

Currículo e Educação Profissional: uma proposta curricular para o PROEJA em análise

Andressa Aita Ivo
Álvaro Moreira Hypolito

Resumo

Este artigo analisa o PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – e sua perspectiva curricular. Analisa as concepções dos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Vestuário na modalidade PROEJA, do Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG) sobre as propostas curriculares desenvolvidas. A pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa, os dados foram coletados a partir de documentos e entrevistas semiestruturadas com os docentes das áreas técnica e geral do Curso investigado. Os dados foram analisados com base no ciclo de políticas proposto por Ball, o qual se baseia na análise de diferentes contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática. A proposta curricular elaborada pela escola seguiu a ideia de um currículo integrado, conforme proposto pelo Documento Base do PROEJA. O que se pode verificar é que o modelo curricular construído como projeto não trouxe as inovações pedagógicas esperadas, dando continuidade ao modelo disciplinar vigente.

Palavras-chave: currículo; currículo integrado; EJA;

Curriculum and Vocational Education: analyzing a curricular proposal for PROEJA

Abstract

This article analyzes the PROEJA – National Program for Integration of Vocational Education with Basic Education for Adult Education – and its curricular perspective, based on the model of Curriculum Integration. It analyzes the point of views of teachers at the Vocational School Visconde da Graça, in particular teachers of the course of Fashion Design, about the proposed curriculum integration. The research adopts a qualitative approach and data were collected in official documents and by means of semi-structured interviews with teachers of both technical and general areas of the course researched. Ball's Policy Cycle is applied as theoretical framework, which is based on different contexts of policy-making: the context of influence, the context of text production, and the context of practice. The school curriculum project was guided by the tenets of curriculum integration, following the orientations presented in the Official Document of PROEJA. What was possible to find out is that this educational experience in the context of practices does not bring out such expected innovations, perpetuating the traditional curriculum.

Keywords: curriculum; curriculum integration; adult education;

Contextualização do tema

A análise das relações sociais, políticas e econômicas ajuda-nos a compreender as repercussões no contexto educacional e as formas como a educação está organizada, o que está relacionado às formas pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e de poder.

A educação como parte da esfera pública está regulada pelo Estado e suas políticas, que visam adequar o sistema educacional às exigências do mercado. Nas últimas décadas, o Estado vem passando por um processo de reestruturação que constrói um novo cenário para suas políticas a fim de melhor se adequar à reestruturação social e produtiva

que o neoliberalismo lidera, no sentido de aglutinar diferentes interesses de modernização e de conservadorismo para constituir uma hegemonia política que possa dar consequência às demandas de tal reestruturação (Apple, 2006).

Nessa perspectiva, a educação tem sido um importante setor de distribuição de políticas públicas, nos seus diversos níveis, seja na Educação Básica, no Ensino Superior ou na Educação Profissional. A EJA – Educação de Jovens e Adultos – constitui-se em uma importante arena em que diversas forças se entrelaçam buscando novos espaços para a democratização do conhecimento. A EJA recebe sujeitos antes alijados do sistema educacional, numa sociedade que exclui grande parcela da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. Quanto à faixa etária, são estudantes muito diferentes daqueles que conseguem frequentar as séries na idade prevista. Trata-se de jovens e adultos muitas vezes trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho.

A EJA é uma modalidade da educação básica, nas etapas fundamental e média, e possui uma forma própria de ser, um perfil próprio que exige uma outra prática pedagógica que abarque as necessidades de quem procura esta modalidade de ensino.

Apesar das muitas questões referentes à EJA, neste momento, ficamos atentos à constatação da baixa expectativa de inclusão de jovens e adultos de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. Para suprir esta lacuna, foi estruturado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Governo Federal em 24 de junho de 2005, por intermédio do Decreto nº 5.478, que, após um ano, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006.

O PROEJA visa atender com qualidade, de forma pública e gratuita, os jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias presumíveis. Pretende também promover o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à

educação profissional técnica de nível médio, abrindo a rede federal de ensino técnico para os grupos sociais menos favorecidos.

O programa visa, em termos de proposta, a uma formação integral para possibilitar ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação voltada a atender apenas às necessidades do mercado, por intermédio de uma qualificação para o mercado. De acordo com o Documento Base, *“abandona-se a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.”*

Para atingir tais objetivos, o PROEJA apresenta uma proposta curricular baseada no currículo integrado, como propõe o Documento Base, ao tratar da organização curricular:

[...] considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito a diversidade (BRASIL, 2006b, p.48).

Para atender ao Decreto nº 5.840, o Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG/UFPel)¹ passou a implantar e implementar

¹ Situado no município de Pelotas (RS), Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) foi criado inicialmente com o nome de Patronato Agrícola Visconde da Graça no governo Epitácio Pessoa, pelo decreto 15.102 de 09 de novembro de 1921. Durante anos, o CAVG foi uma unidade de educação profissional vinculada à UFPel – Universidade Federal de Pelotas – e atualmente é um campus do IFSul – Instituto Federal Sul-rio-grandense. Oferece à comunidade diversos cursos: profissionalizantes de nível médio integrado e técnico (regular e PROEJA), de ensino superior e cursos de pós-médio na modalidade a distância.

curso na modalidade PROEJA. A primeira experiência com esta nova modalidade de ensino no CAVG ocorreu por meio do Curso Técnico de Vestuário: Modelagem e Confecção. Para implantação deste primeiro curso, foi trabalhada uma nova proposta de curso técnico para adultos, com vistas a atender às necessidades do PROEJA, e que buscava se diferenciar do modelo curricular vigente para o curso regular.

Este artigo analisa as concepções dos docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Vestuário na modalidade PROEJA, do Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG) sobre a proposta curricular desenvolvida. Nossa análise adota pressupostos da abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir de documentos e entrevistas semiestruturadas com os docentes das áreas técnica e geral do Curso investigado (IVO, 2010). Os dados foram analisados com base no ciclo de políticas proposto por Ball, o qual se baseia na análise de diferentes contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Contudo, nesta pesquisa, foram considerados somente os três primeiros contextos.

É no contexto de influência que geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Contudo, muitas vezes, podem originar-se de demandas e pressões surgidas em outros contextos. Atuam nesse contexto as redes e movimentos sociais, partidos políticos, governos e processos legislativos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das políticas pública, das finalidades sociais da educação e do que significa ser educador. Aqui os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para as políticas.

No contexto de produção de texto, os textos estão mais articulados com a linguagem do interesse público mais geral, assim, os textos políticos representam, dão sentido e expressam e as políticas. É um momento importante de difusão e disseminação das políticas. É também um nível recontextualizador, no sentido dado por Bernstein (1996), e produz sentidos e discursos para as políticas.

O contexto da prática é onde as políticas entram em ação e estão sujeitas a interpretações e recriações. É o contexto onde se produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. É um espaço sem previsão possível, é ambiente recontextualizador por excelência, onde a contingência da prática reinterpreta e ressignifica as políticas educativas pretendidas por formuladores que, em geral, desconhecem os ambientes escolares e a realidade do trabalho docente.

O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Por fim, o contexto da estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou produzidas pela política investigada.

Esses contextos estão inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou sequencial. Tampouco se trata de etapas lineares e hierarquicamente construídas.

O debate sobre currículo

Durante um tempo o currículo foi visto exclusivamente como uma área simplesmente técnica, voltada para questões relativas a métodos, técnicas e procedimentos. Muito embora o termo *curriculum*, no sentido como o compreendemos atualmente, tenha aparecido há alguns séculos na Escócia², os primeiros estudos dedicados ao currículo como objeto específico de pesquisa surgiram nos Estados Unidos nos primeiros anos do século vinte, com o trabalho de Bobbitt – *The Curriculum* (1918). O currículo era entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadoso e rigorosamente especificado e medido. A fábrica era o modelo institucional dessa concepção de currículo, fazendo com que o currículo e a escola

² Ver David Hamilton (1992).

representassem um processo similar ao industrial e administrativo (Silva, 1999).

A importância de Bobbitt reside em parte no fato de que a área do currículo passou a despertar o interesse de vários estudiosos, que se preocupavam em entender e organizar o processo educativo escolar de forma mais sistematizada. Contudo, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um número significativo de estudos passou a tratar mais sistematicamente os problemas curriculares como teoria educacional, dando início a uma série de pesquisas e iniciativas, que rapidamente constituíram uma nova área.

Segundo Kliebard (1974, apud MOREIRA; SILVA, 2008, p.11), nesses primeiros estudos, pode-se observar duas grandes tendências: uma voltada para a construção de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra mais voltada para a construção científica do currículo, a fim de desenvolver aspectos da personalidade adulta considerados adequados. A primeira representa a linha de estudos de Dewey e Kilpatrick e a segunda expressa o pensamento de Bobbitt. Como se sabe, a primeira influenciou diretamente o desenvolvimento do escolanovismo e a segunda tendência é a linha de continuidade do que depois foi denominado tecnicismo e que, a partir do desenvolvimentismo, passou a direcionar o discurso pedagógico oficial, assumindo uma hegemonia massacrante nos anos 70 durante o regime ditatorial.

Essas duas perspectivas de teoria curricular, em suas fases iniciais, representaram diferentes respostas às transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais passava o país e o mundo capitalista na primeira metade do século XX. Mesmo por vias diferentes, buscaram adaptar a escola e o currículo àquela ordem capitalista que se reestruturava. O campo curricular e educacional foi dominado por essas duas tendências do pensamento curricular, com significativos embates desde os anos vinte até pelo menos o final da década de sessenta.

Vários autores, nos anos sessenta, passaram a críticas e discussões a respeito do papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura

social (ALTHUSSER, 1980; BOURDIEU e PASSERON, 1982; BAUDELOT e ESTABLET, 1976; BOWLES e GINTIS, 1985; todos publicados originalmente no início dos anos de 1970). Outros, além de criticar o modelo escolar dominante, procuravam construir uma teoria que pudesse colaborar com uma escola e um currículo próximos aos interesses dos grupos oprimidos (FREIRE, 1967; 1970). O apoio de teorias sociais, desenvolvidas em especial na Europa – Durkheim, Marx, Weber, foi determinante para embasar suas reflexões e propostas. Com efeito, novos referenciais serviram a teóricos preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica, influenciada pelo neomarxismo, por exemplo, Apple (Ideologia e Currículo, 2006 – primeira edição brasileira em 1982; Educação e Poder, 1989) e pela Escola de Frankfurt, por exemplo, Giroux (1986), as teorias da resistência, a fenomenologia, a nova Sociologia da Educação na Inglaterra, entre outras possibilidades teóricas mais recentes.

Dado o fracasso escolar diante do desafio do ingresso massivo das camadas populares no sistema escolar, mesmo com diferentes teorias e pontos de vista, passou-se a ter uma visão muito presente que negava as perspectivas curriculares até então predominantes. As principais críticas apontavam para o caráter técnico, apolítico e pouco teórico, restrito a soluções pedagógicas técnico-científicas e a grades curriculares, das perspectivas tecnicistas predominantes. O central dessas críticas foi mostrar que a educação e o currículo nada mais são do que relações de poder. O conhecimento escolar e sua distribuição é resultado de embates históricos em torno de quem ensina, o que ensina, como ensina e para quem e para quê ensina.

Tomaz Tadeu sintetiza essas visões de currículo e de teorias curriculares, já incorporando a visão do pensamento pós-estruturalista nessas formas de conceber o currículo:

I) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura e do conhecimento, uma visão que se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; II) a tecnicista,

em muitos aspectos semelhante à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; III) a crítica de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; IV) a pós-estruturalista, que retoma e reformula alguma das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação. (SILVA, 2006, p.12)

A partir das teorias críticas, o currículo é visto como um espaço de poder, em que uma série de características sociais e políticas são incorporadas ao currículo. Nesse sentido, o currículo é também uma expressão capitalista, reproduz culturalmente as estruturas sociais, distribui desigualmente o conhecimento escolar e tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo, nessa perspectiva, não deixa de ser um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo uma ideologia dominante. Em síntese, o currículo passa a ser considerado como um território político.

Todavia, na crítica à visão reprodutivista presente no parágrafo anterior, o currículo é entendido como uma construção social ou como uma invenção social. A partir de processos de disputa e conflito social, determinadas estruturas curriculares tornam-se consolidadas como o currículo, resultado de um processo histórico-social e cultural.

Como Apple (2006), compreendemos que a educação reproduz aspectos importantes da desigualdade e que a escolarização opera tanto em nível econômico quanto simbólico, por intermédio do capital cultural que as escolas preservam e distribuem. Assim, os currículos criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes apelarem para mecanismos abertos de dominação, processo que muitos denominam hegemonia.

Desde uma visão tradicional da relação entre currículo e cultura, a cultura não é vista como uma arena de lutas, como um terreno de contestação, mas como um conjunto fixo de valores e conhecimentos a serem transmitidos, sem problematizações. A cultura é vista como cultura padrão a ser ensinada da mesma forma para todos. Os exames como modelo de avaliação, utilizados para a avaliação em larga escala, nada mais são do que uma expressão disso.

Em contraste, consideramos o currículo um artefato social e cultural, fruto de lutas e contestações, sempre exposto a mudanças e transformações. Para Moreira e Silva (2008), o currículo é um terreno de produção educativa e social e de política cultural. Um terreno em que os materiais curriculares funcionam como matéria-prima para a criação, recreação e, sobretudo, para contestação e transgressão. O currículo e a educação estão, nesse sentido, fortemente imbricados nas políticas culturais, tanto como campo de produção e de reprodução de cultura como terreno contestado, como arena de luta social e cultural em torno do poder.

Tomás Tadeu (SILVA, 2006) enfatizava nesse período que cultura e currículo são, antes de tudo, relações sociais e, como tal, pode ser compreendido pelas suas marcas e rugas, decorrentes de disputas por domínio do campo cultural. São de fato lutas por hegemonia e poder no campo cultural, luta que se estabelece entre os saberes oficiais e os saberes subordinados. O currículo se constitui por meio de relações de poder que definem os conhecimentos considerados socialmente válidos, que Apple denomina conhecimento oficial. O currículo como relação social e cultural envolve a definição e a distribuição do conhecimento escolar, indica como as diferentes classes sociais devem operar nas relações sociais mais amplas (SILVA, 2006). Compreender este vínculo da educação e do currículo com as relações de poder é crucial para uma crítica radical da educação tradicional e conservadora, para uma desconstrução dos seus elementos discursivos e para a construção de novas alternativas.

Nas escolas podemos observar formas de controle social e econômico, seja sob a organização das disciplinas ou das atitudes que

ensinam (regras e rotinas para a ordem, o currículo oculto que reforça normas de trabalho, tais como obediência, pontualidade, etc.), seja por meio dos significados que a escola distribui: o *corpus* formal do conhecimento escolar. As escolas tendem a conservar tradições e a distribuir o conhecimento considerado *legítimo* (o conhecimento que todos devemos ter) e, ao certificar, confere legitimidade ao conhecimento e à cultura de determinados grupos. Não apenas controlam as pessoas como também controlam os significados (APPLE, 2006).

Diferentes currículos, como dispositivos de controle e de regulação, produzem diferentes pessoas, associadas a diferenças sociais, raciais, de classe e de gênero. Nessa perspectiva, o currículo fabrica visões sociais de mundo particulares, posicionadas e interessadas. Portanto, a análise dos elementos constituintes do currículo deve levar menos em conta as condições de acesso à educação e mais as condições do acesso diferenciado a diferentes conhecimentos (SILVA, 1996).

O currículo tem sido sempre um dos pontos centrais dos projetos de reforma social e educacional. Sempre ocupa um espaço estratégico nas reformas, como um espaço em que se travam lutas decisivas por hegemonia e pelo domínio do processo de significação. O currículo, como elemento discursivo central das políticas educacionais e como terreno de conflitos, permite aos diferentes grupos sociais, em especial os dominantes pela assimetria de poder, expressarem sua visão de mundo, seu projeto social, suas verdades (SILVA, 2006, p.10).

Em suma, como relata Santomé (1998, p.95):

[...] o currículo pode ser descrito como um projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências das quais deseja-se que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para ser cidadão solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem.

Dentre os diversos projetos educacionais elaborados pelas políticas mais recentes, chamamos a atenção para as políticas públicas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, em especial muitas das propostas curriculares introduzidas pelo PROEJA.

Currículo formador no PROEJA

A atual ordem curricular tem com um de seus pontos centrais a disciplinaridade (SILVA, 1996). Apesar das transformações do último século, em termos de produção do conhecimento, mudanças culturais e tecnológicas, o currículo continua centrado em disciplinas tradicionais. Para Tomás Tadeu, a disciplinaridade não só é a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas fundamentalmente a inscrição e recontextualização desses campos como processos de regulação moral e controle.

Aponta o autor algumas razões para o descompasso existente entre a estrutura disciplinar do currículo, as noções de conhecimento e as modificações sociais, com as profundas transformações na natureza e extensão do conhecimento, assim como nas formas de concebê-lo. Exemplo típico desse descompasso é a costumeira pergunta do professor de ciências ou química: Quais são os três estados da matéria? Sabe-se há muito que o estado sólido, líquido e gasoso não são os únicos estados da matéria, pelo menos após o reconhecimento do plasma.

De modo particular, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a cultura popular³ (televisão, música, videogames,

³ Neste início de 2011, temos presenciado na mídia uma cobertura injusta e desqualificada sobre o livro de EJA que o MEC patrocinou. Trata-se de ensinar aos alunos que há vários dialetos na Língua Portuguesa, assim como em outras, e que a forma escrita e falada são distintas em muitos aspectos. A forma culta é uma das possibilidades e deve ser aprendida. Contudo, não pode haver desprezo por outras formas de expressão dialetais. Há boa sustentação linguística no livro, contudo a mídia, aparentemente desconhecendo o livro como um todo, retira uma ou duas frases do contexto e afirma que o MEC está patrocinando o ensino da Língua Portuguesa com erros.

revistas, cotidiano) vem constituindo uma parte central e importante da vida das crianças e jovens (SILVA, 1996, p.94). Segue o autor:

o fato das novas tecnologias e a informática ilustrarem as profundas transformações que estão se dando na esfera da produção do conhecimento técnico/administrativo, transformações que têm implicações tanto para o conteúdo do conhecimento quanto para sua forma de transmissão. A não incorporação desse fenômeno à teorização curricular crítica, implica em entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que os utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão de obra adequada aos fins da acumulação e legitimação.

O conhecimento disciplinar refere-se a um conjunto de estruturas abstratas e a leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação, de acordo com modelos de coerência assumidos historicamente e posicionados em termos de classe e poder. As disciplinas constituem-se referências a partir das quais o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana são organizados, criados e transformados por intermédio da linguagem e de métodos específicos (SANTOMÉ, 1998).

Em uma organização escolar de disciplinas, o domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema educacional, para aprovar e ascender dentro da dinâmica de ciclos e etapas na qual está estruturada a permanência nas instituições educacionais passa, com demasiada freqüência, a converter-se na verdadeira e única meta educacional (SANTOMÉ, 1998, p.104).

Analisando essa mesma problemática, Bernstein (1996) estabelece uma classificação para o currículo disciplinar, em que deve ser considerado o grau de isolamento entre as categorias, a intensidade do isolamento e o espaço em que uma categoria pode se tornar específica. Para ele, *“quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte*

será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa e em relação ao qual ela é especializada”(BERNSTEIN, 1996, p.42). Para Bernstein, um forte isolamento entre categorias significa uma forte classificação e um fraco isolamento entre categorias significa uma classificação fraca.

Apesar de o modelo disciplinar ainda predominar na maioria das instituições escolares, a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do PROEJA, propõe uma reestruturação nas propostas curriculares, tentando reduzir a influência disciplinar. A EJA tem sido pensada como um ógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Fazem parte deste contexto, jovens e adultos cujas práticas possibilitaram um saber em vários aspectos da vida ativa e os tornaram capazes de tomar decisões ainda que, muitas vezes, não hajam tematizado ou elaborado estas competências. A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer" (BRASIL, 2000).

Conforme este parecer:

[...] as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis

crecentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000).

Com o objetivo de traçar um novo rumo para a Educação de Jovens e Adultos, Freire certamente tem sido uma das principais referências em estudos nessa área, ao conceber a educação como um ato político e propor uma nova metodologia de ensino para adultos. Apesar de seus estudos terem sido voltados para a alfabetização de adultos, suas reflexões abarcam a educação de modo geral, propondo uma educação libertadora e um novo olhar para os processos de ensino-aprendizagem e para as discussões acerca do currículo.

Mesmo não tendo elaborado uma teoria curricular, Freire exerce forte influência nas reflexões sobre currículo e em algumas propostas curriculares, já que buscava uma forma de ensino que suprisse lacunas e necessidades da educação de adultos.

Boa parte dos textos produzidos para a Educação de Jovens e Adultos, inclusive textos oficiais, são marcados pelo discurso freiriano. Nos últimos anos, o debate acerca do currículo para EJA vem ganhando espaço. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – trouxe consigo desafios políticos e pedagógicos, entre eles o de construir um Currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA.

No documento base do PROEJA, está proposta uma integração entre formação geral e formação profissional na modalidade EJA, como uma das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e a Educação Básica. Prevê uma matrícula única, em que o curso deve possuir um currículo único, no sentido de contemplar a formação geral e formação profissional unificadas.

Para Ciavatta (2005, p. 85), a ideia de formação integrada sugere a superação de um ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho, pela separação entre a ação de executar e a ação de pensar, planejar. A formação integrada é uma busca pela superação da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Na concepção de Santomé (1998), a opção pedagógica pelo currículo integrado funda-se na conjunção de três grupos de argumentos: i) epistemológicos e metodológicos, relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência, que defendem que o ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento; ii) com base em razões psicológicas, que podem ser agrupados em três subgrupos – argumentos sobre a idiosincrasia da psicologia infantil, sobre razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem e sobre a importância dos processos de aprendizagem; e iii) sociológicos, que são abundantes para um currículo integrado.

Contudo, a partir das perspectivas sociológicas, Santomé afirma que *“[...] a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chave para entender o mundo; conseqüentemente, como uma boa estratégia para estimular o compromisso de alunos e alunas com sua realidade e para obrigar-se a uma participação mais ativa, responsável, crítica e eficiente na mesma* (SANTOME, 1998, p. 118).

Conforme Santomé (1998), quando se buscam soluções alternativas para uma maior integração curricular, geralmente estas coincidem com a urgência do estabelecimento de relações entre campos, formas e processos de conhecimento até então incomunicáveis. Contudo, qualquer modalidade de estruturação de um marco curricular nunca deveria determinar rígidas decisões pedagógicas sobre metodologias para seu desenvolvimento, embora orientações possam ser sugeridas.

O Documento Base (BRASIL, 2006b, p.41), ao propor o currículo integrado, pretende:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de

integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional.

O currículo integrado é entendido como uma possibilidade de inovação pedagógica para o ensino médio, em resposta às expectativas dos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e os diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais.⁴

A integração curricular pode significar a criação das condições necessárias para uma maior motivação para a aprendizagem, por intermédio de uma maior liberdade de seleção das questões de estudo e pesquisa, a partir de critérios, assuntos e problemas mais interessantes e mais familiares para os estudantes. Os alunos e as alunas podem perceber que as atividades diárias da sala de aula, o uso de metodologias científicas e estruturas conceituais, bem como as suas experiências, podem servir para ajudar a solucionar problemas na vida real. O conhecimento escolar deixa de ser algo unicamente válido para as situações construídas nas salas de aula, como ocorre nos modelos curriculares mais tradicionais e disciplinares.

Currículo integrado e projeto pedagógico no curso Técnico em Vestuário II

O primeiro curso a ser criado no CAVG, na modalidade PROEJA, foi o Técnico de Nível Médio em Vestuário: Modelagem e Confecção, implementado em 2007, e que, devido ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, elaborado pelo Ministério de Educação, teve seu nome alterado para Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA. A escolha pelo curso de Vestuário deu-se fundamentalmente pela disponibilidade dos professores em trabalhar

⁴ Para maior discussão sobre integração curricular, ver Lopes e Macedo (2002) e Lopes (2008).

com esta nova modalidade de ensino, conforme o depoimento da professora Carla:⁵

[...] já existia o curso de vestuário e nós implantamos o PROEJA. Nós fomos o primeiro curso [na escola] a se disponibilizar.

A partir desta disponibilidade, o corpo docente do curso passou a dar consequência à decisão. Nas palavras de Veiga (2002), oPPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Nessa perspectiva, a elaboração do PPP do Curso contou com a participação de todos os professores, como destaca a professora Carla:

[...] todas as professoras que estavam na época se envolveram no projeto, todo mundo participou, até foi muito bom porque a gente passou pro pessoal da faculdade de educação como é que funcionava o nosso curso, cada uma apresentou a sua área, e aí depois eles nos deram o retorno, o que seria mais interessante pegar de cada uma das áreas. Mas o envolvimento foi de todos os professores (professora Carla).

Em razão de o PROEJA constituir uma nova modalidade de ensino e da consequente falta de experiência e de conhecimento sobre a proposta, os professores e a coordenação buscaram a Faculdade de Educação da UFPeI⁶ para auxiliar na elaboração do Projeto Político-

⁵ Todos os nomes e gênero dos professores são fictícios. Não levamos em consideração o gênero porque esta categoria não foi levada em conta em nossa análise nesta pesquisa.

⁶ A Faculdade de Educação participou das discussões iniciais de elaboração da proposta do curso PROEJA do CAVG. Em atividades organizadas conjuntamente com a Coordenação Pedagógica do CAVG e os professores Mauro Del Pino e Álvaro Moreira Hypolito, da FaE-UFPeI, houve uma série de encontros com os professores do CAVG que estariam envolvidos com a elaboração da proposta do curso. Esses encontros discutiram temas vinculados à EJA, ao PROEJA e ao Currículo Integrado,

Pedagógico (PPP) e do projeto curricular do Curso, como relata a professora Carla:

Então o Curso de PROEJA ele tem um enfoque diferente. Pra montar o currículo do PROEJA a gente teve auxílio do pessoal da Faculdade de Educação. Porque as competências são diferentes, o público é diferente, as expectativas deles são diferentes, então a gente procurou ajuda desse pessoal da Faculdade de Educação, que nos ajudaram, e nós montamos o currículo diferenciado, o do PROEJA é diferente do curso técnico regular em vestuário.

O relato anterior mostra que a fase de elaboração do PPP envolveu os professores e a coordenação do Curso de Vestuário I⁷, bem como pesquisadores da área de currículo. Este dado aproxima-se do referencial apresentado por Santomé (1998) quanto à elaboração coletiva do PPP. Em seus estudos, ele conclui ser fundamental, durante a elaboração de projetos curriculares, que os professores possam trabalhar em conjunto, em colaboração com especialistas, cujo trabalho possa ajudar a melhorar a proposta que está sendo elaborada.

Como indica a professora Carla, o PPP foi elaborado levando em consideração as especificidades dos alunos e do PROEJA. Veiga sinaliza que um projeto desse tipo *“deve romper com o isolamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, atribuindo-lhes a capacidade de problematizar e compreender as questões postas pela prática pedagógica”* (2003, p.279).

proporcionando aos professores e à coordenação do curso de Vestuário um aporte teórico para a elaboração do PPP e do projeto curricular.

⁷ Com o intuito de facilitar a leitura e compreensão do texto, nesta análise, o Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio e o Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA terão seus nomes substituídos, respectivamente, por Curso de Vestuário I e Curso de Vestuário II.

O processo de elaboração do PPP pode representar a interação de diferentes contextos, como propõe Ball (2006), o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Os textos legais existentes sobre o PROEJA foram levados em consideração para a elaboração do PPP do curso, os quais foram interpretados e discutidos pelo grupo de professores dando suporte à construção de um PPP específico para o curso. Foi, contudo, a partir de acordos, pactos e negociações entre os professores e a coordenação do Curso, que se estruturou o PPP e o projeto curricular do curso de Vestuário I – PROEJA.

Tendo em vista que a elaboração do PPP do Curso foi anterior à mudança de sua nomenclatura, a proposta pedagógica e curricular foi estruturada para o curso Técnico de Nível Médio em Vestuário: Modelagem e Confeção na modalidade PROEJA⁸. A proposta inicial foi dar um novo enfoque para o Curso,

[...] a ideia foi fazer um curso que realmente tivesse aplicabilidade, eles pegaram uma linha do curso de vestuário para que este profissional fosse realmente apto para ingressar no mercado de trabalho visando aquela dona de casa, ou aquele adulto que teria um trabalho a mais para complementar a sua renda ou para ser a sua renda (professora Dóris).

Foi uma parte bem prática, direcionada à parte prática pelas próprias experiências do grupo que viria, do alvo atingido da população interessada que o programa queria atingir, então diante das dificuldades que a gente teria, nós pensamos numa parte bem prática que eles pudessem então ter este embasamento teórico para a prática [...] (professora Gabriela).

⁸ Mesmo após a alteração no nome do curso em função do Catálogo Nacional, o PPP e o projeto curricular não sofreram alterações. Os professores e a coordenação continuaram orientando suas práticas em consonância com os documentos já referidos.

[...] dentro do curso técnico de vestuário, o do PROEJA é uma ênfase mais pra mão de obra, formação de mão de obra” (professora Carla).

A partir dessas considerações, pode-se perceber que o Curso de Vestuário II foi estruturado de modo a privilegiar uma formação instrumental voltada para o mercado, fortalecendo ainda mais a dualidade curricular estrutura geral *versus* cultura técnica, assim denominada no Documento Base, segundo o qual esta dualidade propicia uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas economicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora (BRASIL, 2006b, p.35).

A proposta do curso fortalece a concepção de formação voltada para o mercado, contrariando a formação prevista pelo Documento Base, que busca exatamente o oposto. Visa o documento uma formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo como sujeitos, enquanto o projeto assinalou uma visão mais pragmatista.

A partir das contradições existentes entre o Documento Base e o PPP do Curso Técnico em Vestuário II, pode-se observar que a construção do PPP, no contexto da prática, passa por um processo de interpretação e reinterpretação da proposta do PROEJA, e, como destaca Ball (2006), irá produzir efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, como se percebe a partir dos relatos dos professores. Observa-se que a implantação do PROEJA no CAVG em muitos momentos se afasta das concepções e princípios da política original.

Apesar de, no discurso de criação do Curso de Vestuário II, estar presente uma preocupação em formar mão de obra e de buscar atender a demanda do público alvo do Programa, chama a atenção o fato de o Curso ser oferecido apenas no turno da tarde, fator que certamente dificulta para muitos trabalhadores o acesso ao Curso. Uma das professoras entrevistadas também demonstra sua insatisfação com o horário

[...] eu acho que o programa deveria, na medida do possível, ser ofertado à noite, porque a gente tem no pessoal do PROEJA, pelo menos nos nossos dois cursos, pessoas que estão conciliando ou o trabalho, ou a casa, então eu acho que se abrir uma turma à noite vai ter muito mais pessoas procurando o PROEJA. (professora Andreia)

Contudo, a mesma Professora justifica o fato de o Curso ter sido oferecido somente à tarde

[...] a nossa estrutura aqui, naquele momento, era tal que privilegiava a tarde e a manhã, no caso a tarde que é a escolha dos dois cursos, porque não se tinha a tradição de se ter aulas à noite aqui no CAVG, e era inviável, porque a gente não iria movimentar a escola, abrir a escola à noite para uma turma, segurança, faxina, banheiros, lancheria.

Quanto à grade curricular, segundo a coordenação do Curso e os professores que participaram da elaboração do projeto, a parte técnica do Curso de Vestuário II foi pensada levando em consideração a pouca experiência que os envolvidos possuíam com alunos jovens e adultos. Nesse sentido, a ideia norteadora da grade curricular foi pensar disciplinas com uma nomenclatura abrangente e com grande carga horária, tendo em vista que, dessa forma, os professores poderiam pensar os conteúdos com base nas experiências e saberes dos alunos, que até o momento da elaboração do projeto do Curso eram desconhecidos. Este aspecto pode ser percebido no depoimento destas professoras:

[...] quando a gente começou a fazer ninguém sabia quem seriam as pessoas, a gente perguntava, quem será que vai se inscrever, que tipo de pessoa, ninguém conhecia nada de PROEJA e nem qual seriam as pessoas, com que expectativa, então a gente tinha que ter uma maneira de poder, no meio do caminho, mudar, sem precisar... (professora Carla).

Nós não imaginávamos como seria o curso, era uma incógnita, uma ansiedade, porque nós não tínhamos ideia de quem viria, de quem seriam os alunos, o que eles iriam querer e como a gente ia trabalhar, não tínhamos ideia de nada era uma coisa nova (professora Bianca).

Para uma das professoras envolvidas na construção do projeto, essa forma de pensar a parte técnica da grade curricular permitiu aos professores adaptar os conteúdos às necessidades e curiosidades dos alunos, sem que isso lhes exigisse uma reestruturação curricular.

[...] o que que nós pensamos na verdade, quando foi uma disciplina com um nome amplo desses: estudo de materiais, tu tens mais flexibilidade pra mexer internamente sem precisar de grandes trâmites burocráticos, pra mudar currículo, aquela coisa toda, então a gente decidiu assim, fazer poucas disciplinas, com cargas horárias grande que contemplassem a carga horária total do curso (professora Carla).

No entender das professoras, a proposta orientou-se para disciplinas flexíveis que lhes permitiam ponderar não apenas quanto aos conhecimentos que consideravam necessários para a formação do profissional da área do vestuário, mas também quanto aos saberes teóricos e práticos e às curiosidades que os alunos traziam para o dia a dia de sala de aula.

Apesar de a proposta curricular do Curso de Vestuário II estar baseada na ideia de disciplinas mais flexíveis e de uma articulação entre a área de ensino profissionalizante e de ensino médio, contradições entre a proposta pedagógica, a matriz curricular do Curso e os relatos de alguns professores ficam evidentes.

De acordo com a proposta pedagógica do Curso, a organização do currículo em disciplinas pretende uma distribuição mínima necessária de conhecimentos referentes às diversas ciências, e busca articular

práticas pedagógicas interdisciplinares que podem ser realizadas por meio da prática da Pedagogia de Projetos.

A partir do PPP, já se observa a organização curricular em disciplinas. Para e Lopes (2002), a matriz disciplinar é uma tecnologia de organização e controle da escola. O currículo disciplinar, em muitos aspectos, contrapõe-se ao currículo integrado. Contudo, não significa que para um currículo integrado sejam extintas as disciplinas. Pode-se tentar um método que promova uma inter-relação entre as disciplina, o que, em princípio, está proposto no PPP do Curso.

A matriz curricular está organizada em dois blocos: as disciplinas do Ensino Médio e as disciplinas da Educação Profissional. A última é subdividida em três grandes disciplinas. Seguindo Bernstein (1996), pode-se constatar que a matriz curricular apresenta aspectos que permitem identificar dois tipos de classificação no currículo. No bloco do Ensino Médio, percebe-se uma classificação forte, na qual os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação entre si; no bloco da Educação Profissional, há uma classificação mais fraca, na qual os conteúdos do currículo apresentam um fraco isolamento, pois na grade da área técnica, foram previstas poucas disciplinas com significativa carga horária e conteúdos com muitas interfaces. De modo geral, entre os dois blocos – Educação Profissional e Ensino Médio também se observa uma classificação forte entre as áreas, já que não existe um diálogo entre os professores das diferentes áreas.

Esta classificação não é apenas matricial, organizacional, mas prática, como aparece nos depoimentos das professoras quando fazem referência à proposta do currículo integrado:

“[...] a integração, conteúdo que integra é pequena, é pouca coisa, então é difícil fazer essa integração”
(professora Carla).

“É que dentro da minha disciplina e o vestuário é diferente, então eu não consegui fazer esta integração com

o curso de vestuário, porque é uma matéria muito específica” (professora Dóris).

Eu acho que sim que nós da parte técnica a gente trabalha de forma integrada, não se consegue fazer diferente e a gente enxerga muito bem esta parte do médio inserida na parte que a gente usa a matemática, física, química, biologia o português sempre, então não é difícil de a gente enxergar isso (professora Bianca).

[...] o ensino médio foi montando de acordo com o que o técnico ia necessitando, então aquele conteúdo que a gente conseguia encaixar a gente fez a parte integrada, lógico teve a parte de formação que não estava integrada, mas que a gente julgava que era fundamental para o cidadão (professora Andreia).

Aqui é importante retomar o conceito de currículo integrado e formação integrada, já que os objetivos do PROEJA incluem ambos os conceitos. Em relação ao desenvolvimento da proposta de currículo integrado nas salas de aula, Santomé (1998) considera fundamental a relação entre as disciplinas. É desejado que as diferentes disciplinas sejam entrelaçadas, complementem-se e sejam mutuamente reforçadas, para possibilitar um trabalho de construção e reconstrução do conhecimento.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se deseja é que a educação geral torne-se parte inseparável da educação profissional nos diversos campos em que se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior (Ciavatta, 2005).

A partir dos depoimentos de algumas professoras acerca da proposta curricular e tomando em consideração os argumentos de Santomé (1998), pode-se constatar que a proposta de currículo

integrado no Curso de Vestuário II não conseguiu se materializar plenamente:

“olha, eu acho assim, que no começo acontecia um pouco mais, agora praticamente não há mais esse diálogo... a gente se encontra muito pouco” (professora Fernanda).

Eu acho que no início houve reuniões, o professor de história unindo a história das vestimentas, isso foi dado, a educação física fazia ginástica laboral, então houve esta tentativa, se teve continuidade aí eu não sei te dizer (professora Dóris).

No início, com a coordenação pedagógica anterior, e eu não sei se era porque era o primeiro PROEJA, a gente tinha mais seguido as reuniões entre o médio e o técnico, para haver essas adequações de conteúdos, depois isso se perdeu um pouco, não estou dizendo nem que era pela coordenação, agora a coordenação pedagógica também é excelente, mas não sei se era porque era o início a gente tinha mais reuniões” (professora Gabriela).

Esses relatos revelam que, apesar da tentativa dos professores em estabelecer uma integração, especialmente por meio de reuniões, percebe-se que na prática, com o decorrer do curso, foi havendo um distanciamento entre os professores de ambas as áreas e o diálogo ficou quase inexistente. Não existe uma interação entre os professores e tampouco entre as áreas.

Com os relatos das professoras Fernanda, Dóris e Gabriela, é possível perceber algumas dificuldades de implantação de um currículo integrado, que coincidem com Santomé (1998): a falta de diálogo entre os professores caracteriza um currículo disciplinar e não integrado, já que, em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com a sua matéria e a colaboração entre o corpo docente torna-se mais difícil.

A professora Bianca vê, na maneira como o currículo está estruturado, um fator que inviabiliza uma integração curricular, conforme ela argumenta:

Isso não sei te dizer se realmente no dia a dia ele acontece, até pela formulação, essa coisa de horários, de ter períodos de aula isso aí, essa formatação atrapalha um pouco para isso acontecer de forma total, na minha visão eu acho que a formatação de horários de aulas, de períodos de aulas que eu também não sei como poderia ser feito diferente, nisso aí não conseguimos integrar [...] (professora Bianca).

O que se percebe é um discurso adequado ao que está nas políticas e documentos, tanto no nível do que Ball (2006) considera o contexto de influência – plano macro de produção das políticas, como no nível do contexto de produção de texto – documentos, projetos, discursos orientadores. A construção discursiva é de um currículo integrado, o que não significa, no contexto prático, a superação das escolares e o rompimentos das fronteiras de conhecimento. Segundo Lopes (2008), isso ocorre também em função da ação das comunidades disciplinares não só no contexto da prática, mas também contexto de produção de textos das políticas curriculares. Isso reforça a ideia de que as políticas deveriam ter como interlocutores os agentes que vão desenvolver as ações no contexto da prática.

Romper com a lógica requer uma série de mudanças, as quais exigem que se mexa em questões profundas e de grande abrangência, não sendo apenas uma questão de sensibilidade e de desejo em instituir a integração curricular. Trata-se de relações bem mais complexas.

A formação integrada, como articulação entre a educação geral e a educação profissional, embora tenha acontecido em algumas disciplinas, foi sempre em momentos e casos isolados. No decorrer das entrevistas, percebemos apenas o trabalho de articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos de Materiais, e a articulação entre dois

professores que trabalhavam com a mesma disciplina. Essa pouca articulação aparece no depoimento das professoras:

[...] eles acabaram fazendo um trabalho assim [articulado], porque eu tinha que ver contos com eles e crônicas, aí a gente trabalhou contos, todos os contos do século XX. Aí eles fizeram um trabalho, confeccionaram roupas, de um estilo básico, [...], com base nos personagens trabalhados. Aí, na época desse trabalho, eles pediram ajuda para alguns professores de vestuário, eu também... [...] sinceramente, eu acho sim que podia haver uma integração maior, e essa seria a nossa proposta inicial, fazer tudo muito integrado e tudo muito voltado para o cotidiano do aluno e pra formação profissional. Assim ó, tinha que se voltar para o mundo deles mesmo, é que eu acho que é uma coisa muito importante, assim pro PROEJA. Eu acho que podia acontecer mais (professora Fernanda).

[...] até esta disciplina que eu dava era estudo de materiais, então a gente juntou a parte têxtil, a parte de como é feita a fibra o tecido e depois a construção da peça, então a gente pegou mais ou menos umas três disciplinas e uniu em uma só, então a gente sentou, cada professora e conversou o que a gente daria para ter esta integração (professora Helena).

O relato da professora Fernanda demonstra sua tentativa de realizar trabalhos interdisciplinares. Contudo como ela mesmo afirma, essa foi uma experiência isolada, não havendo continuidade na proposta de trabalhos interdisciplinares. Isso reforça a ideia de Santomé (1998) de que a interdisciplinaridade é um objetivo nunca plenamente alcançado e, por isso, deve ser constantemente buscado. Não bastam experiências isoladas se não forem sistematicamente resgatadas e articuladas.

O que se pode observar foi uma preocupação do professor em utilizar o conhecimento dos alunos sobre certos conteúdos, muitas vezes relacionados

a outras disciplinas, para facilitar o processo de aprendizagem, mas sem a devida articulação entre professores e disciplinas. Não houve uma interlocução entre os professores, como declara esta professora:

[...] não tem como eu imaginar que vou desenhar uma reta ou desenhar um molde, que tem uma reta que é um retângulo, uma saia básica que parte de um retângulo e é uma reta, mas que depois ela vai se tornar saia, que o tecido é plano tridimensional para ser costurado, que uma pense que é um ângulo, né? então a geometria está presente nisso, é uma questão de se mencionar isso ou não, mas essa parte integrada dos conteúdos do médio sempre vai estar presente (professora Bianca).

Outro aspecto que observamos, a partir dos relatos das professoras, foi a distância e a desarticulação entre o que se propôs e o que se efetivou na prática em termos de currículo integrado, como aparece nos seguintes depoimentos:

Olha eu acho que não, não muito porque no início a proposta foi de a gente fazer reuniões mensais com o ensino médio mais a parte técnica e isso não aconteceu assim, a gente até se comunica né, mas não daquela forma integrada como deveria ser (professora Eliza).

“[...] na elaboração do projeto, quando a gente fez o projeto, existia essa preocupação de integrar o ensino médio com o profissional também, mas é muito mais no papel do que na prática” (professora Carla).

Este distanciamento entre o proposto e o praticado é dado pela contingência da vida prática, pela forma caótica com que as relações sociais e educativas acontecem no interior do cotidiano escolar. Conforme os professores, houve um distanciamento entre o texto por eles próprios construídos – o PPP como um dos níveis do contexto da produção de texto – e a concretude da proposta no âmbito da prática – o contexto da prática (BALL, 1984).

Conclusões – entre o prescrito e o praticado

O currículo é um dos espaços em que se definem as ações pedagógicas, é uma arena em que se travam lutas por diferentes concepções e paradigmas, em que certas vozes são ouvidas e outras não, é uma arena de busca por hegemonia.

Tendo isso em mente, o currículo desempenha um papel fundamental na construção do programa PROEJA. As concepções e princípios básicos do programa baseiam-se numa discussão curricular que se traduz no modelo do currículo integrado. Como a EJA deve ser pensada a partir de um projeto pedagógico próprio que atenda às necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, o currículo integrado é entendido como uma possibilidade de inovar pedagogicamente. No caso aqui discutido, a proposta curricular não conseguiu se materializar conforme as inovações pedagógicas consideradas adequadas e desenhadas para o PROEJA. Foi mantido o modelo curricular tradicional vigente na Escola.

A proposta de currículo integrado não se efetivou, como almejada pelo Documento Base, visto que o modelo curricular em ação, fortemente influenciado pela tradição disciplinar da escola, não conseguiu articular a integração das áreas de ensino técnico e o ensino geral. As experiências de trabalhos interdisciplinares foram isoladas e a falta de comunicação entre os professores, em virtude de um trabalho coletivo desarticulado, dentre outros fatores, ajudaram a inviabilizar a proposta de um currículo integrado. Em várias situações, foi possível observar contradições entre o PPP, a proposta curricular e a prática educativa com as concepções e princípios do Documento Base, o que reforça a ideia de que diferentes níveis recontextualizadores constroem práticas discursivas com diferentes significados.

O que se pode verificar é que o modelo curricular construído como projeto não trouxe inovações pedagógicas, dando continuidade ao modelo disciplinar vigente. Houve uma redução na carga horária do curso, prejudicando o desenvolvimento dos conteúdos e até mesmo a extinção de

algumas disciplinas técnicas, sendo atribuído um currículo com menor qualificação técnica para estudantes oriundos de classes menos favorecidas.

Referências

APPLE, M. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Educação e Poder*. Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e os Aparelhos ideológicos de Estado*. 3^a.ed., Lisboa: Martins Fontes: Presença, 1980.

BALL, S.J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, V.6, n.2, p. 10-32, Jul/Dez. 2006.

BAUDELOT, CH. y ESTABLET, R. *La escuela capitalista en Francia*. Madrid : Siglo XXI, 1976.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1996.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2^a. Ed., Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1982.

BOWLES, S. y GINTIS, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid : Siglo XXI, 1985.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Documento Base, 2006b.

BOBBIT, Franklin. *The Curriculum*. Boston : The Riverside Press Cambridge/Houghton Mifflin Company, 1918.

CIAVATTA, M. *A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.) *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: GENTILI, P. e SILVA, T.T. (Orgs.). *Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional no neoliberalismo*. Brasília – D.F.: CNTE, 167-188, 1996.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação – para além das teorias da Reprodução*. Petrópolis : Vozes, 1986.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e *curriculum*. *Teoria & Educação*, n.6, p.33-52, 1992.

IVO, Andressa Aita. *Ensino profissional e educação básica: estudo de caso da implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e adultos (PROEJA)*. Pelotas : PPGE/UFPel, 2010.

LOPES, A. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008.

LOPES, A. e MACEDO, E. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, A.; SILVA, T. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado* – Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA, I. P. A. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

Andressa Aita Ivo é Mestre em Educação e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, bolsista da CAPES.

E-mail: dessaaaita@yahoo.com.br

Álvaro Moreira Hypolito é Professor Associado do Dep. de Ensino da UFPel, PhD em Currículo pela Universidade de Wisconsin-Madison, Pesquisador do CNPq e professor do PPGE- UFPel e professor visitante no PPGE-UFMG, no corrente ano letivo.

E-mail: alvaro.hypolito@gmail.com

Recebido em outubro de 2010

Aceito em janeiro de 2011