

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

**ENSINO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA:
Estudo de caso da implantação de um Curso
Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos
(PROEJA)**

Andressa Aita Ivo

Pelotas, 2010

ANDRESSA AITA IVO

**ENSINO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA:
Estudo de caso da implantação de um Curso
Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos
(PROEJA)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, RS), como requisito parcial a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2010

Dados de catalogação na fonte:

Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

I96e Ivo, Andressa Aita.
Ensino profissional e educação básica : estudo de caso da
implantação de um curso técnico na modalidade de jovens e
adultos (PROEJA) / Andressa Aita Ivo ; Orientador: Álvaro
Luiz Moreira Hypolito. – Pelotas, 2010.
128f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Política educacional. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. PROEJA. I. Hypólito, Álvaro Luiz Moreira,
orient. II. Título.

CDD 374
371.2

Banca examinadora:

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPeI)

Prof^a. Dra. Naira Franzoi (UFRGS)

Prof^a. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite (UFPeI)

Tente Outra Vez

Veja!

Não diga que a canção

Está perdida

Tenha fé em Deus

Tenha fé na vida

Tente outra vez!...

Beba!

Pois a água viva

Ainda ta na fonte

Você tem dois pés

Para cruzar a ponte

Nada acabou!

Não! Não! Não!

Oh! Oh! Oh!Oh!

Tente!

Levante sua mão sedenta

E recomece a andar

Não pense

Que a cabeça agüenta

Se você parar

Não! Não! Não!

Há uma voz que canta

Uma voz que dança

Uma voz que gira

Bailando no ar

Uh! Uh! Uh!

Queira! (Queira!)

Basta ser sincero

E desejar profundo

Você será capaz

De sacudir o mundo

Vai!

Tente outra vez!

Tente! (Tente!)

E não diga

Que a vitória está perdida

Se é de batalhas

Que se vive a vida

Han!

Tente outra vez!...

Raul Seixas/Marcelo Motta/Paulo Coelho

RESUMO

IVO, Andressa Aita **ENSINO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO BÁSICA: Estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Este estudo tem como objetivo identificar os desafios na implantação e implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) no contexto de desenvolvimento desta modalidade de ensino no Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG). A dissertação apresenta um breve panorama das políticas educacionais e das reformas pelas quais o Estado vem passando e dos novos paradigmas de gestão baseados no discurso neoliberal que penetram no campo educacional. Apresenta o PROEJA como um programa de Educação de Jovens e Adultos que busca se diferenciar por meio de uma proposta educacional de currículo integrado que valorize os saberes culturais, sociais e profissionais trazidos pelos alunos. O texto analisa as políticas curriculares do PROEJA com base em alguns conceitos e teorizações de Stephen Ball, referentes a mercado, gestão, performatividade e ao ciclo de políticas que servem de fundamentação teórica para a análise dos dados. A pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa para investigar o caso de implantação do curso técnico de Nível Médio em Vestuário na modalidade PROEJA, do Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG), tendo como dados documentos e entrevistas semi-estruturadas com docentes do curso investigado. Os dados coletados foram analisados com base na análise de conteúdo, orientadas pela abordagem teórica de Stephen Ball e incluem uma análise e interpretação das políticas no PROEJA desde os diferentes contextos, buscando as diferentes produções discursivas, com interpretações e re-interpretações práticas das políticas no curso e na escola em estudo. A pesquisa mostra os impasses e dilemas da efetivação deste programa em nível da escola, revelando que ainda permanece um tratamento diferenciado dos docentes e da escola com relação aos alunos e com a educação de jovens e adultos. O curso não segue o mesmo padrão de qualidade dos cursos regulares e as propostas de currículo integrado não se efetivam amplamente.

Palavras-chave: Políticas Públicas; EJA; PROEJA.

ABSTRACT

IVO, Andressa Aita **VOCATIONAL EDUCATION AND BASIC EDUCATION: Case study of implementing process of Technology course for Adult Education (PROEJA)**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

This research aims at identifying the challenges of implementing process of the National Program of Vocational Education Associated with Basic Education for Adult Education (PROEJA) in the Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG). The thesis presents a resume of educational policies and State restructuring in order to emphasizing new management paradigms based on neoliberal tenets. It also introduces the PROEJA as a national program for Adult Education that via an integrated curricular proposal intends to strength students' cultural, social and professional knowledge. The text analyzes curricular policies of PROEJA under Stephen Ball's conceptualizations and theories related to market, management, performativity and to his theoretical model of cycle of policies. This is a qualitative research approach based on a case study of implementing process of a Technology course for Adult Education using data from documents and open interviews with teachers. The data were analyzed using a content analysis method oriented by Ball's theoretical approach for interpreting PROEJA policies under different contexts trying to capture many discursive productions considering policies in the context of practice. The investigation shows the difficulties and challenges to implement this program in the school, revealing that still remains the fact that students and their knowledge are underestimate by teachers and school. The findings show that education for adults does not reach the same quality standard of the school and integrated curriculum is not widely achieved.

Keywords: Educational Policies; Adult Education; PROEJA.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAVG – Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça”

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAE – Faculdade de Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

Mobral – Movimento de Alfabetização de Adultos

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

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Instrumentos Utilizados no Mapeamento dos Cursos PROEJA no Rio Grande do Sul.....	101
ANEXO B – Roteiro de entrevista com os professores.....	108
ANEXO C – Matriz Curricular do Curso Técnico de Vestuário Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA.....	109
ANEXO D – Matriz Curricular do Curso Técnico de Vestuário Integrado ao Ensino Médio.....	110

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A.....	112
APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade.....	114

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÃO DE PESQUISA: ESTABELECIDO ARTICULAÇÕES.....	13
CAPÍTULO I – Reestruturação do Estado e Educação	18
1.1. Reformas do Estado e suas articulações com o campo educacional	18
1.2 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.....	23
CAPÍTULO II – Currículo e Educação de Adultos.....	31
2.1 O currículo como elemento formador no PROEJA.....	31
CAPÍTULO III – O PROEJA como política educativa.....	41
3.1 As políticas educativas e o ciclo das políticas: uma análise contextualizada do PROEJA.....	41
CAPÍTULO IV - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	47
4.1 Contexto da pesquisa.....	47
4.2 A Trajetória da Pesquisa.....	57
4.3 Análise e interpretação das informações.....	60
CAPÍTULO V – Docência, projeto pedagógico e mercado: o PROEJA no contexto da prática.....	62
5.1 Adesão e/ou Resistência dos professores junto ao curso Técnico de Vestuário na modalidade PROEJA.....	62
5.2 A elaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Vestuário II e a proposta de currículo integrado.....	70

5.3 As práticas pedagógicas dos professores do curso de Vestuário na modalidade PROEJA e a relevância dos saberes dos alunos nas suas práticas pedagógicas.....	79
5.4 A futura inserção dos alunos do curso de Vestuário na modalidade PROEJA no mercado de trabalho e a formação realizada.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	99
APÊNDICES.....	111

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E QUESTÃO DE PESQUISA: ESTABELECENDO ARTICULAÇÕES

Ao analisarmos as relações sociais, políticas e econômicas existentes na nossa sociedade, é necessário que estas sejam associadas à educação e às suas repercussões no contexto educacional, pois as instituições de ensino e os modos sob os quais estão organizadas, como alerta Apple (2006), relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e de poder.

Considerando que a educação faz parte da esfera pública estando regulada pelo Estado que, por meio de políticas públicas, visa, não somente, adequar o sistema educacional às exigências do mercado.

Nesse contexto, as políticas educacionais devem ser analisadas sob um prisma que examine o atual momento do capitalismo, que, como lembra Peroni (2009), após uma grande fase de expansão, vive um momento de crise. Suas principais estratégias de superação incluem o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via, que redefinem o papel do Estado e as políticas educacionais.

O Estado passa por um processo de reestruturação, construindo um novo cenário para suas políticas. Assim, conforme Oliveira (2009), a grande marca das atuais reformas são a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, tendo como resultado um significativo repasse de responsabilidades para o nível local, através da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão eficientista.

Nessa perspectiva, o Estado vem dando início a uma série de ações e 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.

Seguindo esta lógica, traçamos algumas considerações acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio. A EJA vem se constituindo como uma importante arena em que diversas forças se entrelaçam buscando novos espaços para a democratização do conhecimento.

A EJA recebe sujeitos alijados do sistema, resultante de uma sociedade excludente de uma grande parcela da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. São alunos diferentes daqueles presentes nas séries regulares, adequadas à faixa etária. 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, tendo um perfil próprio e, por isso, exige uma outra prática pedagógica que abarque as necessidades daqueles que procuram por esta modalidade de ensino.

Apesar de ainda persistirem muitas questões referentes à EJA para discussão, neste instante atento-me 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, estruturou-se 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, o qual após um ano foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006.

O PROEJA visa atender com qualidade de ensino, de forma pública e gratuita, os jovens e adultos excluídos do sistema educacional ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias regulares. Visa ainda, promover o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio.

Com o intuito de contemplar a proposta desta nova modalidade de ensino foi elaborado um Documento Base, contendo princípios e concepções que embasam e orientam as escolas na construção de suas propostas pedagógicas e organização curricular de seus cursos. Além disso, o documento propõe reflexões e discussões

acerca da problemática da Educação Básica brasileira, com enfoque na Educação de Jovens e Adultos – EJA – e na integração entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio.

Para atender ao Decreto nº 5.840, o Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG/UFPel)¹, passou a implantar e implementar cursos 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, posteriormente foi criado o Curso Técnico de Agroindústria.

Para implantação deste primeiro curso foi preciso a construção de uma nova proposta de curso técnico para adultos, com vistas a atender as necessidades do PROEJA, diferenciando-se assim do modelo curricular vigente para o curso regular.

Como propõem o Documento Base, ao se pensar na organização curricular:

[...] considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinadores 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).

Assim, a proposta curricular para o curso Técnico de Vestuário: Modelagem e Confecção foi construída, a partir de várias discussões entre os docentes e coordenadores pedagógicos, mediante as indagações e inquietudes dos próprios docentes em relação a esta nova modalidade de ensino. Houve desde o início uma tensão entre o modelo curricular vigente nos cursos técnicos regulares e a nova proposta curricular.

¹ Situado no município de Pelotas (RS) o 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. Atualmente o CAVG é uma unidade de educação profissional vinculada a UFPel e oferece a comunidade diversos cursos, tais como: cursos profissionalizantes de nível médio integrado e técnico (regular e PROEJA), cursos de ensino superior e cursos de pós-médio na modalidade a distância

A realidade comum ao PROEJA possui singularidades, o que nos remete ao seguinte problema de pesquisa: como a política do PROEJA está sendo implantada e vem se desenvolvendo no curso técnico de Nível Médio em Vestuário do Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça”?

A partir deste questionamento foram traçados alguns objetivos. Assim, este estudo tem como objetivo geral identificar os desafios na implantação e implementação do PROEJA no contexto de desenvolvimento desta modalidade de ensino no CAVG.

O objetivo geral nos remete à elaboração de alguns objetivos específicos, a fim de melhor delinear este estudo, formulados da seguinte forma:

- Analisar as concepções dos docentes do PROEJA sobre as propostas curriculares.
- Analisar a adesão e/ou a resistência dos docentes em relação a este programa de ensino e sua proposta curricular.
- Analisar as visões que os docentes possuem acerca dos alunos do PROEJA.
- Analisar a influência das visões dos docentes acerca dos alunos do PROEJA em suas práticas pedagógicas e curriculares.

A educação é reflexo das relações sociais e, portanto, responde às necessidades da sociedade e está muito ligada às exigências e mudanças econômicas. Como afirma Apple (2006), há um conjunto muito real de relações entre quem, de um lado, tem poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação.

Seguindo esta lógica, Martins (2002) declara que as reformas dos sistemas de ensinos mais recentes são permeadas pelas concepções e propostas como descentralização, autonomia das organizações de ensino e flexibilidade de currículo, indo ao encontro das diretrizes internacionais.

Apesar desse contexto em que as políticas públicas estão inseridas, o PROEJA propõe uma política inovadora, buscando uma nova proposta de ensino

para a educação profissional técnica. Trata-se de uma iniciativa inédita no Brasil, que visa a integração de três áreas: o ensino básico, a educação profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

O programa tem o intuito de possibilitar o acesso de jovens e adultos à educação profissional técnica, promovendo a uma grande parcela da sociedade, geralmente excluída, não só o ensino profissionalizante, mas também o próprio Ensino Médio.

O que demonstra a ineficácia de políticas públicas para a educação de jovens e adultos, as quais na maioria das vezes apenas apresenta uma preocupação com questões referentes ao analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo ou com a formação para o trabalho.

Conforme o Documento Base, é evidente no Brasil que tanto o acesso à educação como o tipo de educação acessada, depende fundamentalmente da origem socioeconômica de cada indivíduo.

Entretanto, apesar das inovações trazidas pelo PROEJA, é necessário que se investigue como esta nova modalidade de ensino está se desenvolvendo nas instituições. Nesse sentido, é preciso entender a implantação do programa, sua proposta curricular, entre outras singularidades que possam estar marcando este programa educacional.

Seguindo esta perspectiva, este estudo, tendo presente os objetivos propostos, pretende responder aos seguintes questionamentos: Quais concepções os docentes possuem acerca das propostas curriculares e da validade desta modalidade de ensino? Quais as indicações de aceitação ou rejeição do PROEJA pelos docentes? Qual a visão dos docentes acerca dos alunos do PROEJA? Qual a repercussão desta visão sobre as práticas pedagógicas?

Assim, a partir destes questionamentos o estudo busca pensar criticamente a relação da educação com o poder econômico, político e social, buscando desvelar as complexas relações existentes entre as políticas públicas, o ensino e os discursos que circundam o campo educacional.

CAPÍTULO I – Reestruturação do Estado e Educação

Neste capítulo pretende-se apresentar um breve panorama das políticas educacionais no contexto das reformas pelas quais o Estado vem passando, relativas aos novos paradigmas de gestão em que os ideais do discurso neoliberal perpassam o campo educacional. Será também apresentado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

1.1 Reformas do Estado e suas articulações com o campo educacional

A compreensão das políticas educacionais permite destacar que frequentemente as políticas estatais, ainda que identificadas com a construção de uma sociedade democrática, justa e igualitária, refletem um determinado modelo socioeconômico. De acordo com Hypolito (2008), desde as últimas décadas do século XX, o Estado vem passando por profundas transformações, sendo reorganizado e (re)contextualizado na tentativa de superar a crise do Estado de Bem-Estar Social, a partir da aplicação de objetivos neoliberais. Tais modificações têm repercussão nos diferentes contextos sociais e econômicos, manifestando-se também no campo educacional.

Para entendermos as novas políticas educacionais em vigência, é necessário vislumbrar a crise da educação a partir da ótica neoliberal e das relações existentes entre a educação e a economia. Conforme McChesney (1999, apud APPLE, 2003, p.21):

As iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem intencionado, o que raramente é.

Essas políticas cada vez mais sedimentam-se nos diversos contextos, a partir de um discurso hegemônico, com o objetivo de reconstituir o senso comum com vistas a demonstrar que este é o sistema mais articulado às novas necessidades dos mercados globalizados e de intensa competitividade.

É de fácil percepção observar a forte influência das agências internacionais nesse novo panorama social, político e econômico que nos é apresentado, em especial o Banco Mundial, neste sentido, seguem atuais as teses defendidas por vários autores no final do século passado.

Como pontua Soares (1998), o Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial, sua importância hoje deve-se, além de seus empréstimos e abrangência de suas áreas de atuação, ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, através de políticas de ajuste estrutural.

Torres (1998) ressalva o fato de o Banco Mundial ter se tornado, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global, transformando-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento. Com o intuito de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, o Banco apresenta pacotes de medidas, em especial para o ensino de primeiro grau (HYPOLITO, 2008). O Banco Mundial tem estimulado os países a concentrarem recursos públicos na educação básica.

Coraggio (1998) tece algumas considerações acerca da influência do Banco Mundial no contexto educacional, mostrando que, para o Banco adequar a realidade educativa a seu modelo econômico e poder aplicar seus teoremas gerais, promove certas correlações, tais como: sistema educativo e sistema de mercado, escola e empresa, país e consumidores de serviços, aprendizagem e produto, desconsiderando aspectos fundamentais da realidade educativa.

Em suma, de acordo com Shiroma et al (2000):

[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta de educação.

Partindo da visão neoliberal, conforme Gentili (1996), os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, caracterizada por uma crise de qualidade em virtude da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da maioria das escolas. Assim, sob a perspectiva neoliberal, não existe uma crise de democratização, mas uma crise gerencial.

Esta crise, portanto, para ser superada necessita da realização de uma grandiosa reforma administrativa do sistema escolar, com vistas a melhorar a qualidade dos serviços educacionais. Como aponta Sacristán (1996), o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais. Assim, um determinado discurso hegemônico tem embasado a grande maioria das reformas educacionais: devemos melhorar o padrão de qualidade, aumentar o grau de cobrança em relação aos professores, criar índices desejáveis de educação, além de introduzir mais provas nas escolas.

Para Gentili (1996), o neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. Impõe, assim, a perspectiva de que soluções de mercado irão suprir as necessidades educacionais.

Silva (1996), ao conceituar qualidade a partir de uma perspectiva neoliberal, faz referência a outro termo de mesma correspondência a Gerência da Qualidade Total (GQT), e mostra que nesta concepção a qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa.

A partir deste paradigma, evidencia-se não mais uma preocupação com a qualidade da educação, mas em receber uma educação de qualidade melhor ou de mais qualidade do que a dos outros. Desta forma, de acordo com Silva (1996), o objetivo da GQT é permitir uma comparação entre o desempenho das diferentes escolas o que possibilita que seus consumidores possam optar com base numa escala de classificação entre elas.

Daí decorre um *ranking* que envolve os diversos componentes escolares, em especial os professores, de maneira que se estabelece um estreito e centralizado controle sobre o trabalho docente. Assim, a GQT promete e vende autonomia e

participação, porém, na realidade, o que ela promove é mais centralização, mais controle externo e mais regulação.

Por intermédio deste novo paradigma o Estado desvia a culpa das desigualdades, muito evidentes no acesso e no resultado, para as escolas, pais e crianças individuais, ocorrendo uma transferência de responsabilidade para as escolas (APPLE, 2003). Como consequência, as escolas, por sua vez, passam a depender do resultado de seus alunos para melhorar seus indicadores, ou seja, as escolas que desejam manter ou melhorar sua posição de mercado procuram selecionar os melhores alunos, assegurando que determinados tipos de alunos com determinadas características sejam aceitos e determinados tipos de alunos sejam descartados, reforçando as desigualdades sociais nos sistemas de ensino.

As reformas neoliberais tendem a ignorar o fato de que as características externas às escolas, como pobreza, poder político e econômico, explicam muitas vezes melhor a variação no desempenho escolar do que a suposta garantia de uma escola eficiente (APPLE, 2003).

Neste cenário, com a reestruturação de sistemas educacionais estatais, a globalização, o redirecionamento da ênfase em administração e política para a ênfase em gestão impulsionam um novo gerencialismo e uma nova gestão pública. Esse novo gerencialismo baseia-se teoricamente, por um lado, no modelo de gerencialismo empresarial e em estilos de gestão do setor privado e, por outro, na teoria da escolha pública e na nova economia institucional, de maneira mais notável na teoria da agência e na análise de custo de transações (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 77). Ainda de acordo com esses autores, a nova gestão pública apresenta dentre outras as seguintes características: a separação institucional entre o órgão financiador e o provedor; uma distinção entre resultados e produtos; uma redução a relações múltiplas de responsabilidades e uma ênfase em recompensas e sanções econômicas. Como afirmam, o gerencialismo é um dos principais elementos na mudança das políticas educacionais para um discurso neoliberal (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004, p. 77).

Para Ball (2005), o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua

substituição por sistemas empresariais competitivos, além de buscar incutir uma lógica de performatividade na alma do trabalhador.

Assim, esse novo paradigma de políticas públicas educacionais segue também a lógica da performatividade, a qual, segundo Ball (2004), possui um papel importante nesse conjunto de políticas. Conforme o autor, a performatividade facilita o monitoramento do Estado, que governa a distância e se insere nas culturas e práticas das instituições dos setores públicos, como nas subjetividades dos trabalhadores, de maneira que estes nem mesmo percebam.

A performatividade reforça os conceitos de “resultado”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”, de tal forma que os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem como parâmetros de produtividade ou de resultado. Como afirma Ball (2005, p.544):

[...] a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Ainda de acordo com o autor, a performatividade está intimamente interligada com possibilidades de um tipo específico de *autonomia* econômica tanto para as instituições como em alguns casos para os indivíduos, como os diretores de escolas. Nesse novo modelo de gestão, a subjetividade *autônoma* desses indivíduos produtivos torna-se uma ferramenta fundamental no processo.

Conseqüentemente para Boyles (2000, apud BALL, 2004, p. 1116), “(...) o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade”.

Cada vez mais é perceptível a forte influência das diretrizes econômicas nos sistemas educacionais, reafirmando as relações existentes entre a economia e a educação, tanto em sentido macro por meio de políticas públicas, como em sentido micro nas gestões escolares. Nesse contexto, retomando o que já foi dito anteriormente, as reformas educacionais estão sendo regidas sob orientação de organismos financeiros internacionais e inspiração do pensamento neoliberal.

As propostas de políticas já estruturadas para Educação de Jovens e Adultos e Qualificação Profissional, remete-nos ao seguinte panorama: por um lado, a orientação das agências internacionais no sentido de propor uma educação separada entre Formação Profissional e Ensino Regular, voltada para o mercado, destinada a formar mão de obra; e, por outro lado, tem-se no Brasil uma tradição crítica a tais modelos, que fortemente defendeu uma integração da Educação Profissional ao Ensino Regular.

Deve-se considerar ainda, que não há uma oposição entre as posições dos organismos internacionais e do Brasil, vários autores defendem que houve/há um consentimento na adesão aos organismos, por parte de setores do governo e da sociedade e não uma simples imposição daqueles.

Nesta perspectiva passo a falar do PROEJA, que é um programa que busca superar esse impasse na Educação Brasileira.

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

Em meio a todos os discursos que circulam no campo educacional, e todos os seus agentes, destaco os desafios que perpassam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto brasileiro.

A educação no Brasil está inserida em uma sociedade que se ergueu pela desigualdade, seja ela social, cultural ou econômica. Tal fenômeno repercutiu no sistema educacional fazendo com que a escolarização tenha ocorrido de forma desigual entre os membros da sociedade. Por esta razão a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à educação e tampouco ao domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela. Ser privado deste acesso, corresponde à perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Brasil, 2000) .

A educação de jovens e adultos está imersa em um cenário educacional que extrapola os rigores da escola regular tradicional, devido aos diversos aspectos que abarcam esta temática. No Brasil, a educação de adultos constitui-se mais

claramente como campo educacional a partir dos anos 40, por intermédio de várias ações e programas governamentais, como destacam Di Pierro et al. (2001): a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural, iniciada em 1952, e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

No início dos anos 60, o analfabetismo passou a ser discutido mais veemente, ganhando espaço nas reflexões e discussões pedagógicas, com o intuito de buscar novas experiências e metodologias que dessem conta de suprir as lacunas existentes no processo de alfabetização de adultos. Dentre os educadores da época e até os dias de hoje, destaque para Paulo Freire que, a partir de suas experiências com a educação de adultos, passou a ser referência neste campo de estudo. Promovendo uma educação de adultos críticos, voltada à transformação social, distanciou-se dos parâmetros da educação tradicional. Como se sabe, o seu paradigma pedagógico tinha o diálogo no centro do processo educativo, como ferramenta principal para a aprendizagem, embora Freire não tenha tido como objetivo estabelecer uma proposta metodológica específica, mas sim demonstrar novas maneiras de se pensar e trabalhar a educação de adultos.

Alguns programas nacionais tiveram grande influência de Freire, como foi o caso do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado pelo Ministério da Educação em 1964. Contudo, esta e outras iniciativas foram desaparecendo no decorrer dos seguintes anos, devido à forte repressão dos governos militares que se iniciou naquele mesmo ano.

A partir de 1969, o governo federal organizou o Movimento de Alfabetização de Adultos (Mobral), política para todo o território nacional oferecendo alfabetização a grande parcela de adultos analfabetos nas mais diversas localidades de todo o país. O Mobral afastava-se radicalmente das idéias freirianas, estando subordinado aos interesses políticos dos governos militares e direcionado a atender aos preceitos do mercado de criar força de trabalho de baixo custo.

Conforme Di Pierro et al. (2001), o governo federal investiu um volume significativo de recursos na montagem de uma organização de âmbito nacional e autônoma em relação às secretarias estaduais e ao próprio Ministério da Educação.

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Foi concebido como uma ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo e, por isso, tinha baixa articulação com o sistema de ensino básico.

Ainda, conforme o autor, dentre outras razões, o Mobral foi elaborado tentando responder a orientações oriundas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que enfatizavam o combate ao analfabetismo e orientavam para a busca da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz.

Em 1985, o Mobral foi extinto, após ficar demonstrado, por meio de números, a ineficácia do programa e deste tipo de campanha separada da escolarização regular. Inúmeros outros programas educacionais governamentais passaram a tentar ocupar o espaço do Mobral, sem que até hoje o problema do analfabetismo tenha sido resolvido de forma satisfatória.

Com a Lei Federal 5692/71 ocorreu a transformação do Ensino Primário e Ginásial para o Ensino de 1º grau, com oito anos de duração, e pela primeira vez a educação de jovens e adultos mereceu um capítulo próprio na legislação educacional que dispôs as regras básicas para o provimento de educação supletiva correspondente ao ensino aos jovens e adultos. Por meio do Parecer nº 699/71 foram redefinidas as funções desse ensino: a suplência (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de Ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos), o suprimento (completação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a aprendizagem e a qualificação (referentes à formação para o trabalho e profissionalização).

Di Pierro et al (2001) considera a flexibilidade como um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71, para aqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória. Prevista na letra da lei, essa flexibilidade se concretizou na possibilidade

de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras.

Apesar de a Lei 5692/71 estipular a obrigatoriedade da oferta pública do Ensino de primeiro grau, esta limitava-se às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. Foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que o direito à Educação Básica foi estendido aos jovens e adultos.

Através da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, as funções do ensino supletivo foram diluídas nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens. No entendimento de Di Pierro et al. (2001), a LDB manteve a ênfase nos exames supletivos e, ao rebaixar a idade mínima para o acesso a essa forma de certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio, sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema, mas com pouca garantia de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos abarca duas grandes funções:

[...] a função reparadora que deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais e uma função equalizadora que dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Parecer CNE/CEB nº11/2000, p.9).

O parecer entende como sendo uma função permanente da EJA, a tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, tarefa essa que pode ser chamada de qualificadora, mais do que uma tarefa específica, o que permite um outro sentido da EJA. Portanto, nesta perspectiva a EJA:

[...] tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Parecer CNE/CEB nº11/2000, p.9).

Foi na década de 90, com a Conferência Mundial realizada em Jonthien, que ocorreu a aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que dentre as orientações previstas há um destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Assim, cada vez mais novas iniciativas foram ocorrendo, com o intuito de minimizar as deficiências encontradas na educação de jovens e adultos. Contudo, Ribeiro (1999, p.188) afirma:

Ainda que nas últimas décadas tenhamos assistido aos esforços de alguns governos municipais e estaduais no sentido de consolidar o espaço da educação de jovens e adultos como parte integrante do conjunto de políticas educacionais – em alguns casos inclusive transferindo serviços anteriormente alocados em órgãos de assistência social para as secretarias de educação –, algumas das políticas recentes induzidas pelo governo federal vêm reproduzindo gravemente a concepção assistencialista dessa modalidade educativa.

Apesar de ainda restar várias questões pertinentes a um debate acerca da efetividade e natureza da educação de jovens e adultos e sua relação com o ensino fundamental e médio, passo a analisar questões referentes à educação de jovens e adultos e à educação profissional, de modo mais específico.

Em junho de 2005, o Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.478/2005, institui no âmbito das instituições federais de educação tecnológica (centros de educação tecnológica, escolas técnicas, escolas agrotécnicas e escolas técnicas vinculadas às universidades federais) o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Especifica ainda o número de vagas e carga horária destinada aos cursos de PROEJA.

Logo após a criação e instituição do PROEJA, estudiosos e pesquisadores envolvidos com a temática do Decreto passam a fazer reflexões e discussões acerca desta nova modalidade de ensino.

Com o intuito de responder às inquietudes que perpassam este contexto educacional, o Governo Federal promulga o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, em substituição ao Decreto nº 5.478/2005, trazendo várias modificações ao programa

[...] entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006b, p. 12).

O Decreto nº 5.840/2006, em seu artigo 2º, fixa que as “instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007”. Além disso, o programa agora passa a atender, não apenas, ao Ensino Médio, mas estende-se a toda Educação Básica.

Ainda de acordo com o artigo 2º do Decreto nº 5.840/2006, as instituições deveriam disponibilizar ao PROEJA, desde 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

Quanto aos tipos de oferta, o Decreto n. 5.840/2006, nos artigos 3º e 4º, estabelece:

Art. 3o. Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4o Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2006a).

Além das orientações previstas no Decreto nº 5.840, em 2006 é aprovado o Documento Base, com vistas a refletir sobre a problemática da Educação Básica Brasileira, em especial questões referentes à EJA, além de servir como instrumento norteador para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos PROEJA.

O Documento Base apresenta a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; as políticas públicas destinadas até então a este grupo; os desafios da implantação de uma política de integração da educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio na modalidade EJA; concepções e princípios acerca do programa; o projeto político-pedagógico integrado e questões referentes a aspectos operacionais do programa.

Dentre as discussões e reflexões propostas pelo Documento Base, cabe ressaltar a proposta de formação integral do educando, a partir de um discurso que pretende se afastar da lógica neoliberal

[...] os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas públicas, privada e no terceiro setor, espaços privilegiados da prática cidadã, em função de transformações que apontem na direção dessa sociedade justa e igualitária (BRASIL, 2006b, p.24).

Assim, o programa visa 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 as necessidades do mercado, por intermédio de uma qualificação para o mercado. Ainda 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.”*

Nessa perspectiva é necessário estabelecer a relação entre educação profissional, ensino médio e EJA. Apesar de o Decreto nº 5.154/04 possibilitar a oferta de cursos de educação profissional articulada ao ensino médio em outras

formas – integrada, concomitante e subseqüente – e o Decreto nº 5.840/2006 prever, especificamente para o PROEJA, as possibilidades de articulação considerando as formas integrada e concomitante, o Documento Base sinaliza para que se busque caracterizar a forma integrada, que se traduz por um currículo integrado

[...] é uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, por meio de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais (BRASIL, 2006b, p.43).

Quanto à organização curricular, o Documento Base destaca que a organização não está dada a priori, é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do programa. Sendo assim:

“[...] a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, possibilitando 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 valorização dos saberes oriundos de outros processos, construídos e adquiridos fora dos espaços educacionais formais (BRASIL, 2006b, p. 48).

Por fim, o PROEJA é uma política inédita no Brasil, que traz diversas inovações nas reflexões e discussões até então realizadas acerca da EJA, além de estabelecer princípios e concepções para esta modalidade de ensino, considerando a todo o momento os desafios constantes a serem superados para a implantação do PROEJA nas diferentes instituições de ensino.

CAPÍTULO II – Currículo e Educação de Adultos

2.1 O currículo como elemento formador no PROEJA

Este capítulo tem por objetivo traçar algumas considerações acerca da trajetória do currículo, através de alguns pressupostos teóricos estabelecendo relações entre o currículo e os demais agentes sociais, políticos e econômicos. E ainda, propor reflexões referentes à proposta de currículo integrado trazida pelo PROEJA.

Durante muito tempo o currículo foi visto exclusivamente como elemento de uma área simplesmente técnica, voltada para questões relativas a métodos, técnicas e procedimentos. Os primeiros estudos dedicados ao currículo como objeto específico de pesquisa podem ser evidenciados nos Estados Unidos dos anos vinte, através de Bobbitt.

De acordo com Silva (1999), durante este período o currículo é entendido como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. A fábrica serve de modelo institucional dessa concepção de currículo, fazendo com que o currículo se torne um processo similar ao industrial e administrativo.

A partir de Bobbitt a área do currículo passou a despertar o interesse de vários pesquisadores, que se preocupavam em entender e organizar o processo educativo escolar. Contudo, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um número expressivo de estudiosos começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de pesquisas e iniciativas, que em um pequeno espaço de tempo constituíram uma nova área.

Segundo Kliebard (1974, apud MOREIRA; SILVA, 2008, p. 11), nos primeiros estudos podem ser observadas duas grandes tendências: uma voltada para a construção de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. Sendo a primeira representada pelos estudos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. No Brasil a primeira contribui para o desenvolvimento do chamado escolanovismo e a segunda para o início do aqui denominado tecnicismo.

Contudo, ambas as perspectivas, em suas fases iniciais, representaram diferentes respostas às transformações políticas, sociais e econômicas pelas quais passava o país na primeira metade do século XX. Mesmo que por vias diferentes, buscaram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se concretizava. As duas tendências, junto a outros fatores condicionantes da época, dominaram o pensamento curricular, dos anos vinte ao final da década de sessenta.

Tal fenômeno fez com que vários autores dessem início a uma série de denúncias em relação ao papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social, além de demonstrar o interesse destes em construir uma escola e um currículo interligados aos interesses dos grupos oprimidos. Para tal, buscaram apoio em teorias sociais, desenvolvidas em especial na Europa para embasar suas reflexões e propostas. Assim, novos referenciais passaram a servir a diversos teóricos preocupados com questões curriculares, tais como: a teoria crítica da Escola de Frankfurt, o neomarxismo, as teorias da reprodução, a fenomenologia, a nova Sociologia da Educação Inglesa, a psicanálise, entre outras.

Apesar das diferenças entre eles, todos negavam a perspectiva curricular até então dominante, criticando seu caráter técnico, apolítico e pouco teórico. Iniciava-se um período de reconceitualização do campo. Ao final dos anos sessenta novas tendências surgiram contrapondo-se ao que vinha sendo desenvolvido nos estudos curriculares, colaborando para a análise e compreensão de outras questões.

Para que possamos melhor entender as teorias curriculares, compartilho de uma breve e simplificada sistematização de Silva (2006, p.12) acerca das visões de currículo e de teorias curriculares:

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.

A partir das teorias críticas, o currículo é visto como um espaço de poder. Assume uma série de características incorporadas ao currículo. Assim, o currículo é capitalista, reproduz culturalmente as estruturas sociais, e tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo a ideologia dominante, em síntese o currículo passa a ser considerado como um território político.

Ainda nesta perspectiva, o currículo é entendido como uma construção social, ou ainda, uma invenção social como tantas outras. Em certo momento, a partir de processos de disputa e conflito social, determinadas estruturas curriculares tornaram-se consolidadas como o currículo, que é, portanto, resultado de um processo histórico.

Dentre as correntes que se desenvolveram, assumo neste estudo uma perspectiva que se aproxima das teorias críticas com o apoio na teorização de Apple, estabelecendo relações entre o currículo e os demais agentes sociais, políticos e econômicos.

Assim, conforme Apple (2006) é preciso que compreendamos que a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de desigualdade. 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 terem de apelar a mecanismos abertos de dominação.

Numa visão tradicional da relação entre currículo e cultura, a cultura não é vista como um terreno contestado, mas sim como um conjunto estático de valores a

serem transmitidos, sem problematizações, a uma nova geração. A cultura é vista de forma unitária e homogênea.

Porém, aqui o currículo é considerado um artefato social e cultural, sujeito a mudanças e transformações. Nesta perspectiva para Moreira e Silva (2008) o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. O currículo e a educação estão profundamente envolvidos numa política cultural, sendo, portanto, tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.

Para Silva (2006), cultura e currículo são antes de tudo relações sociais e o currículo como relação social pode ser percebido por intermédio de suas marcas, advindas de disputas por predomínio cultural, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, desprezados. Assim, o currículo se constitui por meio de relações sociais, que necessariamente são relações de poder e denominam quais são os conhecimentos considerados socialmente válidos. Por meio das relações sociais do currículo é que as diferentes classes sociais aprendem quais são seus respectivos papéis nas relações sociais mais amplas (SILVA, 2006). Portanto, vincular a educação e o currículo às relações de poder tem sido central para a construção de um projeto educacional crítico.

A partir de uma perspectiva pós-estruturalista, Silva (1999, p. 16) reafirma as relações entre currículo e poder:

[...] pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

Nas escolas podemos observar duas formas de controle social e econômico, seja sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam (as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc, ou por meio das formas de significado que a escola distribui: o “corpus formal do conhecimento escolar”. As escolas preservam e distribuem o que se percebe como “conhecimento legítimo” (o conhecimento que todos devemos ter) e conferem legitimidade cultural ao conhecimento de

determinados grupos, assim, não apenas controlam as pessoas como também ajudam a controlar os significados (APPLE, 2006).

Assim, diferentes currículos produzem diferentes pessoas, estando tais diferenças associadas a diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero, sendo o currículo um fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Portanto, ao se analisar os elementos constituintes do currículo deve-se levar em conta não apenas as condições de acesso à educação, mas também as condições do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento (SILVA, 1996).

Por isso, como afirma Silva (2006), o currículo é um dos pontos centrais dos atuais projetos de reforma social e educacional, ele ocupa um espaço estratégico nessas reformas, pois é um dos espaços em que ocorrem lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, e pelo domínio do processo de significação. Assim, é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, em especial, os dominantes expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua verdade (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 recentes ou em andamento, chamamos a atenção para as mais recentes políticas públicas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, em especial para a proposta curricular trazida pelo PROEJA.

De acordo com Silva (1996), a atual ordem curricular tem em um de seus pontos centrais a disciplinaridade, pois, apesar de todas as transformações ocorridas na natureza e extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Ainda conforme o

autor, a disciplinaridade não só é a tradução lógica e racional de campos de conhecimento, mas também, a inscrição e recontextualização desses campos num contexto em que processos de regulação moral e controle tornam-se centrais.

O autor segue, ainda, apontando algumas causas 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 e também nas formas de concebê-lo.

Em primeiro lugar, o currículo escolar tem ficado indiferente às formas pelas quais a cultura popular (televisão, música, videogames, revistas) tem constituído uma parte central e importante da vida das crianças e jovens (SILVA, 1996, p.94)

Em segundo lugar, para SILVA (1996, p.94), está:

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.

Assim, o conhecimento disciplinar geralmente 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. Dessa forma, as disciplinas são um dos marcos a partir dos quais é organizado, criado e transformado o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, através da linguagem e métodos específicos (SANTOMÉ, 1998).

Ainda de acordo com o autor:

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 frequência, a converter-se na verdadeira e única meta educacional (SANTOMÉ, 1998, p.104).

Nesta perspectiva, Bernstein (1996) estabelece uma classificação para o currículo disciplinar, conforme o autor o que deve ser considerado é o grau de isolamento entre as categorias, é a intensidade do isolamento que um espaço no qual uma categoria pode tornar-se específica. Sendo assim:

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).

Portanto, de acordo com Bernstein (1996) se existe um forte isolamento entre categorias, significa um princípio de forte classificação, e se existe um fraco isolamento entre categorias, significa um princípio de classificação fraca.

Apesar deste modelo de currículo de disciplinas ainda hoje predominar na maioria das instituições escolares, a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva do PROEJA, deve propor uma reestruturação nas propostas curriculares, em detrimento das especificidades que circundam este contexto. Assim, a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico 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" (Parecer CNE/CEB nº11/2000).

Ainda, conforme o parecer (Brasil, 2000):

[...] 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 crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (Parecer CNE/CEB nº11/2000).

Com o objetivo de traçar novos olhares para a Educação de Jovens e Adultos, Freire certamente é uma das principais referências em estudos que circundam tal

temática. Tendo como princípio encarar a educação sempre como um ato político, o autor propõe uma nova metodologia de ensino para adultos.

Apesar de seus estudos terem sido voltados para a alfabetização de adultos, suas reflexões abarcam o sistema educacional de modo geral, propondo uma educação libertadora e um novo olhar para os processos de ensino-aprendizagem, e, conseqüentemente, para as discussões acerca do currículo.

Mesmo não elaborando uma teoria curricular, Freire exerce forte influência nas reflexões sobre currículo e até mesmo em algumas propostas curriculares, já que, o autor buscava uma nova forma de ensino que suprisse lacunas e necessidades da educação de adultos. Assim, grande parte dos textos legais produzidos, correspondentes à Educação de Jovens e Adultos, são atravessados pelo discurso freiriano.

Nos últimos anos o debate acerca do currículo para EJA vem ganhando espaço, em especial com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA trouxe consigo desafios políticos e pedagógicos, entre eles, o de construir um Currículo Integrado considerando as especificidades do público da EJA.

O PROEJA propõe a integração entre formação geral e formação profissional na modalidade EJA e assume como uma das formas de articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e a Educação Básica a forma integrada. Assim, 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 idéia de formação integrada sugere superar o ser humano segmentado historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, planejar, ou ainda, a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual. De acordo com a autora o que se busca como formação humana

[...] é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como

cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.85).

Na concepção de Santomé (1998), a opção pedagógica pelo currículo integrado é defendida, principalmente, com a conjunção de três grupos de argumentos: i) argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência; ii) com base em razões psicológicas e iii) com argumentos sociológicos.

Os argumentos epistemológicos e metodológicos, relacionados com a estrutura substantiva e sintática da ciência, defendem que o ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento.

Os argumentos psicológicos podem ser agrupados em três subgrupos: argumentos sobre a idiosincrasia da psicologia infantil, razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem e considerações sobre a importância dos processos de aprendizagem.

Já os argumentos sociológicos para um currículo integrado são muito abundantes, contudo a partir das perspectivas sociológicas, como afirma o autor,

[...] 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 (SANTOMÉ, 1998, p. 118).

Assim, conforme Santomé (1998), quando se buscam soluções alternativas que visam a uma maior integração curricular, geralmente estas coincidem na urgência de buscar modos de estabelecer relações entre campos, formas e processos de conhecimento que até agora eram mantidos incomunicáveis. Contudo, qualquer modalidade de estruturação de um marco curricular escolhido nunca deveria determinar rígidas decisões pedagógicas sobre metodologias para seu desenvolvimento, embora possa sugerir orientações importantes.

Nesta perspectiva o Documento Base (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.

Ainda nesta perspectiva, o currículo integrado, é entendido como uma possibilidade de inovar pedagogicamente na concepção de ensino médio, em resposta aos diferentes sujeitos sociais para os quais se destina, através de uma concepção que considera o mundo do trabalho e que leva em conta os mais diversos saberes produzidos em diferentes espaços sociais.

A integração curricular significa criar as condições necessárias para possibilitar a motivação pela aprendizagem, através de uma maior liberdade para selecionar questões de estudo e pesquisa mais familiares, assuntos ou problemas mais interessantes para os estudantes. Assim, os alunos e alunas podem perceber que as atividades diárias da sala de aula, usos de metodologias científicas, estruturas conceituais, realização de determinadas experiências, podem servir para solucionar seus problemas na vida real. Conseqüentemente, 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.

CAPÍTULO III – O PROEJA como política educativa

3.1 As políticas educativas e o ciclo das políticas: uma análise contextualizada do PROEJA

Neste capítulo serão abordados alguns conceitos e teorizações de Stephen Ball, referentes a mercado, gestão e performatividade, e ao ciclo de políticas servindo de fundamentação teórica para a posterior análise dos dados.

A pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações que estão posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas (BALL, 2006). Com o intuito de investigar as políticas públicas educacionais e suas intervenções nos diferentes âmbitos sociais, políticos e econômicos, tomo como referência os conceitos e teorizações de Stephen Ball para embasar a reflexão acerca das políticas educacionais e dos discursos que circundam diferentes contextos, para melhor entender como as políticas educacionais – no caso o PROEJA – se constroem nos contextos locais – âmbito escolar.

Com base em Ball (2001), podemos observar o surgimento de um novo paradigma de governo educacional, o qual remete a uma série de questionamentos que se articulam com um debate mais geral em torno de questões relativas à globalização e aos desenvolvimentos sociais e econômicos, com suas repercussões para as reformas e políticas educacionais das últimas décadas.

O autor avança defendendo que o novo paradigma trata-se de um *pacote* de reformas, que devem ser analisados em dois sentidos. Em primeiro lugar, mesmo que algumas vezes, em diferentes locais, aspectos particulares das reformas possam ser enfatizados e outros relegados a um segundo plano, os processos de implementação das reformas têm que ser analisados ao longo do tempo e em termos da sua relação com elementos variados. Em segundo lugar, estes processos de reforma não se prendem simplesmente à introdução de novas estruturas e

incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores.

O novo paradigma, segundo o autor, conta ainda com alguns elementos-chave que sintetizam as novas diretrizes que compõem o contexto das políticas educacionais, tais como: o mercado, a gestão e a performatividade.

Neste cenário, um novo modelo de gestão pública tem se concretizado, proporcionando os elementos suficientes para elucidar o comportamento competitivo e a luta pela vantagem. Assim, conforme Ball (2001) o mercado educacional tanto de-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.

Nesta perspectiva, a gestão tem sido um mecanismo chave nas propostas educacionais. O gestor desempenha um papel fundamental, no novo paradigma:

[...] o trabalho do gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os/as trabalhadores/as se sentem, eles/as próprios/as, responsabilizados/as e, simultaneamente, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização (BALL, 2001, p. 109).

Ainda nesta concepção, os gestores ou gerentes tornam-se líderes, promovendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo da corporação em ser a melhor. É por meio da gestão que cada vez mais as instituições educacionais são invadidas pela lógica do mercado, desempenhando suas funções de acordo com as necessidades da sociedade capitalista.

Neste contexto o professor também passa a desempenhar uma nova função, como afirma Ball (2004) “o trabalho do professor agora é orientado pelo mercado, assim, [...] é esperado que os professores organizem e dirijam seu trabalho em função dos indicadores de resultados, que possam demonstrar o bom desempenho da sua instituição [...]” (BALL, 2004, p.14).

A performatividade, como já vimos anteriormente, também exerce um importante papel no novo paradigma. Conforme Ball (2001), através da performatividade novas formas de vigilância se produzem, de maneira que os sujeitos não se sentem mais constantemente vigiados, mas agora convivem com a

incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por diferentes agentes. Ou ainda, “[...] a performatividade age em retroação sobre a prática para reorientá-la em direção a determinados resultados e valores (BALL, 2004, p.15)”.

Por fim, Ball (2001, p. 110) afirma:

[...] no seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais.

Neste modelo de gestão, o novo gerencialismo proporciona um modelo de organização centrado nas pessoas e, como lembra Ball (2006), vê o sistema de controle burocrático como difícil de ser gerenciado, pouco produtivo para a eficiência e repressivo do espírito empreendedor de todos os empregados. E para suprir tais deficiências, é definido que o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle, pela motivação das pessoas a produzir qualidade e pelo esforço em busca da excelência delas mesmas. Esse novo gerencialismo enfatiza uma atenção constante para com a qualidade.

Assim, para se analisar as políticas educacionais é preciso vislumbrar o cenário no qual as mesmas estão inseridas, os discursos que as perpassam, como também conceituar seus significados. Nesta tentativa, Ball (2006) utiliza-se de dois conceitos de política, os quais o autor inicialmente denomina: política como texto e política como discurso.

Para Ball (2006) os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação no processo de formulação da política. Nesse processo o autor destaca que apenas algumas vozes são ouvidas.

Quanto à política como discurso, o autor argumenta que os discursos incorporam significados e utilizam-se de proposições e palavras, em que certas possibilidades de pensamento são construídas. Contudo, para Ball (2006), a conceituação de política não é nem uma nem outra, mas ambas, elas estão implícitas uma na outra.

O autor chama a atenção para o fato das políticas em si mesmas, os textos, não serem necessariamente claros ou fechados, ou completos.

[...] os textos são produtos de acordos em vários estágios (em pontos de influência inicial, nas micro políticas da formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micro políticas de articulação de grupos de interesse). Eles são caracteristicamente os frutos de múltiplas (mas circunscritas) influências e agendas (BALL, 2006, p.).

Na tentativa de estabelecer um método capaz de analisar as políticas sociais, de maneira mais complexa, Ball e Bowe, na década de 1990, formularam a abordagem do *ciclo de políticas*. Conforme argumenta Mainardes (2006, p.49):

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Inicialmente Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais²: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, sem uma dimensão temporal ou seqüencial e não se trata de etapas lineares.

É no contexto de influência que geralmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Atuam nesse contexto as redes sociais internas e em torno de partidos políticos, de governos e dos processos legislativos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Aqui os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.

No contexto da produção de texto, normalmente os textos estão mais articulados com a linguagem do interesse público mais geral, assim, os textos políticos representam a política, [...] os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam em diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p.52).

² Na tentativa de melhor explicar a abordagem do ciclo de políticas, o que segue está baseado na exposição de Mainardes (2006).

O contexto da prática é onde as políticas estão sujeitas a interpretações e recriações e onde produzem efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Sendo assim:

os profissionais que atuam no contexto da prática (escolas por exemplo) não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE et al., 1992, apud MAINARDES, 2006, p.53).

Portanto, nessa abordagem os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, sendo assim, seus pensamentos e crenças têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006).

Ball, em 1994, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

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. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e do conjunto de respostas são agrupados e analisados. Ball (1994) estabelece ainda uma distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo. Os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Por último, o contexto de estratégia política que 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.

Como afirma Mainardes (2006, p. 55), a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, visto que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, permitindo articular as perspectivas macro e micro.

Para Ball, “o ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas', usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais” (2009, p. 305).

Na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, afirma Ball (2009, p. 307), os contextos não devem ser vistos separadamente:

[...] os contextos podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputa ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto da prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação [...].

Um dos objetivos deste estudo é analisar o PROEJA, como política, desde sua fase de elaboração até sua implantação na rede federal de ensino, traçando relações entre os complexos processos políticos de construção da política do PROEJA e a ação dos profissionais que lidam com esta política no nível local, assim o ciclo de políticas oferece as ferramentas para uma interpretação de tal processo.

CAPÍTULO IV – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Contexto da pesquisa

Para desenvolver a investigação sobre a implantação do PROEJA e seus desdobramentos nas instituições Federais de ensino, escolhi o Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade de ensino PROEJA, no CAVG. A escolha por este espaço de ensino se deu em função do curso de Vestuário ter sido o primeiro curso implantado nessa modalidade de ensino, além disso, o CAVG demonstrou ser um espaço aberto e receptivo para o desenvolvimento da pesquisa.

O Curso Técnico Integrado de Vestuário na Modalidade PROEJA

O Conjunto Agrotécnico “Viscondia da Graça” (CAVG) somente recebeu esta denominação no ano de 1975, tendo sido fundado na década de 20 como o Patronato Agrícola Visconde da Graça (nome em homenagem Sr. João Simões Lopes o Visconde da Graça) com o apoio do Ministro da Agricultura, o pelotense Dr. Ildelfonso Simões Lopes, ficando subordinado ao Ministério da Agricultura.

Desde 1975, o CAVG passou a ser uma unidade de educação profissional vinculada a UFPEL. Estando localizado cerca de 8 Km do centro urbano de Pelotas, possui uma área de 201 ha. O CAVG, entre outras coisas oferece o sistema de internato masculino e feminino, atendendo a alunos e alunas oriundos dos 24 municípios da zona sul do estado e de mais de 80 municípios de outros estados da Federação.

O CAVG tem por objetivo ofertar a comunidade uma educação de qualidade, voltada às necessidades científicas e tecnológicas do novo milênio, dentro de um modelo dinâmico de geração, transferência e aplicação de conhecimentos, através

de um Projeto Político-Pedagógico, que, baseado nos princípios da educação pública e gratuita, congrega ensino, pesquisa e extensão.

Atualmente o CAVG³ oferece nove cursos profissionalizantes de nível médio integrado e técnico (regular e PROEJA) nas áreas de Agropecuária, Agroindústria, Vestuário e Meio Ambiente; 3 cursos de ensino superior (tecnólogo) em Gestão de Cooperativas e Viticultura e Enologia; e outros dois cursos de pós-médio na modalidade a distância nas áreas de Biocombustíveis e Agroindústria. A Instituição hoje conta com mil trezentos e cinquenta e três (1353) alunos matriculados nos cursos e outros duzentos e trinta e dois (232) em fase de conclusão dos estágios profissionalizantes (ver quadro 4).

QUADRO 4 – Relação de cursos e alunos matriculados no CAVG/UFPEL – 2009

CURSOS	Nº de alunos
<u>Cursos Técnicos – Integrados</u>	
Ensino Médio Integrado Agropecuária	311
Ensino Médio Integrado Agroindústria	126
Ensino Médio Integrado Vestuário	66
Ensino Médio Integrado Meio Ambiente	32
<u>Cursos Técnicos – Subsequente</u>	
Técnicos em Agropecuária	99
Técnicos em Agroindústria	51
Técnicos em Vestuário	39
<u>Cursos Técnicos de Nível Médio – Integrado (PROEJA)</u>	
Técnico de Nível Médio em Agroindústria	23
Técnico de Nível Médio em Vestuário	16
<u>Cursos Técnicos a Distância</u>	
Biocombustíveis/Agroindústria	450
<u>Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogo)</u>	
Gestão de Cooperativas	70
Viticultura	45
Engenharia Hídrica	25
TOTAL GERAL	1353

FONTE: Secretaria acadêmica do Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG/UFPEL).

³ A partir de 2010 o CAVG passará a fazer parte do IF-Sul, como outro campus do Instituto em Pelotas. A mudança já foi aprovada pelas instituições e está em fase de transição.

O CAVG, segundo dados de 2008 do relatório de servidores, conta com setenta e três servidores docentes⁴, dos quais 11% (08) são graduados e 89% (65) dos professores já possuem algum curso pós-graduação *stricto* ou *latu sensu*. Outro dado importante, é que 95,9% (70) dos docentes trabalham com dedicação exclusiva a Escola (ver quadro 5).

QUADRO 5 – Número de servidores docentes por titulação e carga horária do CAVG – 2008.

TITULAÇÃO	Docentes	(%)	Carga horária		
			20h	40h	DE ^(*)
Graduação	8	11,0	—	1	7
Especialização	15	20,5	—	1	14
Mestrado	27	37,0	1	—	26
Doutorado	23	31,5	—	—	23
Total	73	100	1	2	70

FONTE: Dados da Universidade Federal de Pelotas.

A Instituição possui quarenta e oito servidores técnicos, dos quais 54,2% (26) cursaram o Ensino Fundamental completo e/ou incompleto, 20,8% (10) concluíram o Ensino Médio Geral ou Técnico e os outros 25% (12) dos servidores técnicos têm Graduação. Com relação à carga horária semanal, é possível perceber que 100% (48) dos servidores possuem dedicação de quarenta horas a Instituição (ver quadro 6).

⁴ Segundo o relatório de servidores não há professores substitutos lotados no Conjunto Agrotécnico.

QUADRO 6 – Número de servidores técnico-administrativos por titulação e carga horária do CAVG – 2008.

TITULAÇÃO	Técnico-Administrativo	(%)	Carga horária
			40h
Ens. Fund. Incompleto	14	29,2	14
Ens. Fund. Completo	12	25,0	12
Ens. Médio/Técnico	10	20,8	10
Graduação	12	25,0	12
Total	48	100	48

FONTE: Dados da Universidade Federal de Pelotas.

Dentre os diversos cursos oferecidos no CAVG, tenho como objeto de estudo o curso técnico de Nível Médio em Vestuário na modalidade de ensino PROEJA.

Curso Técnico de Nível Médio em Vestuário (PROEJA) CAVG/UFPel

O curso Técnico de Nível Médio em Vestuário: Modelagem e Confecção, na modalidade PROEJA implementado em 2007, vem atender ao Decreto nº 5.840/06, a demanda da comunidade local e regional por formação, aperfeiçoamento e qualificação técnica e profissional de jovens e adultos, de acordo com o projeto apresentado. 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.

De acordo com a coordenadora pedagógica, foi decisivo o papel dos professores na oferta deste curso na modalidade PROEJA, já que os mesmos demonstraram interesse na implantação do curso, como segue:

“os professores abraçaram o projeto e aceitaram na verdade pegar uma turma a mais” (professora C).

O curso tem como objetivo atender as demandas de formação da comunidade profissional local e regional, além de considerar o potencial da indústria do vestuário e de artefatos de tecidos na economia da região.

O projeto do curso estabelece as seguintes características para o perfil dos profissionais formados:

- Participar da elaboração de projetos de confecção industrial;
- Supervisionar o processo de produção de confecção em todas as suas etapas dentro dos padrões de qualidade;
- Determinar as várias necessidades de recursos humanos e materiais;
- Orientar tecnicamente pessoal sob sua responsabilidade;
- Selecionar tecidos e aviamentos dentro das especificações;
- Projetar e ostentar coleção de modelos;
- Pesquisar tendências de moda;
- Pesquisar e analisa alternativas de mercado;
- Propor cronograma para lançamento de coleções de estações (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2009c).

A matriz curricular do curso está distribuída em três anos, com uma carga horária total de 2.800 horas, divididas em 2400 horas destinadas às disciplinas gerais e técnicas e mais 400 horas de estágio curricular. A parte referente às disciplinas do ensino médio corresponde a 1.600 horas, diluídas em três áreas Linguagens e Códigos (544hs), Ciências Humanas (352hs) e Ciências da Natureza e Matemática (704hs). A parte da educação profissional soma 800 horas, divididas em quatro disciplinas: Introdução ao Estudo de Confecção (192hs); Estudo de Materiais (96hs); Introdução à Prática de Modelagem e Confecção (128hs); e Prática de Modelagem e Confecção (384hs).

Até o momento, o curso foi oferecido apenas em 2007, dispondo de trinta vagas, o processo de seleção dos candidatos ocorreu mediante sorteio, e em virtude de falhas na divulgação da seleção houve apenas 24 candidatos inscritos, os quais foram todos considerados selecionados⁵

⁵ Com relação ao processo de seleção de alunos para o PROEJA o Documento Base salienta que: “As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a seleção ser realizada por meio de processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso” (BRASIL, 2007, p. 59).

Em 2009, o Curso estava concluindo sua primeira turma, a qual contava com 16 alunos matriculados e freqüentando. Na Tabela 1⁶ e 2 podemos observar como a primeira turma se comportou numericamente. Neste sentido, alguns dados da Tabela 1 chamam a atenção, considerando que dos 24 alunos matriculados no início de 2007, 67% (14) eram prováveis concluintes em 2009, tendo em vista, que os dados foram coletados seis meses antes do encerramento do ano letivo. Além disso, é possível perceber que os índices de desistência (seja por abandono, desligamento e cancelamento), concentraram-se nos dois primeiros anos do Curso, alcançando cerca de 18% em relação a matrícula inicial de 2007 e 15% em relação com a matrícula inicial de 2008, fechando numa perda de um terço dos alunos inicialmente matriculados no curso.

TABELA 1 – Dados relativos a acesso e permanência dos alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG), no período 2007-2009.

ANO	Matricula Inicial	Abandono		Desligamento		Cancelamento		Matricula Final	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2007	24	3	12,5	1	4,17	0	0,0	20	83,3
2008	20	1	5,00	1	5,00	1	5,0	17	85,0
2009	17	1	5,88	0	0,00	0	0,0	16	94,1

FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – jul. 2009.

No que tange à análise do acesso, permanência e gênero, percebemos que dentre os 24 alunos que ingressaram no Curso, aproximadamente, 88% (21) eram do sexo feminino. Este percentual segue inalterado no último ano do Curso, ainda que dentre os oito alunos que desistiram 88% (7) fossem do sexo feminino (ver Tabela 2).

⁶ Os dados das seguintes tabelas e gráficos são frutos do mapeamento que estamos realizando nesta instituição, o qual faz parte da pesquisa intitulada “Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul” (FRANZOI et al., 2007), projeto do convênio CAPES/PROEJA.

TABELA 2 – Dados relativos a acesso, permanência e gênero dos alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG), no período 2007-2009.

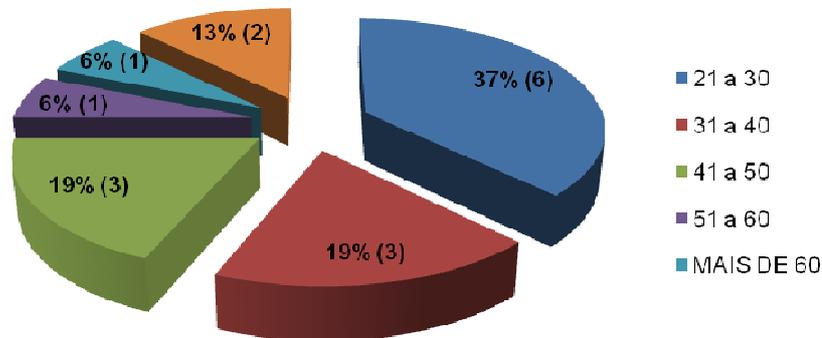
	2007		2008		2009	
	Sexo		Sexo		Sexo	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Matricula Inicial	3	21	2	18	2	15
Abandono	1	2	0	1	0	1
Cancelamento	0	0	0	1	0	0
Desligamento	0	1	0	1	0	0
Matricula Final	2	18	2	15	2	14

FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – jul. 2009.

Durante o mês de setembro de 2009, foi aplicado um questionário com os alunos dos dois cursos PROEJA do CAVG, a partir do qual pude construir uma caracterização das duas turmas. Contudo, neste momento, trago apenas dados referentes ao curso de Vestuário. Vale ressaltar, ainda, que a participação dos alunos se deu de forma voluntária.

No Gráfico 1, podemos perceber a distribuição por idade dos alunos do curso de Vestuário (PROEJA/CAVG). Neste, é possível constatar que 37% (6) dos alunos têm idade entre 21 e 30 anos. Noutro extremo aparecem os alunos com idade entre 51 e 60 e mais de 60, que apesar de ser apenas 12% (2), nos chamam atenção e mostram a diversidade de saberes e vivências que podem ser encontradas na Turma.

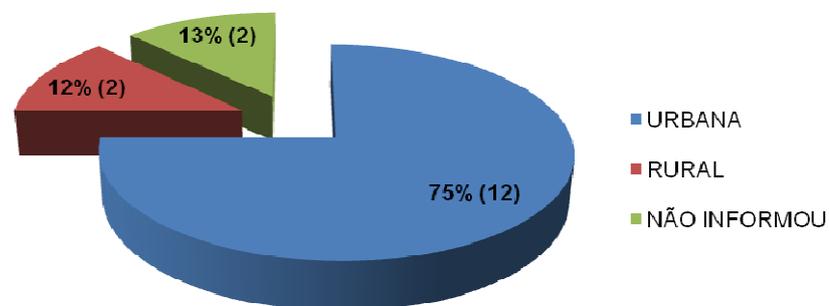
GRÁFICO 1 – Distribuição dos alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG) em relação à idade.



FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – set. 2009.

No tocante à área de procedência, identificamos que a grande maioria dos alunos (75%) são da zona urbana e outros 12% (2) vêm da área rural (ver Gráfico 3).

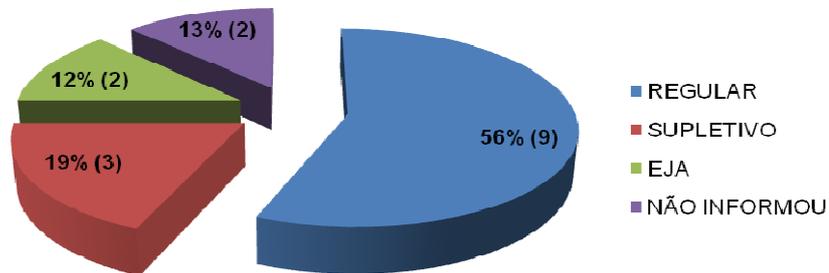
GRÁFICO 3 – Distribuição dos alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG) por área de procedência.



FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – set. 2009.

No que se refere ao histórico escolar dos alunos constatamos que 56% (9) deles concluíram o Ensino Fundamental na modalidade regular. Os outros 31% dos alunos cursaram supletivo e Educação de Jovens e Adultos (Gráfico 4). Ainda com relação à escolaridade dos alunos é importante destacar que, dentre os 14 alunos que responderam o questionário, 100% é oriundo de escola pública e que, dentre estes alunos, nenhum faz referência a ter concluído o Ensino Médio até o momento.

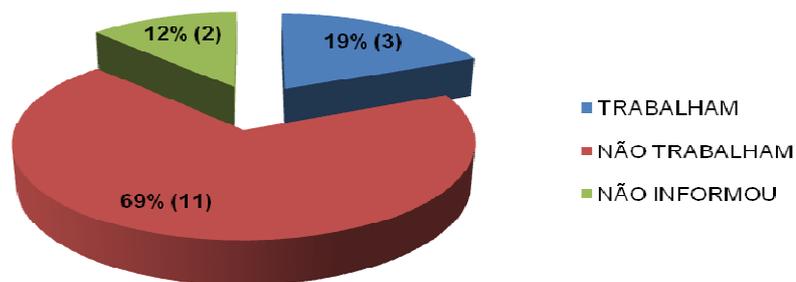
GRÁFICO 4 – Distribuição dos alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG) em relação à escolaridade anterior.



FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – set. 2009.

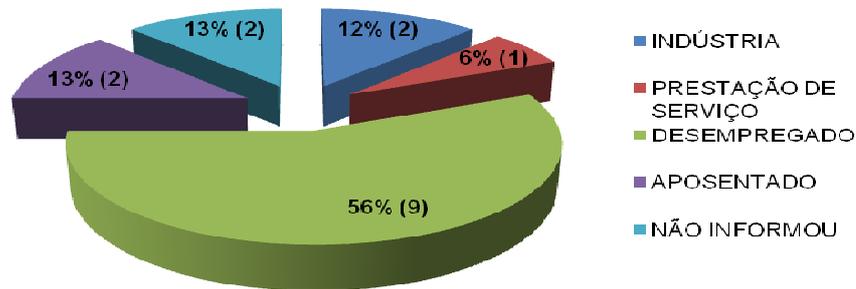
Outro aspecto que identificamos é que dentre os 16 alunos do Curso de Vestuário 19% (3) estão trabalhando e 69% (11) não trabalham (ver Gráfico 5). Dentre os três alunos que trabalham dois estão ligados à área industrial e um à prestação de serviços. Dos onze alunos que não trabalham, nove (ou 56% dos alunos da turma) encontram-se desempregados e dois estão aposentados (ver Gráfico 6).

GRÁFICO 5 – Relação entre o número de alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG) que trabalham e não trabalham.



FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – set. 2009.

GRÁFICO 6 - Distribuição dos alunos do curso de vestuário (PROEJA/CAVG) por área de trabalho.



FONTE: Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça – set. 2009.

Além das questões fechadas, o questionário possuía três perguntas abertas, as quais permitiam que os alunos descrevessem acerca de aspectos que consideravam importantes, melhorias que poderiam acontecer e, ainda, sugestões para possíveis mudanças no Curso.

Com relação à primeira pergunta, percebe-se que, dentre os 14 alunos que participaram, 29% (4) deles destacou que o importante é o curso de ensino médio que estão fazendo. Alguns desses alunos argumentam que para eles é importante “*apenas o diploma que vão ganhar e o ensino médio*”, tendo em vista, o desencanto que tiveram com as disciplinas técnicas do Curso. Para outros 57% (9) dos alunos que participaram, os aspectos mais relevantes do Curso foram o aprendizado teórico e prático e a formação profissional que receberam em especial nas disciplinas técnicas do Curso.

Quanto aos aspectos, que os alunos destacam como possíveis melhorias, a serem considerados na continuidade do Curso, dois pontos são predominantes nos comentários feitos. Para eles, no caso do ingresso de uma nova turma, é preciso rever os aspectos relacionados às disciplinas técnicas. Dentre eles, destacam a necessidade de mais carga-horária voltada para a área de formação técnica, e de um equilíbrio entre os conteúdos teóricos das disciplinas técnicas e as aulas práticas das mesmas. Além desses pontos, os alunos consideram fundamental superar a falta de professores, pois este, aparentemente, desponta como um dos grandes problemas durante os dois anos e meio do Curso.

4.2 A Trajetória da Pesquisa

Por intermédio de uma pesquisa com abordagem qualitativa, foi possível alcançar os objetivos traçados neste estudo. Conforme Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, esses interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.

No entendimento de Denzin e Lincoln (1994 apud OZGA 2000, p.14):

[...] a investigação qualitativa envolve a recolha e o uso deliberado de uma variedade de materiais empíricos... que descrevem a rotina e os momentos problemáticos e significativos das vidas dos indivíduos. Conseqüentemente, os investigadores utilizam uma grande variedade de métodos inter-relacionados, de modo a tentarem uma melhor aproximação ao fenômeno em estudo.

A escolha pelo curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, deve-se ao fato deste ter sido o primeiro curso implantado nessa modalidade de ensino no CAVG e já estar em fase de conclusão. Com isso, o curso já possuía uma trajetória e os professores e coordenação já teriam percepções acerca da implantação do PROEJA e seus desdobramentos.

Este curso apresenta especificidades, que o diferenciam dos demais cursos da instituição. Estes referenciais teóricos contribuem para justificar a escolha pelo estudo de caso, Goode e Hatt (1968, p.17) evidenciam: “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Martins (2006) argumenta ainda, que o estudo de caso é o estudo de uma unidade social que se analisa profunda e intensamente. É uma investigação empírica que pesquisa fenômenos em seu contexto, onde o pesquisador não tem controle sobre eventos e variáveis, buscando apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto.

A investigação compreendeu duas etapas para a coleta das informações. A primeira caracterizou-se pela análise documental e pelo aproveitamento de dados

coletados pela pesquisa do PROEJA/RS⁷, a segunda etapa compreendeu a realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores e coordenação do curso.

1º Etapa da pesquisa: análise documental

A primeira etapa destinou-se ao estudo e análise de documentos, das políticas e decretos; que compõem o contexto de influência e o contexto da produção de texto (Decreto nº 5.478/2005, Decreto nº 5.840/2006 e Documento Base - 2006), as matrizes curriculares do curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio e do curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade de ensino PROEJA e o PPP do curso. Birk (2004, p.84) aponta que eles “são uma fonte ‘natural’ de informações, onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações ou declarações do pesquisador, dentro do contexto de estudo.”

E, ainda um diagnóstico da instituição e do curso que constituem o campo desta pesquisa, ou seja, o curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade de ensino PROEJA do Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça”.

Este diagnóstico, aconteceu mediante minha participação no projeto de pesquisa intitulado “Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul”, que é coordenado pelos professores Dr^a Naira Lisboa Franzoi (UFRGS), Dr. Mauro Augusto B. Del Pino (UFPel), Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPel) e Dr^a Maria Clara Bueno Fischer (UNISINOS). Este projeto tem por objetivo contribuir para a consolidação de um campo de estudos teórico-metodológico e interdisciplinar, nascido da confluência da Educação Profissional com a EJA, além de subsidiar a formulação de políticas públicas para a área Educação Profissional na modalidade EJA. Em sua fase inicial, o projeto interdisciplinar de pesquisa tem procurado articular as instituições federais com os cursos do PROEJA e fazer um mapeamento das experiências de EJA implantadas no Estado do RS. A partir dos dados levantados, tem sido possível

⁷ Os dados são oriundos do mapeamento que estamos realizando nesta instituição, o qual faz parte da pesquisa intitulada “Experiências de educação profissional e tecnológica integrada à educação de jovens e adultos no Estado do Rio Grande do Sul” (FRANZOI et al.,2007), de um projeto do convênio CAPES/PROEJA.

quantificar e caracterizar alunos, docentes e funcionários, além de tomar contato com aspectos específicos acerca da criação dos cursos, repercussão do curso na instituição, no corpo docente e na comunidade em geral, acolhida da proposta do curso, etc. Além disso, os dados também têm permitido verificar informações relacionadas ao processo pedagógico, que engloba o currículo, as características da proposta curricular, a integração entre a área profissionalizante e a área do ensino médio, etc. e a infraestrutura disponibilizada os cursos do PROEJA.

2º Etapa da pesquisa: realização de entrevistas semi-estruturadas

A segunda etapa destinou-se ao desenvolvimento do estudo qualitativo, que busca captar os movimentos do contexto da prática, participaram deste momento, o coordenador do PROEJA, o coordenador do curso de Vestuário e seus docentes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134) a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo [...].

A entrevista semi-estruturada permite a elaboração de um roteiro básico de questões, o qual pode sofrer adaptações, além da elaboração e reconstrução de questionamentos. As questões tiveram como objetivo identificar os desafios de implantação do PROEJA na instituição, as percepções dos professores acerca dos alunos, a proposta curricular do PROEJA em relação aos cursos regulares, entre outros aspectos que compõem o contexto de desenvolvimento desta modalidade de ensino no CAVG.

Os sujeitos da pesquisa foram: o coordenador do curso de Vestuário, o coordenador do curso na modalidade PROEJA e os professores da área profissionalizante e da área técnica. A escolha dos professores deu-se de maneira aleatória, e com o intuito de preservar a identidade desses, em seus depoimentos não houve distinção de nomenclatura entre os coordenadores dos cursos e os professores e tão pouco distinção quanto ao sexo, tendo todos recebido a denominação de professor e uma determinada letra do alfabeto que os identifica.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de horários dos sujeitos, os quais puderam escolher o local de sua preferência para a realização da mesma. Com a autorização de cada sujeito, gravou-se as entrevistas em áudio para que não se perdessem detalhes de suas falas, as quais foram posteriormente transcritas.

4.3 Análise e interpretação das informações

Para analisar as informações coletadas foi utilizada a análise de conteúdo, a qual possui como objetivos compreender criticamente os sentidos das comunicações; seu conteúdo manifesto ou latente; as significações explícitas ou ocultas (CHIZZOTTI, 2000). Na concepção de Bardin (1977), a análise do conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

Bardin (1977) argumenta ainda, que a análise de conteúdo apresenta três etapas: 1º) Pré-análise – que se refere à organização do material; 2º) Descrição analítica - nesta etapa, o material de documentos que constitui o corpus é submetido a um estudo aprofundado, orientando este os princípios das hipóteses e referências teóricas. São básicos nesta etapa do estudo os procedimentos como a classificação, a categorização e a codificação; e 3º) Interpretação referencial – as análises realizadas até esta fase são submetidas a uma reflexão mais intensa, buscando desvendar elementos ocultos.

Este modelo de análise dos dados foi confrontado com as análises teóricas dos contextos de produção desses dados, conforme discutido por Ball. O contexto da prática foi acessado por meio das entrevistas semi-estruturadas e o contexto de produção de textos foi acessado por meio da análise documental, que foi confrontada com as interpretações dos professores.

A análise dos dados coletados pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, já referidos, possibilitou identificar quatro categorias que foram fundamentais para se alcançar os objetivos traçados neste trabalho, quais sejam: analisar as concepções dos docentes do PROEJA sobre as propostas curriculares; analisar a adesão e/ou a resistência dos docentes em relação a este programa de ensino e sua proposta curricular; analisar as visões que os docentes possuem acerca dos alunos do PROEJA; analisar a influência das visões dos docentes acerca dos alunos do PROEJA em suas práticas pedagógicas e curriculares.

Essas categorias se referem ao posicionamento dos professores e coordenadores em relação à(s): *adesão e/ou resistência* dos professores junto ao curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA; *elaboração do projeto político-pedagógico* do curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA; *proposta curricular*; *práticas pedagógicas* dos professores no curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA e à relevância dos *saberes dos alunos* nas suas práticas pedagógicas; à futura inserção dos alunos do curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA no *mercado de trabalho* e à formação realizada.

CAPÍTULO V - Docência, projeto pedagógico e mercado: o PROEJA no contexto da prática

Este capítulo tem por objetivo estabelecer articulações entre os dados da pesquisa e o referencial teórico, proporcionando uma análise mais detalhada a partir das entrevistas semi-estruturadas e das seis categorias de análise que foram estabelecidas: *adesão e/ou resistência* dos professores junto ao curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA; *projeto político-pedagógico* do curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA e a *proposta curricular*; *práticas pedagógicas* dos professores no curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA e a relevância dos *saberes dos alunos* nas suas práticas pedagógicas; A futura inserção dos alunos do curso Técnico em Vestuário Integrado no Ensino Médio na modalidade PROEJA no *mercado de trabalho* e a formação realizada.

5.1 Adesão e/ou Resistência dos professores junto ao curso Técnico de Vestuário na modalidade PROEJA

O PROEJA é um programa ainda em fase de implantação em muitas instituições de ensino, no CAVG esta experiência teve início em 2007 a partir do curso de Vestuário I⁸. Por tratar-se de uma nova modalidade de ensino, desconhecida da maioria dos professores, foram necessários vários debates e discussões acerca da implantação do PROEJA.

⁸ Com o intuito de facilitar a leitura e compreensão do texto, neste capítulo, 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 respectivamente substituídos por Curso de Vestuário I e Curso de Vestuário II.

Nesse sentido, a implantação do PROEJA ocorreu em meio às diferentes formas de adesão e resistência ao programa, essas manifestações se expressam em distintos posicionamentos com relação ao Curso e sua organização pedagógica, na prática pedagógica dos professores, no projeto político-pedagógico do Curso, no seu projeto curricular, no dia-a-dia das aulas, no comportamento dos funcionários e demais agentes que compõem o contexto educacional da Instituição.

A partir do referencial de Enguita (1989), podemos entender adesão como a identificação com a instituição escolar com a cultura que ela vincula e por resistência, podemos entender a negativa coletiva em aceitar as exigências e promessas da escola e sua contraposição com valores alternativos. De acordo com o autor, a adesão e a resistência são práticas coletivas, que contribuem respectivamente para reforçar ou para questionar determinado projeto (ENGUITA, 1989, p.7).

Observa-se a dedicação e o comprometimento de alguns professores com o PROEJA, em contrapartida percebe-se também a resistência de alguns em assumir essa nova modalidade de ensino, seja em função de tratar-se de um programa do Governo Federal, ou em função do público que o PROEJA visa alcançar, pois a falta de conhecimento sobre os sujeitos da EJA, faz com que esses alunos sejam vistos como analfabetos, excluídos, fracassados, etc. Esse desconhecimento, ainda propicia um preconceito por parte daqueles que venham a trabalhar com o PROEJA, nos diferentes contextos da instituição. Contrapondo-se às diferentes formas de resistência ao novo, encontro em Freire (1997) a perspectiva de que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Assim, é próprio do pensar crítico a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico (FREIRE, 1997, p.39).

A partir dos relatos dos professores, pode-se estabelecer algumas considerações acerca da adesão e da resistência ao PROEJA e seus desdobramentos, durante a sua implantação como demonstra o seguinte depoimento:

*[...] é uma modalidade diferente, o Curso de Vestuário regular tem uma abrangência bem maior, este PROEJA é mais direcionado para uma modalidade, então eles [alunos] saem técnicos como os outros, mas com uma área mais limitada (professor **D**).*

A declaração do professor **D** representa uma das formas de resistência dos professores em aceitar e aderir a essa nova modalidade de ensino, pois segundo este professor o PROEJA não possui a mesma legitimidade dos outros cursos, sendo recebido como um curso que apresenta uma inferioridade em relação ao Curso de Vestuário I. As considerações do professor **D** quanto à certificação dos alunos demonstram a sua percepção de que embora os cursos tenham a mesma denominação, e ambos os alunos sejam técnicos, as competências dos alunos do PROEJA não são iguais às competências dos alunos do Curso de Vestuário I.

As considerações de outros professores remetem a uma resistência inicial ao PROEJA, na fase de implantação do curso, crescendo a adesão dos mesmos no decorrer das aulas, como evidenciam as seguintes considerações:

*Eu notei no início que houve uma certa reserva, o pessoal não tava muito ... parece que preparado para trabalhar com o PROEJA e parecia que seria uma coisa muito difícil da gente trabalhar, que não ia dar retorno, assim ninguém estava apostando nesta turma, mas a gente que trabalhou achou assim, que é diferente, eu gostei muito (professor **E**).*

*“[...] o professor apresenta uma resistência no começo, mas depois o professor adapta os seus métodos pra tentar fazer com que eles tenham um bom rendimento” (professor **A**).*

Por meio do depoimento dos professores **E** e **A**, observa-se, então, que existe uma resistência inicial ao PROEJA, proveniente da falta de experiência com esta modalidade de ensino, a qual no CAVG teve início a partir do curso de Vestuário II. Assim, para alguns professores tratava-se de uma experiência inovadora na Instituição, o que pode ter causado certo receio para os mesmos.

Pesquisadores têm dedicado seus estudos aos saberes docentes, com destaque para os saberes da experiência, como os trabalhados por Tardif (2002). Os saberes experienciais ou práticos tornam-se os saberes próprios do professor e da sua vida educacional, este saber incorpora a experiência individual e coletiva. Nesta perspectiva:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às Ciências da Educação e à Pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002 p 39).

A incorporação de novas experiências com o curso permitiu que alguns professores modificassem seu comportamento em relação ao curso e aos alunos, passando de uma posição de nítida resistência a um comportamento mais próximo a uma aceitação do projeto.

Outros relatos demonstram uma resistência inicial ao PROEJA, ou à implantação de uma política externa à instituição, elaborada desde fora e imposta, conforme seus relatos:

*No início como era uma coisa nova, todos os cursos ficaram meio assim, foi uma coisa meio que uma sugestão que fosse o Curso de Vestuário, porque está mais estruturado, organizado, começa e aí a gente se acha um pouco incapaz, mais uma turma e uma turma diferenciada, mas foi um desafio e depois que a gente aceitou a gente trabalhou em cima disso, e foi bem, todos os professores trabalharam, todos não ficou nenhum de fora, então o nosso grupo todo trabalhou (professor **G**).*

*“[...] é difícil, porque assim, é fácil para o governo oferecer novos cursos e novas inserções vamos dizer assim, para os alunos [...]” (professor **D**).*

Os depoimentos dos professores **G** e **D** reportam-se ao fato das políticas serem elaboradas em um contexto externo à instituição e depois inseridas no contexto da escola, de tal modo que os professores precisaram se adaptar à política e não o contrário. Nessa perspectiva é que Ball (2006) afirma que nós tendemos a tomar por certo o ajuste de professores e do contexto à política e não da política ao contexto. Ainda, partindo da análise desta lógica, é que o autor considera o fato de que algumas políticas alteram algumas das circunstâncias nas quais trabalhamos, mas não podem mudar todas as circunstâncias.

Todavia, para outros professores existe uma resistência permanente por parte de alguns colegas em trabalhar com o PROEJA, como afirma o professor **B**:

“[...] existe resistência, tem professores que não gostam, não querem, não centra, mas a gente percebe, tem colegas que odeiam”

*“eu acho difícil para o professor, é difícil, eu acho muito difícil dar aula para o PROEJA” (professor **B**)*

A declaração dos professores **B** e **D** nos remete a uma resistência dos professores em se adequar às necessidades desses alunos. Trabalhar com o PROEJA exige que aqueles revejam suas práticas pedagógicas, pois trata-se de um público que possui algumas peculiaridades. O que se observa, em certos casos, é uma resistência ao Programa em razão das mudanças e transformações na prática pedagógica que este pode lhes exigir. Contudo, é sabida a necessidade do professor estar continuamente pensando e repensando sobre sua prática, Freire (1997) reforça essa idéia ao afirmar que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, assim, as mudanças e transformações são necessárias a uma prática pedagógica adequada aos diferentes contextos culturais e sociais.

A resistência dos professores em trabalhar com o PROEJA pode ser também em função do comportamento dos alunos do Curso, conforme enuncia o professor **H** no trecho que segue:

Quanto aos professores têm uma resistência, talvez porque eles exigem muito do professor, eles estão sempre na porta da sala dos professores perguntando, eles não são como aqueles alunos que vem porque têm que vir, eles vem porque querem aprender, então eles querem te sugar ao máximo, então de repente por se tratar deste tipo de aluno eu acho que os professores, há tem que dar aula no PROEJA, eu acho que tem isso sim.

O aluno do PROEJA, por diversas razões, apresenta um comportamento que se diferencia dos demais alunos, rompendo com a cultura escolar estabelecida. Em geral, são alunos mais maduros, que retornam às instituições de ensino por vontade própria, e, portanto, buscam continuamente por novos conhecimentos. Nesta perspectiva, Freire (1997) salienta a importância em se atender as curiosidades dos alunos, pois a curiosidade deve ser vista como uma inquietação indagadora, como a procura de esclarecimento, e o professor não deve se intimidar frente aos questionamentos, temendo o seu desconhecimento do que lhe é questionado, o fundamental é o professor saber conviver com os diferentes e não temer essa relação. Todavia, na prática escolar cotidiana nem sempre há condições para isso.

Um dos professores entrevistados, ao expor sua opinião acerca da resistência dos professores ao Programa, refere-se à outra forma de resistência, velada, que para ele aparece mesmo quando não quer ser revelada, como relata seu depoimento:

[...] é assim ó, isso em alguns momentos não fica muito claro, não é, mas assim, às vezes a gente tem opção de escolha de turmas, e não é todo mundo que tem assim essa vontade de trabalhar com o PROEJA (professor F).

Nem sempre a resistência ao PROEJA é declarada pelo professor, contudo pode ser identificada a partir de suas ações, como, por exemplo, ao se abster na escolha de trabalhar com as turmas de PROEJA.

A pesar da constatação de que existe resistência por parte de alguns professores em relação ao PROEJA, observa-se também que alguns professores aderiram ao programa:

[...] eu sou suspeita para falar porque eu gosto, eu não tenho essa resistência, eu acho gratificante” (professor B).

“Olha eu gostei muito, a turma é muito boa, assim, eles querem muito aprender, procuram muito, então eu gostei muito de trabalhar com eles” (professora E).

Por intermédio dos relatos dos professores pesquisados ficou claro que há processos de resistência e de adesão. A resistência ao PROEJA existe e manifesta-se de diferentes maneiras e por diversas razões, tais como: o desconhecimento acerca dessa modalidade de ensino, a dificuldade dos professores em inserir novas práticas pedagógicas, os pré-conceitos em relação ao público da EJA, a inserção de uma política externa à instituição, entre outros condicionantes, como apontaram os depoimentos dos professores.

Entretanto, a resistência ao PROEJA e seus desdobramentos não é uma condição permanente e inalterada, com o decorrer do curso, a partir da relação professor-aluno e aluno-professor constata-se que a adesão dos professores ao programa foi aumentando. Alguns professores, por opção própria, trabalharam com os alunos durante os três anos do curso, devido à boa experiência que os semestres

anteriores com esta turma lhe oportunizaram, assim para a maioria dos professores a experiência de trabalhar com o PROEJA foi aparentemente gratificante.

A adesão ao PROEJA é um processo contínuo e permanente, pois foi necessária uma quebra de paradigmas por parte dos professores que apresentaram maior resistência ao Programa. Tais professores, precisaram se adaptar a esta nova modalidade de ensino e às especificidades da mesma. Como salienta o depoimento do professor **G**:

“Eu tinha muito receio se eu ia conseguir fazer eles entenderem, eu aprendi como professora, claro eles também aprenderam, mas eu tenho um carinho muito grande por eles [...]”.

Estas considerações do professor **G** demonstram que inicialmente ele possuía uma resistência, foi necessário uma mudança de comportamento, inserir novas práticas pedagógicas, um reconhecimento da turma, e com o decorrer das aulas o Professor foi aderindo ao programa. O processo de ensino aprendizagem passou por um reconhecimento dos sujeitos envolvidos, para aos poucos haver um intercâmbio de conhecimentos e informações entre o professor e a turma.

Esse fenômeno é explicado por Marques (2006, p. 111) ao afirmar que:

Na mediação da docência em sala de aula é que se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado por professores e alunos, sujeitos/atores do seu ensinar e aprender. Os alunos com seus saberes da vida e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em função dela, na cultura e nas ciências.

Constata-se que a adesão ao PROEJA e seus desdobramentos não ocorre de forma imediata, na realidade trata-se de um processo lento, que envolve os diversos sujeitos inseridos neste contexto e nem sempre é desejável ou atingida por alguns docentes. Para que ocorra uma adesão é necessário que se transponha paradigmas que há muito tempo estão presentes no contexto educacional. Essa predisposição não envolve somente uma mudança prática que mais cedo ou mais tarde vai ocorrer, envolve também uma visão política e de mundo que muitas vezes está cristalizada como conservadora.

Portanto, a adesão ao programa não se encerra em um momento determinado, trata-se de um processo permanente que a todo o momento está sujeito a interferências. Poderá ser a partir das experiências com as turmas de PROEJA que as instituições de ensino e todos os agentes envolvidos poderão aos poucos diminuir a resistência a esse programa.

O processo é tão paradoxal que apesar do aumento da adesão dos professores em relação ao PROEJA, o Curso de Vestuário não pretende ofertar uma nova turma de PROEJA, o que põe em dúvida se o que há é uma resistência velada ou uma adesão velada, ou ambos. Tal decisão foi tomada pela coordenação juntamente com os professores, alegando problemas de infra-estrutura, como argumentam os seguintes relatos:

“[...] o que nos restringe na questão de aumentar o número de turmas, é o número de professores, número de professores e espaço aqui, de sala de aula mesmo” (professor C).

O recurso que veio do governo federal foi só pra matéria prima, só material de consumo, material pra eles, eles usam tesoura, agulhas, essas coisas, então material pra eles que foi disponibilizado e material de consumo. Então assim, não é dizer que a gente não queira, é que eu acho que a gente não tem espaço físico, não comporta (professor C).

O problema da falta de infra-estrutura parece ser significativo, seja em parte pela falta de apoio e investimento federal no Programa PROEJA, seja pela falta de compromisso da administração central da escola. Isso passa a ser um empecilho para novas turmas de PROEJA. Existe também um acordo feito entre os cursos técnicos já existentes na instituição, em que está proposto um rodízio: a cada ano uma nova turma de PROEJA será oferecida de acordo com os cursos técnicos existentes. Como ilustram as considerações do professor C:

“Até então a escola tem 3 cursos, o de vestuário, agroindústria e agropecuária, vestuário e agroindústria já ofereceram então agora o curso de agropecuária, por eliminação é o ultimo que falta”.[...] é, na verdade a gente tá seguindo um cronograma né, então a proposta foi essa, nós iniciaríamos, depois seria... na verdade quando nós iniciamos nem tinha a previsão de que o próximo seria a agroindústria, seria outro curso, que seria disponibilizado né? Então, a princípio, por enquanto a gente ta seguindo um cronograma que foi acertado no início.

Apesar, das justificativas trazidas pelo professor **C** para a não abertura de novas turmas de PROEJA no curso de Vestuário, ainda assim, esse discurso demonstra que existe uma resistência ao programa. Ademais, o rodízio mostra que não há uma preocupação com a continuidade e com a criação de competência nessa área para consolidar um projeto de escola.

5.2 A elaboração do Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Vestuário II e a proposta de currículo integrado

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 se deu fundamentalmente pela disponibilidade dos professores em trabalhar com esta nova modalidade de ensino, conforme o depoimento do professor **C**:

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

Nas palavras de Veiga (2002), o PPP 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 o professor **C**:

*[...] 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 (professor **C**).*

Em razão do PROEJA se tratar de uma nova modalidade de ensino, e da falta de experiência e conhecimento dos professores e coordenação, os mesmos buscaram ajuda para elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do projeto

curricular do Curso, na Faculdade de Educação da UFPel⁹, como relata o professor **C**:

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 evidencia que a fase de elaboração do PPP envolveu os professores e coordenação do Curso de Vestuário I, bem como os pesquisadores na área de currículo. Este dado aproxima-se do referencial apresentado por Santomé (1998) quanto à elaboração coletiva do PPP, ele conclui em seus estudos 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.

Ainda conforme o professor **C**, o PPP foi elaborado levando em consideração as especificidades dos alunos e do PROEJA, Veiga (2003, p.279) sinaliza que:

O projeto 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.

O processo de elaboração do PPP representa, portanto, a interação dos diferentes contextos como propõem Ball (2006), o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Nesse momento, os textos legais já existentes sobre o PROEJA foram levados em consideração para elaboração do PPP do curso, os quais foram interpretados e discutidos pelo grupo de professores dando suporte para construção do PPP específico.

⁹ 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-UFPel, houve uma série de encontros com os professores do CAVG que estariam envolvidos na elaboração da proposta de curso. Esses encontros discutiram temas vinculados à EJA, ao PROEJA e ao Currículo Integrado, proporcionando aos professores e à coordenação do curso de Vestuário um aporte teórico para a elaboração do PPP e do projeto do curso.

Foi, portanto, 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 Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA.

Tendo em vista, que a elaboração do PPP do Curso ocorreu anteriormente 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 PROEJA¹⁰. Assim, a proposta inicial dos professores e coordenação foi dar um novo enfoque para o Curso,

[...] a idéia 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 (professor D).

Foi uma parte bem prática, direcionada a 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 [...] (professor G).

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

A partir das considerações dos professores, 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 estrutural geral *versus* cultura técnica, assim denominada no Documento Base, ou seja, uma situação que 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, 2007, p.35).

Ainda nessa perspectiva, a proposta do Curso fortalece a concepção de formação voltada para o mercado, contrariando mais uma vez a formação prevista pelo Documento Base, que busca exatamente o oposto, ou seja, uma formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo como sujeitos.

¹⁰ Mesmo após a alteração no nome do curso em função do Catalogo Nacional, o PPP e o projeto curricular não sofreram alterações. E, portanto os professores e coordenação continuaram pautando suas práticas em consonância com os documentos já referidos.

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 conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, como se percebe a partir dos relatos dos professores. Nesta perspectiva, observa-se que a implantação do PROEJA no CAVG em muitos momentos se afasta das concepções e princípios da política original.

Apesar, do Curso de Vestuário II ter a preocupação em formar mão de obra e de atender a demanda de público alvo do Programa, nos chama atenção o fato do Curso ser oferecido apenas no turno da tarde, fator que certamente dificulta para muitos deste público o acesso ao Curso. Um dos professores entrevistados também demonstra sua insatisfação com o horário

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

Contudo, o mesmo Professor 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 a noite aqui no CAVG, e era inviável, porque a gente não iria movimentar a escola, abrir a escola a noite para uma turma, segurança, faxina, banheiros, lancheria.

Quanto à grade curricular, segundo a coordenação do Curso e professores que participaram da elaboração do projeto, a grade curricular 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, pode-se perceber que a idéia 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 a serem trabalhados com base nas experiências e saberes trazidos pelos alunos, que até o momento da elaboração

do projeto do Curso eram desconhecidos. Este aspecto pode ser percebido no depoimento de alguns professores:

[...] 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... (professor C).

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

Para um dos professores envolvidos 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 contemplasse a carga horária total do curso (professor C).

No entender dos professores, a proposta orientou-se em disciplinas flexíveis e que a eles permitiam ponderar não apenas os conhecimentos que consideravam necessários para a formação do profissional da área do vestuário, mas também os saberes teóricos e práticos e as curiosidades que os alunos traziam para o dia-a-dia de sala de aula.

Apesar da proposta curricular do Curso de Vestuário II estar baseada na idéia de disciplinas mais flexíveis e em uma articulação entre a área de ensino profissionalizante e de ensino médio, constata-se contradições entre a proposta pedagógica, a matriz curricular do Curso e os relatos de alguns professores.

Conforme, 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 observa-se a organização curricular em disciplinas. No entender de Macedo e Lopes (2002) “a matriz disciplinar é uma tecnologia de organização e controle da escola”, e como currículo disciplinar de certa forma contrapõe-se ao currículo integrado. Contudo, não significa que para um currículo ser integrado deva extinguir-se as disciplinas, mas promover a inter-relação entre elas. O que, a princípio, está proposto no PPP do Curso.

A matriz curricular do Curso está organizada em dois blocos (ver Anexo C) dividindo as disciplinas do Ensino Médio e as disciplinas da Educação Profissional, sendo que a última é subdividida em três grandes disciplinas. Conforme o referencial de Bersntein (1996) pode-se constatar, que a matriz curricular do Curso possui aspectos que possibilita encontrar dois tipos de classificação no currículo, assim, no Ensino Médio percebe-se uma classificação forte, na qual os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem qualquer relação, já na Educação Profissional há uma classificação fraca, na qual os conteúdos do currículo apresentam um fraco isolamento.

Ainda, nesta perspectiva observa-se uma classificação forte entre as áreas da Educação Profissional e do Ensino Médio, 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 dos professores 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 C).

“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” (professor D).

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 B).

[...] 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 (professor A).

Sendo assim, é importante neste momento, retomarmos o conceito de currículo integrado e formação integrada, já que os objetivos do PROEJA perpassam ambos os conceitos. Neste sentido, a partir dos estudos realizados por Santomé (1998), em relação ao desenvolvimento da proposta de currículo integrado nas salas de aula vê-se que o autor estabelece como fundamental a relação entre as disciplinas, ou seja, as diferentes disciplinas devem entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para possibilitar este trabalho de construção e reconstrução do conhecimento da sociedade, do sistema econômico, dos sistemas de comunicação, entre outros.

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

A partir dos depoimentos de alguns professores acerca da proposta curricular e dos argumentos trazidos por Santomé (1998), constata-se 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” (professor F).

Eu acho que no início houve bastante 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 (professor D).

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” (professor **G**).*

Os relatos anteriores revelam que, apesar da tentativa dos professores em estabelecer uma integração, especialmente por meio de reuniões, no contexto da prática percebe-se que com o decorrer das aulas foi havendo um distanciamento entre os professores de ambas as áreas e o diálogo foi quase inexistente. Em consequência não existe uma interação entre os professores, e tampouco entre as áreas.

A partir dos relatos dos professores **F**, **D** e **G**, é possível perceber algumas dificuldades de implantação de um currículo integrado, como salienta 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.

O professor **B** vê, na maneira como o currículo está estruturado, um fator que inviabiliza uma integração curricular, conforme o mesmo 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 [...] (professor **B**).*

Sendo assim, o que se percebe é um discurso da proposta inserido e adequado ao que está nas políticas e documentos do contexto de influência e do contexto de produção de texto (Ball, 2006), que propõe um currículo integrado, o que não significa, na prática, a superação das disciplinas escolares, demonstrando que as políticas deveriam ter como interlocutores os agentes que vão desenvolver as ações no contexto da prática.

Segundo Lopes (2008), isso ocorre também em função da participação das comunidades disciplinares não só no contexto da prática, mas também no contexto de produção de textos das políticas curriculares.

Romper com a lógica disciplinar 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.

Quanto à formação integrada, também podemos constatar que a integração entre a educação geral e a educação profissional, embora tenha acontecido em algumas disciplinas, foram casos isolados. Tendo em vista, que no decorrer das entrevistas percebemos apenas um trabalho de articulação entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Estudos de Materiais, e uma articulação entre diferentes professores que trabalhavam com a mesma disciplina. Essa pouca articulação pode ser identificada no depoimento dos professores:

*[...] 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 sim 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 (professor **F**).*

*[...] 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 (professor **H**).*

O relato do professor **F** demonstra sua tentativa de realizar trabalhos interdisciplinares, contudo como o próprio afirma, essa foi uma experiência isolada, não havendo continuidade na proposta de trabalhos interdisciplinares. Como demonstra Santomé (1998), a interdisciplinaridade é um objetivo nunca plenamente alcançado e por isso deve ser plenamente buscado, e, portanto, não bastam experiências isoladas.

O que se observa foi a necessidade do professor em usar do conhecimento dos alunos sobre conteúdos relacionados a outras disciplinas, para facilitar a aprendizagem dos alunos referente ao conteúdo que estava sendo desenvolvido, mas sem uma articulação entre os professores das disciplinas. Não existe

interlocução entre os professores, tal fenômeno evidencia-se na declaração do professor B:

[...] não tem como eu imaginar que eu 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 é um ângulo, né então a geometria esta presente nisso, é uma questão de se mencionar isso ou não, mas essa parte integrada dos conteúdos do médio sempre vai estar presente (professor B).

Outro aspecto que podemos observar a partir dos relatos dos professores, foi a falta de comprometimento, entre o que se propôs e o que se efetivou na prática, quanto ao currículo integrado como relatam os seguintes depoimentos:

Olha eu acho que não, não muito porque no inicio 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 (professor E).

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

Tal fenômeno pode ser explicado pelos contextos de produção de texto e o contexto da prática, já conceituados anteriormente. Conforme os professores houve um distanciamento entre o texto por eles próprios construídos por meio do PPP (um dos níveis do contexto da produção de texto) e a concretude da proposta no âmbito da prática (o contexto da prática).

5.3 As práticas pedagógicas dos professores do curso de Vestuário na modalidade PROEJA e a relevância dos saberes dos alunos nas suas práticas pedagógicas

A turma de PROEJA apresenta diversas peculiaridades, que devem ser respeitadas por aqueles que trabalham com esse público, seja pela maturidade dos alunos, o tempo que está afastado das instituições de ensino, suas experiências vividas, entre outros aspectos. Assim, as práticas pedagógicas dos professores são

fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem, para que os alunos alcancem os objetivos propostos pelo curso.

Bernstein (1996, p. 94), em vários estudos indica que uma prática pedagógica pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para reprodução quanto para a produção de cultura. Em qualquer relação pedagógica, o transmissor tem que aprender a ser um transmissor e o adquirente tem que aprender a ser um adquirente.

A partir dos relatos dos professores, constata-se que as suas práticas pedagógicas no PROEJA, na maioria das vezes, apresentam diferenças em relação aos demais cursos. Como, observa-se no depoimento do professor **A**:

[...] o que importa é a compreensão do fenômeno com base no resultado, para o PROEJA eu tento minimizar ao máximo as equações e acho que assim eles conseguem aprender física e sem a necessidade de estar resolvendo problemas matemáticos.

O relato do professor **A** demonstra a sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, portanto, o professor desenvolve os conteúdos dando ênfase aos fenômenos físicos sem se deter nas equações e cálculos matemáticos, o que facilita o desenvolvimento dos conteúdos e a aprendizagem dos alunos. Essa prática pedagógica do professor **A** reforça também o significado de ensinar proposto por Freire (1997), ou seja, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A partir de algumas considerações trazidas pelos professores, observa-se que as alterações em suas práticas pedagógicas ocorrem de acordo com as necessidades dos alunos, como argumenta o professor **F**:

[...] a abordagem é diferente, a forma de chegar neles é outra, não é? Eu não estou tratando de melhor ou pior, eu to tratando de diferenças. Nós somos diferentes, não é? Turmas são diferentes. E, eles têm particularidades, assim, eu acho que a gente não pode perder isso de vista, porque aí a gente corre o risco de perder a chance de trabalhar com muitos deles.

Suas considerações chamam a atenção para as especificidades da turma, o que não significa uma diferenciação dos demais em detrimento dessas

especificidades, mas sim da necessidade do professor adequar suas práticas para determinado público. Como o próprio professor **F** argumenta, se não existir esse cuidado por parte dos professores, provavelmente a aprendizagem dos alunos será prejudicada.

Para alguns professores a turma do PROEJA apresenta um maior grau de dificuldade de aprendizagem, como revelam os seguintes depoimentos:

*[...] com eles tudo tem que ser mais devagar, mais lento, tem que explicar mais as coisas, eu não posso simplesmente dizer uma palavra e seguir o assunto, não só um pouquinho que palavra é essa. (Professor **H**)*

*[...] eles são um pouquinho mais devagar, mas tem entendimento também, então a impressão que eu tenho é essa, que eles têm mais dificuldade de aprender, mas igual aprendem. (Professor **E**)*

A partir destes relatos constata-se que os professores ao perceberem as dificuldades dos alunos buscam por alternativas que supram as necessidades dos alunos, pois todos os alunos possuem condições de aprender os diversos conteúdos propostos, contudo cabe aos professores respeitarem o ritmo de cada aluno. Neste sentido, o professor **F** argumenta:

[...] é uma realidade diferente os professores tem que ter mais paciência digamos assim, porque, por exemplo assim, muitos estão há um tempo afastados, e muitos também já não lembram de muita coisa, terminaram o fundamental a sabe lá quantos anos então, as coisas vão vindo aos poucos”.

Em função da EJA se tratar de um campo específico de conhecimento e a partir dos depoimentos dos professores, é possível perceber alguns aspectos apontados no Documento Base quanto às especificidades desse público e a necessidade de todos os professores buscarem por informações acerca da realidade desse público. A inserção dos professores no mundo os alunos pode colaborar tanto nas suas práticas quanto na aprendizagem dos estudantes (BRASIL, 2007).

Entretanto, nem todos os professores conseguem adaptar as suas práticas às turmas de PROEJA, o que demonstra a necessidade de cursos de formação para aqueles que venham a trabalhar com o PROEJA. As práticas pedagógicas precisam ser revistas, novas estratégias de ensino devem ser elaboradas, o professor precisa aprender a ensinar em diversos contextos, como ilustra as considerações do professor **D**:

[...] tu tens que aprender a ensinar também, então muitos de nós vêm de uma escola, eu acho, com uma maneira única de dar aula e aí com o PROEJA é diferente, e não pela idade, eu acho que pelo grau real de dificuldades, tem pessoas que têm mais idade, mas tem gente que recém tem a idade mínima para ingressar nesta modalidade de ensino e a gente vê dificuldades também, então eu percebo uma dificuldade muito grande de ensinar, muito grande.

Este relato demonstra uma resistência em mudar as práticas, a qual justifica em razão da sua formação inicial. Conforme o referencial de Cunha (2004), os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A reflexão crítica sobre a prática é fundamental, para o professor alterar suas práticas, portanto, não basta o professor **D** reconhecer as suas dificuldades em trabalhar com o PROEJA, se nada fizer para mudar essa situação. É preciso que ele busque por alternativas que possam suprir suas necessidades, seja por meio da formação continuada, seja por meio de reuniões pedagógicas, seja por outras formas que possa encontrar.

Dentre os professores entrevistados, somente para um professor não existe diferença entre suas práticas pedagógicas nas turmas do PROEJA e as demais turmas, conforme sua declaração:

*Não existe uma diferença, inclusive eu utilizei mesmo material, só que com uma adequação de linguagem, de colocação e eu achei que ia ser mais difícil, mas eu acho que pela experiência que eles já traziam eles desenvolveram super bem, porque trabalhar com linhas, paralelas, ângulos isso fica às vezes muito distante para quem tem 60 anos, 40 anos e eles conseguiram, estavam empenhados, tinha muita dedicação deles, então aí a minha metodologia foi essa, só adequar. (Professor **G**)*

Apesar do professor **G** afirmar que não há diferença entre suas práticas, já que utiliza o mesmo material com ambas às turmas, isso não significa que não

exista diferença entre suas práticas, pois em seu relato o professor **G** aponta à necessidade de adequar a sua linguagem, o que demonstra a necessidade de práticas diferentes das habituais.

As considerações dos professores **D** e **H** remetem à necessidade de se trabalhar os conteúdos levando em consideração a realidade dos alunos,

*“Eu acho que a maneira de explicar, tu partes de exemplos mais cotidianos do que o científico direto, então tu tens que fazer uma volta maior e o grau de aprofundamento também é diferente”. (Professor, **D**).*

*“E assim, tem que trazer exemplos práticos, não adianta só falar, tem que mostrar no mundo deles o que que seria aquilo e não só no meu, por exemplo, se não fica muito complicado”. (Professor **H**)*

O depoimento dos professores remete à necessidade de se estabelecer relações entre a teoria e as vivências práticas dos alunos. Marques (2006 p.111) propõe que a mediação do conhecimento ocorra a partir da seguinte relação: os alunos com seus saberes da vida e o professor, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em função dela, na cultura e nas ciências.

Ainda nesta perspectiva o professor **A** ao mencionar os saberes dos alunos refere-se a sua experiência em sala de aula:

[...] em uma aula sobre as Leis de Newton eu comecei a puxar coisas do dia-a-dia de ação e reação e explicar como é, até que uma aluna numa turma de PROEJA, a terceira lei de Newton foi enunciada exatamente como tem nos livros didáticos por uma aluna que nunca havia ouvido falar das Leis de Newton, isso jamais acontece em uma aula de ensino médio tradicional.

A experiência do professor **A** demonstra a importância de se considerar os saberes dos alunos e estabelecer relações entre esses e a teoria estudada, reforçando assim os pressupostos teóricos trazidos por Marques (2006) anteriormente. A partir do relato do professor **A** pode-se constatar que a experiência de vida trazida pelos alunos do PROEJA pode possibilitar discussões em sala de aula que normalmente não ocorrem nas demais turmas.

Neste sentido, para Freire (1997, p.33), a escola tem o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Já, o professor **E** relata as diferentes experiências que teve com a turma, visto que o professor trabalhou em duas disciplinas diferentes:

Olha dentro da parte de criação não consegui usar os saberes dos alunos, porque foi uma coisa bem nova para eles então, assim não teve nada, agora na parte de confecção da costura eu to conseguindo aproveitar mais sim, coisas que eles já traziam de bagagem, então agora sim a gente tá conseguindo trabalhar esses saberes deles.

As considerações do professor **E** conduzem a dois aspectos distintos. Primeiro, o professor justifica a falta de conhecimento dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados na disciplina como um fator fundamental na falta de conexões entre os saberes e o conteúdo, e, segundo, com a disciplina de confecção o professor afirma ter estabelecido relações entre os saberes dos alunos e o conteúdo desenvolvido. Contudo, a partir do relato anterior do professor **A**, no qual relata que uma aluna que nunca havia ouvido falar sobre leis de Newton, a partir das relações estabelecidas pelo professor entre o conteúdo e os saberes dos alunos, enunciou corretamente a terceira Lei de Newton, pode-se observar que a falta de conhecimento dos alunos acerca de determinado conteúdo não impossibilita a relação entre os saberes discentes e os conteúdos das disciplinas. Portanto, cabe ao professor a partir dos seus conhecimentos estabelecer relações entre os conteúdos e as experiências vividas pelos alunos.

O professor **G** também buscou estabelecer relações entre os saberes dos alunos e o conteúdo de sua disciplina, como demonstra em seu depoimento:

Como já tinham alguns alunos que já haviam trabalhado com confecção eu perguntava como era feito lá, porque modelagem tem vários métodos que você pode seguir, então para fazer este contraponto e no subsequente também tem muita bagagem, então eu sempre aproveito isso, até para ilustrar o que eu to falando ou para mostrar que tem outra maneira, outro método, alguns tinham mais habilidades, trabalhei em grupo então para que

eles pudessem utilizar essas habilidades com aqueles que não tinham tanto, os que sabiam menos, com os que sabiam mais.

O relato do professor **G** faz referência às experiências que os alunos traziam de empregos anteriores e, a partir de suas vivências, trazia novos conceitos e informações para os alunos. O professor destaca ainda a importância de se fazer trabalhos em grupos, pois como nem toda a turma já possuía experiência na área do curso, foi interessante desenvolver trabalhos em que os mais experientes dividiram seus saberes com aqueles que ainda não tinham trabalhado nessa área.

Apenas um professor destacou a necessidade de rever os saberes que os alunos trazem, com vistas a superar alguns conceitos errados, baseados somente no senso comum, como afirma o professor **D**:

[...] principalmente para desfazer conhecimentos errados, porque as vezes tem aqueles conhecimentos muito domésticos, muito caseiros, então eu acho que através da ciência, da informação, como foi o caso das DST mudar ou tentar mudar uma visão e a partir daí o comportamento. Neste sentido, mais deles trazerem informações e debater sobre isso e a gente mostrar o lado real daquela situação.

A percepção expressa pelo professor acerca dos saberes dos alunos encontra em Freire (2001), um suporte teórico, pois o autor em seus estudos aponta que, com a ajuda do educador, o educando vai superando seu saber anterior de pura experiência, por um saber mais crítico, menos ingênuo. O senso comum só se supera a partir dele e não com o desprezo arrogante dos elitistas (FREIRE, 2001, p.17).

A experiência dos alunos enriquece muito o desenvolvimento dos conteúdos, pois possibilita uma troca de conhecimentos entre os alunos e o professor, como argumenta o professor **H**:

[...] tem uma senhora que tem mais de sessenta anos, tem senhoras bem senhoras e eu sou super nova, então eles trazem uma bagagem muito grande, porque muitas já são costureiras, já trabalharam em malharias, em confecção, tem várias áreas que de repente nem eu tenho este conhecimento da prática como eles tem, então a gente tentava unir a teoria com a prática, cada um dando o seu exemplo, com o que tinha trabalhado, e daí explicava para o resto e daí a gente tentava juntar isso com a teoria.

A partir das considerações dos professores, observa-se que suas práticas pedagógicas na maioria das vezes sofre mudanças quando trabalham nas turmas de PROEJA. Os saberes dos alunos tendem a ser explorados pela maioria dos professores, promovendo relações entre a teoria e a prática. Cabe lembrar Freire (1997) e seu envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos, quando diz que “o meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (FREIRE, 1997, p.52).

5.4 A futura inserção dos alunos do curso de Vestuário na modalidade PROEJA no mercado de trabalho e a formação realizada

No PPP do Curso Técnico de Vestuário II encontra-se como objetivo do Curso oportunizar à comunidade um programa educacional, com a perspectiva da formação para o exercício pleno da cidadania através de estratégias que possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, a participação social e consciente, a compreensão e preparação para a inserção no mundo do trabalho e de produção cultural (PPP, 2007).

Com vistas a alcançar este objetivo foi estruturado o projeto pedagógico e curricular do Curso, já apresentados anteriormente, que demonstram a inclinação dos professores para uma formação voltada para o mercado de trabalho. Quando foram questionados quanto à inserção dos alunos do PROEJA no mercado de trabalho, vários aspectos foram pontuados.

Neste sentido, as diferenças entre a matriz curricular do PROEJA e do curso de Vestuário I já demonstram algumas lacunas na formação e, conseqüentemente, na inserção dos alunos do PROEJA no mercado de trabalho, como salienta o relato do professor **A**:

[...] o curso vai ter redução das áreas técnicas, mas eu creio que eles, os próprios alunos, vão se colocar no mercado já sabendo que têm uma restrição em algum momento.

A matriz curricular de ambos os Cursos (ver anexo C e D) apresentam diferenças, não somente pela carga horária, mas também na nomenclatura e distribuição das disciplinas, visto que no curso do PROEJA a área técnica apresenta

três grandes disciplinas, enquanto no Curso de Vestuário I são 19 disciplinas, o que corresponde a uma diferença na carga horária de 416 horas nessa área, e 1.152 horas no total do curso. Apesar de a titulação que os alunos recebem ser a mesma, a diferença na carga horária dos cursos, a diferença na prática pedagógica dos professores, conforme já mostrado anteriormente, e as demais diferenças curriculares fica evidente que a formação dos alunos não será a mesma.

Nesta perspectiva, o relato do professor **A** demonstra que não somente a formação não é a mesma, como também a inserção dos alunos no mercado de trabalho não o é, visto que os próprios alunos do Curso de Vestuário II, na concepção do professor **A**, têm consciência de suas limitações e já se posicionam no mercado de trabalho de acordo com sua suposta capacitação, conforme enuncia no trecho que segue:

[...] lógico a titulação é a mesma do curso integrado normal, mas eu acho que o aluno tá se colocando no que ele sabe fazer, ele não vai chegar e dizer eu sei fazer isso se ele não teve esta capacitação.

Ainda de acordo com o relato do professor **A**, a formação dos alunos não corresponde à certificação do Curso, todavia Franzoi (2006) em seus estudos, aponta que os trabalhadores concorrem no mercado de trabalho com as credenciais e as capacidades que o seu diploma lhes confere, que são legítimas em maior ou menor grau.

Partindo desta idéia, o fato de o curso ter sido criado com a mesma certificação, a escola fez questão de estabelecer uma diferença no nome do curso e na credencial que vai indicar ser um curso de EJA. Isso poderá posicionar os futuros técnicos diferentemente, pois estarão recebendo uma mesma titulação, porém com uma habilitação mais restrita.

Embora a inserção no mercado de trabalho tenha sido um dos objetivos do Curso, para maioria dos professores, os alunos não irão conseguir se posicionar, por diversas razões, como argumenta o professor **G**:

Não tenho a menor dúvida de que seria difícil, porque eles têm uma limitação de conduta, eles são limitados no aprendizado, eles pararam e eu acho que isso afetou bastante, eles têm vantagem em relação a quem vem do médio pela maturidade, porque se eles estão aqui eles não tão brincando, eles querem aprender, mas eles também têm as suas limitações

para se posicionar no mercado, para uma seleção, como agir, a conduta, porque a maioria vai ficar por aqui, não vai sair, eu acho que o mercado não vai ser generoso com eles, até pela idade, pelo grau de dificuldade que eles possam apresentar, porque a turma é bem irregular de idade, tem aluna de 65 anos e alunas de 18, 19 anos, então por isso que eu te digo que para alguns pode ser bem difícil, vai depender muito da iniciativa deles.

As dificuldades que os alunos demonstraram no decorrer do Curso, conforme o professor, é agora um fator que também irá dificultar a inserção no mercado de trabalho, e não diz respeito somente à falta de conhecimento, mas principalmente é atribuída ao comportamento dos alunos do PROEJA, às lacunas que ficaram sem ser preenchidas durante toda a trajetória de vida, entre outras limitações. E, por fim, o professor joga a responsabilidade para o aluno, “*vai depender muito da iniciativa deles*”.

Nessa perspectiva, o professor **C** também não acredita na inserção deste público no mercado de trabalho, como argumenta em seu depoimento:

Eu avaliando, sinceramente, e conhecendo o mercado de trabalho não acredito que o mercado abra as portas, eu acredito que a gente tá formando pra eles terem essa iniciativa, eles serem os próprios geradores de emprego deles mesmos, eles poderem trabalhar em casa, é uma geração de renda individual [...].

As considerações do professor **C** evidenciam uma formação voltada para o trabalho autônomo, portanto os alunos serão os geradores de seus próprios empregos. De acordo com o referencial de Franzoi (2006) a profissão de um indivíduo significa o reconhecimento social dos saberes que ele adquiriu na esfera da formação, bem como dos serviços ou produtos que ele é capaz de oferecer, reconhecimento esse conferido por meio de sua inserção no mercado de trabalho, em uma posição correspondente ao conhecimento adquirido. Nessa perspectiva, o fato de os alunos abrirem seus próprios negócios só significará uma inserção no mercado de trabalho se o empreendimento estiver ligado aos saberes adquiridos no Curso de Vestuário.

O professor **B**, em seu depoimento destaca o fato da inserção dos alunos no mercado de trabalho ocorrer no momento em que os alunos geram renda, independente de estarem empregados, como segue:

*Eu acho que sim de modo geral, eu estou há mais de cinco anos aqui no colégio e eu acho que às vezes este mercado eles não consideram, a gente faz estudos e eles dizem não eu não estou no mercado, mas eu vejo alunos que fazem bainhas, trocam zíper e não se consideram no mercado, mas ela está no mercado, está gerando renda (professor **B**).*

Nessa mesma lógica o professor **B** segue:

Aqui mesmo a gente tem uma prática que eles aprendem a fazer a água sanitária, sabão líquido, alvejante e amaciante e eles montam um kit e depois vendem para os vizinhos, os amigos, gera renda.

Conforme as concepções do Documento Base, os sujeitos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar seus objetivos.

Apesar das divergências nos relatos dos professores quanto à inserção dos alunos no mercado de trabalho, observa-se que o discurso pedagógico é semelhante. Bernstein (1996) descreve o discurso pedagógico como um “aninhamento” de dois outros discursos: o das habilidades e suas inter-relações (discurso instrucional) e o da ordem, das relações e da identidade social (discurso regulativo). Estes dois discursos são geralmente considerados como distintos e mantidos separados, como se houvesse uma conspiração para esconder esse “aninhamento” em que o discurso regulativo é o que geralmente predomina e produz ordem no discurso instrucional.

Nesta perspectiva, constata-se que de modo geral o discurso regulativo predomina nos depoimentos dos professores e tende, como afirma Bernstein, a ordenar e organizar o discurso instrucional. Isso pode ser observado tanto na organização curricular, na estrutura das disciplinas e conteúdos, como nas práticas pedagógicas. Por exemplo, o Curso de Vestuário II foi estruturado de acordo com as necessidades que o corpo docente atribui como necessidade daquele público, deixando a formação dos alunos mais simplificada em relação ao Curso de Vestuário I, em termos de carga horária, organização curricular e profundidade acadêmica. Isso repercute na inserção desses alunos no mercado de trabalho, pois apesar de ambos os grupos de alunos receberem a mesma titulação, a formação e qualificação de cada grupo não foi à mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado sobre a implantação e implementação do Curso Técnico Integrado de Vestuário na modalidade PROEJA no CAVG, busquei colaborar com as discussões acerca das políticas educacionais, estabelecendo articulações entre os contextos de influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Nessa perspectiva, lancei mão de alguns elementos que embasam a discussão aqui proposta, tais como as reformas do Estado, o currículo e o ciclo de políticas de Ball.

As políticas educacionais foram analisadas a partir do contexto em que estão inseridas, levando em consideração o atual cenário do capitalismo, em que a crise educacional é entendida a partir da visão neoliberal e das relações entre educação e economia, além da forte influência das agências internacionais nesse novo panorama social, político e econômico que nos é apresentado.

Assim, sob a perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, e, portanto, a preocupação com a qualidade tem sido foco de diversos discursos que circunscrevem o campo educacional. O gerencialismo se desenvolve como um novo paradigma que busca, com o intuito de superar esta crise, na gestão educacional a solução para os problemas, empregando um novo gerencialismo e uma nova gestão pública.

Em meio ao processo de reestruturação do Estado a educação se transforma em palco de várias ações e passa a ter um papel importante na distribuição de políticas públicas nos seus diversos níveis – Educação Básica, Ensino Superior ou Educação Profissional.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil constituiu-se mais claramente como campo educacional a partir dos anos 40, por meio de várias ações e programas

governamentais. No atual cenário, tem recebido atenção especial, em virtude dos altos índices de exclusão escolar e social de vasta parte da população, e vai se constituindo uma importante arena em que diversas forças se entrelaçam na busca de novos espaços para a democratização do conhecimento.

Foi pensando nesta parte da população e com o intuito de suprir algumas lacunas históricas na Educação Brasileira, que foi estruturado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA trouxe desafios políticos e pedagógicos que estão sendo enfrentados no contexto da prática pelas escolas que ofertam cursos nesta modalidade. As escolas nem sempre realizam ou querem realizar o que é proposto pelo Documento Base como política de integração curricular da educação profissional com o ensino médio na modalidade de jovens e adultos.

Dadas as singularidades da EJA é preciso que tais especificidades sejam levadas em conta quando da elaboração das políticas públicas para tal modalidade de ensino. De modo geral, trata-se de uma educação para jovens e adultos, muitas vezes trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho.

Como se observa na pesquisa, apesar dos professores divergirem as opiniões acerca da inserção dos alunos no mercado de trabalho, percebe-se que a maioria desses não acredita na inserção dos alunos no mercado de trabalho formal. Seja, pela idade avançada de alguns, o tempo que ficaram afastados dos bancos escolares, as dificuldades de aprendizagem, entre outras razões. Ainda, conforme os relatos dos professores a qualificação dos alunos do PROEJA não é a mesma dos demais alunos, o que restringe a inserção no mercado de trabalho, o mesmo pode ser notado na proposta curricular do Curso.

O currículo é um dos espaços centrais 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.

Nesse sentido, o currículo desempenha um papel fundamental no programa, e as suas concepções e princípios básicos tentaram se traduzir no modelo do currículo integrado. Como a EJA deve ser pensada a partir de um projeto pedagógico próprio que abarque as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, ainda nesta perspectiva, o currículo integrado, é entendido como uma possibilidade de inovar pedagogicamente. No entanto, na proposta do CAVG o currículo não traz as inovações pedagógicas previstas para a EJA ou o PROEJA, mantendo o modelo curricular tradicional vigente na Escola.

Ainda nesta perspectiva, evidencia-se o mesmo com a proposta de currículo integrado, não tendo havido a integração almejada no Documento Base, visto que o modelo curricular não propicia 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 inviabiliza a proposta de currículo integrado.

Na tentativa de buscar estabelecer articulações entre os diversos agentes envolvidos nas políticas educacionais e em especial na implantação e implementação do PROEJA, buscou-se aporte teórico nos referenciais de Stephen Ball. Alguns conceitos discutidos pelo autor permitem um entendimento da atual conjuntura que envolve as políticas educacionais e o processo de reestruturação do Estado. Além disso, o autor propicia uma nova forma de análise das políticas educacionais por meio da abordagem do *ciclo de políticas*. O ciclo de políticas serviu também de aporte teórico para a análise dos dados coletados nesta pesquisa na medida em que permite um olhar mais articulado entre as orientações políticas e os discursos desde suas formulações até sua disseminação e suas implementações práticas. Este olhar mostra que a prática é muito mais caótica e contraditória do que as políticas oficiais supõem. Sempre há negociações, re-interpretações, inovações, resistências e adesões que modificam substancialmente as políticas no contexto da prática, fazendo com que algumas sejam ineficientes, umas sejam alteradas e outras sejam rejeitadas.

A análise dos dados coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas possibilitou identificar seis categorias, que se referem ao posicionamento dos professores e coordenadores em relação ao curso PROEJA. Estas categorias – *Adesão e/ou resistência dos professores, projeto político-pedagógico do curso,*

proposta curricular, práticas pedagógicas docentes, relevância dos saberes dos alunos nas práticas pedagógicas, e inserção no mercado de trabalho – serviram para orientar a análise e interpretação do curso em termos de contexto local.

Para indicar os principais achados do estudo é importante que se retome os objetivos traçados neste trabalho e sintetize as principais respostas encontradas e apresentadas no capítulo anterior.

Um dos objetivos foi analisar as concepções dos docentes do PROEJA sobre as propostas curriculares. Isso aparece quando se analisou a proposta curricular e o PPP. Quanto à elaboração do PPP do curso e a proposta curricular, constata-se que houve participação da maioria dos professores e a estrutura do Curso foi pensada, de modo a privilegiar uma formação voltada para o mercado de trabalho. Embora a proposta curricular fosse de um currículo integrado, no contexto da prática o mesmo não ocorreu e em várias situações observam-se contradições entre o PPP e a proposta curricular do Curso com as concepções e princípios do Documento Base.

Nesta perspectiva, o modelo curricular do Curso não traz inovações pedagógicas, dando continuidade ao modelo disciplinar vigente, apresentando uma grande redução na carga horária do curso, prejudicando o desenvolvimento dos conteúdos e até mesmo a extinção de algumas disciplinas técnicas, atribuindo um currículo com menor qualificação técnica.

Com relação ao objetivo de analisar a adesão e/ou a resistência dos docentes em relação à implantação do curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA, o que se percebe é a existência de diferentes formas de adesão e resistência ao programa, essas manifestações se expressam em distintos posicionamentos com relação ao Curso e sua organização pedagógica, na prática pedagógica dos professores, no projeto político-pedagógico do Curso, no seu projeto curricular, no dia-a-dia das aulas, no comportamento dos funcionários e demais agentes que compõem o contexto educacional. Em especial, as resistências ao programa deixam lacunas na formação dos alunos, que se expressam de várias formas nos depoimentos dos professores.

Percebe-se ainda que a resistência ao Programa, por parte de alguns foi diminuindo à medida que se envolveram com o curso, contudo trata-se de um processo lento, contínuo e vulnerável a ações externas.

Ao se analisar as práticas pedagógicas dos professores e a relevância dos saberes dos alunos em suas práticas constata-se que, para a maioria dos professores, foi necessário fazer adequações em suas práticas, principalmente de linguagem, para que os alunos entendessem os conteúdos propostos. Os saberes dos alunos, pelo menos nas falas, são valorizados por alguns professores em determinados momentos, mas, de modo geral, não há uma preocupação em se estabelecer relações entre os saberes dos alunos e os conteúdos trabalhados, na realidade. O que se percebe é a vontade manifesta por alguns professores em trabalhar os conteúdos estabelecendo relações com a realidade dos alunos, envolvendo exemplos do cotidiano destes, o que ocorre em casos isolados e eventualmente.

Quanto à futura inserção dos alunos no mercado de trabalho e a formação realizada, percebe-se que a maioria dos professores não acredita na inserção dos alunos no mercado de trabalho, pois entendem que a formação do curso visa o trabalho autônomo, ou dito de outra forma, o empreendedorismo.

Outro aspecto pontuado está relacionado à certificação dos alunos, pois conforme alguns relatos dos professores, apesar dos alunos serem técnicos em Vestuário, o curso na modalidade PROEJA é mais restrito e, portanto, a formação do aluno não é a mesma que a de um técnico em outra modalidade de ensino.

O que reforça a idéia de um Curso diferenciado para esse público, de acordo com os docentes trata-se de um público mais maduro, que na sua maioria está afastado há muito tempo dos bancos escolares, apresentam um alto grau de dificuldade de aprendizagem, são alunos desfavorecidos economicamente e com baixa auto-estima. E, por isso o Curso foi estruturado pensando neste público, contudo, não promovendo inovações pedagógicas e curriculares, ou ainda, adequado as necessidades dos alunos e sim um Curso de menor qualificação.

Em razão do curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA já se encontrar em fase de conclusão, e a partir dos dados

obtidos nesta pesquisa é possível traçar algumas considerações acerca da sua implantação.

Neste sentido, cabe ressaltar que o PROEJA é uma política inédita no Brasil, que busca novas possibilidades para a Educação Profissional de Jovens e Adultos. No CAVG até então foram duas as experiências com essa modalidade de ensino, o que mostra quão recente é o programa.

Por se tratar de um programa recente, ainda são poucos os estudos acerca do PROEJA, contudo tem aumentado os debates acerca de tal temática, possibilitando novas discussões e um maior referencial teórico para aqueles que se interessam pelo assunto. Para as instituições de ensino, o Documento Base deveria servir como um guia para nortear a implantação dos cursos.

Contudo, o que se observa é que, de modo geral, existe um distanciamento entre as concepções e princípios propostos no Documento Base e a implantação e implementação dos cursos. Tal fenômeno reforça a concepção de que no contexto da prática as políticas são interpretadas, recriadas e assumem novas características, pois os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como mero receptores, mas sim como sujeitos que possuem experiências, valores e perspectivas diversas.

A partir do PPP, da proposta curricular e dos depoimentos dos professores do curso Técnico em Vestuário na modalidade PROEJA, é possível perceber que o Curso, por diversas razões, se diferencia do curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio. Tais diferenças não se devem somente às especificidades do PROEJA, mas, sim, à maneira como o PROEJA é visto e entendido na instituição.

Com isso, constata-se que o curso de Vestuário na modalidade PROEJA foi elaborado e desenvolvido para ser um curso de menor qualificação e voltado para a formação de mão de obra mais simplificada.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, M. **Educando à direita: mercado, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- _____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, n. 126, p. 539-564, Set/Dez. 2005.
- _____. 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.
- _____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, V.1, n.2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda, 1996.
- BIRK, M. Do princípio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M.T. (Org.) **Investigação em Educação Física e Esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo RS: Feevale, p.19-28, 2004.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- 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.
- 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.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 a**. 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.

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, 2006 b.

CARVALHO, A. de S. **Metodologia da entrevista: uma abordagem fenomenológica.** Rio de Janeiro: Agir, 1987.

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.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 75-123, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2000.

DI PIERRO, M.C. et al. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n 55, p. 58-77, 2001.

ENQUITA, M. F. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade.** Porto Alegre, 14(I): 3-16, jan./jun. 1989.

FRANZOI, N.L. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. 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, p. 9-49, 1996.

GOODE, L.; HATT, K. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

HYPOLITO, A. M. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão educacional.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), n.1, v.24, 2008.

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

LOPES, A. e MACEDO, E. (org). A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das

Ciências. In: __ (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas, v.30. n.106, p.303-318, jan/abr, 2009.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência** / Mario Osorio Marques. – 3. ed. rev. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.

MARTINS, G. de A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

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

OLIVEIRA, D.A. **As políticas educacionais no governo Lula: ruptura e permanência.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), n.2, v.25, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PERONI, V.V. **Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), n.2, v.25, p. 197-209, mai./ago. 2009.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. In: Burbules, N. e Torres, C. A (eds.) **Globalização e Educação – perspectivas críticas.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RIBEIRO, V.M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p.184-201, 1999.

SACRISTÀN, J.G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática 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, p. 9-49, 1996.

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

SANTOS, L.L. Stephen Ball e a educação. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.40, p. 11-26, Dez. 2004.

SILVA, T.T. 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.

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

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

_____. **Identidades terminais.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, p. 75-123, 1998.

SHIROMA, E.O. MORAES, M., EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 3.ed., Petrópolis RJ: Vozes, 2002.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2. ed. – São Paulo: Cortez, p. 125-193, 1998.

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

ANEXOS

**ANEXO A – Instrumentos Utilizados no Mapeamento dos Cursos PROEJA no
Rio Grande do Sul**

PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 2009 – QUANTITATIVO

CURSOS PROEJA/RS

Obs. Quando houver mais de um curso o instrumento deve ser aplicado para cada curso/ano/turma.

A) CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO (Especificar dados por instituição)

Identificação

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Telefone: _____

Mantenedora: _____

Cursos Regulares: _____

Cursos PROEJA _____

B) ALUNOS (Especificar dados por instituição)

Nº total de alunos da Instituição (geral): _____

Nº total de alunos do PROEJA: _____

C) DOCENTES (Especificar dados por instituição)

Nº total de docentes na Instituição (____) efetivos (____) substitutos

Nº de docentes nos cursos PROEJA (____) efetivos (____) substitutos

Formação dos docentes (PROEJA):

(____) Graduação (____) Especialização (____) Mestrado (____) Doutorado

Tempo de trabalho na instituição

(____) até 5 anos (____) 5 a 10 anos (____) 10 a 20 anos (____) mais de 20

D) FUNCIONÁRIOS (Especificar dados por instituição)

Número total de funcionários na instituição (____)

Escolaridade (n. de funcionários)

(____) Ensino Fundamental Inc. (____) Ensino Fundamental (____) Ensino Médio/Técnico

(____) Ensino Superior (____) Especialização (____) Mestrado (____) Doutorado

E) ALUNOS PROEJA (*Especificar dados por turma e/ou ano*)Nº de alunos que recebe bolsa auxílio estudantil (ano de referência 2009):
_____*Etnia* (n. de alunos) (ano de referência 2009):(____) Branco (____) Negro (____) Amarelo (____) Indígena (____) Pardo (*Obs. Como esses dados foram identificados?*) _____*Idade*(n. de alunos) (ano de referência 2009):

(____) 18 a 20 anos (____) 21 a 30 anos (____) 31 a 40 anos (____) mais de 40

Nº de alunos que trabalham (____)

Área de trabalho (ano de referência 2009):

(____) comércio (____) indústria (____) autônomo (____) serviço público

(____) prestação de serviços (____) desempregado (____) agrícola (____) outros

Quantos alunos entre os que abandonaram trabalhavam? _____

Alunos com necessidades especiais (ano de referência 2009):

(____) Surdo ou Deficiência auditiva (____) Deficiência física (____) Cego ou Deficiência visual

(____) Outras: _____

Área de procedência (ano de referência 2009):

(____) Urbana (____) Rural

Escolaridade dos alunos (ano de referência 2009):

Onde concluiu o Ensino Fundamental?

(____) Escola Pública (____) Escola Particular

Modalidade de ensino em que concluiu o Ensino Fundamental

(____) Regular (____) Supletivo (____) EJA (____) outros _____

Há registros de alunos com Ensino Médio concluído? Quantos? _____

CURSO PROEJA *(Especificar dados por curso)*Curso PROEJA _____
_____Ano de implementação do curso PROEJA: _____
_____Carga horária total: _____ Formação geral: _____
formação específica: _____Horário de funcionamento (especificar): _____
_____**ALUNOS PROEJA** *(Especificar dados por TURMA e/ou ANO DE INGRESSO)*Turma/ano de ingresso: _____ Nº de alunos inscritos p/ a seleção: _____
_____ Nº de alunos selecionados: _____Processo de seleção dos alunos (prova, sorteio, entrevistas, etc.) _____
_____**TURMA COM INGRESSO EM** _____

	2006		2007		2008		2009	
	SEXO		SEXO		SEXO		SEXO	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Matricula Inicial								
Abandono								
Transferência								
Cancelamento								
Matricula Final								
Aprovados								
Reprovados								
Alunos dependentes								

Observações: _____

Obs. Quando houver mais de um curso o instrumento deve ser aplicado para cada curso/ano/turma.

PROPOSTA DE INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS 2009 – QUALITATIVO

CURSOS PROEJA/RS

A) CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Identificação

Nome: _____

B) CURSOS PROEJA

- Motivos para escolha dos cursos PROEJA: _____

C) DOCENTES

- Critério de seleção dos docentes para o Proeja (especificar): _____
- Formação específica para PROEJA (especificar): _____
- Conseqüências para a carga de trabalho docente (especificar): _____
- Atividades de formação continuada programadas pela escola: _____

D) INFRAESTRUTURA DISPONIBILIZADA AO PROEJA

- Quais as políticas de assistência estudantil disponibilizadas aos alunos do PROEJA (alimentação, transporte, cuidado com os filhos, bolsas auxílio [número de bolsa por curso], etc.)? _____

E) PROCESSO PEDAGÓGICO (obs. Coletar cópia do PPP dos cursos, da grade curricular, etc.)

Currículo

Processo de constituição do currículo (especificar quanto a):

- Metodologia utilizada _____

- Tempo de elaboração da proposta _____
- Sujeitos envolvidos _____

Caracterização da proposta curricular quanto a:

- Estrutura do currículo (módulos, disciplinas, etc.) _____

- Como você avalia a integração entre área profissionalizante e área de ensino médio _____
- Articulação dos docentes na prática curricular _____

- Relação/articulação dos cursos PROEJA com os cursos regulares (especificar):
semelhanças e diferenças _____

- Destacar as principais experiências pedagógicas _____

Saberes dos alunos

- Que tipo de instrumento é utilizado pela escola para colher informações dos alunos no processo seletivo (carta de apresentação ou justificativa do aluno para entrar no curso, texto de apresentação elaborado pelo aluno, questionário de diagnóstico da realidade sócio-econômicos dos alunos, outros)? _____

- O que a escola sabe sobre a experiência de trabalho dos alunos? _____
- Como a escola e/ou professores tem capitado os saberes do trabalho (ou vivência profissionais) dos alunos? Como tem interagido com esses saberes na prática pedagógica? _____

F) IMPACTOS DO PROEJA NA INSTITUIÇÃO

- Convivência dos alunos PROEJA e regulares _____
- Dificuldades e resistências encontradas na implantação do PROEJA (Como a proposta de PROEJA foi recebida?) _____
- Efeitos observados na escola decorrentes do PROEJA _____

G) ACESSO E PERMANÊNCIA

- Processo de seleção dos alunos por ano (prova, sorteio, entrevistas, etc.) _____

Dados sobre Evasão

- Motivos que levaram ao abandono identificados pela instituição (Como esses casos são observados pela Instituição?) _____
- Ações da escola para evitar evasão _____
- Qual o índice de “repetência”? _____
- Qual as disciplinas que apresentam maior índice de reprovação? _____
-
- Como ocorre a recuperação da aprendizagem? _____
- Qual a política da escola para os alunos com necessidades especiais? _____

H) QUESTÕES SOBRE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ou TECNOLOGIAS DIGITAIS

- Como a estrutura curricular e o projeto pedagógico do curso prevêm a utilização das tecnologias de comunicação e informação no processo de formação do aluno?
- Como vem sendo a inserção e apropriação das tecnologias de comunicação e informação durante o processo pedagógico por parte dos professores das diferentes áreas (técnicas profissionalizantes e gerais)?
- Como se percebe a apropriação e aprendizado dos alunos no que diz respeito às tecnologias de comunicação e informação?

ANEXO B – Roteiro para a entrevista com os professores

- 1- Qual disciplina você ministrou no PROEJA?
- 2 – Você participou da elaboração do projeto curricular e pedagógico do PROEJA?
- 3 – Como você avalia a proposta de currículo integrado?
- 4- Quais mudanças ocorreram na sua prática pedagógica ao trabalhar com a turma do PROEJA?
- 5 – Quais articulações você estabelece entre os saberes dos alunos e os conteúdos da sua disciplina?

ANEXO C – Matriz curricular do Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio na modalidade PROEJA

ANEXO D – Matriz curricular do Curso Técnico em Vestuário Integrado ao Ensino Médio

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido A

Título do projeto: Ensino Profissional e Educação Básica: Estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Autora: Andressa Aita Ivo

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Pelotas

Telefone para contato: (53)33027482

Endereço:

Convidamos o (a) prezado (a) professor (a) a participar deste estudo, o qual tem como objetivo analisar.

Para se atingir o objetivo desta pesquisa será necessário realizar entrevistas com os coordenadores e professores dos cursos PROEJA. Será importante a gravação das mesmas, se assim aceitarem os colaboradores, para que não se percam detalhes importantes das suas falas. Após a realização das entrevistas, elas serão transcritas.

O material coletado através das entrevistas será utilizado exclusivamente com caráter científico, sendo lidas apenas pelo pesquisador responsável e pela autora da pesquisa, estando estes, responsáveis por qualquer extravio ou vazamento das informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos será preservado em quaisquer circunstâncias previstas nesta pesquisa. Os sujeitos serão livres para desistirem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto venha a prejudicá-lo, não gerando prejuízos morais, físicos ou custos a estes.

A autora compromete-se em esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou, posteriormente, através dos telefones: (53) 33027482 ou por e-mail dessaaita@yahoo.com.br.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa, seus propósitos, procedimentos e garantias de confidencialidade e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, concordo voluntariamente em participar deste estudo e autorizo a realização de entrevista sobre a temática proposta, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura e CI do entrevistado:

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura _____ do _____ pesquisador
responsável:_____

CI:

Assinatura da autora do estudo:_____

CI:

Pelotas, ____ de _____ de 200_.

APÊNDICE B – Termo de Confidencialidade

Título do projeto: Ensino Profissional e Educação Básica: Estudo de caso da implantação de um Curso Técnico na modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Instituição/Departamento: UFPel/FAE

Telefone para contato: (53)33027482

Local da coleta de dados: Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” (CAVG)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Pelotas,dede 200.....

.....

Álvaro Moreira Hypolito

.....

Andressa Aita Ivo