações seriam:

- a) diário de classe;
- b) ficha de acompanhamento dos alunos a ser entregue para a Certificação de conclusão do Ensino Fundamental emitido pela Escola Técnica Federal São Paulo;
- c) planejamento e relatórios elaborados pela equipe pedagógica.

Da avaliação para fins de certificação deveriam participar o professor, o educador e a coordenação pedagógica responsável pelo acompanhamento do núcleo.

No entanto, da avaliação do processo educativo desencadeado no núcleo, participavam, além dos profissionais anteriormente mencionados, o responsável local, os alunos e os demais interlocutores que, direta ou indiretamente, estabeleciam vínculos com o Programa.

Dentre os critérios de avaliação, constavam:

- a-) expressão oral e escrita;
- b-) a resolução de situações-problema;
- c-) a avaliação de áreas do conhecimento no sentido de se verificar, registrar e analisar se foram apropriados os objetivos, os conceitos, os valores e as habilidades propostas, tendo em vista a continuidade dos estudos no ensino formal.

Os elementos trazidos neste capítulo, fazem crer que a equipe pedagógica do núcleo seguiu as orientações do Programa Integrar São Paulo quanto ao processo de avaliação, apesar de alguns questionamentos no que tange aos critérios a serem seguidos.

Os instrumentos utilizados pelo núcleo para o registro das avaliações foram da seguinte ordem:

- a-) diário de classe;

- b-) ficha de acompanhamento dos alunos e da turma;
- c-) ficha individual do aluno para a certificação de conclusão do Ensino

Fundamental emitido pela Escola Técnica Federal de São Paulo;

- d-) Relatórios e Planejamentos.

No entanto, os elementos acerca da avaliação ajudam relativamente pouco para o entendimento de como a dupla docente atribuía a cada aluno as menções correspondentes aos valores desenvolvidos com os alunos durante o curso.

As formas pelas quais a equipe docente realizava a avaliação dos alunos está evidenciada em todo o trabalho pedagógico durante a trajetória do curso. Apenas a entrevista individual e formal dos alunos durante o processo foi dispensada por orientação do próprio Programa. Para a Orientadora Pedagógica do núcleo,

Existia um acompanhamento individual do aluno no percurso (...) com conceitos e observações (...), tinha o que a gente chamava de um diário de bordo com anotações individualizadas dos alunos, as maiores dificuldades ou quando existia alguma coisa muito notória no cotidiano. (...) Quando os alunos chegavam, muitos tinham dificuldade para se expressar em público, e com o tempo aquilo passava a ser natural (...). Parecia que não tinha nada a ver com o processo pedagógico...pelo contrário, tinha toda uma estrutura para que isso acontecesse e no entanto, isso era sempre avaliado (...), era motivo pra você fazer uma anotação no seu diário de bordo (...).

No entanto, a avaliação também apresentava momentos de tensão. Como é possível notar no discurso abaixo, apesar de sua elaboração não se dar em termos teóricos, a dupla docente tem bem claras as dificuldades de avaliar o "saber ser".⁴⁰

⁴⁰ O termo "saber ser" é um termo filosoficamente inadequado, pois não representa uma categoria, já que, ontologicamente, o sujeito "é". Mesmo assim a expressão tem sido empregada em grande parte da literatura e dos documentos vinculados à educação e às competências no trabalho, tidas como necessárias ao novo modelo produtivo que busca tornar-se hegemônico.

(...) Entendemos que o documento propõe uma avaliação diferente da tradicional, algo centrado na qualidade da aprendizagem, oferecendo para isto algumas orientações, que pretendem sejam seguidas. Mas [como] constituem, na verdade, um estudo em andamento... ponderamos o seguinte: os critérios de avaliação precisam ser claros e compreendidos por professores e alunos, nesse sentido, consideramos os referenciais propostos um tanto confusos, pois alguns destes tratam da subjetividade dos alunos como a vivência de valores.⁴¹ Compreensão e intervenção social, por exemplo, consideramos que não pode limitar-se à sala de aula. Sendo assim, como poderemos avaliar a intervenção social? Ao se analisar a vivência de valores, não cairemos no risco de avaliar segundo nossos valores os do aluno? Como resolver este problema? E se o aluno é tímido, embora compreendendo o conhecimento trabalhado, opte por não se manifestar, devemos considerar que ele não intervém na sociedade? (Relatório assinado pela dupla docente do núcleo. s/d).

Se, por um lado, a análise desse discurso pode referendar a possível inspiração do Programa na noção de competências, pautada pelo saber, saber-fazer e saber-ser, por outro, também pode revelar que o modelo de competências, já questionável no meio empresarial, ao ser importado para as situações de ensino de qualquer nível e modalidade, acaba por criar tensões de diferente natureza. Reduzir a construção do conhecimento a um *produto verificável*, é mutilar o próprio processo pedagógico na medida em que a noção de avaliação é parte integrante desse processo, logo, constitui-se durante essa trajetória e indica as futuras ações.

Nesse sentido, como e onde os educadores deveriam apreender a concretude das tais competências adquiridas pelos alunos? É o que pergunta a dupla docente do núcleo.

Diante da polissemia que reveste tal noção, caberia questionar de que modelo de competências se fala?

Alguns estudos têm procurado ressignificar a noção de competência que invade o campo educacional sob o ponto de vista de diferentes matrizes teóricas. Segundo Deluiz (1999), a matriz condutivista/behaviorista

⁴¹ Grifos meus.

estaria diretamente ligada à ótica do mercado de trabalho. A construtivista, tem em Bertrand Schwartz seu principal representante combinando em suas pesquisas uma metodologia que combina pesquisa/ação com reflexão/ação.

Ainda para Deluiz (1999, p. 8), a matriz crítico-emancipatória estaria em construção:

Tem seus fundamentos teóricos no pensamento crítico-dialético, e pretende não só ressignificar a noção de competência, atribuindo-lhe um sentido que atenda aos interesses dos trabalhadores, mas apontar princípios orientadores para a investigação dos processos de trabalho, para a organização do currículo e para uma proposta de educação ampliada. Considera a noção de competência como 'multidimensional', envolvendo facetas que vão do individual ao sócio-cultural, situacional (contexto-organizacional) e processual. (...) Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho (...), os laços de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores.

Para Manfredi (1998, p. 37), a noção de competência tem de ser compreendida em sua dimensão social e política pois, *"tender-se á a institucionalizar os modelos patronais de competência (...) e, aos trabalhadores cabe buscar e sugerir outras relações entre trabalho/competência/formação profissional."*

Por isso mesmo, circunscrever a avaliação dos alunos do Programa à lógica do modelo de competências seria negar os princípios e fins declarados e praticados pelo núcleo e pelo Programa.

Na realidade, os elementos que compõem tal modelo são antagônicos à lógica impressa nos diversos documentos do Programa Integrar analisados, posto que sua proposta pauta-se pela ação da cidadania sob a ótica do trabalhador e de uma perspectiva classista, o que já pressupõe, no mínimo, solidariedade, também ausente no modelo de competências que, ao contrário, instiga à competitividade ao mesmo tempo em que entrega nas mãos do trabalhador sua maior ou menor chance de

ocupar um posto de trabalho.

Mediante o exposto, emerge a possível tensão entre o modelo de competências no âmbito do Planfor e as alternativas de formação profissional adotadas no Programa e praticadas pelo núcleo na maioria das vezes.

É evidente que o Programa Integrar/SP e o núcleo receberam inúmeras determinações de diversas esferas e dimensões. Mas é verdade também, que na relação entre os sujeitos, a realização do ensino-aprendizagem foi o resultado de posições de grupos e individuais que acabaram imprimindo sua marca, mais ou menos explícitas, mediante os objetivos e fins que sob sua ótica, desenvolveram o processo educativo.

3.6 Trabalho, formação profissional e qualificação profissional

Expressões como formação e qualificação profissional têm sido empregadas em inúmeros documentos e discursos de diferentes agências e instituições sociais como sinônimos, sem se apresentar entre elas qualquer diferenciação.

A formação profissional⁴⁴ diz respeito às ações educativas da sociedade capitalista destinada à atualização técnica, política e cultural da força de trabalho à demandas da produção industrial. Tem como objetivo desenvolver aptidões para o trabalho urbano-industrial, promovendo um conjunto de habilidades que permitam ao trabalhador desempenhar uma

⁴⁴ Em alguns documentos do Programa Integrar a distinção entre formação profissional e qualificação profissional também não é abordada de maneira clara. Enquanto a formação profissional é entendida como o processo sistemático de desenvolvimento da aquisição de saberes, atitudes e valores considerados necessários ao desempenho profissional, a noção de qualificação implica, no seu sentido mais restrito, a idéia de posse de determinados atributos profissionais, e, no sentido mais amplo, a de ser ela uma construção social, portanto, histórica, que se define no âmbito das relações entre capital e trabalho, assim como da valorização social das profissões. Partindo do suposto que o Programa Integrar dá atenção à formação profissional, esse será o aspecto privilegiado.

função ligada ao posto de trabalho, ou, na ótica da produção flexibilizada, para desempenhar diferentes funções não vinculadas diretamente a um único posto. Nesse sentido, a formação profissional identifica-se com o ensino técnico-profissionalizante ou, de acordo com os documentos oficiais brasileiros, com a educação profissional.

Tanguy (1997, p. 391), considera que a formação profissional deve ser entendida:

(...) além das ações que visam a transmissão de conhecimentos gerais ou específico (no seio de instituições de estatutos diversos, de formação inicial ou continuada) mas também um conjunto de ações de orientação (operacionalizadas por meio de dispositivos apropriados) e de integração no meio social, ou até mesmo de tipo psicológico junto a públicos desempregados.

Nesse sentido, a formação designa um conjunto de práticas heterogêneas realizadas por categorias e agentes diferentes.

Ainda para a autora, a inscrição numa política educativa é apenas o último elo,

de uma longa cadeia de relações que vai desde a formulação de uma demanda pragmática e circunstanciada das empresas diferenciadas em diferentes categorias de competências até a elaboração de uma demanda mais ampla, por exemplo, ao nível do ramo econômico, a seguir até a definição de uma demanda em escala social e, finalmente, até a sua inscrição numa política educativa (id., p.396).

No Brasil, apesar de o tema da formação profissional ter feito parte da agenda política de diferentes agências em momentos históricos diferentes, foi a partir da última década do século XX que de fato passou a integrar uma pauta comum a diferentes setores envolvidos com as atividades econômicas (empresários, governo, trabalhadores).

Diferentemente dos países de capitalismo avançado, o Brasil ainda hoje, não conseguiu universalizar a educação fundamental e muito menos a educação básica, reproduzindo no âmbito da educação, as desigualdes sociais. Também ao contrário de muitas experiências internacionais, a

formação profissional não foi objeto estratégico de negociação entre os trabalhadores e as empresas. Na França pós-Guerra, a contratação, demissão, a qualificação profissional e outras questões pertinentes ao exercício do trabalho, faziam parte da agenda sindical e eram regulados por contratos coletivos ancorados em sistemas de relações de trabalho que estabeleciam a negociação como a via para o enfrentamento das tensões entre capital e trabalho, além de delimitar o poder das empresas sobre a força de trabalho, estabelecendo assim, mecanismos de controle social.

A CUT tem aprofundado a discussão acerca da formação profissional dos trabalhadores através de metodologias, definição de prioridades, implementação da ação formativa imbricada ao projeto sindical, e reivindicado a formação profissional como responsabilidade dos trabalhadores (Franco, 2000).

Cabe portanto, nos limites circunscritos aos objetivos deste trabalho, perguntar que tipo de práticas educativas de formação profissional os elementos levantados sobre o trabalho desenvolvido no núcleo de Ribeirão Pires revelam. Nesse sentido, qual a contribuição do trabalho desenvolvido no núcleo para os processos de formação e qualificação profissional?

O Programa Integrar para Desempregados partiu de uma concepção de formação profissional diferenciada das perspectivas que subordinam a educação e o conhecimento à lógica do mercado. Para a orientadora pedagógica do núcleo,

(...) a qualificação profissional do Programa, era uma qualificação que negava uma série de coisas. Negava a lógica do treinamento, do trabalho alienado, da formação profissional desvinculada de um conhecimento mais geral e dos direitos de cidadania. Desde os direitos ao trabalho, das relações de trabalho, até os direitos de participação na cidadania ativa, [a] transformação do estado, etc. Nesse sentido, a qualificação profissional vinculada ao Programa, era uma qualificação (...) difusa, tanto é que ela permitia a entrada de pessoas no projeto que não só da área de metalurgia. (...) Naquele momento não [se] sabia no que ia dar aquilo...torneiro mecânico não existia mais, outras profissões em crise, aí tinha outras profissões em extinção, desemprego...hoje talvez já tenha um desenho mais claro de como o mercado de trabalho está se estruturando. Não se tinha muito

claro, [mas] negava-se muitas coisas que não interessavam para os trabalhadores (...)treinamento vinculado ao posto de trabalho e ao equipamento.

Essa perspectiva refutada pelo Programa está atrelada a uma lógica unidimensional da produção e do mercado. Nesse sentido, dela derivam-se práticas dualistas, fragmentadas, âmbito em que se propõem em separado a formação geral da específica, o técnico do teórico e do político.

A orientadora pedagógica do núcleo lembra que, ressaltando-se as exceções, isso causava uma tensão muito grande em alguns núcleos:

Isso foi se modificando [mas] tinha algumas tensões porque imagina...(...)os instrutores vieram da indústria, tiveram uma formação profissional no SENAI, então, eram profissionais do setor metalúrgico (...) aquele apego ao que se achava o que era um técnico...Um técnico é o que sabe fazer técnicas...que tem a ver com posto de trabalho, com equipamento, com a função e com coisas que só os técnicos sabem fazer (...) essa visão [também] era a de alguns educadores. A coordenação pedagógica e a CNM queriam quebrar isso...Também, nem todos [os núcleos] tinham esse problema.

Pelos elementos apresentados neste estudo, aparentemente, a tensão de que trata a orientadora não se deu no núcleo de Ribeirão. É possível se inferir que os conteúdos das áreas denominadas técnicas foram trabalhados no conjunto dos demais saberes, compreendendo-os em sua historicidade e sua utilização no processo produtivo. Possivelmente pelo tratamento metodológico dado aos conteúdos dos diferentes saberes, pelas características da população atendida e pelas motivações de sua equipe pedagógica, assentada numa perspectiva de construção de relações sociais mais democráticas e solidárias nas possibilidades e nos limites de sua atuação, o mundo do trabalho foi considerado no trabalho pedagógico como um espaço fundamental mas não o único para a compreensão e construção do conhecimento a partir da realidade, que nunca é individual, mas social.

Para a CNM/CUT, a articulação entre a educação geral e a formação

profissional é princípio essencial para a estruturação do Programa. A integralidade do conhecimento é um dos seus princípios norteadores. Sendo assim, a apropriação do conhecimento social e histórico acumulado - conhecimento científico e tecnológico - é um direito dos trabalhadores, e a formação profissional sem a educação básica tenderia para o adestramento e uma visão a-crítica das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na sociedade.

Para o Programa Integrar, a formação profissional deve ser construída tendo em vista a qualificação do trabalhador, por meio dos conceitos básicos dos saberes escolares, do saber tácito enquanto uma construção social, visando à emancipação do trabalhador não apenas para o futuro mas também para o presente. Sua qualificação não é apenas uma questão de desempenho técnico. Tomando-se a perspectiva de que toda a ação do homem sobre a natureza visando a transformá-la é trabalho, então todas as formas de educação se constituem em educação para o trabalho tendo ao mesmo tempo uma dimensão teórica e uma dimensão técnica. Essa noção de trabalho permite uma revisão do que se costuma tomar por educação técnica (Mascellani, 1999).

É razoável supor que os elaboradores do Programa Integrar, e as práticas desenvolvidas no núcleo se distanciaram da noção tradicionalmente aceita de formação técnica entendida como um processo que implica o estudo de uma parte de conhecimentos denominados de técnicos - consubstanciados em livros ou apostilas - e de outra parte, prática, com a ida dos alunos às oficinas para o domínio do equipamento.

Para Mascellani (1999, op. cit.), a noção de formação técnica adotada pelo Integrar refere-se à oportunidade de os alunos terem acesso aos conhecimentos técnicos e científicos básicos necessários à compreensão das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na vida social.

Nesse sentido, a originalidade da proposta da proposta pedagógica do Programa residiria no fato de - ao se propor a criar as condições para que os alunos obtivessem a certificação do Ensino Fundamental - oferecer de forma articulada e integrada, os conhecimentos denominados técnicos e

os nomeados de conhecimentos gerais, tratados na sua estrutura curricular, ambos, como saber geral.

Portanto, se a qualificação for entendida como um conjunto de atributos referentes a um posto de trabalho, os dados levantados acerca do núcleo de Ribeirão indicam que para tal finalidade, ela não ocorreu. Se, ainda, a qualificação for compreendida como a qualificação do trabalhador, como um conjunto de atributos da força de trabalho, incluídas além das especificidades da primeira, as qualificações sociais, os elementos levantados também apontam para sua não efetivação no núcleo. Nesse sentido, a formação profissional técnica no sentido que tradicionalmente lhe é atribuído, isto é, de articulação entre conhecimentos teóricos e práticas de oficina, não foi priorizada nem pelo Programa Integrar, nem pelo núcleo.

O trabalho desencadeado pela equipe pedagógica e pelos alunos do núcleo procurou possibilitar o acesso à construção do conhecimento numa perspectiva crítica, e a ocupação dos espaços de participação no núcleo e fora dele, propiciando aos sujeitos envolvidos na formação a disposição para enfrentar desafios dentro das suas possibilidades, a partir da educação, entendida como prática social que envolve os seres humanos que não são dotados de atributos técnicos ou gerais, mas de homens inteiros, capazes de *"desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais para o enfrentamento de um trabalhador desafiador e demandante de efetiva criatividade e iniciativa* (Ferretti, 1998, p.29).

Se é verdade que as novas mudanças no mundo do trabalho e da vida social terminaram exigindo a elevação da escolaridade do trabalhador e se a educação necessária ao desenvolvimento do modelo de acumulação flexível funda-se no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que seriam assegurados pela educação básica, conjunto este que também pode ser contra-hegemônico, logo, o principal elemento de formação profissional desenvolvido pelo núcleo de Ribeirão Pires foi ter organizado e selecionado conteúdos que a partir do mundo do trabalho e das relações sociais - no que foi considerado essencial e básico -

e planejado situações de aprendizagem, experiências significativas tendo em vista o público específico ao qual se dirigia.

Para dar conta da certificação do Ensino Fundamental e da qualificação profissional de seus demandados, o núcleo, assim como a coordenação do Programa Integrar, tomou a concepção de qualificação, não como um atributo social, mas como um processo histórico resultante da articulação de múltiplos fatores, procurando tomar como ponto de partida, o conhecimento e as noções que os alunos trabalhadores acumularam na trajetória de suas experiências de vida, de educação e de trabalho.

O conceito de trabalho tem sido comumente associado à função laboral no sentido estrito, e à idéia quase consensual que vincula diretamente desenvolvimento, trabalho, educação e emprego.

No entanto, o conceito de trabalho é na verdade um universo muito complexo e que, por questões nem sempre didáticas, termina, em grandes simplificações sendo concebido como: emprego, profissão, qualificação profissional, atividades profissionais, quase sempre desvinculados das relações sociais que sustentam essas ações.

A noção a ser apreendida é, em outra perspectiva, a concepção de trabalho como:

práxis humana, material e não material, que objetiva a criação das condições de existência, e que não se encerra na produção de mercadorias, e a concepção de trabalho para produzir mais-valia, forma histórica específica que assume no modo de produção capitalista. (...) A concepção de trabalho é portanto entendida em sua dupla dimensão: de produção de conhecimento e em decorrência, da própria existência humana; de produção de mercadorias, através da forma histórica que assume no capitalismo (Kuenzer, 2000, pp.55 e 66).

Assim, o processo de trabalho sob a perspectiva de valor de troca, sob as relações capitalistas, não deveria constituir-se no parâmetro de uma educação e formação profissional que procura ser contra-hegemônica, mas sim, entendido como práxis humana.

Nesse sentido, há um esforço teórico por parte de diferentes autores

em ressignificar o conhecimento mediador entre o trabalho contemporâneo e educação, no sentido de evidenciar, como aponta Kuenzer (1999), que se ele pode servir à demanda do capital, pode também estar em projetos políticos que busquem superá-la. A cidadania, então, conceito histórico com interpretações mutáveis e diversas, ganha conotações antagônicas, dependendo da ótica adotada: a do capital, ou a do trabalho, apesar de ambos se referenciar em nas características da sociedade contemporânea.

Conclusão

A questão principal neste estudo referiu-se à análise da organização curricular e ao seu desenvolvimento no núcleo de Ribeirão Pires.

Como anunciei na Introdução, seu objetivo foi o de levantar elementos para compreender a organização curricular implementada no núcleo, diante do atendimento de um público para o qual o Programa, a princípio, não havia sido desenhado.

Aventou-se, como hipótese, que a equipe pedagógica do Programa Integrar em Ribeirão Pires seguiu a estrutura da matriz curricular encaminhada pela coordenação pedagógica do Programa em São Paulo. Na verdade, durante a trajetória de seu trabalho pedagógico é que seus educadores foram constituindo e desenvolvendo o currículo, referenciando-se:

- 1) nos objetivos e fins consubstanciados em uma estrutura modular materializada nos Cadernos Curriculares do Professor e dos Alunos enviados pela CNM/CUT;
- 2) nas peculiaridades e características locais;
- 3) nas expectativas dos alunos em relação ao curso;
- 4) nas características e saberes já adquiridos durante a vida da população atendida.

No entanto, durante este estudo foi possível perceber que além dessa materialidade tomada pelo núcleo, as relações de poder no âmbito institucional e as transformações em diversos contextos - aparentemente tão distantes do *fazer pedagógico* realizado pelos educadores e pelos alunos em sala de aula - também podem ter permeando o seu processo educativo, mesmo que de maneira subliminar. Desconsiderá-las na análise, no entanto, significaria negar alguns dos elementos que possivelmente lhes dão historicidade.

Como foi visto sucintamente durante este estudo, o Planfor propõe a estruturação de seus cursos de formação profissional com organização modular e

de curta duração, originando uma formação profissional fragmentada, separando a educação geral da específica, e numa abordagem pedagógica pautada por habilidades referenciadas no modelo de competências e por sua certificação.

O Programa Integrar para desempregados também organiza-se em módulos e dá atenção à aquisição de habilidades, mas com noções e finalidades antagônicas às estabelecidas pelo Planfor, como foi possível perceber no processo pedagógico desenvolvido no núcleo de Ribeirão Pires. Em relação à modularização, por exemplo, os formuladores do Programa levaram em conta a situação da população que o freqüentava. Considerou-se o fato de o aluno poder freqüentar as aulas do Programa de acordo com suas possibilidades; maior facilidade de seu retorno ao curso em caso de evasão e a oportunidade de se implementar o projeto no todo ou em partes, de acordo com a capacidade local de seus parceiros.

A CUT entrou em embate para democratizar os recursos do FAT e consolidar o seu Conselho Deliberativo - Codefat - para que a Central pudesse ter acesso às verbas e propor novas formas de realizar a formação profissional dos trabalhadores de sua base.

No entanto, como o Programa Integrar para desempregados foi financiado via os Planos Estaduais de Qualificação, era necessário, inclusive, a apresentação e a negociação de sua proposta de formação profissional para aprovação em cada um dos estados, o que acabava demandando ações e mediações específicas para se garantir a coerência dos seus pressupostos e objetivos, e as condições postas para a sua aprovação. Nesse sentido, o Programa Integrar para desempregados é o resultado possível da tensão presente entre os propósitos da CNM/CUT e os da institucionalidade.

Por outro lado, apesar de a equipe pedagógica do núcleo desenvolver sua proposta com certa autonomia e flexibilidade em relação ao proposto, seja pela coordenação do Programa, seja pelo que foi circunscrito pelo Planfor, algumas das tensões e desafios que envolveram a CNM/CUT no campo da formação profissional, tratados sucintamente no final do Capítulo I, acabaram possivelmente, impondo alguns limites ao Programa. Os alunos do núcleo, bem

como os dos demais implantados, em 1999 deixaram de freqüentar às aulas pelo fato de o repasse de verba ter sido suspenso. Muitos deles permaneceram com o curso do ensino fundamental incompleto. Em algumas localidades no entanto, o término dos módulos foi assegurado pelo governo local ou por colaboração de outras iniciativas da sociedade.

No âmbito do processo pedagógico notou-se que a organização dos conteúdos selecionados pela equipe docente e seu desenvolvimento, em sala de aula e fora dela, acabou denotando não apenas as dinâmicas adotadas, mas também evidenciando o que o núcleo priorizou. Há fortes indícios de que se buscou a aquisição, por parte dos alunos, de saberes escolares significativos sob dois aspectos: que permitissem ao aluno ter acesso ao conhecimento sistematizado para tal nível de ensino, entendidos como ponto de partida, e que esses conhecimentos fossem postos a serviço de seus sujeitos sob uma ótica de classe. O trabalho desenvolvido no núcleo foi entendido como um dos espaços de formação que possibilitasse, através da participação de seus membros em âmbito local e regional, interferir na realidade e auxiliar a enfrentar questões vividas pela sociedade local. Essa intervenção dos sujeitos na realidade passava pela política sindical, mas não se restringia a ela.

O processo educativo no núcleo de Ribeirão Pires, entendido como a prática social dos alunos trabalhadores - nas relações sociais e no mundo do trabalho - com suas diversificadas necessidades, desafios e expectativas, buscou também, suscitar questões para a compreensão de como funciona essa sociedade e suas contradições, com o objetivo pressípuo de auxiliar a transformá-la. Se, por um lado, sua organização curricular aproxima-se da Pedagogia Histórico-Crítica com conteúdos definidos segundo sua relevância social, buscando a socialização do saber elaborado, por outro, ao propor temas geradores nas diferentes áreas do conhecimento e a alteração da consciência dos sujeitos participantes desse processo, também teria retirado elementos da teoria pedagógica freireana.

Aparentemente, a organização curricular - seja a prescrita pela coordenação pedagógica do programa, seja a praticada no núcleo - não dá conta, no entanto, num currículo único, do ensino geral e técnico, como a princípio

anuncia, apesar de constituir-se levando em conta as necessidades advindas das mudanças na ciência, na tecnologia e sua repercussão em todas as esferas da vida da sociedade.

A prática social e o seu caráter de classe, foi o ponto de partida e procurou ser o ponto de chegada desse processo educacional desenvolvido no núcleo do Programa Integrar de Ribeirão Pires. Espaço que procurou utilizar para propiciar aos seus alunos os referenciais iniciais para se ter acesso ao conhecimento científico, reconhecendo seus limites, e, ao mesmo tempo, acreditando na possibilidades e reais benefícios da escolarização dos alunos trabalhadores ao propiciar a aquisição de conhecimentos e habilidades para a luta contra as desigualdades e para a participação no processo de transformação social, não se restringindo a questões imediatas demandadas pelo(s) mercado (s) de trabalho.

Pela história de vida dos educadores do núcleo - todos com uma visão crítica da realidade e de militância político-partidária e sindical - a ação propositiva era buscada nos diferentes espaços da sociedade. Com essa intenção, fizeram do processo pedagógico um campo de problematização e reflexão, seja em relação ao conhecimento sistematizado dos diferentes saberes escolares, seja em relação ao conhecimento trazido pela experiência de vida dos alunos trabalhadores, usando-o como um espaço inicial, tanto para a ampliação dos diferentes saberes, como para a busca de uma afirmação contra-hegemônica.

No entanto, como o Programa desenvolve uma proposta pedagógica tendo em vista a formação profissional de jovens e adultos sob uma perspectiva classista, pode suscitar uma outra questão: qual deve ser o papel a ser desempenhado pela educação formal e pela escola.

É provável que os sociólogos e cientistas políticos do processo educacional destacassem o papel socializador da escola. Os economistas da educação, na maioria, possivelmente, apontassem as habilidades cognitivas, consideradas necessárias para a produtividade do trabalhador. Os educadores afirmassem caber à escola promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras e a socialização dos alunos.

Respostas desse e de outros tipos acabariam revelando as diferentes abordagens intelectuais e as visões de cada profissional em relação ao tema. No entanto, dois papéis são atribuídos à escola e socialmente reconhecidos: a transmissão de parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade - selecionados e passíveis de serem ensinados - e a promoção de um processo de socialização dos indivíduos. Porém, tratar a educação de maneira genérica e abstrata - sem situá-la numa sociedade que não é una, mas onde coexistem interesses e necessidades conflitantes, não se voltando para o bem comum - é atribuir-lhe um caráter de neutralidade, que na verdade não possui. Interessa saber qual a natureza dos conteúdos selecionados como significativos, o tipo de habilidades cognitivas que pretende desenvolver, qual tipo de socialização pretendida, e mais, para que tipo de homem e de sociedade.

Geralmente, na sociedade capitalista, essa construção ocorre de acordo com o que esperam e pensam os setores dominantes de determinada sociedade. Por outro lado, a escola não pode ser reduzida apenas a um *locus* privilegiado e eficaz de reprodução social, desconsiderando a reinvenção cultural que realiza.

No sistema capitalista, os indivíduos organizam-se em associações, partidos e sindicatos, como um contra-poder social (Chauí, 1998) - que direta ou indiretamente acaba limitando o poder do Estado e dos grupos hegemônicos - tentando alcançar a ampliação de seus direitos como trabalho, educação, saúde, lazer, liberdade de expressão, entre outros. Ao contrário dos grupos que defendem questões particulares e específicas, suas reivindicações dizem respeito à ampliação dos direitos sociais fundamentais para todos.

No capitalismo são inúmeros os obstáculos à democracia, embora a ideologia afirme que todos são livres e iguais. Essa ideologia fortalecida pelos meios de comunicação de massas acabou invadindo todos os campos da ação humana e a escola também. No que tange à educação em geral e à educação profissional em particular, auxiliam a disseminar a idéia de que as novas necessidades sociais - originárias dos setores produtivos - dizem respeito à construção de um novo homem e conseqüentemente, de um novo tipo de

educação adequados à produção flexível, atributo este, que dependeria das iniciativas de cada indivíduo.

Se é verdade que uma verdadeira educação democrática não pode esconder as divisões e conflitos existentes na realidade, também não pode se assentar sob a arregimentação de prosélitos, desconsiderando do processo educativo a necessária construção das potencialidades do educando, nem impedir sua liberdade intelectual de constituir-se pela práxis como cidadãos.

Apesar de parecer tênue os parâmetros que separam a ação proselitista da ação educativa que toma uma visão crítica e que também aponta para uma transformação dos sujeitos e da sociedade, sua diferenciação não residiria no âmbito do que propaga, mas fundamentalmente, do que realmente realiza durante o trabalho pedagógico. O proselitista tem muita pressa. Não tem tempo de levantar os elementos da realidade, analisá-los, interpretá-los, pois parte do pressuposto de que se trata de um dado homogêneo e amorfo. Também não se dá ao trabalho de planejar, discutir e realizar um trabalho pedagógico coletivo com seus pares e os alunos, pois substitui o diálogo pelo monólogo, este tomado como verdade absoluta. Desconsidera o avanço científico e tecnológico como o resultado da criação e do trabalho humano, e desmerece o conhecimento sistematizado e as ciências de referência, abortando-os da sala de aula. Não instiga os alunos à pesquisa e à dúvida, pois referencia-se exclusivamente na cartilha de seus dogmas.

A sociedade radicalmente democrática é a única que considera o conflito legítimo. Nesse sentido, a educação e a escola, sem o ufanismo pedagógico ingênuo, por meio de educadores e alunos *inteiros*, poderiam ajudar a construí-la, partindo do suposto de que a própria ação dos sujeitos no processo pedagógico, assim como nas relações sociais, não é neutra, nem dicotomiza a ação política da ação pedagógica, reconhecendo - ao mesmo tempo - essa interpenetração e as especificidades do papel da educação e do educador a ser desempenhado em cada espaço.

No núcleo, os conhecimentos trazidos pelos alunos ocuparam importante papel nos processos de aprendizagem - tomados como ponto de partida - para se

construir e compreender os novos elementos aos quais passaram a ter acesso. A reflexão sobre suas experiências na vida social e no mundo do trabalho, tendo sido levadas em conta e socializadas no grupo, podem ter contribuído para resgatar sua auto-estima na medida em que seus conhecimentos e experiências, consideradas relevantes, acabaram orientando não somente a ação pedagógica mas a ações em âmbito local. Um exemplo, dos vários apresentados durante este estudo, seria a participação dos alunos do núcleo nos fóruns municipais, nos debates em torno das política públicas como o Orçamento Participativo, situando-se, neles, não apenas como usuários de serviços, mas como interlocutores dessas instâncias de poder, problematizando, propondo soluções e também decidindo.

Ao buscar o desenvolvimento integral do aluno, os educadores do núcleo desenvolveram experiências didáticas indicadas pela coordenação do Programa, as propostas suas e as sugeridas por outros educadores dos demais núcleos em reuniões para a troca e socialização das experiências pedagógicas bem sucedidas. Elaboraram textos, exercícios, seminários, estudos do meio, criaram materiais didáticos, visando a que os alunos se defrontassem com os novos saberes e com as contradições advindas da realidade. Incentivaram a busca de informações e conhecimentos, a capacidade de comunicação através de, diferentes linguagens - escrita, oral, desenho, informática, teatro, dança - o exercício da síntese, da crítica, do planejamento e a busca de propostas de solução de problemas vivenciados, no nível de possibilidades dos alunos envolvidos.

No cotidiano da sala de aula, a equipe pedagógica acompanhou o percurso individual e do grupo de alunos, colocando-se como orientadora dos processos educativos tentando evitar, como dissemos, o espontaneísmo ou o trabalho centrado na figura do professor. É possível que essa atenção atribuída a cada aluno tenha sido capaz de diminuir as taxas de evasão tão freqüentes nos cursos de jovens e adultos. Embora existente, em torno de 13%, os alunos do núcleo evadiram-se 37% menos de que a população atendida nos curso de suplência do ensino fundamental, cuja proposta pedagógica distingue-se do curso regular, na

maioria das vezes, apenas quanto à sua duração menor e o aligeiramento de seus conteúdos.

Viu-se como os saberes previstos nas áreas curriculares eram múltiplos e quase sempre interrelacionados. A equipe pedagógica, na maioria das vezes, demonstrou, na prática, que o que se aprende e como se aprende, é uma seleção, um ressignificado da cultura, e portanto, uma construção histórica. E que a organização da aprendizagem é fruto dos saberes que circulam na sociedade, podendo ser lidos sob diferentes pontos de vista que podem visar a formação humana ampla e integral ou a fragmentação do conhecimento de acordo com os papéis estipulados para cada um, a depender do gênero, da raça ou da classe social a que se destina essa aprendizagem no sistema capitalista.

Se é verdade que a disseminação das novas tecnologias no cotidiano da sociedade, e particularmente dos centros urbanos apresenta inúmeros desafios à população em geral e ao trabalho, o Programa procurou facultar aos alunos conhecer alguns elementos mais simples das complexas estruturas de parte da vida social, palco do exercício de seus direitos e deveres, de modo a contribuir para sua formação como cidadãos. Participar da sociedade hoje exige dos sujeitos um número crescente de ações para que não sejam excluídos do mundo contemporâneo, como operar terminais bancários, utilizar fax, celular, micro, Internet, meios de transporte entre outros.

Sem desconsiderar que o domínio dessas novas linguagens também é necessário à luta contra-hegemônica, o núcleo, aliado à essa preocupação, não perdeu de vista o que priorizou, de forma consciente ou não: o acesso de seus alunos ao conhecimento básico sistematizado e significativo, sob o ponto de vista dos que vivem do trabalho.

Mesmo que a adesão a esses propósitos não tenha sido homogênea por parte dos seus alunos, fato que não foi possível se verificar no âmbito desta pesquisa, os alunos aparentemente, na visão dos educadores e evidenciados em algumas declarações dos egressos entrevistados, apresentam certas características em comum:

- a compreensão - por parte da maioria - de que a estabilidade relacionada às suas necessidades de sobrevivência, coexiste com as necessidades de mudança social como ação coletiva nos espaços de representação local, regional e nacional, não se restringindo à política sindical;
- a luta de todos para tentar sair da situação desfavorável do desemprego ou de subocupação;
- a tentativa de resistir aos mecanismos que lhes são impostos simbolicamente pela reprodução social e que procuram manter o *status quo*;
- a valorização da iniciativa sindical quanto a oferecer a oportunidade de certificação do ensino fundamental;
- a relevância atribuída aos laços de solidariedade e afeto tanto em relação aos educadores quanto aos seus colegas de turma, fortalecendo o sentimento de pertencimento e aceitação.
- a tendência de deixar de se auto-responsabilizarem pela situação de desempregado.
- a disposição de continuar seus estudos no Ensino Médio.

Portanto, o trabalho pedagógico no núcleo exigiu e teve o compromisso político de seus educadores, da coordenação pedagógica do Programa e dos demais interlocutores que apostaram num processo educacional capaz de respeitar o trabalhador como um ser integral. Não de maneira sisuda. Alguns momento de fruição procuraram dar leveza ao embrutecimento provocado pela situação de desempregados, impostas muitas vezes pelo preconceito e pelo autoritarismo disseminado na própria sociedade diante dos papéis que são atribuídos por ela, tanto para os homens quanto para as mulheres.

As características e peculiaridades locais e de sua população atendida interferiu propositivamente na organização curricular e no seu desenvolvimento. No entanto, não foi apenas as características locais que acabaram interferindo na

vida do Programa. Apesar da curta existência do núcleo na cidade, algumas de suas marcas podem ser vislumbradas em alguns aspectos da comunidade local.

Em Ribeirão Pires, a presença constante dos alunos nos acontecimentos promovidos na cidade pelo governo municipal ou nos movimentos encabeçados por grupos locais, acabou favorecendo, se não a implantação, no mínimo a discussão e a reflexão sobre algumas propostas significativas para a sua comunidade. Como exemplo, pode-se citar a discussão organizada acerca das cooperativas que, de acordo com a Secretária de Educação à época, era uma proposta desencadeada pelo núcleo do Integrar na cidade e que ajudou a germinar a idéia em outros grupos sociais locais que começaram a se articular em torno de propostas de economia solidária e de geração de emprego e renda. Hoje, a cooperativa das costureiras funciona na cidade e seu custeio vem de verbas próprias do grupo.

Também a partir do trabalho pedagógico desenvolvido no núcleo, desencadeou-se uma discussão para a revisão do desenho dado ao páldio atendimento de caráter assistencialista dos jovens que freqüentavam a Casa da Juventude - CAJU - no município. Até 1997, os cursos ofertados eram de curta duração e fundamentalmente instrumentalizadores: corte e costura, manicure, marcenaria e culinária. A preocupação de seus idealizadores voltava-se exclusivamente para um suposto mercado de trabalho sem que para isso houvesse ocorrido qualquer tentativa sistematizada de verificação de tais necessidades. Em 1999, a CAJU passou a vincular-se à Secretaria Municipal de Educação e não mais à Assistência Social. Seu nome passou a ser "Escola Municipal de Jovens e Adultos Prof. Paulo Freire."

Com o surgimento do MOVA - Movimento de Alfabetização - em 1998, foram instaladas no município também as salas do EJA - Educação de Jovens e Adultos - com a finalidade de facultar aos seus alunos, condições de ingressarem no último ciclo do ensino fundamental da rede pública ou mesmo do Programa Integrar na cidade.

No entanto, a partir da experiência pedagógica do núcleo do Integrar na cidade, em conjunto com os educadores do MOVA, da EJA e do Programa

Integrar à época, a Secretária, a Gerente de Educação e algumas coordenadoras pedagógicas da rede de ensino municipal passaram a propor um projeto pedagógico que tratasse a educação dos jovens e adultos referenciado no do Programa Integrar, por entenderem e concordarem que a elevação da escolaridade deveria ocorrer com uma organização curricular que dialogasse com o mundo do trabalho e com os saberes já adquiridos pelos alunos trabalhadores em suas trajetórias de vida.

De acordo com a Secretária Municipal de Educação (1997/2002), iniciou-se a discussão de uma proposta que, inspirada no Programa, levasse em conta as seguintes características:

- formação integral do jovem ou do adulto trabalhador;
- resgate das experiências e dos saberes acumulados pelos alunos durante sua trajetória de vida e de trabalho;
- organização curricular não centrada em disciplinas estanques;
- seleção de conteúdos a serem trabalhados de modo que fossem, ao mesmo tempo significativos, problematizadores da realidade e indicadores de ações propositivas.

Ainda de acordo com as revelações da Secretária, enquanto essas novas questões foram consideradas relevantes por um grupo de educadores, a outro, suscitavam desconfiança e mesmo desconforto, porque acabavam por colocar em xeque o tradicional controle do processo pedagógico.

Além disso, enquanto durou o Programa na cidade, a CNM/CUT, via núcleo, ofereceu a oportunidade para os funcionários municipais freqüentarem o Curso de Informática (1998-1999), no período em que os micros estavam ociosos. Diante das necessidades postas pela realidade, também aos jovens mais pobres do município que se cadastraram foi dada a oportunidade de realizá-lo.

Com a pesquisa do IMES - Instituto Municipal de Ensino Superior - em 1997, mencionada no Capítulo II deste estudo, a partir de dados sistematizados sobre a realidade da cidade, foi traçado um perfil preliminar para nortear algumas ações nas políticas públicas de emprego em nível local, incentivando a discussão e a organização da Agenda de Desenvolvimento Sustentado no município, embora

se tivesse a clareza de que a crise e o embrutecimento das condições de vida encontravam-se em fatores estruturais e que extrapolavam os limites locais. A cidade procurou então, por diferentes meios institucionais, preparar-se para sua vocação principal, o turismo.

Quanto às políticas públicas de emprego no nível local, não foram encontrados elementos que evidenciassem algum tipo de articulação com o núcleo do Programa. A única aproximação do núcleo a esse respeito, se deu com o PAT - Posto de Atenção ao Trabalhador, ao encaminhar as fichas cadastrais para que os alunos as preenchessem. Dos egressos entrevistados, seis, referiram-se às ações do PAT, com baixas expectativas. Delas, apenas duas pessoas receberam indicação de vagas, e na maioria das vezes em locais muito distantes com vencimentos insuficientes para as despesas com transporte. Essa desarticulação entre as políticas públicas de emprego e a formação profissional, apesar desta última ser anunciada pelo governo como um dos elementos das políticas ativas de emprego, não residiria em um problema local e sim, segundo a avaliação realizada em 1998 pelo DIEESE, se situaria no nível nacional.

Mas, se em tão curto espaço de tempo, o núcleo do Programa Integrar na cidade de Ribeirão Pires deixou um saldo positivo e relevante, é de se questionar o porque de seu encerramento e de sua não continuidade no município.

Segundo os relatos da Secretária de Educação Municipal, o Programa não poderia mais ser viabilizado porque a CNM/CUT não contaria mais com os recursos do FAT. Ainda de acordo com a Secretária, não se teve muita clareza se essa questão fora originada em nível governamental, mediante o estabelecido pelo Guia Planfor 2000 e das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer n.º 16/99), ou, tratava-se de uma nova priorização atribuída pela própria CNM a outros projetos da Confederação e da CUT. No entanto, segundo declarações da professora e do instrutor do núcleo, confirmadas pelos documentos da CNM/CUT, o Programa Integrar do Ensino Médio, funcionava em certas localidades, como no município de Santo André. Algumas empresas também teriam permanecido com o Programa Integrar para empregados, tendo este, se constituído num elemento de negociação entre os

representantes dos trabalhadores e as respectivas empresas, como o desejado pela coordenação da CNM/CUT. Diante disso, na visão da Secretária, a extinção do núcleo em Ribeirão Pires não foi suficientemente esclarecida.

A CNM/CUT, ou melhor, o Instituto Integrar, entidade jurídica criada a partir do ano 2000, apresentou, então, à Secretaria Municipal de Educação duas propostas para o retorno do Projeto ao município:

1ª) A Prefeitura assumiria o Programa no que tange aos educadores, espaço físico, merenda e passe escolar. A proposta pedagógica e a formação dos professores ficaria a cargo do Instituto, sendo ressarcido para tal, em um valor a ser acordado entre as partes;

2ª) A Secretaria Municipal de Educação poderia manter o Programa nos moldes de seu antigo funcionamento (1997-2000), e o total das despesas com os educadores, material didático, proposta pedagógica e formação, seriam repassados ao Instituto.

Na época em que a entrevista com a Secretaria foi realizada não havia sido definido qual dessas propostas era considerada mais viável em termos de custos e de seus aspectos legais.

Qualquer proposta que fosse eleita pelo município, no entendimento da Secretária, suscitava alguns problemas de ordem administrativa e pedagógica a serem equacionados: o estabelecimento de critérios para a escolha de professores para o futuro núcleo, a legalidade desses procedimentos e a garantia do comprometimento dos educadores com o projeto pedagógico do Programa.

Caso a Secretaria Municipal assumisse desenvolver uma proposta pedagógica própria - para oferecer o ensino fundamental aos jovens e adultos - uma análise mais detalhada dos recursos municipais disponíveis se faria necessário. Diante dos impedimentos previstos na Lei 9424/96, essa modalidade de ensino, para tal população alvo, deixou de fazer juz ao repasse previsto pelo FUNDEF aos alunos matriculados no município, devendo, portanto, o governo local assumir suplementação de verbas com recursos próprios para realizá-lo.

Para a Secretária, não se poderia tomar uma decisão apressada, embora necessária, e, como um cobertor curto, não valeria a pena cobrir a cabeça e

descortinar os pés... Atender parte da demanda do Ensino Fundamental e - ao mesmo tempo - ter de fechar algumas salas da educação infantil. À época da entrevista, essas questões continuavam em pauta.

Se é verdade, como foi evidenciado pelos elementos levantados neste estudo, que a sua organização curricular, bem como os saberes selecionados e o seu desenvolvimento no núcleo, se constituíram durante a trajetória do processo pedagógico, referenciando-se nas características e perspectivas já elencadas, é possível confirmar a hipótese levantada neste trabalho.

Apesar de o público não corresponder àquele para o qual o programa foi inicialmente desenhado, o núcleo recriou e desenvolveu um projeto que procurou com as suas características e às peculiaridades locais, atender às necessidades e expectativas apresentadas pelos alunos durante a trajetória do trabalho pedagógico.

Pelo fato de o núcleo ter adotado uma concepção de currículo que não o reduziu a uma grade curricular inflexível, ou a um conjunto de instrumentos consubstanciados em cadernos curriculares, livros didáticos ou técnicas pré estabelecidas e imutáveis, sua organização curricular foi sendo reelaborada pelo núcleo à medida em que foi ocorrendo o processo pedagógico.

No entanto, sem conseguir atender uma população de origem metalúrgica, acabou se afastando de um dos principais objetivos originais do Programa, fato que, necessariamente, remete a novas pesquisas para melhor entendimento desse fenômeno.

Apesar da ação sindical propositiva, a dívida social do Estado para com o jovem e adulto pouco escolarizado é muito alta. Exigir do Estado políticas públicas que garantam os direitos sociais básicos e uma educação de qualidade, gratuita e laica, para todos, são bandeiras que não podem estar ausentes da agenda sindical e nem das reivindicações da sociedade.

Referências Bibliográficas

- ALVES, E. & SOARES, F. 1998. *Ocupação e escolaridade*. Brasília. IPEA.
- ANTUNES, Ricardo. 1999. *Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos. Reestruturação Produtiva no Brasil e na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- APEOESP. 2000. *Resoluções do XVII Congresso Estadual da Apeoesp*.
- ARROYO, Miguel G. 1998. Trabalho - Educação e teoria pedagógica. In. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. FRIGOTTO, G. (org.). 1998. Petrópolis. Vozes.
- AZEREDO, Beatriz. 1998. *Políticas públicas de emprego: a experiência brasileira*. São Paulo: ABET, V. 1.
- BARDIN, Laurence. 1991. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BORTOLANZA, Juarez. 1999. *Uma contribuição ao planejamento municipal que propicie o desenvolvimento sustentável: o uso de indicadores de saúde da população*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina.
- BRASIL. 1996. *Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- _____. 1997. *Decreto n.º 2.208, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96*.
- _____. 1998. *Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao trabalhador - CODEFAT. Resolução n.º 194 de 23 de setembro de 1998*.
- _____. 1999. *Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil - PLANFOR - Plano nacional de qualificação do trabalhador. Série Avanço Conceitual*. Brasília: MTE, Sefor.
- _____. 2000. *Guia do Planfor 2000*. MTE/SPPE/DQP. Brasília/2000.
- _____. 2001. *Trabalhando com a diversidade na educação profissional*. MTE. Sefor.
- _____. IBGE. 1970. *Censo Demográfico de 1970*.
- _____. IBGE. 1991. *Resultados Preliminares do Censo de 1991*.

- BOURDIEU, Pierre. *Neoliberalismo em choque*. Folha de S. Paulo. Domingo, 12/07/98. Caderno *MAIS*, p. 5 -1.
- CANO W. & CRUZ. R. 1997. Ribeirão Pires: Evolução sócio-econômica recente, impasses e perspectivas. In: *Fórum do Desenvolvimento Sustentado: a cidade discutindo o seu futuro*.1997. São Paulo: Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires.
- CARDOSO, Sidnéia Reis & GUEDES, Cesar.1999. Emprego e desemprego nos anos 90. In *Emprego e desemprego tecnológico: artigos dos pesquisadores*. 1999. São Paulo: DIEESE/CESIT.
- CASTRO, Delúbio S. & MACEDO, Bernardo G. 1997. *O FAT e o Sistema Público de Emprego: a visão dos trabalhadores*. Texto apresentado no Seminário Internacional *Emprego e Desenvolvimento tecnológico*. Brasil, novembro de 1997.
- CHAUI, Marilena. 1998. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- CNM/CUT. 1997. *Programa Integrar: formação e qualificação para o Trabalho*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT. Mimeo.
- CNM/CUT. 1999. *Programa Integrar: Oficina de Informática-comunidade..* São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1999. *Programa Integrar: Oficina de Informática - caderno do aluno*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1998a *Programa Integrar: formação e qualificação para o Trabalho*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____.1998b. *Programa Integrar: estrutura Curricular*. São Paulo: Documento s/d, mimeo.
- _____.1998c. *Programa Integrar : Reflexão – o processo de ensino aprendizagem*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.

- _____. 1998. *Programa Integrar: Caderno do Professor - Gestão e Planejamento*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1998. *Programa Integrar: Caderno do Professor e do aluno - Matemática*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1998. *Programa Integrar: Caderno do Professor - Trabalho e Tecnologia*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1997. *Programa Integrar: Caderno do Professor e do aluno - Controle de Medidas*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1997. *Programa Integrar: Caderno do Professor e do aluno - Matemática*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1997. *Programa Integrar: Caderno do Professor e do aluno - Informática*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1997. *Programa Integrar: Caderno do Professor e do aluno - Reestruturação Produtiva*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- _____. 1997. *Programa Integrar: Caderno do Professor - Leitura e Interpretação de Desenho*. São Paulo: Confederação Nacional dos Metalúrgicos/CUT.
- CNM/CUT-UNITRABALHO. 1999. *Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metaúrgico*. CNM-UNITRABALHO. São Paulo: Artchip Editora.
- COLBARI, Antonia. 2000. *Qualificação profissional e empregabilidade: novos desafios ao sindicalismo no Espírito Santo*. Texto apresentado na Associação Brasileira de Estudos do Trabalho - ABET. 2000.
- CONCEIÇÃO, Jefferson José da. 1998. *ABC: região em mudança. Teoria*

- & *Debate*, São Paulo: 1998, n.º 37, pp. 32-37.
- DEDECCA, Claudio Sandoval. 1998. *Emprego e Qualificação no Brasil*. Campinas: CESIT/UNICAMP. Programa de Capacitação em políticas de emprego e renda e formação profissional. Mimeo.
- DELUIZ, Neise. 2001. *O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo*. Mimeografado.
- _____. 1997. *A Globalização econômica e os desafios à formação profissional*. s/d. Rio de Janeiro: mimeografado.
- DELUIZ, Neise, SANTANA, Marco Aurélio e SOUZA Donald de Bello. 1999. *Trabalho e Educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro: Quartet.
- DIEESE. 1998. *Formação Profissional: um novo espaço de negociação*. Boletim DIEESE, n.º 14. São Paulo: DIEESE.
- _____. 1997. *Pesquisa de Emprego e Desemprego*. São Paulo: DIEESE.
- DOMINGUES, Marta Regina. 2000. *Sindicalismo, Educação e Formação Profissional nos anos 90: Programa Integrar – Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM/CUT*. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa: Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DOWBOR, Ladislau. 1996. Políticas Municipais de Emprego. *Revista Polis*, n.º 25. São Paulo.
- DUBAR, Claude. 1998. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. In: *Educação e Sociedade*, n.º 64/especial. São Paulo: Cortez.
- FERNANDEZ, J. A. G. 1987. Dialética del proceso pedagógico. In: *Revista Latino Americana de Estudios Educativos*. Vol. XVI, n.º 3-4. México. Universidad Autónoma.
- FERRETTI, Celso J. 2000. *Trabalho, formação e qualificação profissional*. Mimeografado.
- _____. 1995. Educação para o trabalho. In: *O trabalho no limiar do século*

XXI. FERNANDES, Reynaldo (org). São Paulo: LTr.

- _____. 1993. *Reforma Educacional e Formação Profissional no Brasil*.
Mimeografado.
- _____. 1987. *Trabalho e orientação profissional: um estudo sobre a
inserção de trabalhadores da Grande São Paulo na PEA e sua
trajetória ocupacional*. Tese de Doutorado: Programa: Educação:
Filosofia e História da Educação, da Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo.
- FERRETTI, Celso J. et. Alii. 1999. *Trabalho, Formação e Currículo*: São
Paulo: Xamã.
- FERRETTI, Celso João e SILVA JR João dos Reis. 1999. *Educação
Profissional numa sociedade sem empregos*. In: *Cadernos de
Pesquisa*. V. 1, n.º 190, p. 43-66.
- FIDALGO, Fernando. 1999. *A formação negociada: França e Brasil,
nos anos 90*. São Paulo: A. Garibaldi
- FIDALGO, F. & MACHADO, L. 2000. *O Planfor e a reconceituação da
educação profissional*. Mimeografado.
- FRANCO, M. C. 2000. *Formação profissional para o trabalho incerto: um
estudo comparativo Brasil, México e Itália*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.
2000. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*.
Petrópolis. Vozes
- FRIGOTTO, Gaudêncio. 2000. *Educação e a crise do capitalismo real*. São
Paulo. Cortez.
- _____. 1998. *Cidadania e Formação Técnico Profissional: desafios neste
fim de século*. In: SILVA et al. (Org.) *Reestruturação curricular: novos
mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre:
Sulina.
- _____. 1996. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo. Cortez.
- GALVEZ, Maria Eugênia Letelier. 1999. *Escolaridade e inserção no
mercado de trabalho: um estudo comparativo entre a Grande São
Paulo e a Grande Santiago (Chile)*. Tese de Doutorado no Programa

Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIROUX, H. & MACLAREN, P. 1994. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In. T.T. da Silva, (Org.). *Territórios Contestados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ & SIMON. 1994. R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In. Moreira, Antonio F. e Silva, T.T. (Orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez.

GISBURG, H. 1987. *O queijo e os vermes*. Rio de Janeiro: Cia das Letras.

GOMES, Jeter. 2001. *Paulo Freire e a política nacional de formação da CUT: identidades político-pedagógicas*. Tese de Mestrado. PUC/SP.

GONSALVES, Elisa P. 2001. *A difícil arte de olhar para si e para o outro: desafios contemporâneos da pesquisa em Educação*. Texto apresentado no XXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação - ANPED.

HIRATA, Helena. 1994. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação – um debate multidisciplinar*. Org. Celso João Ferretti. Petrópolis/RJ: Vozes.

_____. 1998. *Entre mercado de trabalho, organização da produção e resistência dos trabalhadores: os meandros atuais da flexibilidade*. In: Seminário Internacional Reestruturação Produtiva, flexibilidade do trabalho e novas competências profissionais. COPPE/ UFRJ, 1998.

_____. 1997. *Globalização, Trabalho e Tecnologias: uma perspectiva de gênero*. 8º Encontro Internacional da Mulher e Saúde. 1997.

IMES. Instituto Superior de Ensino. 1997. Pesquisa sócio-econômica no município de Ribeirão Pires. In: *1º Fórum de Desenvolvimento*

- Sustentado: a cidade discutindo o seu futuro.* Prefeitura Municipal de Ribeirão Pires. São Paulo.
- ID, G. 1993 *Verso la formazione post-industriale.* Milano. Itália. F. Angeli.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *S/d. Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.* Mimeografado.
- LEITE, Márcia P. 2000. Sindicatos e desenvolvimento econômico: a experiência da Câmara Regional do Grande ABC no Brasil. In: *Reestructuración productiva, mercado de trabajo y sindicatos en América Latina*, 2000, GARZA Toledo (compilador): CLACSO.
- LEITE, Márcia P. & POSTHUMA, Anne C. 1996. *Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira.* Mimeografado.
- LIMA, Antonio Almerico B. 1999. *Rumo ao sindicato cidadão ? Qualificação profissional e políticas públicas em tempos de reestruturação produtiva.* Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal da Bahia: Mimeografado.
- MAIA, Marco Aurélio Spall. 1999. *Trabalho, educação e cidadania: reflexões sobre o Programa Integrar –* Porto Alegre: CNM/CUT.
- MAFFESOLI, Michel. 1998. *Elogio da Razão Sensível.* Petrópolis. Vozes.
- MANFREDI, Silvia M. 1998. Trabalho, qualificação profissional e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Campinas: In *Educação e Sociedade*, CEDES, n. 64.
- MARTINS, José de S. 2000. As hesitações do moderno e as contradições da modernidade no Brasil. *A sociabilidade do homem simples.* 2000. São Paulo: Hucitec.
- MARX, KARL. 1977. *O Capital: crítica da economia política.* VOL. I., livro Primeiro, Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural.
- MASCELLANI, Maria Nilde. 1999. *Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (O Programa Integrar - CNM/CUT).* Tese de Doutorado apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- MATTOS, Marcelo. 2000. *Os sindicatos e o desemprego no Brasil*. Texto apresentado no VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho - ABET.
- MERTENS, L. 1996. *Competencia laboral*. Montevidéou. CIENTEFOR. OIT.
- MORAES, Carmem S. V. de. (s/d). A dimensão social do Programa Integrar. In: *Trabalho e Formação Profissional - Programa Integrar: um ponto de partida*. Cadernos do núcleo temático n.º 2. Coordenação conjunta da Secretaria Nacional de Formação da CUT, da Escola São Paulo/CUT e CNM/CUT.
- MORAES, Carmem S. V. (Coord.) et alii. 1999. *Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metaúrgico*. CNM/CUT-UNITRABALHO.
- MORETTO, Amilton. 1999. Políticas de emprego no Brasil: algumas considerações sobre a experiência dos anos 90. In *Emprego e desemprego tecnológico: artigos dos pesquisadores*. 1999. São Paulo: DIEESE/CESIT.
- NASCIMENTO, Cláudio. 1998. *Sindicato Cidadão e a formação para a cidadania: questões sobre sindicalismo e qualificação profissional*. In: Revista Formação Integral da CUT. Caderno II, pp. 81-90. São Paulo.
- _____. 2001. *Mutações no Sindicalismo e na Formação*. Mimeografado.
- OLIVEIRA, M. A. (Org.). 1998. *Reforma de Estado e Políticas de Emprego no Brasil*. UNICAMP. Campinas. São Paulo.
- OREALC/UNESCO. 2000. *Alfabetismo funcional en América Latina*. UNESCO.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PIRES. 1997. *1º Fórum de Desenvolvimento Sustentado: a cidade discutindo o seu futuro*. Ribeirão Pires. São Paulo.
- POCHMANN, Márcio. 1998a. A inserção ocupacional e o emprego dos jovens. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho: *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. 1998. V. II. Brasília: CNPD.
- _____. 1998b. Alternativas de Políticas de emprego frente aos velhos e

- novos problemas do mercado de trabalho brasileiro. In: *(Des)emprego e globalização*. Lacerda, Antônio C. (org.), 1998. Cadernos PUC : n.º 7 Economia, São Paulo.
- _____. 1995. *Políticas do trabalho e de garantia de renda no capitalismo em mudança*. São Paulo. LTr.
- _____. Mudanças na ocupação e a formação profissional. S/d. CESIT/UNICAMP. Mimeografado.
- POSTHUMA, Anne Caroline. (org.) 1999. *Abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil: políticas para conciliar os desafios de emprego e competitividade*. Brasília. OIT e MTE.
- RAMALHO, José R. & SANTANA, Marco Aurélio. 1999. *Tradição Sindical e as mudanças econômicas dos anos 90: o caso dos metalúrgicos do Rio de Janeiro*. Comunicação apresentada na Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS - Rio de Janeiro: 1999.
- RAMALHO, José R. 1999. *Trajetórias e Experiências do Sindicalismo Brasileiro*. Texto apresentado na Sociedade Brasileira de Sociologia -SBS - 1999.
- RAMOS, Carlos A. 1997 *Notas sobre políticas de emprego*. Rio de Janeiro: IPEA. In: MORETTO, Amilton. 1999. *Desemprego tecnológico. Artigos dos pesquisadores*. 1999. São Paulo. DIEESE/CESIT.
- RODRIGUES, Iram Jácome. 1999. *A trajetória do novo sindicalismo*. In: RODRIGUES, Iram Jácome (org.). *O novo sindicalismo vinte anos depois*. Petrópolis: EDUC, Vozes, Rede Unitrabalho.
- ROSANDISKI, Eliana N. & SILVA, Ricardo C. 1999. *Mudanças no perfil do emprego no Brasil nos anos 90*. In: *Emprego e Desenvolvimento Tecnológico. Artigos dos Pesquisadores*. (Org. DIEESE). 1999 Cesit/ UNICAMP. São Paulo.
- SACRISTÁN, J. G. 1998. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed.

- _____. 1992. El curriculum: ¿ Los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In. *Comprender u transformar la enseñanza*. SACRISTÁN, J. G. & GÓMEZ, A. I. 1992. Madrid. Ediciones Morata.
- _____. 1988. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata.
- SANTOS, Regina B. 1995. *Migração no Brasil*. São Paulo: Scipione.
- SAVIANI, Nereide. 2000. *Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas: Editores Associados.
- SEADE . *Pesquisa de emprego e desemprego. Escolaridade da PEA na Grande São Paulo. 1988 e 1995. Fundação Seade*.
- SEGNINI, Liliana 2000. *Educação, Trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação*. In: *Trabalho & Educação*, n.º 6, pp. 14-47 Belo Horizonte: NETE, UFMG.
- _____. 1998. *Mulheres no trabalho bancário: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero*. São Paulo. Edusp.
- SILVA JR., João dos Reis. 2000. *Desigualdades Sociais, Reformas Educacionais e a Construção do Novo Homem*. São Paulo: PUC/SP. mimeo.
- SILVA JR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. 1999. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF.
- SILVA, Tomas Tadeu da. 1992. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOCHACZEWSKI, Suzana (Coord) et alii. 2000. *Diálogo social, negociação coletiva e formação profissional no Brasil*. Montevideo. Cinterfor. OIT.
- SOUZA, D. B., SANTANA, M. A. e DELUIZ, N. 1999. *Trabalho e Educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro. Quartet.

- SOUZA, Telma de. 1998. Texto elaborado para o pronunciamento da Deputada Federal (PT) no Grande Expediente da Câmara Federal, dia 14 de maio de 1998.
- TANGUY, Lucie. 1998. Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal? In: *Educação e Sociedade*. 1998. N.º 67. São Paulo: Vozes.
- _____. 1997. Racionalidade pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papyrus, 1997.
- _____. 1997. Veritas, Porto Alegre: vol.42, n.º 2, pp. 385-410.
- _____. 1986. Do sistema educativo ao emprego. Formação: Um bem universal? Originalmente em Cahiers Français. N.º 258, pp. 98-107.
- TOMAZ JÚNIOR, Antonio. 2000. *Qualificação do trabalho: adestramento ou liberdade? Uma contribuição para o entendimento dos desafios postos ao movimento sindical diante da reestruturação produtiva do capital*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, N.º 63, 2000. Universidad de Barcelona: Scripta Nova.
- TUMOLO, Paulo Sergio. 1998. *A política nacional de formação sindical da Central Única dos Trabalhadores diante do novo padrão de acumulação de capital*. Tese de Doutorado apresentada no Programa Educação: História e Filosofia da Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. 2000. *Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo*. Texto apresentado no 22º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós- Graduados e Pesquisa em Educação - ANPED. Mimeografado.
- URANI, A. 1997. Elementos para uma política de emprego no Brasil. In: BOGUS, Lucia & PAULINO, Ana Yara (orgs). *Políticas de emprego, políticas de população e direitos sociais*. São Paulo. Educ, p. 47-68.
- VALLE, Paulo A. 1997. *A Reestruturação Produtiva*. Caderno 2. São Paulo:

CNM/CUT.

VÉRAS, Roberto. *S/d. Sindicato Cidadão: Novos Rumos do Sindicalismo Brasileiro?* Escola Sindical São Paulo. São Paulo. Mimeografado.

SITES CONSULTADOS NA INTERNET

World Wide Web. <http://lpea.gov.br> em 12/11/2001

World Wide Web. <http://DIEESE.org.br> em 18/09/2001

World Wide Web. <http://mte.gov.br> em 26/08/2001

World Wide Web. IBEGE.gov.br em 28/08/2001

World Wide Web. cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/MANFREDI 28/8/01

World Wide Web. seade.org.br em 13/11/2001



Sindicato dos Metalúrgicos do ABC

BARR TERIUTOPOLU São João do Rio Bonito de Tempo Distrito de São João do Rio Bonito - Rio Grande do Sul
14001, Rua João Maria, 111 - Centro - CEP: 91221-002 - São Paulo, SP - Tel: (11) 508-1111 - Fax: (11) 508-1112

NOSSO FAX: 756.2244

Nº DE PÁGINAS (incluindo esta):

03 (Três) Data: 12/03/97

DO DEPTº: CNM/CUT

DE: Mino/ff Maurício

PARA: Secretaria de Educação (R.P.) 459-4314

AOS CUIDADOS DE: Neusa

SE VOCÊ NÃO RECEBEU TODAS AS PÁGINAS, CLIQUE EM CONTATO CONOSCO

ENTRE EM CONTATO CONOSCO NO FONE: 756.3922.

Este é o boneco do panfletão que estamos distribuindo amanhã, está em seu poder. Se não quiser, pode devolver a estação do trem. Um abraço.

CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL GRATUITA PARA DESEMPREGADOS

CURSOS:

- MATEMÁTICA BÁSICA
- REESTRUTURAÇÃO INDUSTRIAL
- INICIAÇÃO À INFORMÁTICA
- LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE DESENHO
- CONTROLE DE MEDIDAS

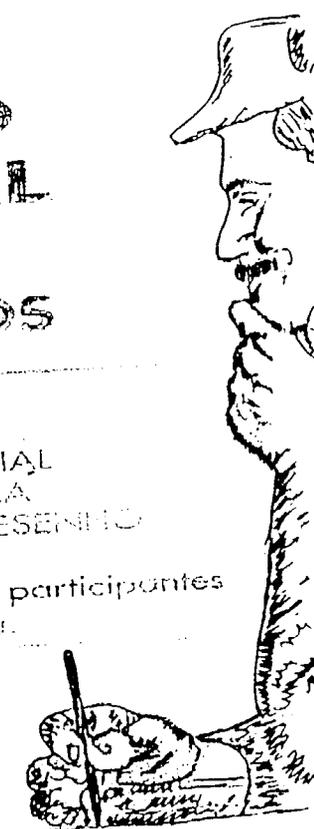
Além dos cursos profissionalizantes, os participantes poderão concluir o 1º grau.

Realização:

Confederação Nacional dos Metalúrgicos - CUT (CMN/CUT)
Prefeitura Municipal do Ribeirão Pires

Em convênio com:

PUC-SP, CESIT, UNICAMP, COPPE-UFRJ, SERTES, Escola Técnica Federal



ANEXO 1 - FOLDER PARA DIVULGAÇÃO DO PROGRAMA INTEGRAR EM RIBEIRÃO PIRES - 1997



Programa Integrar



FORMAÇÃO E REQUALIFICAÇÃO PARA O TRABALHO

Prepare-se para o mercado de trabalho

Curso Gratuito de Capacitação Profissional para desempregados maiores de 25 anos que não tenham concluído o 1º grau

Apoio: SERT/SP, Ministério do Trabalho e FAT
Convênio: PUC/SP, CESIT/Unicamp, COPPE/UFRJ, Escola Técnica Federal de São Paulo e Diocesano

O mercado de trabalho está cada vez mais exigente. Hoje, as raras oportunidades de emprego são oferecidas aos trabalhadores com qualificação profissional e o 1º grau completo. É por isso que a Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT) implantou o *Programa Integrar - Formação e Requalificação para o Trabalho*. Através dele, o trabalhador desempregado com mais de 25 anos tem a oportunidade de se preparar para esta nova realidade do mundo do trabalho e a perspectiva de concluir o 1º grau. O curso do *Integrar* tem duração de um ano, é gratuito, e pode ser a saída para a busca de um novo emprego.

Reestruturação produtiva, leitura e interpretação de desenho e iniciação à informática são algumas das matérias do *Programa*. Com elas, o trabalhador estará preparado para disputar uma vaga nas empresas.

Informações:

EMEI - Pref. Mun. de Ribeirão Pires
Rua Primeiro de Maio, 170
Ribeirão Pires
Fone: (011) 459-1187

ANEXO 3 - ALGUMAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO NÚCLEO DO INTEGRAR EM RIBEIRÃO PIRES - 1998

Atividades desenvolvidas no núcleo de Ribeirão Pires , no mês de junho

1 - dia 12/06/98 estivemos na secretaria da cidadania, onde conversamos com o senhor **nácio da Silva**, que é coordenador da participação popular no Orçamento Participativo do município, para obtermos informações sobre o andamento das reuniões do orçamento.

2 - dia 15/06/98 a responsável local Srta. **Rita da Silva Carlos** participou de reunião com a direção da escola Eng. Carlos Rhon e a secretária da educação Sra. **Neuza Nakano**, onde trataram de problemas referentes ao núcleo e a escola, bem como elaboraram a proposta de um aluno do programa e um membro da equipe do núcleo fazerem parte do Conselho de Escola.

3 - dia 25/06/98 realizamos uma reunião com todos os alunos para discutir critérios para indicação e eleição de um representante dos alunos no Conselho de Escola. Nesta ocasião foi feita uma discussão sobre a importância da participação do mesmo, representando o programa no referido conselho. Foi eleita a aluna **Lucília Eterna Pereira da Silva** e o instrutor Sr. **Jerônimo de Almeida Neto** para representar a equipe do núcleo.

4 - dia 24/06/98 a convite da coordenadora do **MOVA municipal**, a responsável local, Srta. **Rita da Silva Carlos** participou de reunião com os instrutores do **MOVA**, onde fez uma exposição sobre o **Programa Integrar** e apresentou uma proposta de trabalho em conjunto.

5 - dia 26/06/98 participamos da inauguração do **PAT**(posto de atendimento ao trabalhador). Nesta cerimônia, estiveram presentes várias personalidades representando o poder público estadual e municipal. Destacamos as presenças do antigo secretário de relações do trabalho Sr. **Walter Barelli**; do atual secretário, Sr. **José Luís Ricca** e da prefeita municipal Sra. **Maria Inês Soares Freire** com seu secretariado. A **CNM/CUT** foi representada pela pessoa do Sr. **Minolfi** e da equipe do núcleo do **Programa Integrar**, que trouxe um grupo de alunos e ex-alunos para prestigiar o evento.

6 - 30/06/98 como fazemos todos os meses, realizamos a confraternização dos aniversariantes do mês, com a participação de todos os alunos e alguns convidados.

1- Dados Pessoais

- 1.1- Nome Completo__ (opcional)_____
- 1.2- Naturalidade _____ 1.3 Município _____
- 1.4- Estado _____
- 1.5- Sexo _____ 1.6- Etnia _____ 1.7- Estado Civil _____
- 1.8- Residência _____ Bairro _____ Município _____

2- Escolaridade

- 2.1- Qual seu grau de instrução?

3- Trajetória Profissional

- 3.1 - Qual é sua profissão?
- 3.2 - Fale um pouco das suas duas últimas ocupações antes de você entrar para o Programa Integrar.
- 3.3 - Quais os motivos de sua saída desses dois últimos empregos?
- 3.4 - Conte-me como você foi trabalhar no Integrar.
- 3.5 - Que informações você tem, sobre os critérios de seleção utilizados pela Coordenação do Integrar São Paulo para a escolha de professores e quem decidia a respeito?
- 3.6 - Houve formação para os professores antes de iniciar o trabalho no núcleo?
- 3.7 - Discorra sobre os conteúdos e atividades tratadas na capacitação.
- 3.8 - Faça uma avaliação do trabalho desenvolvido na formação de professores.
- 3.9 - Há quanto tempo trabalha como professora do Programa Integrar?
- 3.10- Cite os núcleos em que já trabalhou.

4. Desenvolvimento do trabalho no núcleo

- 4.1- Conte-me um pouco do seu trabalho em sala de aula, e quais componentes curriculares e atividades estavam sob sua responsabilidade.
- 4.2- O Planejamento a ser seguido, e as atividades extra curriculares eram determinadas pela equipe pedagógica do Integrar São Paulo?
- 4.3- Relate quando e quem participava do Planejamento do trabalho do núcleo. Havia algum subsídio teórico para tal atividade.
- 4.4- Qual era a margem de autonomia do núcleo de Ribeirão Pires, para inovar, adaptar ou mudar o currículo a ser trabalhado ?
- 4.5- Poderia apontar o que era seguido obrigatoriamente pelo núcleo?
- 4.6- O que foi acrescido, alterado, adaptado ou inovado pelo núcleo de Ribeirão Pires? Por quê? Em que momento isso foi feito?
- 4.7- Em relação aos Cadernos Curriculares, à metodologia, aos recursos didáticos e às atividades extra-curriculares houve solicitação por parte dos alunos para que os mesmos fossem alterados, mudados ou adaptados? Por quê?
- 4.8- Foram incorporados ao currículo e à avaliação do aluno-trabalhador sua experiência e conhecimentos adquiridos fora do Programa ? Como?
- 4.9- Do seu ponto de vista, qual o tipo e a qualidade das orientações - saberes selecionados e metodologias - repassadas pela equipe pedagógica do Integrar São Paulo que deveriam ser seguidas pelo núcleo ?
- 4.10- Como era estabelecida a relação entre o núcleo de Ribeirão Pires e as demais instâncias locais (escolas municipais, estaduais, prefeitura, movimentos populares, sindicatos e outros fóruns)?
- 4.11- Essas possíveis especificidades locais foram incorporadas ao currículo? Como?
- 4.12- Pode citar algumas das atividades executadas com os alunos fora do núcleo? Elas eram obrigatórias para todos os alunos?
- 4.13- No seu entendimento, quais as diferenças e as semelhanças entre a escola supletiva de ensino fundamental na rede pública e o Programa Integrar ?

5- Avaliação

- 5.1- Quais eram os critérios para a entrada dos alunos no Programa e como foram convocados? Alguns módulos eram mais procurados de que outros?
- 5.2- Quem participava dessa escolha?
- 5.3- Você sabe dizer qual era a principal expectativa dos alunos em relação ao curso?
- 5.4- Conte-me o que sabe sobre o encaminhamento dado aos alunos que não estariam aptos a frequentar o curso.
- 5.5- Todos os aprovados na seleção conseguiam sua matrícula ou havia excedentes? Quem decidia e quais procedimentos eram adotados nesse caso?
- 5.6- Quais eram os critérios de avaliação para a certificação ou aprovação nos módulos e quem os estabelecia?
- 5.7- Fale-me a respeito da evasão e repetência no núcleo. Cite as medidas tomadas para sanar ou evitar o problema. A organização modular auxiliou?
- 5.8- Como, quem participava, e de quanto em quanto tempo era feito o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo núcleo ?
- 5.9- Quem solicitava informações escritas sobre o trabalho desenvolvido no núcleo e como era feito esse encaminhamento?
- 5.10- Quem geralmente visitava o núcleo do Programa Integrar na cidade e por quê ?
- 5.11- Como você avalia ter de lecionar em diferentes áreas do conhecimento e de maneira integrada com o trabalho do instrutor Jerônimo? Quais seriam os pontos negativos e os positivos?
- 5.12- Faça uma avaliação sobre o trabalho de formação profissional desenvolvido pelo núcleo de Ribeirão Pires.
- 5.13- No seu ponto de vista, o trabalho desenvolvido pelo núcleo da cidade, atendeu às expectativas dos alunos? Quais?
- 5.14- Tem conhecimento das avaliações realizadas pela equipe pedagógica acerca do trabalho desenvolvido pelo núcleo de Ribeirão Pires ?
- 5.15- Poderia apontar a trajetória escolar e profissional dos trabalhadores-alunos após concluírem o curso?

6.- Informações complementares

- 6.1- O que sabe a respeito do encerramento das atividades do núcleo de Ribeirão Pires ?
- 6.2 -Como você avalia o relacionamento estabelecido entre o núcleo de Ribeirão Pires e as demais instâncias locais e regionais ? Por quê?
- 6.3- Você é ou foi militante sindical?
- 6.4- Você tem algum comentário ou contribuição que queira fazer, que acha importante e que não lhe foi perguntado?

1. Dados Pessoais

- 1.1 Nome Completo__ (opcional)_____ 1.2 Idade____
 1.3 Naturalidade _____ 1.4 Município_____
- 1.5 Estado_____
- 1.6 Sexo_____ 1.7 Etnia _____ 1.8 Estado Civil_____
- 1.9 Residência_____ 1.10 Bairro_____ Município_____

2 Escolaridade

- 2.1- Qual seu grau de instrução? 2.2 Cursos:

3. Trajetória Profissional

3.1 - Qual é sua profissão?

3.2 - Fale um pouco das suas duas últimas ocupações antes de você entrar para o Programa Integrar.

3.3 - Quais os motivos da sua saída desses dois últimos empregos?

3.4 - Fale-me sobre sua chegada ao núcleo de Ribeirão Pires e sua preparação para trabalhar nele.

3.5 - Que informações você tem, sobre os critérios de seleção utilizados pela Coordenação do Integrar São Paulo, para a escolha de instrutores e quem decidia a respeito? Quais as fontes das informações?

3.6 - Houve capacitação para os instrutores antes de iniciar o trabalho no núcleo? Quem ofereceu? Qual sua duração?

3.7 - Discorra sobre os conteúdos e atividades tratadas na capacitação.

3.8 - Faça uma avaliação do trabalho desenvolvido na formação do do responsável local.

3.9 - Há quanto tempo trabalha no Programa Integrar?

3.10- Cite os núcleos em que já trabalhou.

4. Desenvolvimento do trabalho no núcleo

4.0- Fale-me sobre o trabalho realizado pelo núcleo e sobre sua participação nesse trabalho.

4.1- Conte-me um pouco do seu trabalho, e quais eram as atribuições e atividades que estavam sob sua responsabilidade.

4.2- Tem conhecimento se o Planejamento a ser seguido, e as atividades extra curriculares eram determinadas pela equipe pedagógica do Integrar São Paulo? Se sim, como chegavam até vocês? Se não, quem fazia a programação?

4.3- Relate quando e quem participava do Planejamento do trabalho do núcleo. Havia algum subsídio teórico para tal atividade?

4.4- O que você sabe sobre o que era seguido obrigatoriamente pelo núcleo.

4.5- Tem conhecimento do que foi acrescido, alterado, adaptado ou inovado pelo núcleo de Ribeirão Pires? Por quê? Em que momento isso foi feito? Quem fez ? A alteração se manteve para as turmas seguintes? Por quê?

4.6- Em relação aos Cadernos Curriculares, à metodologia e aos recursos didáticos, tem conhecimento se houve solicitação por parte dos alunos para que os mesmos fossem alterados, mudados ou adaptados? Por quê ?

4.7- E quanto às atividades extra-curriculares, houve solicitação por parte dos alunos para que os mesmos fossem alterados, mudados ou adaptados? Por quê?

4.8- Sabe me informar se foram incorporados ao currículo e à avaliação do aluno-trabalhor sua experiência e conhecimentos adquiridos fora do Programa ? Como? Por quê? Por recomendação de quem? Com base em que?

4.9- Pode citar algumas das atividades executadas com os alunos fora do núcleo?

4.10- Sei que você é professora de Matemática na rede pública estadual de ensino. No seu entendimento, quais as diferenças e as semelhanças entre a escola supletiva ou regular de ensino fundamental na rede pública e o Programa Integrar ?

4.11- Como era estabelecida a relação entre o núcleo de Ribeirão Pires e as demais instâncias locais (escolas municipais, estaduais, prefeitura, movimentos populares, sindicatos e outros fóruns)? Estava a cargo de alguém especificamente?

Avaliação

5.0- Fale-me sobre a chegada dos alunos ao núcleo. Como chegavam? De onde vinham? Ficavam todos?

5.1 Quais eram os critérios para a entrada dos alunos no Programa e como foram convocados? Todos que foram convocados foram selecionados? Por quê?

5.2- Conte-me o que sabe sobre o encaminhamento dado aos alunos não selecionados.

5.3- Conte-me o que sabe sobre o encaminhamento dado aos alunos não selecionados.

5.4- Todos os aprovados na seleção conseguiam sua matrícula ou havia excedentes? Quem e quais procedimentos eram adotados nesse caso?

5.5- Você sabe dizer qual era a expectativa dos alunos ao procurar o Programa Integrar?

5.6- Tem conhecimento como os alunos eram avaliados no desempenho das atividades, nas atitudes, nos aspectos cognitivos, e como era decidida a sua "aprovação" ou "não aprovação" ?

5.7- Fale-me a respeito da evasão e repetência no núcleo. Cite as medidas tomadas para sanar ou evitar o problema. A organização modular auxiliou?

5.8- Do seu ponto de vista, qual sua avaliação do trabalho desenvolvido no núcleo de Ribeirão ?

5.9- Como, quem participava, e de quanto em quanto tempo era feito o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo núcleo ?

5.10- Quem solicitava informações escritas sobre o trabalho desenvolvido no núcleo ? Como era feito esse encaminhamento?

5.11- Quem geralmente visitava o núcleo do Programa Integrar na cidade e por quê ?

5.12- Como você avalia a integração de seu trabalho com o desenvolvido pelo instrutor Jerônimo e a professora Lourdes ? Quais seriam os pontos negativos e os positivos?

5.13- Do seu ponto de vista, qual o tipo e a qualidade das orientações - curriculares repassadas pela equipe pedagógica do Integrar São Paulo que deveriam ser seguidas pelo núcleo ?

5.14- Tem conhecimento das avaliações realizadas pela equipe pedagógica do Integrar/SP acerca do trabalho desenvolvido pelo núcleo de Ribeirão Pires ?

6.- Informações complementares

6.1- O que sabe a respeito do encerramento das atividades do núcleo de Ribeirão Pires ?

6.2- Como você avalia o relacionamento estabelecido entre o núcleo de Ribeirão Pires e a Secretaria de Educação Municipal ? Por quê?

6.2- Tem informação sobre a trajetória escolar e profissional dos trabalhadores- alunos após concluir o curso? Quais?

6.3- Do seu ponto de vista, o trabalho desenvolvido pelo núcleo da cidade, atendeu às expectativas dos alunos? Por quê ?

6.5- Você tem algum comentário ou contribuição que queira fazer, que acha importante e que não lhe foi perguntado?

1- Dados Pessoais

1.1 Nome Completo__ (opcional)_____

1.2 Escolaridade

1.3 Formação e Curso (s)

2- Trajetória Pessoal/Profissional

2.1 Qual é sua profissão?

2.2 Fale-me sobre sua chegada ao Programa Integrar/SP e sua preparação para trabalhar nele.

2.3 Houve capacitação antes de você iniciar seu trabalho no Programa? Quem ofereceu? Qual sua duração? O que foi tratado?

2.4 Cite os núcleos em que já trabalhou.

2.5 Quais os núcleos que ficaram sob sua responsabilidade? Por que exatamente esses?

3. Desenvolvimento do trabalho no núcleo

3.1 Fale-me sobre seu trabalho realizado no Programa, suas atribuições e sobre sua participação no processo pedagógico do núcleo.

3.2 O Planejamento a ser seguido, e as atividades extra curriculares desenvolvidas pelo núcleo eram determinadas pela equipe pedagógica do Integrar São Paulo? Se sim, como chegavam as orientações até eles? Se não, quem fazia a programação?

3.3 Relate quando e quem participava do Planejamento do trabalho do núcleo. Havia algum subsídio teórico para tal atividade?

3.4 Poderia apontar o que era seguido obrigatoriamente pelo núcleo como modelo enviado pelo Integrar São Paulo e qual a autonomia do núcleo?

3.5 Você se lembra o que foi acrescido, alterado, adaptado ou inovado pelo núcleo de Ribeirão Pires, seja a pedido dos alunos ou por iniciativa da dupla docente em relação ao conteúdo ou às dinâmicas desenvolvidas? Por quê? Em que momento isso foi feito?

3.6 Em relação aos Cadernos Curriculares, houve solicitação por parte dos alunos para que os mesmos fossem alterados, mudados ou adaptados? Em quais módulos? Por quê? Foi atendido o solicitado?

3.7 Em 1998, o PI/SP fez alterações na estrutura curricular. Por quê?

3.8 No núcleo de Ribeirão foram incorporados ao currículo e à avaliação do aluno-trabalhor sua experiência e conhecimentos adquiridos fora do Programa? Como? Por quê? Por recomendação de quem?

3.9 Do seu ponto de vista, a dupla docente considerou as características de sua população atendida ao planejar suas práticas pedagógicas? Como?

3.10 O Programa se propõe à certificação e qualificação do trabalhador. Consegue o núcleo realizá-los? Como? Qual era o conceito de qualificação profissional entendida pelo Programa Integrar e pela equipe pedagógica do núcleo?

3.11- No seu entendimento, quais as diferenças e as semelhanças entre a escola supletiva de ensino fundamental na rede pública e o Programa Integrar para Desempregados?

3.12- Tem conhecimento como era estabelecida a relação entre o núcleo de Ribeirão Pires e as demais instâncias locais (escolas municipais, estaduais, prefeitura, movimentos populares, sindicatos e outros fóruns)?

3.13- Tem conhecimento se as especificidades locais foram incorporadas ao currículo? Como? Por quê?

Avaliação

4.1- Fale-me sobre a(s) maneira(s) como os alunos eram avaliados no desempenho das atividades, nas atitudes, nos aspectos cognitivos, e como era decidida a sua "aprovação" ou "não aprovação"?

4.2- A equipe docente sentiu algum tipo de dificuldade em atribuir menção correspondente aos aspectos cognitivos, às habilidades e valores que deveriam ser desenvolvidos pelos alunos?

4.3- Fale-me a respeito da evasão e repetência no núcleo. Cite as medidas tomadas para sanar ou evitar o problema. A organização modular auxiliou?

4.4 No seu ponto de vista, qual sua avaliação acerca do trabalho desenvolvido no núcleo de Ribeirão?

4.5 Há relatório acerca da avaliação dos alunos e do trabalho desenvolvido pelo núcleo pela equipe pedagógica do Programa Integrar/SP? O que eles dizem respectivamente?

4.6 Como, quem participava, e de quanto em quanto tempo era feito o acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo núcleo ?

4.7 Quem solicitava informações escritas sobre o trabalho desenvolvido no núcleo ? Como era feito esse encaminhamento? Que tipo de informações chegavam? O que se fazia com elas?

4.8 Como você avalia a integração de seu trabalho com o desenvolvido pelo instrutor Jerônimo, a professora Lourdes e a professora Riunha? Quais seriam os aspectos negativos e os positivos?

4.9 As avaliações realizadas pela equipe pedagógica acerca do trabalho desenvolvido pelo núcleo de Ribeirão Pires eram repassadas aos seus membros?

5. Informações complementares

5.1 O que sabe a respeito do encerramento das atividades do núcleo de Ribeirão Pires ? 6.2

5.2 Como você avalia o relacionamento estabelecido entre o núcleo de Ribeirão

Pires, a Secretaria de Educação Municipal, o Sindicato e o Programa? Por quê?

5.3 Sobre a trajetória escolar e profissional dos trabalhadores-alunos após o curso, há alguma forma de acompanhamento dos egressos? Quais?

5.4 No seu ponto de vista, o trabalho desenvolvido pelo núcleo da cidade, atendeu às expectativas dos alunos? Quais? Por quê ?

5.5 Há alguma peculiaridade no núcleo de Ribeirão e que lhe impinge características próprias e o diferencia dos demais?

5.6 Você tem algum comentário ou contribuição que queira fazer, que acha importante e que não lhe foi perguntado?

1- Dados Pessoais

- 1.1- Nome Completo __ (opcional) _____ Idade: _____
 1.2- Naturalidade _____ 1.3 Município _____
 1.4- Estado _____
 1.5- Sexo _____ 1.6- Etnia _____ 1.7- Estado Civil _____
 1.8 - Residência: próp. __ Alug. __ País __ Parente __ Amigo __
 1.9- Quantas pessoas moram na sua casa? _____ 1.10- Qual a renda familiar? _____ 1.11- Quantos estão empregados? _____ 1.12- Quantos estão trabalhando sem emprego fixo? _____ Em que? _____
 1.13- Quantos estão desempregados? _____

2. Escolaridade

- 2.1 Qual era a sua idade quando foi a primeira vez à escola e com quantos anos parou de estudar? Por que saiu da escola? Há qto tempo estava fora da escola?
 2.2 Fale-me sobre sua vida na escola, os cursos que fez, o que achou da escola, dos professores... Se você precisou interromper os estudos conte-me por que e o que fez depois.
 2.3 Você concluiu algum curso profissionalizante ou de requalificação profissional? Diga-me onde e por que foi cursá-los.
 2.4 Você recebeu a certificação de conclusão do Ensino Fundamental no Programa? Se não, por quê? Até onde cursou? Tentou voltar em outra ocasião? Por quê?
 2.5 Em que período (ano e semestres) você cursou o Programa?
 2.6 Hoje está cursando, ou já concluiu o Ensino Médio (o antigo Colegial)? (Se a resposta for negativa, perguntar porquê não continuou a estudar).
 2.7 Após ter saído do Integrar, fez algum outro curso de formação profissional? Qual? Onde? Por quê? Qual (is) Curso (os)?

3. Trajetória Profissional

- 3.1 Qual é sua profissão?
 3.2 Conte-me sobre sua vida no trabalho. O que fez até hoje, e em que já trabalhou?
 3.3 Quais os motivos da sua saída desses empregos, e qual era a forma de contratação: assalariado, temporário, diarista?
 3.4 Possuía registro em carteira em todas as ocupações?
 3.5 Quando desempregado, recebeu o seguro-desemprego? Depois de desempregado, tentou conseguir outra ocupação ou trabalho? Conseguiu? Em que? Quando?

4. Programa Integrar

- 4.1 Conte-me como você tomou conhecimento do Programa Integrar.
 4.2 Onde você fez sua inscrição e que tipo de informação você recebeu no local?
 4.3 Fale-me sobre sua passagem pelo Integrar. Conte-me tudo o que lembrar.
 4.4 Você se submeteu a uma avaliação para saber se estava em condições de acompanhar o curso. Recorda-se da avaliação? O que achou dela?
 4.5 O que o motivou a estudar no Programa Integrar?
 4.6 O Programa Integrar funcionou no "Conjunto Educacional Municipal Carlos Rohn". O local escolhido pela Prefeitura era de fácil ou difícil acesso para você e seus colegas?
 4.7 Você utilizava condução para chegar à escola? Em caso positivo, quem pagava a despesa de transporte?
 4.8 O que você achou das condições físicas do prédio e da sala de aula?
 4.9 Vocês chegaram a manter algum tipo de contato com a Diretora, e participar das atividades que eram realizadas na escola para os outros alunos?

5. O trabalho em sala de aula e extra-classe

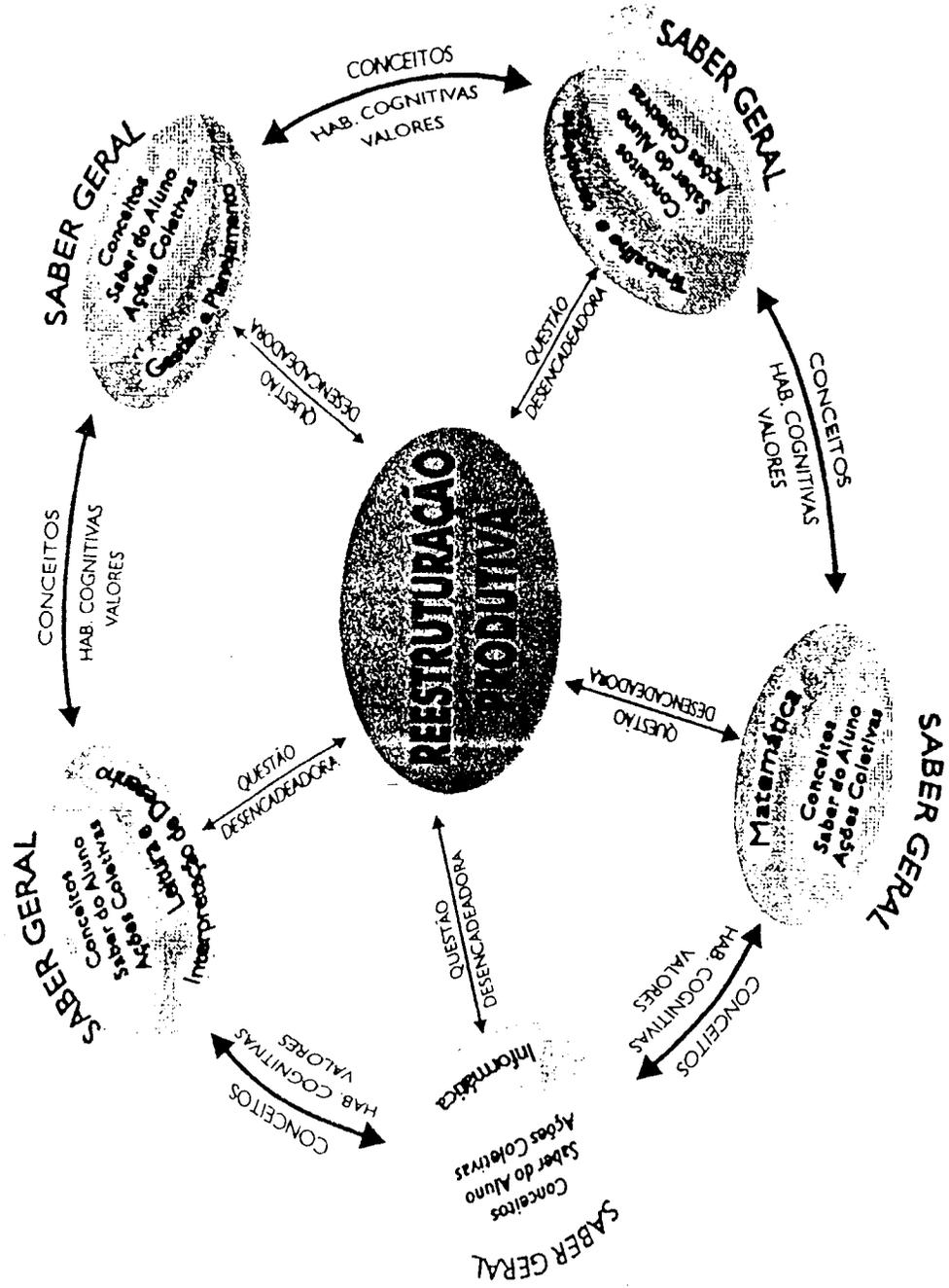
- 5.1- Quem foi seu instrutor e seu professor?
 5.2- Descreva como eram as aulas da professora.
 5.3- Descreva como eram as aulas do instrutor.
 5.4- Que tipo de material escolar era usado durante as aulas da professora (apostilas, livros, jornais, mapas, dicionários, etc.) e quais eram apenas de uso dos alunos?
 5.5- Que tipo de material escolar era usado durante as aulas do instrutor (apostilas, livros, jornais, mapas, dicionários, etc.) e quais eram apenas de uso dos alunos?
 5.6- Dos materiais, o que era gratuito e o que era comprado pelo aluno?

- 5.7- Quais os módulos que você cursou no Programa? Por que esses?
- 5.8 Dos módulos cursados, quais você achou muito difícil, difícil, razoável e muito fácil? Diga porquê.
- 5.9 Os alunos chegaram a pedir para a professora mudar o conteúdo das disciplinas ou o jeito de ensinar? O pedido foi atendido? Pode dar exemplo?
- 5.10 Os alunos chegaram a pedir para o instrutor mudar o conteúdo das disciplinas ou o jeito de ensinar? O pedido foi atendido? Pode dar exemplo?
- 5.11 Como a professora dava suas aulas? E o instrutor? Eram sempre do mesmo jeito? Algumas vezes trabalhavam juntos na mesma sala? Sobre o que tratavam? Sabe dizer por quê?
- 5.12 Foi tratado pelo instrutor ou pela professora outros temas que não faziam parte dos assuntos dos módulos e das apostilas?
- 5.13 Você se recorda de que tratavam? (Temas discutidos na cidade, no ABC, no Brasil, no mundo). Tem esse material para me apresentar?
- 5.14 Sabe dizer se todas as apostilas/cadernos estudados em sala de aula até o final ou foram deixados de lado alguns capítulos? Você se recorda ou pode mostrar quais foram? Você sabe dizer por quê?
- 5.15 As atividades realizadas na sala de aula, eram individuais ou a maioria em grupo? A maneira de dar essas aulas era diferente das que eram desenvolvidas dentro da sala? Por quê? Pode descrever algumas das atividades?
- 5.16 As provas eram marcadas com antecedência pelo instrutor e pela professora? Eram realizadas em grupo ou individualmente? Com que frequência?
- 5.17 Você teria suas provas e trabalhos para me apresentar?
- 5.18 O instrutor e a professora informavam o que seria considerado para dar o conceito satisfatório ou insatisfatório para o desempenho do aluno? Que informações eram essas?
- 5.19 A experiência de vida e de trabalho ajudavam ou atrapalhavam seu aprendizado no Programa? Por quê? Como?
- 5.20 O que você achou do trabalho desenvolvido em sala pelo instrutor?
- 5.21 O que você achou do trabalho desenvolvido em sala pela professora?
- 5.22 Quais as atividades que a Ritinha, responsável local, desenvolvia com os alunos do Programa? Quando e Como?
- 5.23 Você teve algum contato direto com ela? Por quê?
- 5.24 Há diferenças entre as escolas que você estudou antes, e o curso do Programa Integrar? Quais? Por quê?

6 Informações Complementares

- 6.1- O que você esperava do curso quando fez sua matrícula? Realizou-se o que esperava dele? Por quê?
- 6.2- Você acredita que o Programa Integrar tenha lhe ajudado? Em quê? Por quê?
- 6.3- Você participou de outras atividades na cidade e fora dela enquanto cursou o Programa? Quais? Eram ligadas ao Programa?
- 6.4- Você participou da sua formatura? Por quê?
- 6.5- Tem conhecimento das instituições ou de quem montou o Programa Integrar na cidade? O que acha dessa iniciativa?
- 6.6- Chegou a participar das reuniões sobre geração de emprego e renda? É cooperado da Coopedra ou de outra cooperativa?
- 6.7- Após ter preenchido a ficha do PAT com seus dados pessoais e profissionais, e entregue no Programa de Atendimento ao Trabalhador - PAT - lá no Shopping Novo, você foi encaminhado para algum emprego? Em caso afirmativo, para quais?
- 6.8 Você conhece colegas que continuaram a estudar após ter saído do Integrar?
- 6.9 Você tem conhecimento de alunos que foram empregados depois de concluírem o curso? Sabe algo mais sobre eles e suas ocupações?
- 6.10 Fale-me sobre as aulas de Informática.
- 6.11 Os módulos de informática foram satisfatórios?
- 6.12 Conte-me que idéia você tinha do Sindicato antes de ingressar no Programa Integrar e como o vê agora.
- 6.13 Você tem algum comentário ou contribuição que queira fazer, que acha importante e que não lhe foi perguntado?

PROGRAMA INTEGRAR - ESTRUTURA CURRICULAR



CONCEITOS INTER-MÓDULOS: Tempo / Espaço / Trabalho / Natureza / Cultura / Cidadania / Sociedade / Transformação
VALORES / ATITUDES: Solidariedade / Respeito / Autonomia / Diálogo / Consciência Crítica / Iniciativa / Ação Coletiva